

**INFORMATION ABOUT THE AUTHOR**

**YAZLOVETSKA Oksana Valentynivna** – Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor Department of Pedagogy and Education Management, Centralukrainian Volodymyr Vynnychenko State Pedagogical University.

*Circle of scientific interests:* health-preserving pedagogy and valeological education.

*Дата надходження рукопису 12. 12. 2017 р.  
Рецензент – д.п.н. професор В. В. Радул.*

УДК 37(09) «192»

**БАБЕНКО Андрій Леонідович** –

кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри теорії та методики олімпійського і професійного спорту Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка  
e-mail: babenko\_andrew@ukr.net

**ІДЕЇ ІНТЕГРАЦІЇ У СПАДЩИНІ УКРАЇНСЬКИХ УЧЕНИХ-ПЕДАГОГІВ 20-х РОКІВ ХХ СТОЛІТТЯ**

**Постановка та обґрунтування актуальності проблеми.** Українські вчені-педагоги настійливо звертають увагу на те, що сьогодні розвиток освіти як системи повинен реалізовуватися через системні знання, які формують цілісне, системне мислення, а не механічне засвоєння знань. Спостерігається підвищений інтерес до проблеми інтеграції в науці та освіті. У зв'язку з цим зростає інтерес до історії української освіти, зокрема, першої чверті ХХ століття, яка була наповнена педагогічною творчістю і продемонструвала альтернативні підходи до реформування школи, відзначається прагнення систематизувати та концептуалізувати наукові ідеї, узагальнити передовий педагогічний досвід. Сьогодні, коли здійснюється активний пошук нових шляхів розвитку освіти в Україні, особливої актуальності набуває звернення до педагогічної спадщини та практичного досвіду відомих українських вчених, педагогів, з ім'ям яких пов'язано входження в українську освіту педагогічних ідей інтегрування.

**Аналіз досліджень і публікацій.** В останні десятиліття українська педагогіка активно досліджує стратегію і тактику інтегрованого навчання. Розробкою проблеми інтеграції змісту освіти активно займаються І. М. Козловська, С. У. Гончаренко, О. Я. Савченко, М. Г. Іванчук, Я. М. Кміт та ін. Важливо на цьому етапі виявити значущість ідей українських педагогів минулого для освіти сьогодення. Освітня діяльність і педагогічні погляди вчених-педагогів 20-х років ХХ століття аналізуються у працях О. В. Сухомлинської, Н. О. Ярмак, І. В. Зайченка, Л. Т. Ніколенко, Л. Д. Березівської та інших. Проте ідеї інтеграції у їх педагогічній спадщині проаналізовані лише частково.

**Мета статті** полягає у визначенні концептуальних ідей Г. М. Іваниці, О. Ф. Музиченка, І. О. Соколянського, Я. Ф. Чепіги і з'ясуванні їх впливу на визначення напрямків педагогічного інтегрування на сучасному етапі.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Із кінця ХІХ століття ідея інтегрування набуває значного розповсюдження в педагогіці. Необхідність упровадження інтегрованих форм навчання у школі обґрунтував американський педагог Дж. Дьюї. У роботах «Моє педагогічне кредо», «Школа і суспільство», «Досвід і освіта» він зазначає, що інтеграція змісту навчання, сприяє формуванню цілісної картини світу в усіх його зв'язках, формує у дітей вміння орієнтуватися у навколишньому, відчуття потреби у знаннях, розуміння їхньої практичної значущості. Ідеї Дж. Дьюї швидко знайшли своїх прихильників у всьому світі. Їхній вплив на педагогічну теорію і практику в Україні цього часу дослідив В. О. Коваленко. Здійснивши аналіз основних положень філософії освіти Дж. Дьюї з ідеями української педагогіки 20-х років, він робить висновок, що в основі реформування освітньої галузі в Україні найбільшою прихильністю користувалася прагматична педагогіка Дж. Дьюї, а її творча реалізація призвела до пошуку нових освітніх технологій: комплексної системи навчання, модифікації дальтон-плану, бригадно-лабораторної форми навчання з опорою на метод проєктів [4].

