

# ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Наталя КОРЧЕВСЬКА

## ЗАРУБІЖНІ ПЕДАГОГИ ПРО ПІДРУЧНИК ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ БАЖАННЯ ВЧИТИСЯ: ІСТОРІОГРАФІЯ ПРОБЛЕМИ

*Стаття присвячена аналізу проблеми формування в учнів бажання вчитися за допомогою підручника. Аналізується внесок зарубіжних педагогів минулого у проблему мотиваційного забезпечення навчальних книг. Висвітлюються їхні ідеї стосовно трьох аспектів навчальної книги: змісту навчального матеріалу, способів його організації та оформлення підручника.*

Пріоритетним завданням національного шкільництва є розробка і створення підручників нового покоління — таких, завдяки яким навчальний процес у школі стане максимально ефективним. Крім суми (системи) знань, які учень має почерпнути з книги; крім розуміння матеріалу, яке підручник має забезпечити дитині; крім розвитку мислення, пам'яті, уваги й інших психічних процесів, творчих здібностей та загальнонавчальних умінь і навичок, підручник покликаний також формувати в дітей бажання вчитися, зацікавити їх, емоційно забарвити навчальний процес, викликати пізнавальний інтерес спочатку до матеріалу, а потім і до самого навчального предмета та процесу навчання загалом.

Аналіз останніх досліджень свідчить про те, що історію шкільного підручника аспектно вивчали М. Арцишевська, Р. Арцишевський, Л. Березівська, С. Яворська та інші дослідники; теоретичні основи формування мотиваційної сфери особистості розкриті у дослідженнях Н. Бібік, Л. Божович, О. Дусавицького, Н. Зубалій, С. Коробко, О. Малихіної, А. Маркової, Н. Морозової, Н. Пророк, О. Проскури, О. Савченко, Г. Щукіної; проблеми мотиваційної функції підручника торкнулися у своїх працях Н. Бібік, Н. Буринська, І. Журавльов, А. Карабанов, Я. Кодлюк, І. Лернер, О. Малихіна, В. Черепанов та ін.; аналіз і оцінювання шкільних підручників розробляли В. Безпалько, В. Бейлінсон, Н. Буринська, Ф.-М. Жерар, Д. Зуєв, А. Казаринов, Н. Менчинська, Є. Перовський, К. Роеж'єр, В. Черепанов та інші науковці.

**Мета статті** — дослідити внесок зарубіжних педагогів минулого у проблему мотиваційного забезпечення шкільного підручника з метою трансформації їхніх здобутків на сучасну теорію і практику підручникотворення.

Необхідною умовою створення якісного підручника є повноцінна репрезентація в ньому емоційно-ціннісного компонента змісту освіти, формування афективної сфери школярів, тобто належна реалізація мотиваційної функції навчальної книги. Дедалі більше сучасних науковців схиляються до думки, що ця функція є провідною та інтегруючою щодо інших. Йдеться про те, що «зміст навчального матеріалу, який зафіксовано у підручнику..., має сприяти формуванню у школярів інтелектуальних почуттів, бажання вчитися; розвиткові позитивних мотивів навчання, пізнавальних потреб та інтересів» [3, 154].

Звернемося насамперед до поняття «підручник» в його найширшому тлумаченні, до розуміння цього феномена в історичному аспекті.

Р. Арцишевський стверджує, що підручники існують майже стільки, скільки існує суспільство. Він вважає, що жодне суспільство не може повноцінно відтворювати себе, якщо воно не забезпечує передачу набутого досвіду від покоління до покоління, і головним засобом такої передачі є підручник [1, 22].

