

ЗМІСТ ПОЛІТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ. МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Значні зміни, що відбуваються в сучасному суспільстві викликають необхідність своєчасного та адекватного реагування на них системи освіти. Ця необхідність пов'язана з тим, що за допомогою освіти суспільство отримує фахівців, які відповідають сучасним вимогам. Своєрідною моделлю вимог суспільства щодо підготовки фахівця виступає зміст освіти.

Зміст, який відповідає сучасному етапу розвитку нашої держави, повинен бути зорієнтованим на певну методологічну базу, як того вимагає дидактична наука. Безумовним є й те, що будь-які зміни та просування в еволюції системи освіти повинні ґрунтуватися на історичному аналізі цієї проблеми. Проблема змісту освіти має давню історію. У теорії та практиці педагогічної науки склалося декілька підходів щодо обґрунтування, відбору та конструювання змісту освіти. Дана стаття розглядає саме ці аспекти змісту освіти, а також змісту політехнічної освіти.

У період становлення дидактичної науки, однією із поширених була ідея співвідношення змісту освіти з основами наук, але в більш спрощеному, доступному для засвоєння варіанті. Ця ідея побудови змісту освіти належить Я. Коменському. Сутність даного "наукового" підходу ґрунтується на тому, що сприйняття навколишнього світу залежить тільки від кількості вивченого матеріалу. В сучасному тлумаченні категорії "зміст освіти" така концепція є односторонньою, бо в даному випадку зміст співвідноситься тільки зі знаннями та вміннями. Очевидним є й те, що дана концепція позбавлена деяких "якісних" характеристик змісту, які пов'язані з розвитком особистісних та індивідуальних якостей того, хто навчається.

Наступна ідея була висунута І.Песталоцці та В.Дістервегом. Вона ґрунтується на гармонійному розвитку особистості та розвитку процесу пізнання нею довкілля. Отримання знань та вмінь спирається на індивідуальні можливості того, хто навчається, тобто, сприяє розвитку тільки пізнавальних інтересів. Але ж, "якісні" елементи змісту освіти, що пов'язані з індивідуальними особливостями розвитку особистості, йдуть у відриві від інших, не менш важливих "кількісних" елементів - знань та вмінь.

На початку нинішнього сторіччя виникає концепція, згідно з якою, джерелом формування змісту освіти є соціальний досвід, нагромаджений людством за весь період його розвитку. Більш того, зміст освіти повинен змінюватись відповідно до змінних умов життя, і як наслідок - із вимогами суспільства. Ця концепція висунута Джоном Дьюї. Перевагою даного підходу над іншими є те, що соціальний досвід засвоюється в різноманітних видах діяльності (пізнавальної, практичної), які є педагогічно інтерпретованими. Згодом, А.Фребель та Г. Шарельман доповнюють теорію Дьюї тим, що елементи соціального досвіду "витягуються" з власної практики того, хто навчається; набуваються лише ті елементи культури, що надходять до поля його діяльності" [19, 192].

Наведені вище концепції виступають у деякій мірі основоположними в теорії змісту освіти. Вони вплинули на розвиток не тільки теоретичного уявлення про зміст освіти, але й на засади його конструювання та обґрунтування. Всі наступні підходи тією або іншою мірою спираються на три вищенаведені концепції.

Проблема змісту освіти у вітчизняній дидактиці активно розробляється з першої половини нашого сторіччя. На початку сорокових років у своїх дидактичних дослідженнях М.Скаткін зробив висновки про неналежність змісту освіти лише до основ наук. Автор наполягає на необхідності створення спеціальної дидактичної теорії змісту, що змогла б прогнозувати й визначати основні способи його побудови. Але ці дослідження не знаходять відображення у чинних на той час програмах та підручниках, що залишаються зорієнтованими на засвоєння "основ". Тобто зміст освіти на практиці обмежується лише знаннями, яким приділяється вага уваги педагогів. Види ж діяльності більше співвідносяться з методами або засобами навчання.

Теорія змісту, залишаючись актуальною, розвивається та доповнюється. Позитивним кроком у дидактичних дослідженнях того часу стає напрямок, за яким відбір змісту освіти здійснюється у відповідності з якісними динамічними змінами суспільно-економічного розвитку. "Содержание образования должно соответствовать постоянно изменяющимся условиям жизни общества, должно отображать особенности национальной культуры" [10].