Аналізуючи процес становлення та розвитку інтеграції в ХХ столітті, А. А. Кендюхова зазначає, що 1920-і роки характеризуються практичними спробами інтеграції знань з різних предметів стосовно будь-якої загальної проблеми. У цей період

обґрунтовується проблемно-комплексне навчання на міжпредметній основі (трудова школа) [3].

Ідеї комплексного навчання розроблялися у 20-і роки українськими радянськими педагогами. Вони широко висвітлювались у директивних документах, педагогічній пресі, різноманітних конференціях, дискутувалися серед науковців, педагогів та широкої педагогічної громадськості. І. В. Зайченко, аналізуючи комплексне навчання в школах України 1920-х років, зазначає, що у програмах ГУСа 1922–1923 рр. основним принципом роботи школи першого ступеня була ідея єдиного комплексу – «життя дитини й навколишнього середовища», а у програмах 1923–1927 рр. містилися різні рівні комплектування – від амальгування (повна інтеграція в початковій школі) до комбінування (інтеграція на рівні розділу низки предметів в 5–7-му класі) і до координації вивчення предметів у другому концентрі школи другого ступеня. Здійснювалась інтеграція й на основі інтелектуальних умінь (Дальтон-план)» [1].

Свої міркування стосовно комплексного навчання висловлювали педагоги Г. М. Іваниця (1892–1938) – «Комплексний метод» (1923), «Комплексне навчання» (1924), «Питання комплексного навчання в школі» (1924), О. Ф. Музиченко (1875–1937) – «Проблеми комплексності в Німеччині та у нас» (1924), «Як по-новому проводити педагогічну роботу в трудшколах з дітьми?» (1924), «Культура народу, світогляд дитини та комплексність», І. О. Соколянський (1889–1960) – «Про дисципліну» (1927), «Деякі питання радянської педагогіки» (1928), «Організація педагогічного процесу за комплексовою системою», Я. Ф. Чепіга-Зеленкевич (1875–1938) – «Що то є комплекс» (1925), «Будова комплексу (методичний лист)» (1925), «Азбука трудового виховання. Основи організації трудової школи з методологією початкового навчання», «Від розмов до діла (з приводу дискусії про методи навчання)» (1926) та інші. Вони представляють різні концепції комплексності в історії освіти України.

Відстоювали ідею впровадження комплексного навчання Г. М. Іваниця та І. О. Соколянський. Г. М. Іваниця вважав його важливим чинником розбудови нової школи в Україні. Аналізуючи комплексний підхід до навчання, вчений роз'яснював, що у цьому випадку замість кореляції навчального матеріалу здійснюється кореляція предметів: «Треба брати за дидактичну одиницю не розділ науки, а певну частину конкретного життєвого матеріалу й розглядати комплекс як сполучення різних явищ, що потребує пояснень у зрозумілих дитячому мисленню

формах. Для цього необхідно групу обраних предметів об'єднати внутрішнім зв'язком навколо ідеї» [2, с. 119]. Особливість комплексного підходу полягає у тому, зазначає Г. Іваниця, що вивчення навчального матеріалу здійснюється в три етапи: спостереження над матеріалом, що вивчається; вивчення, аналіз та систематизація навчального матеріалу; виявлення наслідків проведеної роботи. Це призводить до активізації розумової, емоційної діяльності учнів. Саме тому комплексність він сприймав як «активно-комплексне навчання».

Він дотримувався точки зору, що комплексний підхід потребує, щоб навчальні програми визначали лише навчальний мінімум, який мають опанувати діти, а створення самих комплексів – то вже завдання педагога, який має наповнити його тим матеріалом, що відповідає інтересам дитини, її емоційній готовності його сприймати. Тим самим, вчений заперечував ідею єдиної, типової, однакової програми для всіх шкіл всіх регіонів України. Слід зауважити, що в цьому питанні він мав багато прихильників.