У країнах Стародавнього Сходу (5–1 тис. до н. е.), як показали розкопки, що виявили уривки «підручників» — глиняних табличок, сама ідея зацікавлення учнів процесом навчання була майже відсутня. Зрозуміло, що коли роль «підручника» зводилась лише до механічного переписування чи заучування напам'ять його змісту, часто без жодного розуміння написаного,

при чому основними засобами стимулювання учнів до навчання були фізичне покарання та примус, то про ніяке бажання вчитися як мотив навчання не йшлося. Щоправда, на «сторінках» деяких стародавніх «підручників» — глиняних дощечках, папірусах тощо — виявлено і більш «цивілізовані» спроби мотивації учнів до навчання, зокрема це повчання такого характеру: «поверни своє серце до книг», «полюби книги більше, ніж рідну матір», «люби писання і ненавидь танці» та інші. Проте і вони недостатньо стимулюють учнів, оскільки звучать швидше як вимога. У цих повчаннях відчуються нотки примусу, а це, як відомо, не сприяє зацікавленню дітей та не викликає природного бажання підкорятись їм.

Уже тоді філософ Кукай висловив думку про те, що одним із засобів заохочення до читання є немонологічна побудова підручника — у формі філософського діалогу. Його навчальна книга з теорії освіти і виховання «Три вчення...» і є зразком такого підручника. Вона сконструйована так, що слово по черзі надається конфуціанському наставникові Кімо, даоському майстрові Кьому і молодому буддійському самітникові Камей-Коцудзі, а виховання і освіта обговорюються з трьох різних точок зору: конфуціанської, даоської і буддійської [8]. Можна сказати, що це перший в історії людства підручник діалогічного типу. Він побудований так, щоб у доступній і цікавій формі не тільки збагатити учнів знаннями, а й навчити їх мислити, бачити об'єкт з різних сторін і на цьому баченні будувати власну точку зору, розширювати світогляд, що, безумовно, запалює вогник зацікавлення і сприяє формуванню бажання вчитися.

У школах Стародавньої Греції та Риму (7 ст. до н. е. – 2 ст. н. е.) теж панували примус і насильство, а також через відсутність книгодрукування і обмежену кількість рукописних підручників високі вимоги ставилися до заучування напам'ять (і то не лише невеликих цитат, а й великих уривків з літературних творів, що були пронизані моральними та патріотичними повчаннями і настановами). Вчителя мало цікавив розвиток пізнавальних сил учня, його мислення, власне ставлення до змісту вивчуваного матеріалу, тому й не дивно, що ідеї щодо мотиваційної ролі підручника практично не розглядалися.

Проте в цю епоху Арістотелем вперше була висунута ідея врахування у навчанні вікових та індивідуальних особливостей учнів, зокрема інтелектуального рівня розвитку. Він рішуче виступав проти перевантаження школярів зайвим, нецікавим і надто складним для розуміння матеріалом. На його погляд, знання повинні обмежуватися тими, що відповідають розумовим силам дитини, з урахуванням її віку, характеру та інших особливостей.

Аналогічної думки дотримувався давньоримський філософ і педагог Квінтіліан, який основним критерієм якості книг вважав повне розуміння прочитаного тексту. Він рекомендував додавати до навчального матеріалу якомога більше цікавинок та розповідей, що відповідають віку дітей — казки Езопа, Гомера, твори Вергілія та інші. Розвиваючи думку Арістотеля, Квінтіліан намагався встановити залежність між перевантаженням підручників навчальним матеріалом та неминучою пасивністю учнів, що привело його до важливого висновку: вивчення навчального матеріалу повинно спонукати учня до творчого пошуку. Тільки такий підручник, який буде стимулювати дитину самостійно шукати відповіді на запитання, зможе дійсно зацікавити її, викликати інтерес до навчання.

Отже, вже у Стародавньому Римі на повен голос пролунала ідея важливості у навчанні інтересу, що веде свій початок із вимоги «радісного навчання» Квінтіліана: «Навчання повинно бути для учня забавою; потрібно заохочувати його... доводити до того, щоб він радів, коли щонебудь вчить» [2, 41].

