

## КРИТЕРІЇ ОЦІНКИ ЗМІСТУ ШКІЛЬНИХ ПІДРУЧНИКІВ

*Р. А. Арцишевський, доктор філософських наук,  
Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки*

**Постановка проблеми.** Навчальна книга, і особливо підручник, вирізняється серед іншої книжкової продукції своєю складністю, багатомірністю і поліфункціональністю. Він має не тільки нести учням певну навчальну інформацію (навчальний матеріал), а й керувати процесом її засвоєння і, частково, використання, враховуючи, з огляду на це, вікові та інші особливості учнів, відповідати певним педагогічним (дидактичним), психологічним, естетичним, гігієнічним, економічним та іншим вимогам. Усі ці вимоги мають слугувати певними орієнтирами для авторів і видавців підручників і водночас ураховуватися рецензентами й експертами, які оцінюють ці підручники. Об'єктивність і повнота (всебічність) такого оцінювання потребує використання комплексного підходу і виокремлення чітких, обґрунтованих критеріїв, відповідно до яких має здійснюватися (на різних етапах їх створення) оцінка підручників. Наразі ця проблема залишається відкритою.

**Аналіз останніх досліджень.** Проблема оцінювання підручників привернула увагу вітчизняних дослідників ще з 70-х років минулого століття – після створення у видавництві «Просвещение» дослідницької групи з проблем підручника, яку майже від самого початку очолював нині відомий російський педагог, а тоді – директор видавництва Д. Д. Зуєв. Згадана група з 1974 року почала видавати щорічник «Проблеми школьного учебника», один з випусків якого був присвячений цій проблемі [1]. У 2001 р. була видана у перекладі з французької книга Ф.-М. Жерара і К. Рож'єра «Як розробляти і оцінювати шкільні підручники» [2]. Останнім часом ця проблема неодноразово розглядалася в статтях і в монографічних дослідженнях українських педагогів: Н. М. Буринської [3], Я. П. Кодлюк [4], Т. О. Лукіної

[5], О. І. Ляшенко [6], І. І. Смагіна [7], Д. В. Ситника [8] та ін. Проте, як зазначають і самі ці автори, проблема оцінювання підручників ще далека до свого розв'язання. Зокрема, це стосується і питань, пов'язаних з критеріями оцінювання. Такі критерії можуть бути визначені на основі вимог до змісту підручника, його структури і методичної побудови, мови і стилю викладення матеріалу, апарату організації засвоєння знань і апарату орієнтування, художнього конструювання й оформлення, використання ілюстративного матеріалу, і технічно-редакторського рішення, поліграфічного виконання, його гігієнічності й економічності, зв'язку з іншими засобами навчально-виховної діяльності тощо.

**Мета статті** полягає в тому, щоб виокремити, схарактеризувати і обґрунтувати головні критерії оцінки змісту шкільних підручників.

**Основна частина.** Звичайно, що головним у будь-якому підручнику є, насамперед, його **зміст**, тобто, той навчальний матеріал, який має бути засвоєний учнями у процесі користування цим підручником. Найпоширенішою і обов'язковою вимогою до змісту підручника вважається його *науковість*. Неодмінність цієї вимоги пояснюється тим, що, оскільки зміст освіти в цілому розробляється на основі науки і майже кожний навчальний предмет теж вибудовується на основі якоїсь конкретної науки, то, відтворюючи для передачі учням основи цієї науки, зміст підручника має бути *науковідповідним*. Утім, що означає ця науковідповідність?

Насамперед слід уточнити, що зміст підручника має передавати не зміст самої науки, а зміст навчального предмета. Останній з них, як зауважував свого часу П. Ф. Каптерев, відрізняється від науки тим, що в ньому «можуть бути вилучені питання, які ще не знайшли своєї відповіді в науці або які є дуже складними і важкими; можуть бути опущені дрібні і другорядні положення, оскільки завдання навчального предмета – охопити переважно головне і суттєве в науці; нарешті, в ньому не є обов'язковим ознайомлення учнів із першоджерелами науки і методами досліджень, які можуть бути лише порушені в старших класах [9, 481]». Щоправда, ще