І. О. Соколянський під комплексністю розумів особливий, специфічний засіб організації педагогічного процесу. Комплексна система, на його думку, повинна була відповідати класовим інтересам і завданням. Вирішуючи питання про взаємозалежність різних факторів педагогічного процесу у комплексній системі навчання, вчений запропонував таку взаємозалежну послідовність: 1 – педагог (керівник); 2 – зміст освіти (оточення); 3 – дитина (колектив). Учений був занепокоєний відсутністю методичних напрацювань і вважав, що це гальмує процес впровадження комплексного методу в освіту.

Висловлював свою позицію стосовно комплексного підходу до навчання Я. Ф. Чепіга. Так, у праці «Азбука трудового виховання. Основи організації трудової школи з методологією початкового навчання» він зазначає, що трудова школа має на меті не кількість знань, а їхню якість, здатність до природної еволюції, до удосконалення своїх здібностей, словом, не певний запас знань такого й такого обсягу, а такі життєві знання, звички й розуміння, що в майбутньому будуть потрібні хоч і не своєю закінченістю, не своїм готовим виглядом, але як вихідна ґрунтова база для подальшого розвитку і для застосування за різноманітних умов життя й для використання цих знань і звичок при розв'язанні практичних вимог соціально-економічного побуту. Ця відмінність трудової школи від старої вимагає зміни багатопредметності, надмірного розширення програми, перевантаженості знаннями, часом

поділеними і не поєднаними зі всією системою. Замість пангестичного узагальнення всіх законів природи та її явищ трудовий принцип у школі будує освіту на еволюційній теорії і з перших ступенів навчання вводить об'єднання й систематизування всіх знань, усіх предметів навчання як логічний світ явищ, щоб виробити в учнів певний і загальний світогляд. Цей метод не тільки полегшує освітні завдання з найменшою витратою розумової та духовної енергії, він підвищує увагу, цікавість, працездатність учня, його активність [9].

Роз'яснюючи, що таке «комплексне навчання», «комплекс навчання», «комплекс», Я. Ф. Чепіга підкреслював, що сучасний педагог може і повинен брати за основу свого педагогічного процесу певну тему, яка охоплює явище або групу явищ, поєднаних цією темою, з самого життя або оточення дитини [9].

Прихильником комплексного навчання був О. Ф. Музиченко. У праці «Проблема комплексності в Німеччині та у нас» він стверджував, що призначення школи полягає не в тому, щоб повідомити дитині основи всіляких наук, а в тому, щоб привести дитину до розуміння різноманітних явищ оточуючого світу, оскільки це допускається його розвитком. На його думку, розподіл на окремі предмети є необхідним для науки, але зовсім не потрібний для дитини; дитина стикається з цілісними явищами та хоче знати про них, для систематизування та узагальнення у неї поки що бракує і бажання, і здібностей; лише коли кількість сприйнятого матеріалу стає зовеликою, а здатність до абстрагування зростає, тільки тоді виникає потреба у розподілі, класифікації, узагальненні; це відбувається десь на 13-ому році, і тому розподіл на окремі предмети стає доречним саме тільки тут. Тому наша найближча мета – загальнопредметне навчання [10].

У праці «Як по-новому проводити педагогічну роботу в трудшколах з дітьми?» О. Ф. Музиченко заперечує предметну систему навчання, вважає, що вона порушує єдність освітнього процесу, не відповідає природі дитини, як цілого організму. При комплексній системі, стверджує педагог, вихідними стають не предмети навчання, а життєві явища (вдома, в школі, на вулиці, в селі, на природі, в країні, в Республіці, в Європі), або життєві завдання (прикрасити, допомогти, влаштувати свято, провести гру, виступити, організувати). І лише в процесі ознайомлення з комплексним явищем або завданням, на думку автора, використовуються різні навчальні предмети й таким чином здобуваються знання та вміння під час самої роботи над завданням [10]. У разі використання комплексної навчальної

системи, підсумовує О. Ф. Музиченко, дітям надається більше самостійності, більше можливості самим здогадуватись, мислити, знову відкривати та винаходити те, що вже винайдено до них [10].

