
I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ДИДАКТИКИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

УДК 372.8:001

С. Гончаренко, м. Київ

Наука і навчальний предмет

На початку третього тисячоліття можливість стійкого розвитку суспільства, запобігання глобальних криз, а також національних та інших конфліктів тісно пов'язана з рівнем освіченості суспільства. В умовах лавиноподібного наростання інформації та бурхливих змін у соціально-економічній сфері необхідне істотне корегування пріоритетів та акцентів у системі знань. Сьогодні дуже важливо шляхом глобального аналізу сучасного запасу знань людства встановити, чому саме навчати дітей? Як зберегти здоров'я дітей, уникнути непотрібних перевантажень, інформаційних неврозів? Як допомогти проявитися творцеві в кожній дитині? Як зробити так, щоб діти виносили зі школи цілісну систему наукових знань про природу, суспільство й людину, сформовану картину світу, а не купу розрізнених, несистематизованих фактів, дат, імен, понять, формул і алгоритмів, коли у свідомості випускників школи залишаються уривки генетичних формул і відомостей про тичинки й маточки з біології, але вони не знають властивостей лікарських рослин і не вміють їх розпізнати? Коли вони щось пригадують з фізики й хімії, однак не розуміють будови й принципу дії побутового електричного приладу та екології застосування хімікатів? Коли учні „визубрили” безліч граматичних понять і правил і в результаті не вміють грамотно ні писати, ні говорити. Коли у школі „проходять” складні твори П. Мирного, Ф. Достоєвського чи Кафки, розраховані на життєвську мудрість дорослих людей, однак учні зберігають у душі лише невиразні сентенції підручників і стійке небажання читати класиків.

Школа зобов'язана знати, що знадобиться завтра її вихованцям і давати саме ці знання й навички, виховувати необхідні якості.

За цих умов проблема „Наука і навчальний предмет” набуває великого теоретичного й практичного значення. Дуже важливо з'ясувати співвідношення науки й навчального предмета, розкрити особливості побудови навчальних предметів на різних ступенях школи, визначити методологічні й психолого-педагогічні критерії відбору матеріалу науки (сукупність наукових знань для побудови навчальних предметів). Перед педагогікою стоїть завдання розкрити структуру навчальних предметів і зв'язок між ними, щоб і вимоги науки, і вимоги дитини, її можливості повністю реалізувалися.

Про важливість опрацювання теорії побудови навчального предмета в черговий раз нагадала ситуація з опрацюванням державних стандартів змісту освіти. Складені навмання, без врахування вимог педагогічної теорії вони виявилися, як вірно зауважив К. Корсак, на рівні вимог періоду індустріалізації й колективізації країни.

Сьогодні при складанні навчальних програм, і особливо підручників з більшості предметів, виходять з такого положення, яке стало майже аксіомою: навчальний предмет являє собою основи відповідної науки, однак при цьому не уточнюється саме далеко не просте поняття „основи наук”. Зазирніть у будь-який підручник з педагогіки, яких створено останнім часом занадто багато, чи підручник з дидактики й ви прочитаєте: „Зміст освіти реалізується у навчальних предметах, кожний з яких є систематичним викладом основ відповідної науки”. З цього положення чітко випливає „алгоритм” створення навчальних програм і підручників: виділення основ науки за допомогою спеціально сконструйованих критеріїв; аналіз науки з метою виявлення її логіки; розміщення виділених основ науки у порядку, який відповідає логіці науки. Необхідність передбачення у навчальних програмах системи практичних умінь і навичок, на чому спеціально наполягають багато методистів, не змінює цієї загальної схеми чи „алгоритму” складання програм. Те ж саме можна сказати про включення до програм культуровідповідного змісту знань про діяльність людини, про проектування змісту освіти відповідно до структури особистості учня. Схема чи „алгоритм” складання програм і підручників може включати і дидактичне опрацювання матеріалу науки, яке, переважно, впливає на форми й способи його подання. Вважається, що коли всі ці пункти виконано, то програма навчального предмета сконструйована.