В середині нашого сторіччя вітчизняні вчені пропонують один з концептуальних підходів, що ґрунтується на сучасній концепції людини. В його основу покладені загальні властивості та якості особистості людини. Автори даної концепції — В.Ледньов, В.Оконь — розглядають зміст освіти як процес становлення особистості. Тому джерелом формування змісту автори обирають інтегровану структуру особистості. Але при побудові змісту, зокрема Ледньов В., пропонує замінити структуру особистості на тотожну їй структуру діяльності [12, 264]. Визначивши основні види діяльності, автор включає їх до змісту. Кожному виду діяльності він присвячує окремі курси та предмети. Дана тенденція, пов'язана з охопленням основних видів діяльності, безумовно, є важливою. Але ж при такому підході не здійснюється мета розвитку особистості.

Якісно новим етапом у теорії змісту освіти стає розробка дидактичного підходу до його обґрунтування (В.Краєвський, М.Скаткін, І.Журавльов, Л.Зоріна, І.Лернер). Педагогічна наука збагачується цілісним поглядом на зміст освіти. Автори цього підходу висувують та обґрунтовують елементи змісту освіти на рівні теоретичного надання. У відповідності з цим підходом зміст характеризується "единством трех аспектов: социальной сущности, педагогической принадлежности и системно-деятельностного способа его рассмотрения" [21].

Дана теорія розглядає зміст освіти як педагогічну модель соціального замовлення, звернутого до освіти. Соціальна суть змісту визначається тим, що саме він (разом з методами навчання) є основним засобом передачі соціального досвіду, нагромадженого людством протягом історії. "Следовательно, поскольку содержание призвано обеспечить усвоение основ социального опыта, оно должно состоять из тех же элементов, что и весь социальный опыт в целом" [15, 60]. Якщо останній розглядати як сукупність не тільки знань, але й різних видів діяльностей які виконуються особою в процесі соціальної практики, то до структури змісту освіти можна включити досвід здійснення відомих засобів діяльності. Отже, результат засвоєння соціального досвіду трансформується у знання, а засвоєння засобів діяльності - у вміння та навички. Ось чому до складу змісту освіти додається другий елемент - вміння та навички.

Необхідно також зауважити, що згідно з висунутою концепцією зміст освіти повинен бути дидактично обґрунтований, бо він є категорією педагогічною. "Он не копирует социальный заказ, а интерпретирует его средствами педагогической науки" [9, 51].

Дуже важливою в методологічному плані є концепція І.Лернера [14]. Автор доповнює склад змісту освіти двома дуже важливими елементами. Згідно з даним підходом, зміст освіти повинен більш жорстко орієнтуватися на розвиток особистості, а не лише на засвоєння та закріплення отриманих знань та вмінь. Він повинен включати основні компоненти духовної культури, засвоєння яких необхідно для формування освіченої людини. Автор включає до складу змісту такі компоненти: творчий та емоційно-ціннісний. «Без эмоционального отношения к миру, к видам деятельности, без включения их в систему ценностей личности человеческий фактор не способен исполнить ожидаемую социальную роль» [15, 60]. Саме така структура соціокультурного досвіду складає основу цілісного уявлення про зміст освіти.

Поряд з розвитком дидактичної теорії змісту освіти розвивається і теорія змісту політехнічної освіти. Розробка проблем змісту політехнічної освіти у вітчизняній дидактиці також здійснюється з початку нинішнього сторіччя. Цій проблемі присвячені праці відомих вчених — П.Агутова, С.Багишева, Ю.Васильєва, В.Гусєва, М.Жидєлева, У.Нішаналієва, П.Ставського, С.Шабалова тощо. В своїх дослідженнях педагоги приділяють велику увагу питанням обґрунтування відбору політехнічного змісту, визначення його складу, систематизації політехнічних знань та вмінь.

Існує декілька тлумачень суті політехнічної освіти. Різноманітне уявлення про політехнізм викликає й різноманітні підходи до обґрунтування і конструювання змісту політехнічної освіти.