раніше Я. А. Коменський, маючи на увазі свою Пансофію, писав, що зміст навчального предмета і підручника має включати «виклад уже відомого нам, людям; перелік того, чого ми поки не знаємо <...>; речі нововідкриті; речі, що вивчаються [10, 333]», а також доводив потрібність включення в цей зміст і *ймовірнісних* знань. «Якщо якийсь положення, – зазначав він, – не можна довести до демонстративної достовірності, а воно корисне, то його треба віднести до питань, які потребують обговорення, або треба виставити його проблематично, вказавши підставу, яка говорить за те і за інше рішення, для того, щоб усім можна було судити, за яку альтернативу говорять більше обставини справи, а також і для того, щоб іншим людям залишилася можливість розв'язувати коли-небудь такі проблеми і розшукувати в таких питаннях непогрішну очевидність істини [11, 515]». Це положення видатного чеського педагога видається слушним, оскільки *ймовірнісні* знання (проблеми і гіпотези) є невід'ємним елементом змісту будь-якої науки, а їх представлення у змісті навчальних предметів і підручників дає змогу активізувати пізнавальну діяльність учнів, сприяє формуванню антидогматичного мислення.

Проте, головною вимогою науковідповідності є те, щоб переробка змісту науки у зміст навчального предмета і, відповідно, підручника, не приводила до надмірного спрощення положень науки, їх перекручення. Але, враховуючи, що зміст навчальних предметів визначається державними освітніми стандартами і навчальними програмами, треба погодитися з тим, що науковість змісту підручника може визначатися переважно на основі його відповідності названим документам.

Однією з важливих вимог науковості змісту підручника є також його *системність*, оскільки кожна наука є теж певною системою знань. Неможливість відтворити у змісті підручника таку систему в усій її повноті змушує авторів навчальних програм і підручників скорочувати і спрощувати її. Утім, їх підстерігають дві небезпеки. Прагнення скоротити обсяг знань з якоїсь науки і довести його до максимально допустимого у змісті певного

підручника (що визначається часом, відведеним на його вивчення і віковими можливостями його засвоєння учнями) іноді приводить до того, що таке скорочення здійснюється механічно: у змісті підручника доволіно висвітлюються лише якісь окремі положення чи проблеми науки, між якими, по суті, не існує ніяких зв'язків або ці зв'язки виявляються штучними. Внаслідок цього зміст підручника може перетворитися на безладне представлення певної сукупності уривчастих знань, засвоєння яких зводиться лише до їх запам'ятовування і приносить мало користі учням. Існує й інша небезпека, пов'язана зі *схематизацією* у змісті підручника змісту науки, яка спричиняє надмірне спрощення, а то й перекручення останнього, перетворюючи його в мертвий скелет, у якому всі частини зв'язані між собою, але позбавлені життя. Підкреслюючи односторонність як безладного накопичення конкретних знань, так і відірваних від них схематизації та системотворення, К. Д. Ушинський вважав, що тільки їх вміле поєднання може дати найкращий результат. «Голова, наповнена уривчастими, безладними знаннями, – писав він, – схожа на комору, в якій все у безладді і де сам хазяїн нічого не знайде; голова, де тільки система без знань, схожа на крамничку, в якій на всіх шухлядах є написи, а в шухлядах порожньо. Справжня педагогіка, уникаючи обох крайнощів, дає учням раніше матеріал і в міру накопичення цього матеріалу приводить його в систему. Чим більший і різноманітніший накопичується матеріал, тим вищою стає система і, нарешті, сягає до абстрактності логічних і філософських положень [12, 57]».

Науковість змісту підручника передбачає також відповідність *структури* цього змісту *структурі* науки. Йдеться не тільки про те, щоб у змісті підручника були представлені у відповідній послідовності головні складові певної науки, її *предметна* структура, наприклад, у підручниках з біології – це ботаніка, анатомія і фізіологія, генетика, теорія еволюції та деякі інші головні розділи цієї науки. Важливе значення має також співвідношення у змісті підручника емпіричного і теоретичного матеріалу, фактів і їх узагальнень, яке відображає *гносеологічну* структуру науки. На це теж