Проте досвід розбудови української системи освіти, проведене по цьому шляху опрацювання нового змісту, викликають у вчених і практичних працівників почуття гіркого незадоволення. Варто було ввести до школи нові програми, як одразу ж заговорили про їхні недоліки, про необхідність підвищення їхнього наукового рівня, розвантаження від надмірної кількості часткових фактів тощо. Навчальний план української школи на початку третього тисячоліття відтворює застарілу структуру наукових знань і переобтяжений понад всяких розумних меж предметами з мізерним загальноосвітнім значенням. Внаслідок цього за бортом шкільної освіти опинилися галузі, які мають пряме відношення до людини чи до людства в цілому.

Багато конкретних недоліків в опрацюванні шкільних програм і навчальних планів зумовлено відсутністю достатньо опрацьованої теорії навчального предмета, яку сьогодні замінює теза „навчальний предмет-основи відповідної науки”. Та й сама правильність цієї тези викликає великі сумніви, оскільки, на нашу думку, вона досить спрощено тлумачить складні взаємовідносини між наукою і навчальним предметом. Співвідношення між навчальним предметом і спроектованою у ньому наукою значно складніші, ніж це звичайно вважають. Зв'язки навчального предмета з відповідною наукою багатогранні і складні. Тут є і спільні точки, і значні відмінності.

Передусім зауважимо, що завдання науки й навчального предмета різні. Якщо наука є процесом нагромадження знань, які породжують у процесі свого застосування нові знання, тобто головне її завдання – дослідження навколишнього світу, то навчальний предмет виконує інше завдання – передає певну суму знань, нагромаджених людством і відібраних для учнів відповідно до їхніх вікових особливостей, рівня розвитку; формує у школярів елементи наукового світогляду; розвиває пізнавальні здібності в широкому сенсі слова; розвиває логічне мислення; виробляє навички та уміння застосовувати знання на практиці. Теорія навчального предмета повинна відповідати розумінню суті й завдань навчання й не обмежуватися вузьким тлумаченням мети й завдань навчання. А звідси випливає, що теорія науки і теорія навчального предмета мають різні предметні галузі (відносяться до різних сторін реальної дійсності), оперують різними системами абстракцій, прямий зв'язок між якими неможливий.

Сьогодні опрацювання змісту навчання фактично зводять до того, як краще відібрати матеріал з науки, як його піднести учням, якою має бути логіка цього матеріалу. Але що означає відібрати з науки знання для навчального предмета і хто повинен цим займатися? Ми звичайно говоримо – „відібрати основне і доступне учням”. Але що це означає? Адже самі поняття „основне” й „другорядне”, „доступне” чи „недоступне” потребують уточнення, тим більше, що вони істотно змінилися порівнянно з тим, що було 15 років тому, і весь час змінюються. Хто повинен відбирати необхідний матеріал для навчального предмета? Звичайно, передусім вчені. Але виникають питання: Як відбирати? Чим треба керуватися при цьому? Які критерії правильності того, що відбирається?

Традиційно вважається, що до змісту шкільного навчального предмета може включатися лише те, що витримало перевірку часом. На мій погляд, сучасний розвиток науки спростовує це положення. Швидкий розвиток науки змушує підходити до відбору матеріалу в навчальний предмет з новими критеріями. Формуючи зміст освіти – навчального предмета, треба дивитися в майбутнє, враховувати перспективи розвитку науки. Адже сьогоднішній школяр через 10-15 років буде на практичній роботі, й те, що нині вважається основним, через 10-15 років може виявитися йому зовсім непотрібним, і, навпаки, те, що зараз не основним, тоді буде йому потрібним. Необхідно сміливіше вводити у навчальний предмет такі питання, які складають перспективи розвитку даної науки. У навчальному предметі повинні знаходити відображення актуальні проблеми сучасної науки. Хто може врахувати перспективу науки? Безумовно, спеціалісти в даній галузі знань, тому що це пов'язано з передбаченням основних напрямів розвитку науки. Однак, самі вони, без педагогів і психологів, без учителів і методистів ніколи не зможуть правильно розв'язати питання про навчальний предмет. Це питання й наукове у власному розумінні слова, й педагогічне, й психологічне, й логічне. У колективах, які працюють над змістом шкільної освіти, мають розумно поєднуватися зусилля вчених, методистів, учителів.