Період Відродження (15–16 ст.), що прийшов на зміну середньовічному освітньому занепаду, приніс хвилю цінних відкриттів у науці загалом і в її педагогічному напрямку зокрема. Нова епоха породила цілий ряд учених, філософів, мислителів-гуманістів, які піддали нищівній критиці середньовічну методіку навчання і проголосили культ нової людини. Помітний вплив на розвиток освіти та процес підручникотворення здійснили такі видатні постаті як Франсуа Рабле, Мішель Монтень, Еразм Роттердамський та інші.

Ф. Рабле у своєму романі «Гаргантюа і Пантагрюель» зобразив і висміяв всю абсурдність середньовічної схоластичної школи, не оминувши і підручників, навчаючись за якими, Гаргантюа витратив понад п'ять років на засвоєння абетки, потім кілька десятків років вивчав граматику та риторику і зазубрив усе настільки добре, що міг розказати напам'ять матеріал

підручника не тільки так, як записаний він зліва направо, а навіть навпаки. Автор категорично виступав проти зубріння і вважав, що на зміну схоластичним підручникам повинні прийти книги доступні, цікаві, написані зрозумілою для дитини мовою.

Погляди Ф. Рабле повністю розділяв його наступник М. Монтень: «Вчені-педанти заштукатурили своїми знаннями здоровий людський розум», «Педанти тягають знання з книг і кладуть його тільки на край губів, щоб здути і пустити на вітер». Відомий педагог критикував недосконалі середньовічні підручники: «Там нудні і складні правила, слова пусті і немовби безтілесні; ніщо не вабить вас, не будить розуму». На противагу їм вчений пропонував написати такі книги, в яких «душа отримає вдосталь поживи» і «плоди незрівнянно крупніші та дозрівають швидше» [15, 85]. М. Монтень головним принципом навчання проголошував принцип свободи, за яким до підручника ставив вимогу викладати матеріал так, щоб учень міг «просіювати його крізь сито розуму», щоб не позбавляти дитину права на сумнів, не привчати до «допомоги», бо інакше особистість стає рабом, втрачає свободу і власну силу, без яких бажання вчитися неможливе.

У тому ж контексті висловлювався й Е. Роттердамський, який, висміюючи у своїх памфлетах «Розмови запросто» і «Похвала глупоті» середньовічне навчання, школу і підручник, критикуючи їх формалізм і схоластику, а також паличну дисципліну і грубість наставників, особливий акцент робив на тому, що матеріал книг має бути захоплюючим і цікавим. Автор видав свій підручник «Молодим дітям наука», який містить близько 600 правил, обов'язкових, на думку педагога-гуманіста, для молоді (наприклад «Ми маємо три знаряддя для вченості: розум, пам'ять і старанність. Розум формується вправами. Пам'ять примножується від наполегливості. Наполегливість розвивай сам і не лінуйся», «Про що не знаєш, не соромся запитати в інших, не соромся навчатися від будь-якої людини... Соромся краще не знати чи не хотіти вчитись»). Книга Е. Роттердамського написана доступно, особистісно зорієнтовано, стиль викладу близький та легкий для сприймання дитини, що стало досить важливим внеском в теорію підручникотворення, оскільки такі підручники стимулюють учнів до сумлінного навчання, усвідомлення його важливості й значущості в житті.

Основоположником науки про шкільний підручник вважають «батька дидактики». Він глибоко розробив проблему теорії та методики навчальної книжки і створив на цій основі геніальні підручники, значення яких неоціненне в історії підручникотворення і залишається важливим у наш час.

Проаналізувавши тогочасні шкільні підручники, Я. А. Коменський дійшов висновку, що вони недосконалі ні за змістом, ні з методичної точки зору. Тому відомий педагог висунув свої вимоги до навчальної книжки, головними з яких (ті, що цікавлять нас у контексті заявленої проблеми) є такі:

1. Підручники мають бути невеликими за обсягом, але містити достатньо повний навчальний матеріал — «нечисленними і небагатослівними», тоді вони «кількістю і розмірами відлякувати перестануть, вмістять усе потрібне без усякого переобтяження зайвим» [4, 412]. Матеріал підручника повинен репрезентувати тільки те, що істинне і дійсно корисне для життя, а дрібниці та курйози допускати в книжки не можна.