Для початкового періоду розвитку радянської педагогіки (20-30 роки) властива розробка фундаментальних основ політехнізму. Даний період характеризується тим, що зміст політехнічної освіти зводиться "к основам трудового процесса без какой-либо дидактической переработки" [22].

Політехнічне спрямування освіти є притаманним досліджень А.Луначарського,

Н.Крупської. "Политехнизм - это целая система, в основе которой лежит изучение техники в различных её формах, взятой в развитии и во всех её опосредованиях. Сюда входит и изучение технологии и материалов, изучение орудий производства, механизмов и энергетики. Сюда входит и изучение основ экономических отношений, и весь общественный уклад производства" [11, 194].

С.Шабалов обґрунтовуючи зміст політехнічної освіти, використовує порівняльний метод аналізу основ виробництва. Його суть полягає в тому, що безмежна кількість конкретних явищ, матеріальних засобів та закономірностей виробництва розглядаються не тільки з точки зору їхньої специфіки, але й порівнюються, співвідносяться й об'єднуються в окремі групи з виділенням типологічних якостей. Таке узагальнення виробництва дає можливість його вивчення на основі підбору невеликого обсягу матеріалу, що містить узагальнені відомості про велику кількість цих елементів [23].

Суть політехнічної освіти С.Батишев вбачає у вивченні міжпредметних основ техніки та технології [2].

Найглибше висвітлено зміст політехнічної підготовки у працях М. Жиделева. Політехнічний зміст автор бачить у наукових знаннях у галузі техніки, технології, організації виробництва, а також у вміннях і навичках, необхідними для праці в основних галузях виробництва [6].

Політехнічний зміст освіти в розумінні П.Атутова є системою знань в галузі природничих, технічних, суспільних і математичних наук. "Сущность политехнических знаний составляет взаимосвязь законов и понятий наук, раскрывающих общие научно-технические стороны современного производства" [1, 30]. Тому для визначення змісту політехнічної освіти, як зазначає автор, необхідно, передусім, аналізувати відношення науки та техніки.

Розглядаючи діалектику педагогічних досліджень в галузі змісту політехнічної освіти потрібно відзначити, що наступний період розробки його дидактичних основ відрізняється від інших переходом з позицій власне "техніцизму" на позиції активізації людського фактору (70-90рр.).

Значний інтерес у методологічному відношенні становить дослідження П.Ставського, присвячене розробці теоретичних проблем змісту політехнічної освіти. П.Ставський розробляє логіко-методологічні засоби побудови теорії змісту політехнічної освіти [20]. Автор виходить з того, що теорія повинна подавати ряд взаємопов'язаних положень, які послідовно розкривають суть мети політехнічної освіти, обсяг її змісту, принципи систематизації змісту в навчальних предметах тощо.

Дослідження П.Ставського містить особистісно-діяльнісний підхід щодо конструювання змісту, суть якого полягає у наданні змісту політехнічної освіти як моделі сторін особистості. Така модель є набором видів діяльності та відношень, у які ці сторони особистості модифікуються. Найбільш повним виразником рис особи, як стверджує автор, є "робітник-індустріал", а цією моделлю виступає його узагальнена типова діяльність. Такий підхід задовольняє вимоги практики лише до певного часу. Він забезпечує засвоєння знань, оволодіння засобами діяльності за зразком. Однак, під впливом науково-технічного прогресу змінюється характер праці та процес виробництва взагалі; зростає роль елементів творчості, які вимагають нових підходів до змісту політехнічної освіти.

Інший підхід до визначення змісту політехнічної освіти пропонує Ю.Васильєв [3]. Автор розробляє модель змісту, встановивши її параметри, до яких він відносить: проблеми, функції, види діяльності, методи й засоби вирішення проблем, знання, вміння, навички, якості особистості. Далі наводить перелік, що містить елементи, які характеризують ці параметри. Перевагою даного підходу є послідовність кожного кроку процедури визначення змісту політехнічної освіти. Проте автор обмежується тільки аналізом політехнічної діяльності. А кожний аналіз передбачає синтез, тобто вимагає згорнути компоненти змісту в єдину структуру.

