

Комплексна система навчання в початковій освіті України (1920–1932 рр.)

Постановка проблеми. Ефективний розвиток педагогічної науки і удосконалення практичної діяльності забезпечується здатністю глибокого й об'єктивного аналізу минулого педагогічного досвіду, його надбань і помилок. Вивчення історичної педагогічної спадщини дає можливість простежити закономірності розвитку освіти в Україні, вичленити загальне, особливе, часткове. Осмислення минулого педагогічного досвіду з погляду сучасності є однією з необхідних передумов розуміння проблем педагогічної науки і практики.

Для сучасних дослідників педагогічної науки значний інтерес становлять 20-ті роки ХХ століття – період національного відродження України, становлення української науки, педагогіки, школи. Означений період характерний пошуками нового змісту освіти, новітніх методів, форм і засобів навчання. Так як радянська українська школа відмовилась від дореволюційної системи освіти, від предметної, класно-урочної системи навчально-виховного процесу, були розпочаті пошуки нової філософії освіти. Зокрема, характерним для цього періоду стало впровадження комплексної системи навчання, при якій навчальні дисципліни не вивчалися окремо, а об'єднувалися в комплекси. Ця ідея є досить цікавою й для сьогоденної педагогічної науки.

Аналіз останніх досліджень з проблеми. Проблема змісту освіти, комплексного навчання в українській педагогіці початку ХХ століття аналізувалась у працях Г. Васьковича, В. Липинського, О. Сухомлинської, С. Філоненка, Г. Черненко [1; 5; 7; 14].

Водночас, комплексна система навчання в початковій школі України окремо не аналізувалась. Саме тому ми й обрали її **предметом дослідження** у нашій статті.

Основне **завдання** статті полягає у здійсненні аналізу системи комплексного навчання в початкових школах України у досліджуваний період.

Виклад основного матеріалу дослідження. 20-ті роки ХХ століття – період бурхливого розвитку педагогічної думки, час інтенсивних педагогічних пошуків. Основними завданнями у сфері освіти в означений історичний період визначались: ліквідація неграмотності, ліквідація безпритульності, надання освіти жінкам, організація навчання рідною мовою.

З метою вирішення цих завдань Наркомос України активізував діяльність щодо реформування системи освіти, в першу чергу, початкової, яка повинна була охопити навчанням всіх дітей, незважаючи на їх соціальний стан. З педагогічної точки зору поставала проблема розробки нового змісту початкової освіти, підбір ефективних методів і форм викладання, створення нових підручників.

Початкова українська школа проголошувалась національною, виховною, діяльною. У розробці змісту початкової освіти педагоги виходили з положення про те, що школа повинна забезпечити дитину системою знань про природу, людину і суспільство, які б сприяли розвитку і соціальній адаптації особистості. Зміст освіти зумовлювався соціально-політичними й економічними умовами, завданнями виховання, необхідністю забезпечити зв'язок навчання з життям, теорії з практикою.

Характерним для навчальних планів та програм 20-х років ХХ століття стало впровадження комплексної системи навчання – побудови змісту освіти, організації процесу навчання, сконцентрованого навколо єдиної стрижневої теми (наприклад, дитячих інтересів та нахилів. Ознайомлення з певним колом життєвих явищ, вивчення рідного краю, виконання практичних завдань тощо) [4, 410].

Радянська тогочасна педагогіка під цим поняттям розуміла трудове ознайомлення дітей з природою та суспільним середовищем, що їх оточує. Матеріал у програмах розміщався в трьох розділах: «природа і людина» – «праця» – «суспільство». На Україні комплексний підхід почав розвиватись ще у дореволюційні роки і мав свою специфіку: він базувався на ідеях Дж. Дьюї, лідерів «нового виховання», педології.

Спираючись на погляди П. Блонського, українська педагогіка трактувала комплекс як життєвий зв'язок явищ. Тому комплексна побудова програм базувалась, з одного боку, на педологічному підході до дитини, певній педологічній схемі, що обґрунтовувала розвиток дитячого мислення й дитячих інтересів, а з іншого – відображала мету виховання, цілі діяльності школи. Побудована таким чином програма нівелювала роль і значення навчальних предметів [7, 176–207.].

Глибокий аналіз основ комплексності, здійснений О. Сухомлинською, дозволив їй виокремити головні засади комплексного підходу: метод перевідкриття, переживання чужого досвіду як власного, що ґрунтується на знанні й урахуванні особливостей розвитку й формування дитини [7, 182].