2. Навчальні книги мають бути написані точно і доступно, щоб діти змогли зрозуміти матеріал навіть самі, без допомоги вчителя, «щоб книги були зрозумілі не тільки в школі при поясненні, а й самоучкам поза школою: якщо кому не доведеться вчитися в громадській школі, хай у нього теж буде можливість заповнити програмну власними стараннями і проникнути у все самому, навчившись лише читати» [4, 413–414]; «не можна дозволяти будь-кому читати те, чого він не розуміє, або розмірковувати про те, чого він не може висловити словами» [5, 378].

У своєму підручнику «Відчинені двері мов» великий педагог конкретизував загальний принцип доступності матеріалу і застосовував його до вивчення мови. Основна ідея — іти у навчанні не від слів до речей, а від речей до слів, бо «річ є сутність, а слово — одяг; річ — зерно, а слово — кора і лушпиння», «слова треба викладати і вивчати не інакше, як разом з речами... Тому треба взяти за правило: хай кожен привчається виражати словами все, що розуміє, і навпаки, що він виражає словами, хай навчиться розуміти. Бо хто не може виразити відчуттів духу, той — статуя; хто теревенить про те, чого він не розуміє, той — папуга» [там же]. Я. А. Коменський вважав, що людина повинна хотіти навчатися, а для цього підручник має

бути привабливим, що неможливо без доступності, необхідною умовою якої є те, щоб «речі і мова йшли у повній відповідності одне з другим».

Зміст підручників має бути цікавим та переконливим, щоб викликати в дітей бажання черпати з них знання; навчальні книги повинні бути «написані зі смаком, захоплююче завдяки незмінній новизні і привабливій зрозумілості, без нудьги, яка буває від повторів і трудних темностей», і у них «викладати все з правдивістю настільки зрозумілою і переконливою, щоб ніхто не засумнівався, що це справжні ключі до Божих книг, які відчиняють двері до розуміння всіх містимих у них речей» [5, 412].

Висвітлювати матеріал у книгах варто систематично, його слід поділити на «глави-щаблі», які, як ланки ланцюга, мають бути об'єднані між собою і утворювати цілісну систему, де все наступне виходить із попереднього.

Необхідно, щоб підручники були ілюстрованими.

Я. А. Коменський створив перший у світі ілюстрований підручник для початкової школи «Видимий світ у малюнках» (1654). Ця книга, особливо цінна в педагогічному аспекті, від початку до кінця насичена ілюстраціями, що зображають речі, явища, дії людей і тварин у їх взаємозв'язках. Малюнки дивують своєю динамічністю, якою так яскраво передають рух, дію, напруження — весь видимий світ, що оточує дитину, що близький їй, що вабить її. Недаремно і сам автор називав свій педагогічний шедевр «школою або театром видимого світу, переддвер'ям школи інтелектуальної». Ілюстрації підручника, зроблені рукою самого Я. А. Коменського, є важливим дидактичним засобом полегшення засвоєння навчального матеріалу, оскільки «діти, які будуть приваблені до малюнків і увага яких буде захоплена завдяки грі та жарту, дістануть поняття про найголовніші предмети в світі» [6, 26]. А це, безумовно, сприятиме збудженню в учнів інтересу до навчання, бажання працювати з такою розмаїтою навчальною книжкою, а відтак формуванню бажання вчитися, «так що вони в школі вже бачитимуть не муку для себе, а задоволення» [там же].

