

УДК 371.671(075.2)

І. І. Смагін,
кандидат наук з державного управління, доцент, проректор
(Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти)
igsmagin@gmail.com

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ТЕОРІЇ СУСПІЛЬСТВОЗНАВЧОГО ШКІЛЬНОГО ПІДРУЧНИКА З ПОЗИЦІЙ АНАЛІЗУ ОСВІТНІХ СИСТЕМ

У статті розглядаються актуальні проблеми теорії суспільствознавчого шкільного підручника з позицій аналізу освітніх систем. На основі вивчення шкільних підручників 18–20 ст. досліджено взаємозв'язок між теорією навчальної книги і характеристиками освітньої системи, в якій підручник був відповідним інформаційним ядром.

Розвиваючи думку провідних вітчизняних та російських учених [1-5], зауважимо, що кожний шкільний навчальний предмет створює в системі загальної середньої освіти свою освітню (предметну) макросистему, яка на рівні навчальних закладів дробиться на мікросистеми.

Група однорідних предметів створює галузеву освітню макросистему, яка опредметнюється на рівні відповідних мікросистем окремих навчальних закладів. Саме тому шкільну суспільствознавчу освіту можна визначити як галузеву освітню макросистему (складову системи загальної середньої освіти держави), що має внутрішню структуру і функціональні зв'язки між елементами структури, до складу якої включені освітні макросистеми окремих суспільствознавчих предметів, які функціонують на рівні відповідних мікросистем у межах навчальних закладів. Суспільствознавча галузева освітня система взаємодіє з іншими освітніми системами в межах державної системи освіти.

Такий підхід до моделювання освітніх систем не протирічить запропонованому В. Ю. Биковим, оскільки вчений зауважив, що крім педагогічних систем, які існують в середовищі навчальних закладів є й інші системи, що не входять до зазначеного середовища, об'єкти і властивості яких суттєво впливають на результати навчальної діяльності [6: 293].

Освітні предметні макросистеми виходять за межі навчальних закладів, оскільки елементами цієї системи є:

- педагоги;
- учні;
- акти нормативного забезпечення навчання предмета;
- вимоги освітніх стандартів;
- вимоги навчальних планів та програм з предмета;
- засоби навчання (у тому числі й навчальні книги для учнів та методичні посібники для вчителів);
- когнітивна, дидактична, методична складова професійної компетентності вчителя-предметника;
- система методичних служб міста, району, регіону, держави з предмета;
- факультети вищих навчальних закладів, де готують педагогів з предмета;
- науковці та науково-дослідні заклади, які досліджують й удосконалюють науковий зміст навчального предмета.

Підручник є важливим елементом такої системи. Він постійно знаходиться під трансформаційним впливом інших елементів освітньої системи, та, в свою чергу, здійснює зворотний вплив на них.

Метою нашої статті є аналіз проблем теорії шкільного суспільствознавчого підручника з позицій освітніх систем.

Наукові підходи до вітчизняного підручникотворення з суспільствознавчих предметів почали формуватися у XVIII ст. Вони полягали у відборі та адаптації сучасних на той час наукових знань для ретрансляції їх через навчальну книгу. Часто проблема вікової невідповідності навчального змісту робила книгу складною для сприйняття учнями.

У період XVIII ст., в умовах децентралізованої системи освіти, суспільствознавчий підручник формував параметри відповідної освітньої системи: визначав її зміст, ефективну методику навчання, структуру навчання, вимоги до навчання. Практично підручник виконував функції навчальної програми з предмета і сам визначав його зміст та структуру.

На початку XIX ст. предметні і галузева суспільствознавчі освітні системи почали формуватися централізовано в межах державної системи освіти за допомогою нормативно-організаційних чинників. І можна припустити існування в цей час незначного за термінами періоду рівноцінного взаємовпливу підручника й відповідної предметної освітньої системи як партнерських параметроутворюючих суб'єктів в освітній системі.

З другої чверті XIX ст. галузева суспільствознавча освітня система формувалася централізовано державою і підручник поступово перетворюється в елемент системи, залежний від неї.

Відступ від цього принципу мав місце у 20-х роках ХХ ст. коли знову творчість у створенні підручників впливала на трансформацію освітньої системи. Але з другої половини 30-х років до середини 80-х років ХХ ст. державний централізований вплив на формування предметних і галузевих освітніх систем перевів підручник у статус залежного від параметрів системи засобу навчання.