В радянській Україні вперше ідея комплексності як основного методу навчання була викладена у «Декларації про соціальне виховання» (1920) [2]: зміст початкової освіти будувався на таких принципах: взаємозв'язок дитини й природи, організація навчання дітей за їхніми потребами та ідеями саморозвитку. Основним принципом роботи початкової школи (школа I-го ступеня I-го концентру з терміном навчання 4 роки) визначалось навчання за єдиним комплексом: життя дитини й оточуючого її середовища. Впровадження комплексної системи навчання мало на меті забезпечити одержання не абстрактних, формальних знань, а знань, потрібних дітям в реальному житті. Навчальні дисципліни не вивчалися окремо у початковій школі, а об'єднувалися в комплекси. Знання з мови, математики подавалися при вивченні комплексних тем. Слід зазначити, що, на відміну від початкової, програма середньої школи частково зберігала окремі навчальні предмети.

В основу навчального плану Наркомосу УСРР 1920 року було покладено відому схему, яка складалася з трьох складових: «природа» – «праця» – «суспільство». У розділі «природа» викладався матеріал, який допомагав зрозуміти явища природи і їх взаємозв'язки, у розділі «праця» передбачали ті трудові навички й уміння, які учні мали отримати при вивченні тієї чи іншої комплексної теми, розділ «суспільство» містив матеріал, що ознайомлював школярів з розвитком суспільних відносин, проблемами, що постали перед людством та шляхи їх розв'язання.

Тематика комплексних тем була спрямована, насамперед, на підготовку до трудової діяльності, виконання конкретної праці: в селі – до сільськогосподарської, в місті – до промислової.

Так, у першому класі вивчалось трудове життя сім'ї, у другому – життя села або міста, у третьому – господарство краю, в четвертому – державне господарство й економічне життя країни.

Важлива роль відводилась іграм, розвагам, відпочинку як провідним факторам виховання дитини, трудовим засадам діяльності школи, її зв'язку з життям.

Матеріали про зміст освіти вміщувалися в спеціальних «Порадниках соціального виховання», які Наркомос видавав щороку, з 1921 й до 1928 р. «Порадник» вміщував розроблені комплексні теми, розподіл матеріалу на окремі дидактичні предмети. У поєднанні з комплексами в початкових класах вивчались відомості з таких предметів як суспільствознавство, природознавство, географія, образотворче мистецтво, рідна мова, фізичне

виховання, співи. Комплексні програми не були стабільними, вони детально переглядалися Наркомосом і практично кожного року до них вносились зміни.

«Порадник соціального виховання» 1921 року наголошував, що головне у навчальному процесі – «живі сприймання зовнішнього життя, активність дітей, їх творчість, переживання емоційного характеру, потреба в грі та різноманітній праці. Центральне місце посідає не мова, арифметика чи інша наукова дисципліна, а те, що оточує дітей. Але й те, що оточує, повинно поставати перед дітьми, маючи вихідною не уяву вихователя, а природний розвиток дитини» [7, 185].

У «Пораднику» 1922 року зазначалося, що «в центрі уваги і зусиль системи стоїть жива дитина, її нормальний ріст і нормальний розвиток, задоволення усіх психофізіологічних потреб дитини як біологічної особи, як самодостатньої істоти, що стоїть на певному ступені біологічних сходинок, нарешті, турбота про охорону її праці» [там само].

У 1923–24 н.р. були розроблені комплексні програми, які містили два варіанти для початкової школи (сільської та міської). Матеріал «Порадника» забезпечував роботу молодшого концентру (1–4 класи) з індустріальним ухилом для міської школи й сільськогосподарським для сільської. Вони мали орієнтовний, а не директивний характер.

Широко комплексні програми в українській початковій школі почали застосовуватись з 1924–25 н.р., що викликало дискусію серед педагогів, які не сприймали ідею комплексності [7, 186–187.].

Відмінною рисою українського комплексного навчання було те, що наукове обґрунтування ідей комплексної системи навчання відставало від потреб практики, що спровокувало значні дискусії щодо доцільності запровадження комплексності. Комплексне навчання в Україні, поступово, не так, як у Росії, набувало директивного й обов'язкового характеру.

Однак вже у травні 1925 року відбулась всеукраїнська нарада інспекторів народвіти. На нараді з доповіддю виступив Я. Ряппо, який зазначив, що жодна українська установа соцвиху від праці за комплексною системою не звільняється [6].