Мотиваційна цінність зазначеного підручника посилена ще й новою методикою навчання азбуки, яка стала родоначальницею всього наступного розвитку звукового методу навчання грамоти: «...легший спосіб навчитися читати, ніж це було досі». Це досягається насамперед за допомогою символічного алфавіту, що є на початку книжки, а саме: дано форми окремих букв, а до них — зображення тих живих істот, видавані звуки яких передаються тією чи іншою буквою. Завдяки цьому дитина, яка вивчає азбуку, при одному погляді на тварину легко згадує, як вимовляється відповідна буква, і зрештою її уявлення, закріплене вправою, приведе до швидкого запам'ятовування всіх букв. А розглядання намальованого предмета, викликавши в уяві його назву, нагадає дитині, як треба прочитати назву малюнка. «Пройшовши таким чином всю книжку, учні мимоволі навчаться читати завдяки одним тільки заголовкам до малюнків, і при цьому, слід зазначити, не будуть використовуватись всюди практиковані тривалі вправи в складах, ця тяжка мука дитячих розумів, яка повністю буде усунена цим методом» [6, 27]. Оскільки «тяжка мука розумів» буде ліквідована і замінена захоплюючою діяльністю, в дитини запалиться вогник інтересу до знань, розвинеться бажання пізнавати нове.

Крім вищезазначених вимог до шкільного підручника, Я. А. Коменський називав також відповідність віковим особливостям учнів; наявність покажчика у великих книгах («Книга без покажчика — дім без вікон, тіло без очей, майно без опису: не так легко нею користуватися» [7, 218]; діалогічність викладу матеріалу в основних книжках «заради краси і корисності» та включення в них відомостей нових і свіжих («Погана звичка писати книги про речі давно відомі... та згине!», бо «це буде в інтересах освіти, оскільки звільнення від усього зайвого приведе і до звільнення від нісенітниць» [7, 216]. Все це покликане пробудити в юного школяра пізнавальний інтерес і викликати бажання вчитися, бо при дотриманні вказаних вимог до підручника учні «звільняються від туману незнання, від диму міркувань і переходять до сіяння світла, радості і міцної істини» [там же].

Основні положення щодо мотиваційної спрямованості підручника, розроблені Я.А. Коменським, розвивалися, уточнювалися, розширювалися та поглиблювалися вченими-послідовниками. Так, наприклад, Д. Локк, англійський педагог 17 ст., завзято боровся з «безглуздим механічним заучуванням напам'ять», на протипагу якому ставив «засвоєння

розумом з допомогою практичної кмітливості» — розуміння і здатності міркування. Він був переконаний, що доцільно давати дитині книжки з картинками для збудження інтересу.

Зазначене положення підтримав німецький учений Базедов (18 ст.), який у 1770 р. видав «Елементарний посібник» — підручник у чотирьох томах на зразок енциклопедії для дітей. Ця книга насичена ілюстрованими таблицями. Помітно, що з часів Я.А. Коменського це був перший вагомий крок до вдосконалення навчального процесу шляхом складання якісних підручників.

За поживлення навчального процесу шляхом вдосконалення шкільних підручників виступав і видатний німецький філософ та педагог *I. Кант*. Однією із висунутих ним вимог до навчальної книги була така: матеріал має містити, особливо на початковому етапі навчання, якнайбільше доступних, цікавих і застосовуваних в житті знань (причому на останньому робив значний акцент). На думку вченого, навчання за підручником стане привабливим лише тоді, коли навчальний матеріал буде близьким і зрозумілим дитині, допоможе краще пристосуватися до реальності, в якій вона безпосередньо існує, тобто зміст підручника має бути пов'язаний із життям, приносити учневі реальну користь при оволодінні ним. Саме навчання за покликанням, за велінням серця, а не з примусу, усвідомлення великого значення знань у своєму житті викличе в учня гостре бажання здобути їх якнайбільше, пізнати все якнайглибше. Також, як і Я. А. Коменський, *I. Кант* висловлювався за виклад матеріалу від речей до понять, від конкретного до загального, від близького до далекого, починаючи з досвіду, з емпіричних фактів і закінчуючи узагальненнями та складними науковими конструктами. Таким чином, філософ-педагог пропонував складати підручники за індуктивним методом, бо інакше, при побудові матеріалу у зворотньому порядку, можна отримати результат, коли учень надбає «дещо від розуму» і наука буде «ніби приклеєна» до нього, що вбиває всякий інтерес до процесу пізнання і аж ніяк не сприяє бажанню вчитися. Для посилення інтересу, для розвитку розумових і творчих сил особистості, для розширення світогляду вчений пропонував також введення в зміст підручника суперечностей як «ліків проти догматизму».