Науковий та педагогічний виклад наук – це дві різні речі. Академії педагогічних наук слід було б об'єднати вчених країни для розв'язання глобального питання педагогічної науки: визначити, як треба розуміти педагогічний виклад науки. Якщо ми емпірично відбираємо питання науки, які увійдуть в шкільні курси, як ми встановимо – посильне це для учнів чи ні? Грунтуючись на своєму власному досвіді навчання дітей і на тому, що ми побачимо в одного чи кількох учителів? Потрібні такі комплексні дослідження, в яких би брали участь педагоги, фізіологи, гігієністи, психологи й

предметники, щоб можна було подивитися, як змінюватиметься процес засвоєння відібраного матеріалу.

Вважаючи науку й навчальний предмет спорідненими об'єктами, укладачі програм при визначенні того, що відноситься до основ науки, мимоволі користуються педагогічними критеріями (науковість, доступність, значення для політехнічної освіти, можливість розвивати пізнавальні інтереси, допитливість, спостережливість тощо), які внаслідок своєї неозначеності роблять відбір матеріалу неможливим. Під ці критерії можна підвести буквально весь зміст науки, оскільки в ній важко знайти такий матеріал, вивчення якого не сприяло б розвитку допитливості й спостережливості, формуванню наукового світогляду, показу значення науки для технічного прогресу (якщо говорити про природничі й математичні науки). А це означає, що за допомогою таких критеріїв можна сконструювати скільки завгодно „основ” на будь-який смак.

При конструюванні змісту освіти на рівні навчального предмета важливо орієнтуватися на його провідний компонент. У предметах з основ наук мова йде про формування системи наукових знань. Вона включає основи наукових теорій (або комплекс знань з них) і окремих знань, ще не оформлених в науці в систему. Система наукових знань не стає автоматично дидактичною системою. Щоб вона такою стала, треба у предметний зміст включити спеціальні засоби.

Завдання формування змісту освіти – навчального предмета полягає в тому, щоб не тільки відібрати в навчальний предмет необхідний матеріал, але й подати його в стрункій логічній системі, а не у вигляді якогось мішка, куди похапцем напхали в безладі всього того, що відноситься до сучасної науки. Очевидно, ця логіка навчального предмета не повинна суперечити логіці науки. А в чому полягає логіка науки? На жаль, самі вчені не завжди можуть відповісти на це питання. Отже, складність відбору матеріалу з наук пов'язана ще й з тим, що досі не виявлена логіка самих наук. Очевидно, треба зайнятися спочатку логічним розглядом структури самої науки. Це важливо для педагогіки, тому що для того щоб засвоїти матеріал „а”, треба знати, що таке „б”, і так далі. Поки в науці не буде опрацьовано такий логічний опис структури науки, важко розв'язати науково питання про логіку структури навчального предмета.

Проте пошуки **однозначної** логіки (в даному контексті під логікою ми розуміємо порядок викладу наукових фактів, понять, закономірностей, теорій; інші аспекти даного поняття ми не розглядаємо), яка б упорядковувала відібраний матеріал, неправомірні. Особливо характерна неможливість **однозначного** виведення способу побудови знання для складних систем-теорій. Одну й ту саму сукупність знання можна впорядкувати щоразу зовсім іншим способом, не спотворюючи у той самий час істини. Така можливість впливає з того, що щоразу ми можемо прийняти за вихідні зовсім різні принципи й встановлювати різнотипні логічні зв'язки між окремими елементами знання.