У статті «Культура народу, світогляд дитини та комплексність» О. Музиченко наголошує на тому, що «комплексність» не односторонній, а двохсторонній процес, навіть трьохсторонній: комплекс діє на вчителя, вчитель на учня, учень на вчителя, обидва вони разом на вивченій вузол життя (комплекс). Він робить висновок, що «комплексність привчає дітей вивчати і змінювати дійсність, сприяє виробленню моністичного світогляду, пришвидшує темп культурної революції і робить педагогічний процес взаємозалежним, двостороннім, тобто справжнім і повним» [5, с. 7].

У праці «Комплексність і комплексна програма в старших групах семирічки» О. Ф. Музиченко дає роз'яснення щодо створення комплексних програм в різних класах, рекомендації їхньої практичної реалізації, поради щодо комплектування комплексів, роботи кількох учителів, застерігає від шаблонних підходів, надуманості й ненауковості. Він, зокрема, зазначає: «...суспільно-педагогічна проблема комплексності й практичного введення її в ужиток нашої школи задовільно вирішиться лише на шляху достатньої наукової підготовки і багажу вчителя, на шляху самостійного оволодіння формальними знаннями з боку вчителя. Коли комплекс потребує застосування науки і остання стає мотивованою, то не страшно в старших (не молодших) групах серйозно і надовго відволіктися вбік для вивчення цього розділу науки, виділяючи на це особливі години в розкладі дня» [6, с. 46]. Пояснюючи особливості наповнення комплексів місцевим матеріалом, вчений-педагог наголошує, що «приспосовуючи дані матеріали на місцях, необхідно продумати всю їхню структуру, щоб діти відчули індивідуальність своєї школи... Програми мають бути розраховані на індивідуальний нахил...2 [6, с. 51].

Концепції комплексного навчання різних вчених-педагогів відрізнялись одна від одної не лише за розумінням, що таке комплекс, а й гносеологічно – виходили з різних методологічних позицій, але вони відіграли значну роль у розвитку педагогічних ідей в Україні, були втілені в підручниках, в практику роботи навчальних закладів. Зокрема, видавництво «Книгоспілка» видало «Хрестоматію комплексника», потім практичні випуски «Хрестоматії» які давали рекомендації по створенню комплексів й були спрямовані на

те, щоб розбудити ініціативу учителів й позбавити їх шаблонності мислення.

Особливий інтерес в плані даної проблеми представляють комплексні програми 20-х років. У пояснювальній записці до програм школи I ступеня відзначається: «Відмінна риса нової програми – прагнення провести комплексний метод. Цей метод полягає в тому, що вивчаються не ізольовані навчальні предмети, а висуваються так звані центральні теми... Так, наприклад, висувається тема «Прихід зими»; при розробці цієї теми учні вивчають природу і людське життя ранньою зимою – спостерігають, записують, читають, малюють і ліплять, роблять математичні обчислення... Пропоновані програми дають опорні центральні теми і демонструють, як можна при їхній розробці зв'язувати воедино знання, що даються з різних областей знань, – зв'язувати в єдино суспільствознавство, природознавство, навички мови, мистецтва, математичні навички тощо» [8, с. 105.].

Визначені підходи до навчально-виховного процесу мали як позитивні, так і негативні моменти, як своїх прихильників, так і опонентів. Але на початку 30-х років виходять Постанови ЦК ВКП(б) «Про початкову і середню школу» (1931), «Про навчальні програми і режим у початковій і середній школі» (1932), «Про підручники для початкової і середньої школи» (1933), у яких новаторські педагогічні пошуки були визнані помилковими, наголошувалось на тому, що радянська школа повертається до предметної системи навчання, з переходом до систематичного засвоєння наук на основі конкретних навчальних планів, програм і розкладів.

Так, у Постанові «Про початкову і середню школу» комплексні підходи та «метод проектів» у навчанні були піддані критиці, визнані легковажними та безрезультативними, як такі, що не дають достатнього обсягу загальноосвітніх знань, незадовільно вирішують підготовку для технікумів і для вищої школи грамотних людей та не відповідають сучасним завданням школи, які полягали у політехнізації, підготовці дітей як всебічно розвинених будівників соціалізму: «Використовуючи в радянській школі різні нові методи навчання, що здатні сприяти вихованню ініціативних і діяльних учасників соціалістичного будівництва, необхідно розгорнути рішучу боротьбу проти легковажного методичного прожектерства, насадження в масовому масштабі методів, не перевірених попередньо на практиці, що особливо яскраво в останній час виявилось у використанні так званого «методу проектів» [7, с. 418].