Цікавими і своєрідними є погляди на підручник видатного французького педагога *Ж.-Ж. Руссо*. Він виступав «проти всяких підручників» взагалі, допускаючи у навчальний процес хіба що книгу *Д. Дефо* «Робінзон Крузо», яку рекомендував *Емілю* у своєму творі «Еміль, або Про виховання». Ця книга найбільше відповідає його теорії природовідповідного виховання: Робінзон поставлений у нелегкі умови виживання, однак завдяки своєму винахідництву, досвіду, активності й кмітливості влаштовує собі життя. *Ж.-Ж. Руссо* був переконаний, що «цей роман буде служити *Емілеві* і забавою, і навчанням» [11, 262]. Отже, помітно, що і *Ж.-Ж. Руссо* підтримував погляди інших педагогів-науковців щодо необхідності включення у зміст підручника матеріалу, тісно пов'язаного з життям, цікавого, корисного, особистісно-значущого і близького дитині, а протест видатного педагога проти підручників пояснюється його переконанням щодо неможливості створення такої книги чи нездатності її вмістити необхідну кількість життєво важливого матеріалу.

Педагогічні шукання своїх попередників стосовно формування в учнів бажання вчитися засобами підручника розширили і поглибили науковці кінця 18 – початку 19 ст. Одним із них був видатний педагог *Й. Г. Песталоцці*. Він закликав до врахування у підборі навчального матеріалу таких відомостей, які відповідають можливостям дитини, її природі та індивідуальним особливостям. Вчений зазначив, що індивідуум у всіх своїх частковостях є унікальним та неповторним, а розум однієї людини настільки відрізняється від розуму іншої, як лоб одного відрізняється від іншого. Оскільки, за словами педагога, око хоче бачити, вухо — чути, нога — ходити й рука — брати і серце хоче вірити й любити, а розум хоче мислити, тобто людські сили розвиваються за внутрішнім спонуканням природи, то, на його погляд, це вимагає від учителів та упорядників навчальних книг вибору таких засобів і прийомів, які б стимулювали дитину і розпалювали її поривання. «Мій перший принцип полягає в тому, що ми лише тією мірою здатні на справжнє виховання дитини, якою знаємо, що вона відчуває, на що здатна, чого вона хоче» [10, 188], а це «справжнє виховання» включає і формування бажання вчитися.

Необхідною умовою мотивації учнів до навчання німецький педагог *I. Ф. Гербарт* вважав актуалізацію опорних знань дитини при викладі незнайомого матеріалу, а також використання в підручниках наочності. Оскільки у книжці не можна показати сам предмет чи явище,

потрібно демонструвати його зображення — географічні карти, зображення будівель, руїн, портрети, ілюстрування процесів тощо. Взагалі педагогіку І. Ф. Гербарта справедливо називають педагогікою інтересу, тому що він розробив цілу теорію багастороннього інтересу, яка ґрунтувалася на переконанні вченого, що швидко і ґрунтовно засвоюється той матеріал, який вивчається із задоволенням. Педагог створив класифікацію видів інтересу і розглянув ряд умов, які сприяють його розвитку. Серед них — систематичне, зв'язне висвітлення матеріалу в підручниках, причому воно не має бути одноманітним, розтягнутим і надмірно спрощеним, оскільки це знижує інтерес учнів і розсіює увагу. Навчальні книги слід поживляти цікавинками, жартом, ілюструвати прикладами з життя. Але, зауважував учений, такий виклад має бути вільним від штучної манірності, а засоби «поживлення» — доречними і впливати із контексту. Також І. Ф. Гербарт вказав на зв'язок інтересу до знань із всебічним розумовим розвитком дитини: бажання вчитися зростає тією мірою, якою посилюється розвиток розумових і творчих сил та саме вміння вчитися. Звідси впливає важливість внесення до підручника таких завдань, які сприяють розвитку мислення, уваги, творчої фантазії.