Відповідно, в Україні концепція комплексності навчання розвивалася у трьох основних напрямках, які представляли відомі науковці Г. Іваниця, О. Музиченко, І. Соколянський (їхні погляди ґрунтовно розкриті у роботі О. Сухомлинської «Нариси історії українського шкільництва. 1905–1933» [7]). Цікаво, що всі три педагоги підтримували ідею комплексного навчання, однак

Г. Іваниця розглядав комплекс лише як засіб одержання знань, як суто дидактичну проблему, як шлях до розвитку в дитини мислення, активної думки, волі; О. Музиченко. який вбачав у комплексі загальнопедагогічну проблему, яка об'єднує, організує все шкільне життя, він сприймав комплекс як альфу і омегу вільного розвитку дитини; І. Соколянський, у свою чергу, розглядав комплекси через призму педології й рефлексології, він оцінював комплексність як організацію педагогічного процесу, що відповідав би класовим інтересам і завданням.

Особливо цінною для аналізу становлення комплексного навчання в Україні є позиція Я. Чепіги. Він вважав, що комплекси необхідно підпорядковувати ідеї систематичного засвоєння знань. Педагог був переконаний, що комплексність слід впроваджувати не в обов'язковому порядку, а тільки досвідним, експериментальним шляхом і тільки тим вчителям, які мають до цього хист [13]. Яків Чепіга застерігав українських педагогів, «що без технічних навичок, без знань у мові й математиці ніяких розробок комплексів з максимальною користю для повноти знань бути не може. І чим краще діти технічно володіють формальними знаннями, тим швидше йтиме засвоєння комплексу, глибшим буде інтерес до науки. З цього зрозуміле й місце формальних знань у комплексній системі, зрозуміле й те, що для тренування в них потрібні певні години в школі, які не пов'язані безпосередньо з комплексом, але які виникають і підказуються самими комплексами. Звідси висновок, що матеріал комплексів добирається такий, який цілком доступний і доцільний для вправ при вивченні формальних знань, аби це не шкодило самій комплексній системі» [11, 295].

Протестуючи проти нав'язування, обов'язковості комплексу, Я. Чепіга висунув думку про об'єднання навчального матеріалу у вигляді центральних ідей: земля, вода, пара, електрика і т.п. У праці «Практична трудова підготовка» (1924) він для прикладу запропонував розподіл матеріалу за центральною ідеєю «родина» для початкового навчання [12]. Процес навчання і виховання розглядався педагогом як розвиток розуму, волі, почуттів дітей. Він виділив три аспекти, що характеризують ставлення людини до дійсності: спостереження, мислення, практична діяльність. Організоване за такими принципами навчання в трудовій школі мало на меті виховання свідомої, сильної, вольової особистості, всебічно розвинених трудівників, з розумінням громадських і суспільних інтересів, здорових тілом і душею. (Пізніше погляди Я. Чепіги були піддані критиці за їх «безідейність», тому що комплексність почала розглядатися як засіб для розкриття проблем «класової боротьби», соціалістичного будівництва й участі у цьому процесі дітей).

У 1927 році комплексні програми були докорінно переглянуті. В них комплексність вже не була обов'язковою для всіх без винятку занять. До програм були внесені завдання з розвитку навичок читання, письма, лічби, які лише опосередковано пов'язувалися з комплексністю. Автори програм для шкіл I-го ступеня зазначали, що вивчення чужого (а не особистого) досвіду, тобто досвіду з книг, також є важливою складовою навчально-виховного процесу [7, 183]. У цих програмах математику пропонували вивчати з першого класу по сім годин на тиждень протягом чотирьох років. З першого класу вводились години громадської і політичної роботи по три години на тиждень, було збільшено кількість годин на співи, малювання, фізкультуру й працю [1].

Текстовий аналіз програм 1927 року свідчить, що комплексний принцип розміщення матеріалу зберігався на першому і другому році навчання. На третьому й четвертому році комплекс як стрижнева ідея-тема, що об'єднує весь навчальний матеріал, втрачала будь-який смисл не тільки для учнів, але й для вчителів. Такі комплекси як «Наше місто», «Наше село», «Весняні і літні заняття» не мали об'єднуючого значення. Комплексна форма побудови матеріалу охоплювала, по суті, природничий і суспільствознавчий матеріал. Стосовно вивчення суспільних явищ перші два роки були пропедевтичними: протягом цих двох років накопичувались і систематизовувались елементарні спостереження над суспільним життям. На третьому й четвертому році навчання уявлення про суспільні явища розширювались й поглиблювались на основі вивчення зв'язку міста з селом і життя всієї країни [8].

Відмінною рисою української школи було те, що до 1928 року включно наповнення комплексів конкретним змістом залежало від особистості вчителя, місцевих органів управління. Наркомос України лише визначав шлях впровадження комплексу, але не конкретизував і не деталізував його.