У результаті були запроваджені стандартизовані програми, єдині для всіх шкіл та всіх учнів навчальні програми, підручники, методичні посібники, рекомендації, що давали чітко окреслене коло систематичних знань, навчання стало здійснюватися за предметною основою. А інтеграція, як зазначає А. Кендюхова, на десятиліття була витіснена в позаурочну роботу – гуртки, технічні станції, станції юннатів, – де знання з різних дисциплін стихійно об'єднувалися у процесі дитячої творчості [3].

На етапі розвитку української освіти концептуальні ідеї провідних українських педагогів 20-х років здобули своє нове втілення. Підвищений інтерес до проблеми інтеграції в науці та освіті спостерігається із здобуттям Україною незалежності і знаходить відображення в науково-методичних збірниках, авторами яких є Г. О. Козлакова, К. Б. Остапенко, М. М. Ткач, С. І. Удовенко, Л. С. Ямпольський, О. Г. Ільченко. Науковці досліджують феномен інтеграції в освіті, систематизують та концептуалізують свої наукові ідеї, узагальнюють передовий педагогічний досвід. В останні десятиліття українська педагогіка активно досліджує різні аспекти стратегії й тактики інтегрованого навчання. Інтеграція визначається як засіб формування всебічно розвиненої особистості, пізнання природи й суспільства у їхній єдності, взаємодії, взаємозв'язку та практично реалізується в інтегрованих навчальних курсах. Процес наукової розробки різних аспектів інтеграції призводить до створення вченими таких нових педагогічних галузей, як інтегрологія, дидактична інтегрологія (І. М. Козловська), дидактика інтегративних курсів (Я. Собко), до виникнення пограничних галузей – педагогічної психології та психопедагогіки (І. П. Підласий), відкриваються нові наукові напрямки, пов'язані з вирішенням проблем інтеграції – інтегративна педагогіка й інтегративна психопедагогіка (І. І. Раченком). Із початку 1990-х років в Україні почала здійснюватись комплексна розробка інтеграції навчання й у системі вищої освіти. Українські вчені здійснюють дослідження від визначення педагогічних та дидактичних умов інтеграції фундаментальних і професійно орієнтованих дисциплін до розробки інтегрованих курсів (В. В. Моштук, Я. М. Кміт, О. А. Комар, К. І. Волинець, М. Р. Арцишевська, Ю. Д. Бойчук, Л. О. Демінська та ін.)

**Висновки і перспективи подальших розвідок напрямку.** Таким чином, можна відзначити, що інтеграція – поняття багаторакурсне. У своїй основі інтеграція зародилася у ході пошуку шляхів відображення цілісності природи у змісті

навчального матеріалу. Концептуальні ідеї комплексного навчання українських учених 20-х років ХХ століття продовжують залишатися актуальними.