Починаючи з кінця 80-х років ХХ ст. і до наших днів на формування галузевої суспільствознавчої системи та на відповідне підручникотворення, крім "державного замовлення", значно впливає "суспільне замовлення", уособлене в діяльності провідних учителів, методистів, науковців, громадських організацій учителів та викладачів суспільних дисциплін: "Нова Доба", "Вчителі за демократію і партнерство" та ін.

Не заперечуючи твердження, що в дидактичному сенсі підручник є засобом навчання і носієм його змісту, ми зауважимо, що підручник є також основним інформаційним джерелом про ту освітню систему, в межах якої він формувався. Цей висновок ми отримали на основі аналізу і розвитку результатів досліджень В. П. Безпалька [1; 2], А. В. Фурмана [3], А. В. Хуторського [4] та А. В. Євтодюк [5].

Основи теорії суспільствознавчого підручника спочатку на емпіричному рівні, а потім на рівні нормативної формалізації були закладені у ХІХ ст. і остаточно закріплені на поч. ХХ ст. Система нормативних критеріїв для оцінки підручника на емпіричному рівні та критеріїв інституціонального контролю над підручникотворенням сформувалася у першій половині ХІХ ст., а остаточно легітимізувалася на межі ХХ ст. Переважний вплив на суспільствознавчі підручники протягом цього часу здійснювали "зовнішні" чинники: вплив на якість навчальних суспільствознавчих книг державної освітньої політики, пануюча ідеологія, стан розвитку профільної науки, суспільний запит на філософську чи правову освіту, поліграфічні можливості.

Підручник у ХVІІІ ст. був єдиним носієм змісту освіти та основним засобом навчання в межах освітньої системи, яку й створював. Різні підручники формували різні освітні системи з власними параметрами. Централізація освіти в межах держави та ініціювання державою нових освітніх систем сприяли появі навчальних книг, які перетворилися в залежний від системи об'єкт – елемент системи.

За браком інших інформаційних джерел підручник виконував основну інформаційну функцію, яка значно превалювала над функцією організатора навчання.

Розвиток номенклатури друкованих видань у ХХ ст. частково нівелював інформативну функцію підручника. Почали з'являтися хрестоматії, словники, збірки завдань і задач. Саме тоді виникає ідея книжкового комплексу, який в сукупності функціонально спеціалізованих складових виконував інформативну та організаційну функції.

Поява радіо, кіно та електронних засобів інформації на початку ХХІ ст. спричинили сучасну квазікризу паперового підручника. Чому ми так уважаємо? Тому що книга є самодостатнім носієм інформації, який не потребує додаткових засобів ретрансляції та окремих носіїв (дискет, перфокарт, дисків, касет тощо). Самодостатність книги робить її поза конкурентною в середовищі інших інформаційних джерел. Крім того, книга є своєрідним культурним артефактом, який символізує спадковість культурних традицій, взаємозв'язок поколінь і тому вона самодостатня та навіть сакральна в нашій культурі.

Сучасні наукові та позанаукові дискусії з висновками про "смерть" паперової книги і початок епохи електронної книги не відбивають реальний стан справ. Саме тому, говорячи про підручник у першій чверті ХХІ ст. ми, насамперед, маємо на увазі традиційний книжковий носій предметної інформації.

У 20-х рр. ХХ ст. сформувалися основи теорії радянського підручника, які були формалізовані Н. К. Крупською та використовувалися в подальшому підручникотворенні. У 40-х рр. ХХ ст. були сформовані наукові підходи до змісту і структури суспільствознавчих підручників філософсько-пропедевтичного (логіка і психологія) та політико-правового (Конституція СРСР та УРСР) спрямування. У 40-50-х рр. сформувалися принципи та етапи розробки суспільствознавчих предметних систем та відповідних підручників.

На прикладі впровадження логіки, психології та Конституції СРСР була створена процедура формування предметної суспільствознавчої системи за умови централізованої освіти та, в її контексті, процедура творення навчальної книги для використання в межах цієї системи.

Етапами процедури стали: ідея, обговорення, партійно-урядові постанови, навчання вчителів та викладачів, конкурс на підручник, шліфовка програми та підручника практикою навчання.

Індуктивний метод побудови підручника для старшокласників В. О. Карпінського, всупереч ідеї дедукції як основи книг для старшокласників, став зразком для формування нового підручника в 60-х роках.

Суспільствознавчий підручник – це продукт не суспільного, а державного замовлення в умовах централізованої державної системи освіти. Суспільствознавчий підручник ХІХ ст. – академічний, відірваний від життя, за виключенням книг із законодавства. Підручникотворення початку ХХ ст. намагалось наблизити книгу до практики життя але залишаючи її академічну сутність. У 20-х роках ХХ ст. відбувся повний відрив книги від академізму підручникотворення. Робочі зошити та розсипні

підручники стали засобом практичного засвоєння певних навичок і вмінь учнями. З середини 30-х років підручник "академізується" та уніфікується.