Дану проблему вирішує У.Нішаналиєв [18]. Побудова моделі у автора зводиться до виявлення суми якостей, що повинні бути притаманні особі У. Нішаналиєв застосовує метод моделювання та конструє "ідеальну модель" змісту політехнічної освіти, що характеризується соціально-економічною і педагогічною діяльністю, охоплює сфери знань, вмінь, навичок та

якостей особистості. Таким чином, зміст надається цілісною системою, яка має свою структуру та характеризується як внутрішніми зв'язками між елементами змісту, так і зовнішніми зв'язками - з елементами системи освіти.

Окрім цього, у своїй теоретичній концепції автор розробляє професіограми з окремих видів політехнічної підготовки, вказуючи, таким чином, специфічні шляхи реалізації соціального замовлення з урахуванням конкретно-історичних завдань політехнічного навчання.

З позиції підходу С.Калюги до змісту політехнічних знань доцільно включати знання, що входять до комплексу наукового опису технічних об'єктів (техніка, технологічні процеси, матеріали тощо). Такі знання С.Калюга класифікує за рівнем функціонального опису технічних об'єктів: організаційно-економічні (загальна характеристика технічних об'єктів); знання, що описують якісні характеристики технічних об'єктів в системі виробництва та кількісні техніко-економічні характеристики конкретного технічного об'єкта. У відповідності з цією концепцією наукові, виробничо-технічні та інші знання виконують політехнічну функцію: вони розкривають загальні наукові основи сучасного виробництва. Саме такі знання доцільно включати до змісту політехнічної підготовки фахівців. Пізніше автор доповнює підхід концепцією розвитку особистості: "Современная концепция политехнического образования должна быть значительно гуманитарна, социально и экономически насыщена, проблемно ориентирована, предусматривать примат общечеловеческих интересов, ценностей, культуры" [8, 71].

Один з найбільш повних підходів до обґрунтування змісту політехнічної освіти пропонується В.Гусевим [4]. Він ґрунтується на системно-структурному аналізі сучасного виробничого процесу. Для визначення змісту політехнічної освіти необхідно, вказує автор, "построить модель трудового производственного процесса в аспектах его функционирования и развития, и затем наполнить её политехническим содержанием на требуемом уровне научности и «педагогичности»" [4].

Проаналізувавши виробничий процес, автор виділяє його основні елементи: праця людини, засоби праці, предмети праці (сировина та матеріали), технології (зв'язок між предметами праці і засобами праці), організаційні відносини (зв'язок між людиною і трудовим процесом), економічні взаємини (між людьми в процесі праці). Далі на основі виділених елементів здійснюється підбір та розподіл навчальних предметів. Створена модель, на думку В.Гусева, відповідає двом вимогам: адекватності та динамічності. Адекватність полягає у створенні змісту політехнічної підготовки як педагогічного аналогу інтерпретованого виробничого процесу; динамічність характеризується безперервним відображенням трудового виробничого процесу та його нинішніх і перспективних змін у змісті освіти.

Деякі автори пропонують розробку окремих сторін змісту політехнічної освіти. А.Лейбович пропонує враховувати при конструюванні змісту політехнічної підготовки фахівця нові перспективні тенденції розвитку економіки та виробництва [13, 97]. При конструюванні змісту освіти доцільно застосовувати варіативно-модульний принцип побудови, якому притаманні гнучкість, інтеграція, уніфікація і диференціювання змісту. Згідно з цим принципом зміст підготовки фахівця складається з блоків (цикли навчання), які відповідають різноманітним стадіям підготовки робітника – загальної професійної, основної професійної та спеціальної.

В.Монахов та А.Пінский диференційовано підходять до конструювання змісту освіти [17, 81]. У його складі автори виділяють два компоненти - фундаментальний, що відповідає меті загальноосвітньої підготовки (інваріантний) та допоміжний, який містить додаткові знання для спеціальної підготовки (варіативний, з урахуванням професійних особливостей).

Таким чином, кожний з розглянутих у даній статті підходів має свої переваги та недоліки, зумовлені складністю і в той же час безмежністю даної проблеми. Але одне у них спільне: зміст освіти не може бути зведений тільки до системи знань, вмінь та навичок в конкретній галузі дійсності. Зміст є засобом розширеного відображення в освіті соціального досвіду, придбаного людством в процесі історичної практики та облік таких його елементів, як творче застосування знань, вмінь та навичок, а також емоційно-ціннісне відношення до них - необхідно.