**СПИСОК ДЖЕРЕЛ**

1. Зайченко І. В. Історія педагогіки: у двох книгах. Книга II. Школа, освіта і педагогічна думка в Україні: навчальний посібник [для студентів вищих навчальних закладів] / І. В. Зайченко. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2010. – 1032 с.
2. Іваниця Г. М. Комплексне навчання / Г. М. Іваниця // Радянська освіта. – 1924. – № 1–2. – С. 118–121.
3. Кендюхова А. А. Інтеграційні процеси в системі післядипломної педагогічної освіти / А. А. Кендюхова // Імідж сучасного педагога. – 2003. – №9. – С. 20–29.
4. Коваленко В. О. Педагогічні ідеї Дж. Дьюї та їх вплив на педагогічну теорію і практику в Україні (20-і роки ХХ ст.): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки» / В. О. Коваленко. – К., 2000. – 19 с.
5. Музиченко О. Ф. Культура народу, світогляд дитини та комплексність / О. Ф. Музиченко // Радянська школа. – 1928. – №7 – 8. – С. 3–16.
6. Музиченко О. Ф. Комплексность и комплексная программа в старших группах семилетки / О. Ф. Музиченко // Радянська школа. – 1928. – №1. – С. 41–61.
7. О начальной и средней школе. Постановление ЦК ВКП(б) от 25 августа 1931 г. // Історія української школи і педагогіки: хрестоматія / [упоряд. О. О. Любар; за ред. В. Г. Кременя]. – К.: Т-во «Знання», КОО, 2003. – С. 415–419.
8. Хрестоматія по истории советской школы и педагогики / Под ред. А. Н. Алексеева и др. – М.: Просвещение, 1972. – 407 с.
9. Чепіга Я. Ф. Вибрані педагогічні твори: [навч. посіб.] / [упор., наук. ред. Л. Д. Березівська] / Я. Ф. Чепіга (Зеленкевич). – Харків: «ОВС», 2006. – С. 210–259; С. 292–295; С. 287–291.
10. Ярмак Н. О. Освітня діяльність і педагогічні погляди О. Ф. Музиченка: наукове видання / Н. О. Ярмак // За заг. ред. Є. І. Коваленко. – Ніжин: МІЛАНІК, 2007. – 191 с.

**REFERENCES**

1. Zaychenko, I. V. (2010). *Istoriia pedagogiky: u dvokh knygakh. Knyga II. Shkola, osvita i pedahohichna dumka v Ukraini: navchalnyy posibnyk [dlya studentiv vyshchyykh navchalnykh zakladiv]*. [History of pedagogics. School, education and pedagogical idea, is in Ukraine]. Kyiv.

2. Ivanytsia, H. M. (1924). *Kompleksne navchannia*. [Complex studies]. Moscow.
3. Kendiukhova, A. A. (2003). *Integratsiini protsesy v systemi pislidyplomnoi pedahohichnoi osvity*. [Integration processes are in the system of pedagogical education]. Kyiv.
4. Kovalenko, V. O. (2000). *Pedahohichni idei Dzh. Duii ta yikh vplyv na pedahohichnu teoriu i praktyku v Ukraini (20-i roky XX st.)*. [Pedagogical ideas of John Dewey and their influence on a pedagogical theory and practice in Ukraine]. Kyiv.
5. Muzychenko, O. F. (1928). *Kultura narodu, svitohliad dytyny ta kompleksnist*. [Culture of people, worldview of child and complexity]. Moscow.
6. Muzychenko, O. F. (1928). *Kompleksnost i kompleksnaya programma v starshih gruppah semiletki*. [Complexity and a complex program in the older groups the seven years]. Moscow.
7. *O nachalnoy i sredney shkole. Postanovlenie TSK VKP(b) ot 25 avgusta 1931 g.* [About primary and secondary school]. Kyiv.
8. *Hrestomatiya po istorii sovetskoj shkoly i pedagogiki*. (1972). [Reader on the history of the Soviet school and pedagogy]. Moscow.
9. Chepiha, Ya. F. (2006). *Vybrani pedahohichni tvory: [navch. posib.]* [Chosen pedagogical works]. Kharkiv.
10. Yarmak, N. O. (2007). *Osvitnia diialnist i pedahohichni pohliady O. F. Muzychenka: naukove vydannia*. [Educational activity and pedagogical ideas of O. F. Muzichenko]. Nizhyn.

**ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА**

**БАБЕНКО Андрій Леонідович** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри теорії та методики олімпійського і професійного спорту Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

*Наукові інтереси:* інтеграція у навчальному процесі вищої школи, удосконалення процесу викладання спортивних ігор.

**INFORMATION ABOUT THE AUTHOR**

**BABENKO Andriy Leonidovich** – Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer of Department of Theory and Methodology of Olympic and Professional Sport of Centralukrainian Volodymyr Vinnichenko State Pedagogical University.

*Circle of research interests:* integration is in the educational process of higher school, improvement of process of teaching of sporting games.

*Дата надходження рукопису 12. 12. 2017 р.  
Рецензент – д.п.н. професор В. В. Радул.*