У 1929 році навчальні програми були знову перероблені у сторону розширення комплексних тем, їх обов'язковості, а у 1930–31 рр. були прийняті нові програми, побудовані на засадах «комплексно-проектної системи». За такого підходу комплекси доповнювались виконанням конкретних «суспільно корисних» проектів з несталим розкладом, тимчасовим класним колективом, дитячою бригадою. У програми вносились такі теми як колективізація, індустріалізація, культурна революція, класова боротьба. Фактично відбулася повна політизація й ідеологізація навчально-виховного процесу. Якщо на початку 20-х років в центрі стояла дитина, а завдання школи полягало у тому, щоб ознайомити її з оточуючим світом, то на початку 30-х років на перше місце було поставлене оточення, причому політизоване, а дитина у ньому розглядалась як об'єкт впливу. Така зміна акцентів з особистості дитини на

соціум, на школу навчання, призвела до неминучого відходу комплексів. За відомими постановами 1931–1932 рр. всі типи навчальних закладів стали працювати за стабільними програмами на предметній основі, якими передбачалося чітко визначене коло систематизованих знань [3].

Підпорядковуючись глобальній меті виховання «нової радянської людини», школа стала авторитарною, репродуктивною, стала «школою навчання».

Висновки і перспективи подальших розвідок. Таким чином, аналіз впровадження комплексної системи в початкову освіту України 1920–1932 роки показав, що комплексне навчання було характерне для «трудової школи», а коли ця школа почала змінюватися на «школу навчання», комплекси відійшли, звільнивши місце предметному навчанню.

Вважаємо, що, хоча комплексний метод навчання був підданий критиці, все ж він вніс цінний вклад у розвиток радянської дидактики, відстоявши принцип зв'язку змісту освіти із завданнями соціалістичного будівництва, принцип зв'язку теорії і практики.

У контексті здійсненого аналізу перспективою подальших наукових розвідок вважаємо розгляд питань підготовки вчителів початкової школи досліджуваного періоду до викладання у школах за методом комплексності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Васькович Г. Шкільництво в Україні (1905–1920 рр.). – Київ, 1996. – 359 с.
2. Декларація Наркомосвіти УСРР про соціальне виховання дітей // Вісник Народного Комісаріату Освіти УСРР. – 1920. – № 1. – С. 9–11.
3. Директивы ВКП(б) и постановления Советского правительства о народном образовании (сборник документов за 1917–1947 гг.). Вып. 1. – М. – Л.: изд-во АПН РСФСР, 1947. – 297 с.
4. Енциклопедія освіти / Академія педагогічних наук України; головний редактор В.Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
5. Липинський В.В. Концепція та модель освіти в УСРР у 20-ті рр. // Український історичний журнал. – 1999. – № 5. – С. 3–13.
6. Мостовий П. Концепції комплексності на Україні // Комуністична освіта. – 1931. – № 4. – С. 104–111.
7. Нариси історії українського шкільництва. 1905–1933: Навч. посібник / О.В. Сухомлинська та ін.; за ред. О.В. Сухомлинської. – К.: Заповіт, 1996. – 304 с., С. 176–207.
8. Программы и методические заметки единой трудовой школы, вып. 1 и 11.

- Городские и сельские школы 1 ступени. – М.: Госиздат, 1927. – 142 с.
9. Проекти навчальних планів та схем комплексів трудшколи // Бюлетень народного комісаріату освіти. – 1929. – № 16. – С. 18–22.
 10. Руководство по социальному воспитанию / Главсоцвос Наркомпроса УССР. – 4-е изд. Перераб. – Б.м.: Гос. Изд. Украины, 1924. – 311 с.
 11. Чепіга Я.Ф. Будова комплексу (методичний лист) / Чепіга Я.Ф. Вибрані педагогічні твори: Навчальний посібник / Упор., наук. Редактор Л.Д. Березівська / Інститут педагогіки АПН України. – Харків: «ОВС», 2006. – 328 с. – С. 291–295.
 12. Чепіга Я.Ф. Практична трудова підготовка / Чепіга Я.Ф. Вибрані педагогічні твори: Навчальний посібник / Упор., наук. Редактор Л.Д. Березівська / Інститут педагогіки АПН України. – Харків: «ОВС», 2006. – 328 с.
 13. Чепіга Я.Ф. Що то є комплекс / Чепіга Я.Ф. Вибрані педагогічні твори: Навчальний посібник / Упор., наук. Редактор Л.Д. Березівська / Інститут педагогіки АПН України. – Харків: «ОВС», 2006. – 328 с. – С. 287–291.
 14. Черненко Г.М. Соціально-педагогічні засади розвитку початкової освіти в Україні (1917–1933 рр.). – Автореферат дисерт. ... канд. пед. наук. – Київ, 2005. – 20 с.