Підкреслю ще раз помилковість зведення теорії навчального предмета до відбору знань і передачі їх дітям. Повідомлення певної суми знань, певної інформації, яку повинен одержати учень – одне завдання. Друге, ще важливіше завдання – так повідомити ці знання, так дати цю інформацію, щоб правильно розвивати інтелект підростаючої людини. Обидва завдання повинні розв'язуватися одне через друге, але на практиці переважно враховують перше з них, а про друге забувають.

Усі погоджуються з тим, що треба розвивати пізнавальні можливості учнів, вчити їх розумно вчитися. На мій погляд, – головне завдання школи – навчити учнів пізнавати (звичайно, на базі засвоєння знань, на базі певного змісту освіти). Який навчальний предмет розв'язує це завдання? Нині немає спеціального предмета-теорії пізнання. Очевидно, кожний навчальний предмет має бути пристосований до того, щоб розв'язувати це завдання. Всі навчальні предмети повинні формувати науковий світогляд, розвивати здібності до узагальнень, до утворення абстракцій, формувати моральні переконання, здійснювати трудове й естетичне виховання. Без цього не може бути жодного шкільного навчального предмета.

У дидактиці загальновідомим є те, що учіння школяра є особливим пізнавальним процесом, який багато в чому співпадає з пізнавальним процесом у науці. І завдання педагогічної науки полягає в тому, щоб знайти спільне між цими двома процесами, тоді буде значно легше розв'язувати багато конкретних методичних питань. На жаль, дидактика йшла і продовжує йти більше по лінії виявлення відмінностей, ніж встановлення спільного між ними.

Процес пізнання школяра має свої закономірності. Головні з цих закономірностей лежать у сфері гносеології: в правильному взаємозв'язку почуттєвого й раціонального, логічного пізнання й практики, в логіці руху пізнання на ступені абстрактного мислення. У цьому відношенні ми маємо багато спільного між учінням школяра й пізнавальним процесом у самій науці. Тому не можна

нехтувати історією науки, історією пізнавального процесу. Між історією розвитку деяких наукових понять та їхнім розвитком у свідомості окремого індивідуума існує певний зв'язок – загально-історична логіка розвитку в багатьох випадках ніби коротко повторюється в індивідуальній свідомості, знаходить в ньому відображення. Нехтування цим положенням дуже часто приводить до невиправдано поганих результатів у навчанні.

Мова йде не про те, щоб буквально дотримуватися історії науки, в якій було багато всіляких випадковостей, а про те, щоб логіку розвитку науки, вже „очищену” від історичних випадковостей, хід пізнавального процесу враховувати при вивченні провідних понять і наукових теорій, які з великими труднощами засвоюються людиною, яка не володіє методами наукового пізнання.

Дуже важливим є це й для розвитку пізнавальних здібностей школярів. З чого складаються пізнавальні здібності, що саме необхідно розвивати у школяра? Нерідко це завдання розуміють занадто звужено, лише як розвиток логічного мислення, пам'яті й уваги. Сьогодні цим обмежитися, мабуть, не можна. Для того щоб підготувати учня до ґрунтового засвоєння сучасних наукових знань, щоб він став достатньо підготовленим для подальшої освіти й самоосвіти після закінчення школи, треба знайомити учнів з пізнавальним процесом в науці й методами пізнання окремих наук. При цьому знайомити треба не абстрактно, а у поєднанні з вивченням окремих найбільш важливих теоретичних питань курсу, проводячи думку учнів через логічні етапи пізнання цих питань в самій науці. Все це має робитися „в міру” по відношенню до певного матеріалу, який вимагає для свого засвоєння такого підходу до викладу.

Кожна конкретна наука має свій теоретичний каркас, свої методи і прикладні елементи. Навчальний предмет певною мірою повинен відображати структуру науки й містити у собі ці три аспекти. Він повторює систему понять і методів науки, забезпечує вступ до науки.