Централізована система освіти передбачає жорсткий контроль за функціонуванням елементів цієї системи. Галузеві та предметні освітні системи формуються також централізовано, на основі розпорядчих актів носіїв державної влади. Аналіз формування суспільствознавчих освітніх систем протягом XVIII-50-х рр. XX ст. підтверджує цей висновок.

Якщо на етапі XVIII-поч. XX ст. освітні системи створювалися командним шляхом без вивчення кон'юнктури та без урахування зворотного впливу освітніх систем на систему освіти держави, то, починаючи з середини XX ст. почали входити в освітню практику елементи апробації, експериментування.

Кінець XIX – початок XX ст. характеризувався активізацією учасників освітнього процесу, які через педагогічну літературу, періодику, громадські професійні об'єднання почали впливати на існування та параметри предметних освітніх систем.

Період 20-х – початку 30-х років XX ст. у радянській освіті характеризувався децентралізацією та регіоналізацією державної системи освіти. Як наслідок, невідповідність параметрів централізованої державної системи управління та децентралізованих освітніх систем призвели до конфлікту, який вирішився в середині 30-х рр. за допомогою відомих партійно-урядових постанов на користь централізації та уніфікації освітніх систем.

40-50-і рр. XX ст. у сфері функціонування суспільствознавчих шкільних освітніх систем характеризуються їх уніфікацією з елементами квазірегіоналізму (переклади національними мовами уніфікованих загальносоюзних підручників чи творення регіональних підручників за уніфікованими загальносоюзними програмами). Формування освітніх систем тут відбувалося централізовано, організаційно-планово. Модель створення таких систем в усіх своїх елементах (партійно-урядове рішення, експеримент, супровід експерименту, розробка програми та підручника, розробка методичних посібників для вчителів, аналіз практики навчання, організація участі в експерименті освітніх та наукових інституцій, залучення системи управління освітою, інституцій післядипломної освіти, обговорення результатів експериментування на конференціях і семінарах та ін.) була відпрацьована на предметних системах шкільної логіки, психології та Конституції СРСР.

Антипод зазначеній вище схемі – децентралізована система освіти держави. Така система допускає регіональні особливості та регіональну самостійність у творенні як освітніх систем так і підручників. Класичний приклад такого підходу – сучасні США. У межах загальнофедеральних принципів і вимог до формування освітніх систем і навчальних книг допускається значна регіональна самостійність в змісті, структурі та організації предметних систем та відповідних підручників. Державний освітній стандарт та уніфікований підручник за такого підходу сприймається як нонсенс.

Ось чому сучасні дискусії навколо складових вітчизняної суспільствознавчої освіти та номенклатури і змісту підручників з метою демократизації і децентралізації як освітніх систем так і підручникотворення входять у конфлікт з існуючою жорсткою централізованою державною системою освіти. Як показує досвід та теорія самоорганізації освітніх систем – предметні системи та підручникотворення з часом приходять у гармонійний баланс з параметрами державної системи освіти. Дисбаланс у цій сфері ми визначаємо як кризу системи освіти. Саме тому всі намагання європеїзувати чи американізувати нашу середню та вищу освіту в контексті децентралізації входять у конфлікт з параметрами централізованої ще радянської державної системи освіти та управління нею. Трансформація державної системи освіти на принципах децентралізації неможлива за умов централізації державної влади і управління державою і освітою зокрема.

Таке бачення параметрів динаміки освітніх систем екстрапольоване на підручникотворення дає можливість зробити висновок про природність уніфікації підручникотворення в межах централізованої державної системи освіти та навпаки – прояви ідейного плюралізму в підручникотворенні вповні можливі лише за умов децентралізації освітніх систем. Оскільки підручник є важливим але не єдиним носієм змісту освіти та інформаційним джерелом у межах освітньої системи, то він цілком залежний від її параметрів і динаміки.

Але така залежність є взаємною. Самоорганізація освітньої системи (практика навчання, творчість учителів, зміна політичної та ідеологічної кон'юнктури, суспільний попит на результати освіти) суттєво впливає на підручникотворення. Так само, поява талановитих авторів, прогрес поліграфії, удосконалення змісту і структури підручника спричиняє позитивну динаміку предметної освітньої системи. Оскільки динамічність – це іманентна властивість освітніх систем, то підручникотворення як сутнісна складова цих систем знаходиться в динаміці "за замовчуванням". Статика в теорії і практиці підручникотворення спричиняє "смерть" предметної освітньої системи (приклад логіки і законодавства XIX ст.: складні і недосконалі підручники призвели до послаблення навчального інтересу до предметів і до нормативної ліквідації цих предметних освітніх систем).