Аналіз наведених вище підходів до конструювання змісту освіти, які розглядаються авторами з позицій системно-структурного, програмно-цільового, професійно-діяльнісного,

професійно-особистісного та інших підходів, дозволяє стверджувати: в основі всіх лежить системний підхід як загальнонауковий засіб аналізу всіх факторів, які впливають на явище, що вивчається. Нам не здаються можливості названих підходів вичерпаними. Однак, ми вважаємо, що жоден з них (на даному етапі своєї розробки) в достатній мірі не може вирішити проблеми обґрунтування і конструювання змісту політехнічної освіти. Оскільки важливою особливістю внутрішнього взаємозв'язку всіх названих вище підходів є їхнє взаємодоповнення та узгодженість щодо один одного, то найбільшої ефективності вони досягають в інтеграції.

Література:

1. Атутув П. Р. Политехнический принцип в обучении школьников. - М., 1976.
2. Батышев С. Я. Профессионально-политехническая подготовка учащихся - важная проблема педагогической науки //Политехническое образование и труд. - М., 1985.
3. Васильев Ю. К. Политехническая подготовка учителей средней школы. - М., 1978.
4. Гусев В. И. Совершенствование политехнической подготовки учителей труда в пединституте: монография. - К.: Выща школа, 1988.
5. Дистервег В. А. Избранные педагогические сочинения. - М.: Учпедгиз, 1956.
6. Жиделев М.А. Дидактические проблемы политехнического трудового обучения. - Л., 1969.
7. Калюга С. У. К концепции политехнического образования школьников //Советская педагогика. - 1989. - № 9.
8. Калюга С. У. О содержании политехнических знаний //Советская педагогика. - 1990. - №10.
9. Краевский В.В., Высоцкая С.И., Шубинский В.С. Умения и навыки как компонент содержания общего среднего образования //Советская педагогика. - 1981. - № 10.
10. Крупская Н. К. Избранные педагогические произведения. - 2-е издание. - Т. 3. - М., 1968.
11. Крупская Н. К. О политехнизме. Избранные педагогические произведения. - 2-е издание. - Т. 4. - М., 1968.
12. Леднев В. С. Содержание общего среднего образования: проблемы структуры. - М.: Педагогика, 1980.
13. Лейбович А. Н. Содержание профессионально-технического обучения: вопросы структуры //Советская педагогика. - 1989г. - №2.
14. Лернер И. Я. Состав содержания образования и пути его воплощения в учебнике. - М.: Просвещение, 1978.
15. Лернер И. Яё. Человеческий фактор и функции содержания образования //Советская педагогика. - 1987. - №11.
16. Ляшенко О. І., Лодзинська Е. Про різні підходи до побудови змісту освіти //Дидактичні проблеми фізичної освіти в Україні: Зб.наук.пр.- Чернігів.: ЧДГУ, 1998.
17. Монахов В. М., Пинский А. А. Проблемы научно обоснованного единого уровня содержания общего среднего образования //Советская педагогика. - 1981. - №2.
18. Нишаналнев У. Н. Теория и практика подготовки учителей трудового обучения в истории советского педагогического образования (1917-1981г.г.): Дис. ... д-ра пед. наук. - Ташкент, 1983.
19. Сериков В. В. Формирование у учащихся готовности к труду. - М.: Педагогика, 1988.
20. Ставский П. И. Теоретико-методологические основы построения содержания политехнического образования в общеобразовательной школе: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. - М., 1979.
21. Теория содержания общего среднего образования: проблемы и перспективы /Под ред. М. Н. Скаткина, В. В. Краевского. - М., 1978.
22. Челюскин И. А. Методы работы в трудовой школе. - М., 1927.
23. Шабалов С. М. Политехническое обучение. - М., 1956.

Григорій Терещук

ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ ТА ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЯ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ (СЕРЕДИНА 30-Х — 80-І РОКИ ХХ ст.)

У збірнику “Наукові записки Тернопільського державного педуніверситету” (№5, 1998р.) аналізувались уроки диференційованого та індивідуального підходів в освіті і трудовій підготовці у 20-30-х роках ХХ століття. Дана стаття — продовження аналітичного огляду проблеми у наступний період.

Починаючи з середини 30-х років ідея про пріоритет індивідуальності школяра над