Біда дослідників теорії навчального предмета й у тому, що, приступаючи до визначення змісту освіти, вони не домовляються про багато принципових речей, зокрема, про співвідношення індуктивного й дедуктивного викладу навчального матеріалу. Багато хто вважає, що сучасні реформатори змісту освіти занадто перебільшують значення дедуктивного методу й що це може дуже серйозно вплинути на подальший розвиток учнів. Наголошується на тому, що коли давати учням наукові узагальнення лише в готовому вигляді, в той час як учень ще не здатний робити їх сам, то ми не розвинемо в учня здатність утворювати абстракції – він просто засвоїть прийоми відповідних установок шляхом дедукції. Коли ж він виросте і йому доведеться орієнтуватися у нових обставинах, де готова формула перестане діяти, а треба буде робити ці узагальнення самому, тоді виявиться, що заради економії часу ми виховали людину з абсолютно автоматизованим мисленням.

Проблему співвідношення індуктивного й дедуктивного викладу можна чітко розв'язати, з'ясувавши, що являє собою навчальний предмет. Сьогодні, коли більшість навчальних предметів являють собою перелік фактів, а не систему, природним є такий виклад, який з дуже великим наближенням можна назвати індуктивним. Це просто виклад фактів. Якщо ж навчальний предмет становитиме собою систему, то буде зрозумілим, що метод гіпотез в достатній мірі чітко визначає значення індуктивного й дедуктивного викладу, і це закладено у самому навчальному предметі. Перевага дедуктивного методу викладу матеріалу в тому, що ми можемо більше викласти знань і головне – систематизувати їх. Але було б, звичайно, помилкою все зводити до дедукції, оскільки дедукція не розвиває індуктивного мислення, вміння відкривати, ставити проблеми, створювати проблемні ситуації. Має бути єдність дедуктивного й індуктивного методів.

Науковий метод у школі має бути не лише метою, але й засобом самого пізнання. Ми не розв'яжемо всіх проблем навчання, якщо наукові методи не стануть тим засобом, за допомогою якого ми передаватимемо ці знання.

Під час опрацювання змісту шкільних навчальних предметів часто виходять, на мій погляд, з хибної тези про подвоєння обсягу наукових знань кожні 10 років, а останнім часом заговорили вже про подвоєння науки за 5-7 років. Що ж подвоюється? – факти, а теоретичний каркас залишається відносно стабільним досить тривалий час. Саме виходячи з цього каркаса й треба визначати зміст навчального предмета, який має розкривати перед учнями сучасну наукову картину світу.

Опрацьовуючи зміст шкільних навчальних предметів важливо мати на увазі ще одну істотну відміну всякого навчального предмета від відповідної науки. Вона полягає у тому, що у процесі навчання особливо розгорнуто і, так би мовити, в уповільненому темпі повинні даватися відомості, які вводять дитину в ту чи іншу наукову сферу, в той чи інший її розділ. Характерна суперечність навчального предмета полягає в тому, що він має містити теоретичні відомості, але в такому вигляді,

який відповідає інтелекту дитини, що ще розвивається. Ця суперечність розв'язується при правильному й розгорнутому введенні дітей у відповідну галузь.

Необхідний спеціальний логічний та психологічний аналіз предметної діяльності людини, який би забезпечував їй це входження, оволодіння теоретичною формою знання. І на цьому мають бути зосереджені зусилля дослідників.

Одним з основних недоліків традиційних навчальних програм як раз і є відсутність достатньо розгорнутого введення учнів в сферу тих чи інших знань і понять. Наприклад, у навчанні математики педагоги прагнуть як можна швидше розправитися з введенням чисел як особливої форми вираження кількісних відношень і відразу перейти до роботи з самими числами. Вчений-математик так поступати може, тому що він має справу з математичним апаратом, який вже склався і відомий йому. Але коли це роблять в навчальному предметі – учні не оволодівають справжнім матеріальним смислом поняття, його реальним значенням.