У 19 ст. німецький педагог Ф. В. Дістервег виділив основні умови формування в дітей бажання вчитися. По-перше, це доступний виклад у навчальних книгах матеріалу — від простого до складного, від близького до далекого (уточнюючи, що відношення «далеке-близьке» повинно розумітися не в просторовому ракурсі: близьким для дитини є матеріал конкретний, наочний, а далеким — абстрактний). По-друге, дотримання принципу наочності (підручники Ф. В. Дістервега наповнені завданнями із застосуванням наочності при вивченні конкретних предметів). По-третє, збудження інтересу новизною, різноманітністю і контрастом, причому «різноманітність повинна полягати не в кількості поданих предметів, а тільки в різноманітності форм... і в багатогранності сторін» їхніх. По-четверте, проблемно-пошуковий та діалогічний виклад знань: «...знання не слід сповіщати учню, а треба вести його до того, щоб він сам їх знаходив», бо «...людина має потребу в мисленні, у вільному мисленні. Мислити невільно — значить не мислити». Щодо проблемного викладу знань у підручнику, то тут Ф. В. Дістервег покликався на його історичний зразок — бесіди Сократа. Дотримання цих вимог, на думку педагога, сприятиме виникненню в учнів інтересу до знань та формуванню бажання вчитися.

Таким чином, історіографія проблеми дослідження свідчить про те, що представники класичної педагогіки висловили чимало плідних думок стосовно того, як зробити підручник цікавим для учня. Помітно, що їхні міркування стосуються різних аспектів навчальної книги: змісту виучуваного (доступність навчального матеріалу, його виклад з урахуванням життєвого досвіду учнів; наявність цікавинок, жартів, емоціогенний потенціал інформації), способів його організації (діалогічна форма побудови підручника; стимулювання самостійності у навчанні та самоучіння; спонування учнів до творчого пошуку; особистісно-зорієнтований стиль написання навчальних книг; систематичність і послідовність висвітлення матеріалу), оформлення підручника (вдало підібраний ілюстративний матеріал, якісне поліграфічне оформлення та ін.). Висловлені ідеї є актуальними і для сучасного підручникотворення в аспекті посилення мотиваційної спрямованості навчальної книги, зокрема для молодших школярів.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Арцишевський Р. Підручник учора, сьогодні, завтра // Підручник XXI століття. — 2003. — № 1–4. — С. 22–28.
2. Квінтіліан М. Ф. Про виховання оратора // Хрестоматія по истории зарубежной педагогики. — М.: Просвещение, 1971. — С. 40–46.
3. Кодлюк Я. П. Теорія і практика підручникотворення в початковій освіті: Підручник для магістрантів та студ. пед. ф-тів. — К.: Інформаційно-аналітична агенція «Наш час», 2006. — 368 с.
4. Коменский Я. А. Всеобщий совет об исправлении дел человеческих // Избранные педагогические сочинения: В 2 т. — М.: Педагогика, 1982. — Т. 2. — С. 285–469.
5. Коменский Я. А. Великая дидактика // Избранные педагогические сочинения: В 2 т. — М.: Педагогика, 1982. — Т. 1. — С. 242–476.
6. Коменский Я. А. Мир чувственных вещей в картинках. — М.: Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства просвещения РСФСР, 1957. — 352 с.
7. Коменский Я. А. Фрагменты из учебников // Избранные педагогические сочинения: В 2 т. — М.: Педагогика, 1982. — Т. 2. — С. 208–233.