Децентралізована система освіти дає можливість індивідуалізації проявів функціонування елементів системи. Це твердження відносно теорії і практики підручникотворення зводиться до того,

що з'являються різнопланові за змістом, структурою, дидактичними принципами і поліграфічним виконанням навчальні книги.

Навчальні книги переважно відповідали вимогам предметних освітніх систем. Більшість їх недоліків спричинені динамізмом самої системи. Звідси постійна робота над удосконаленням підручників. Недоліки книги – це переважно показник динамізму освітньої системи. Тому недоліки і критика – сутнісні показники навчальної книги в межах нормального процесу функціонування освітньої системи.

Вітчизняна система освіти, починаючи з XVIII ст. була централізована з періодами лібералізації: поч. XIX ст., 20-і рр. XX ст., сер. 80-х рр. XX ст. Лібералізація у сфері підручникотворення в XIX ст та в 20-х рр. XX ст. виявилася в появі варіативних та паралельних підручників і посібників та в експериментуванні з формою, змістом і дидактичним призначенням навчальної книги.

Таким чином, ми можемо говорити про такі тенденції в підручникотворенні на основі аналізу його теорії і практики у XVIII-першій половині XXI ст.:

- взаємозалежність підручника і освітньої системи та їх взаємовплив;
- трансформація підручника від мононосія змісту освіти (XVIII ст.) до складового елементу навчального книжкового комплексу (поч. XX ст.);
- уніфікація підручника в межах централізованої державної системи освіти та його диверсифікація за умов децентралізації.

Але, як показує історія, сутнісна характеристика суспільствознавчої навчальної книги в межах централізованої системи освіти – її уніфікація та стандартизація: від розробки до застосування в навчальному процесі. Пошуки нетрадиційних шляхів в підручникотворенні та вихід за параметри системи призводить до конфлікту між автором та повноважними суб'єктами системи освіти, між новаторськими ідеями та стандартизацією змісту освіти.

Як і в 50-80-і рр. XX ст., новаторство авторів у наш час виявляється переважно в практиці застосування підручників та удосконаленні методик використання цього засобу навчання. Зміст та структура підручника переважно трансформується в частині методичного апарату та підвищення ефективності його функціональності як організатора навчання (компетентнісний особистісно-орієнтований підручник з урахуванням активних та інтерактивних технологій навчання).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Беспалько В. П. Теория учебника : Дидактический аспект / Владимир Петрович Беспалько. – М. : Педагогика, 1988. – 160 с.
2. Беспалько В. П. Учебник. Теория создания и применения / Владимир Петрович Беспалько. – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – 192 с.
3. Фурман А. В. Теория і практика розвивального підручника / Анатолій Васильович Фурман. – Тернопіль : Економічна думка, 2004. – 288 с.
4. Хуторской А. В. Место учебника в дидактической системе / Андрей Викторович Хуторской // Интернет-журнал "Эйдос". – 2005. – 8 июня [Электронный ресурс]. – Режим доступа до журналу : <http://www.eidos.ru/journal/2005/0608.htm>. – (В надзаг. : Центр дистанционного образования "Эйдос", e-mail: list@eidos.ru).
5. Євтодюк А. В. Синергетичні засади моделювання освітніх систем : дис. ... канд. філос. наук : 09.00.03 / Антоніна Володимирівна Євтодюк. – К., 2002. – 198 с.
6. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти : Монографія / Валерій Юхимович Биков. – К. : Атіка, 2008. – 684 с.

Матеріал надійшов до редакції 02.02. 2010 р.

Смагін І. І. Актуальные проблемы теории обществоведческого школьного учебника с позиций анализа образовательных систем.

В статье рассматриваются актуальные проблемы теории обществоведческого школьного учебника с позиций анализа образовательных систем. На основе изучения школьных учебников 18-20 вв. исследована взаимосвязь между теорией учебной книги и характеристиками образовательной системы, в которой учебник был соответствующим информационным ядром.

Smagin I. I. Topical Problems of the Theory of Social Science School Textbook from the Standpoint of Educational Systems Analysis.

The article deals with current problems of the theory of social science school textbook from the standpoint of educational systems analysis. Based on a study of school textbooks of the 18–20th centuries, the relationship between textbook theory and the characteristics of the educational system in which the textbook was the core of the relevant information is investigated.