На цю обставину в свій час звертав увагу відомий російський математик і педагог О.М.Колмогоров, який вважав, що ігнорування спеціальної роботи з введення дитини в сферу чисел є принциповим дефектом усього шкільного курсу математики. Аналогічні думки висловлював і відомий російський фізик і педагог В.О. Фабрикант з приводу введення фундаментальних фізичних понять. Доводиться лише висловлювати жаль, що при створенні нових навчальних програм методисти не враховують цього дуже важливого зауваження відомих вчених.

Аналогічним є стан справ і з курсом української мови. Дітям, так би мовити, „з ходу” повідомляються різні часткові відомості про частини мови, однак попередньо не даються способи й засоби специфічно лінгвістичного підходу до слова, його аналізу як особливого мовного явища. Тому, до речі, багато учнів і ставляться до граматики не як до теорії мови, а лише як до нудного набору правил і обмежень. Ігнорування спеціального введення дитини в мову обертається практичними труднощами засвоєння її норм.

Дослідження, проведені у свій час психологом В.В. Давидовим показали, що способи і засоби розгорнутого введення дитини в сферу математичних, лінгвістичних та інших явищ на основі її власної предметної діяльності є характерними ознаками навчального предмету. Спосіб побудови всього навчального предмета значною мірою залежить від особливостей такого введення й змісту відповідної йому діяльності дитини. Зміст цієї діяльності не можна визначити без спеціального логічного й психологічного аналізу. На жаль, методи його опрацьовані ще слабо і в цьому проявляється слабкість педагогічної науки.

Навчальний предмет відноситься до категорій та засобів, за допомогою яких здійснюється розширене відтворення людського суспільства – передача підростаючому поколінню тих знань, умінь і навичок, які забезпечують включення в самі різноманітні сфери сучасної виробничої і громадської діяльності. З філософської точки зору, вибір засобів діяльності визначається як метою – заздалегідь мислимим результатом діяльності, так і особливостями об'єкта діяльності. Враховуючи це положення, можна стверджувати, що окремі компоненти навчального предмета і їхні зв'язки між собою визначаються метою навчання й особливостями розумового розвитку учнів.

Мета навчання є відображенням об'єктивних потреб розвитку суспільства. У найбільш загальній формі як політичні і соціальні вимоги мета навчання в українській школі мала бути сформульована в Конституції України і в законі „Про освіту”. Однак, як це не дивно, вони не визначають мету освіти у державі.

Проте прямо застосувати так сформульовану мету до теорії побудови навчального предмета не можна, оскільки необхідний додатковий педагогічний аналіз мети навчання, який би конкретизував окремі загальні положення і уточнював їхні зв'язки між собою. Слід зауважити, що досі педагогічний аналіз мети навчання не був предметом спеціальних наукових досліджень у галузі дидактики. І це є певним гальмом на шляху створення теорії навчального предмету, оскільки правильне навчання й виховання необхідної нашому суспільству особистості можна здійснити лише в тому випадку, коли педагогічна мета навчання постає перед нами у вигляді конкретного багатостороннього опису людини майбутнього суспільства, а також характеру її діяльності й стосунків з іншими людьми.

Разом з тим відсутність такого „операційного” опису майбутньої особистості (хоча він і дуже необхідний) не може служити перешкодою на шляху перших спроб уточнити контури й загальний характер передбачуваної теорії навчального предмету. Справа в тому, що у зв'язку з іншими педагогічними проблемами мета навчання так чи інакше розглядалась у педагогічній літературі. Для

прикладу можна послатися на досить цікавий аналіз поняття „культурна людина”, виконаний у свій час М.М. Скаткіним. Він дійшов висновку, що освіченість передусім пов’язана з якісним знанням найважливіших наукових фактів, вірогідно встановлених наукою, їх глибоким розумінням – „баченням” внутрішньої суті й зв’язку з іншими фактами. Таке розуміння неможливе без оволодіння науковою теорією-знанням найважливіших принципів науки й умінням застосовувати їх в процесі аналізу конкретних емпіричних даних. Суть освіченості полягає й у тому впливові, який вона може здійснити на перебудову навколишньої дійсності.