8. Кузнецов Ю. Філософія підручника // Підручник ХХІ століття. — 2003. — № 1–4. — С.14–21.
9. Монтень М. Опыты // Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. — М.: Просвещение, 1971. — С. 80–86.
10. Песталоцци И. Г. Избранные педагогические произведения: В 3 т. — М.: Просвещение, 1963. — Т.2. — 563 с.
11. Руссо Ж. Ж. Еміль, або Про виховання // Коменский Я. А., Локк Д., Руссо Ж. Ж., Песталоцци И. Г. Педагогическое наследие. — М.: Педагогика, 1987. — С. 199–296.

Людмила ГУЦАЛ

## ІСТОРІОГРАФІЧНИЙ АНАЛІЗ РОЗВИТКУ ШКІЛЬНОЇ ПРИРОДНИЧОЇ ОСВІТИ

*У статті проаналізовано історіографію наукових публікацій стосовно процесу розвитку шкільної природничої освіти. Здійснено умовний поділ праць, присвячених цій проблематиці на групи: «загальні» — де висвітлюється урядова політика у галузі освіти; «змістові» — в яких розглядається зміст освіти, програмно-методичні засади навчального процесу, а також проблеми викладання окремих навчальних предметів; «регіональні» — що подають відомості про стан освіти певної територіальної одиниці; «окремі» — де вивчається історія становлення і розвитку конкретного навчального закладу, його педагогічний досвід та внесок у справу розвитку освітньої галузі*

В умовах розбудови української держави, подальшого розгортання науково-технічного прогресу, інтеграції у світовий освітянський простір та світові товариства, об'єктивно зростає потреба в реформуванні шкільної природничої освіти. Перед викладанням природничих предметів життя ставить нові проблеми, які стосуються, перш за все, місця та ролі природничих предметів у сучасній школі, змісту та обсягу природничого матеріалу за роками навчання, так і форм, методів та засобів викладання згаданих вище предметів. Для визначення тенденцій та шляхів подальшого розвитку шкільної природничої освіти особливого значення набуває глибокий та всебічний історіографічний аналіз наукових праць, які торкаються проблеми розвитку шкільної природничої освіти на Правобережній Україні (друга половина ХІХ – початок ХХ століття).

Вагомий внесок у дослідження історіографії шкільної природничої освіти так і освіти в цілому зробили наукові праці О. Бабіної, С. Бричка, О. Василенка, В. Вихрущ, О. Драч, Т. Довженка, Т. Джаман, Л. Мельничук, Н. Міськової, В. Омелянчука, Р. Родіна, З. Саф'янюка, С. Стрілець, О. Сухомлинської, І. Шоробури та ін. Наукові публікації потребують подальшого історіографічного аналізу, цей підхід дасть нам змогу розібратися в закономірностях поступового розвитку шкільної природничої освіти.

**Метою статті** є історіографічний аналіз наукових публікацій процесу розвитку шкільної природничої освіти.

Питання розвитку вітчизняної шкільної освіти в цілому та окремих її складових є предметом наукових розвідок багатьох дослідників упродовж тривалого часу. Праці, присвячені цій проблематиці, можна умовно розділити на такі групи:

- «загальні», де висвітлюється урядова політика у галузі освіти, процес формування і функціонування освітньої системи, матеріально-технічна база навчальних закладів, їх кадрове забезпечення;

- «змістові», в яких розглядається зміст освіти, його трансформація в залежності від потреб розвитку держави і суспільства, програмно-методичні засади навчального процесу, а також проблеми викладання окремих навчальних предметів;

- «регіональні», що подають відомості про стан освіти певної територіальної одиниці, того чи іншого регіону, відстежують їх специфіку і тенденції;

- «окремі», де вивчається історія становлення і розвитку конкретного навчального закладу, його педагогічний досвід та внесок у справу розвитку освітньої галузі.

Такий поділ має умовний характер, оскільки вищеперелічені групи досліджень майже не існують «у чистому вигляді». Названі проблеми тією чи іншою мірою присутні практично в кожній науковій роботі з історії педагогіки. Проте, такий підхід дає можливість у більш