Якщо уважно проаналізувати все сказане, то, не торкаючись спеціальної мети виховання, можна сьогодні уявити собі, що мета освіти складається з таких компонентів: запасу наукових знань, розумового розвитку, володіння спеціальним комплексом практичних умінь, наукового світогляду.

Виокремлені компоненти мети навчання не є рядоположними й незалежними одна від одної. Науковий світогляд не може бути сформованим без певного запасу знань, комплексу практичних умінь. Крім того, він передбачає досить високий розумовий розвиток. Комплекс практичних умінь (якщо вони не є ремісничими) також ґрунтується на розумовому розвитку і запасі наукових знань. Запас наукових знань і розумовий розвиток тісно пов’язані між собою, оскільки оволодіння знаннями розвиває мислення, а можливість засвоєння знань базується на певному розумовому розвитку.

Відсутність чітко опрацьованої теорії навчального предмета зумовлює існування ряду серйозних дидактичних і методичних прорахунків, які пояснюються значною мірою помилковими уявленнями про склад і функції різних навчальних предметів, а це веде до формального характеру знань, переважання репродуктивної діяльності, відсутності в учнів навичок самоосвітньої роботи, до бідності, примітивності способів організації навчання, випадковості у виборі методів навчання тощо. Сучасна освіта – це передача знань, умінь, технік, технологій, вироблених стандартів дії та поведінки. Мертвих знань. Живе знання, тобто розуміння (тому що лише у випадку розуміння воно стає живим), передати не можна, воно досягається самою людиною, коли вона намагається зрозуміти, пережити, вперше побачити по-своєму.

Останнім часом у всьому світі активізувалися дослідження, пов’язані з теорією та практикою конструювання навчальних предметів, з побудовою навчальних планів і програм. Ця тенденція світової педагогіки природна. Вона викликана науково-технічним прогресом і – як наслідок його – потребами в постійному удосконаленні освіти. Відповідність основному напрямку педагогічних пошуків у різних країнах – істотний критерій та аргумент в обґрунтуванні названої проблеми. Однак дослідження, які проводяться в освіті, є лише одним з теоретичних джерел її постановки. Найважливішим і вирішальним теоретичним джерелом виступають логіка розвитку, результати й тенденції досліджень нашої педагогічної науки, її сучасний стан, потреби, перспективи.

На жаль, в Україні поки що відсутнє розуміння важливості дослідження теоретичних засад побудови навчальних предметів і з неймовірною легкістю „плодяться” нові навчальні предмети (етика, релігієзнавство, „Я й Україна”, футбол тощо); при ознайомленні з якими не знаєш, чому дивуватися більше – науковій чи педагогічній безграмотності авторів цих предметів. Якщо в сучасній американській школі у кожному класі вивчається не більше 7 предметів і на вивчення майже кожного виділяється до 5 годин на тиждень, то в нашій школі число предметів нерідко досягає 30-35. Нічого, крім розпорощення навчального часу, поверхових знань і перевантаження дітей, це не дає.

Література:

1. Вахтомин Н.К. Генезис научного знания: Факт, идея, теория. – М., 1973.
2. Гинецинский В.И. Основы теоретической педагогики. – СПб., 1992.
3. Клинберг Л. Проблемы теории обучения. – М., 1984.
4. Краевский В.В. Общие основы педагогики. – М., 2003.
5. Новиков А.М. Методология образования. – М., 2002.
6. Ракитов А.И. Анатомия научного знания. – М., 1969.
7. Сохор А.М. Логическая структура учебного материала. – М., 1974.
8. Теоретические основы содержания общего среднего образования / Под ред. В.В.Краевского, И.Я. Лернера. – М., 1983.