звертав увагу К. Д. Ушинський, підкреслюючи неефективність як представлення надмірної кількості фактичного матеріалу, так і недостатність фактів, необхідних для теоретичних висновків і узагальнень. «Чим менше матеріалів, тим більш однобокими і помилковими будуть висновки, – писав він, – а якщо матеріалів багато, то свідомість губиться в них, не може їх оглянути разом з однаковою ясністю, а тому забуває їх, пропускає і знов приходиться до того ж результату – однобокості і помилок у своїх висновках». Вихід з цієї суперечності, вважав він, може бути один: «навести факти, необхідні свідомості для того чи іншого рішення, в такій формі, щоб якомога більша кількість їх вмістилася в світогляді свідомості, межі якої ми розширити не можемо». Для цього педагог пропонував використовувати метод «концентрування» фактичного матеріалу, щоб «замість сорока, п'ятидесяти і більше фактів, необхідних для можливо правильного висновку і які свідомість не може охопити разом, склалося їх два, три, з якими їй легко впоратися [13, 366]». Проте слід урахувувати, що в різних науках, у різних навчальних предметах, а відповідно – і в різних підручниках – співвідношення емпіричного і теоретичного рівнів пізнання, а отже, фактичного матеріалу та їх узагальнення може бути різним. Так, наприклад, у підручниках з історії головну роль відіграє фактичний матеріал, а в підручниках з суспільствознавчих дисциплін головними є теоретичні узагальнення, а факти, на основі яких вони робляться, можуть добиратися авторами довільно. Крім того, оскільки в умовах інформаційного суспільства переважаючою стає не інформаційна, а інтегрувальна і систематизувальна функції підручника [14], то в його змісті зростає роль теоретичного матеріалу.

Водночас потрібно визнати, що науковість, в означеному її розумінні, не може бути головним критерієм оцінки змісту *всіх* підручників. Зокрема, це стосується підручників для початкової школи і підручників з інтегрованих курсів, а також підручників з літератури, історії, громадянської і полікультурної освіти, етики та деяких інших, головне завдання яких полягає

не в тому, щоб дати учням ази якоїсь науки. При цьому необхідно чітко усвідомлювати, що головне завдання будь-якої освіти в цілому – дати учням не тільки знання, але й розуміння світу (включаючи природу й суспільство), в якому вони живуть, і самих себе в цьому світі, а зовсім не змісту науки (чи, тим більше, – окремих наук), тому що *наука – лише одна з форм розумового осягнення людиною цього світу і самої себе*. Ту саму функцію (розкрити і дати змогу краще зрозуміти дітям світ і людину) виконують і література, і мистецтво, і різні форми суспільної свідомості. Коли ж ми ставимо науку над усе (тобто стаємо на позицію сайєнтизму), то ми неunikно доходимо того, що знайомимо дітей і з літературою, і з мистецтвом, і з моральною свідомістю *теж через відповідні науки: історію літератури і літературознавство, мистецтвознавство та історію мистецтв, етику і т.п.* Але ж це нісенітниця! Знання цих наук потрібне і може бути цікавим лише фахівцям у галузях цих наук. А навіщо воно учням? Вони повинні знати саму літературу, тобто найбільш визначні твори світової й рідної (вітчизняної) літератури, які б дали змогу їм, передусім, краще зрозуміти оточуючий світ і людину, які відтворені в цих творах (а не певні «художні особливості» цих творів чи їх «стилістичні особливості»), і завдяки цьому правильніше визначитися у цьому світі і в самих собі, «відкрити» («знайти») себе, свої місце і роль у цьому житті.

Тож, коли ми аналізуємо й оцінюємо, наприклад, зміст підручників з літератури, то повинні насамперед враховувати, наскільки вони допомагають учням зрозуміти відтворені в літературних творах реальні життєві проблеми, а не якісь літературознавчі нюанси (тонкощі). Звичайно, що такий підхід можливий лише за умови, коли викладання в школі літератури як навчального предмета теж буде спрямоване на розкриття цих реальних життєвих проблем, а не проблем літературознавства чи історії літератури.

Особливого підходу вимагає також й аналіз змісту підручників з історії. Вимога його науковості в означеному розумінні цього критерію є недостатньою, бо сама історія як наука є досить специфічною. Її об'єктом є

часова послідовність різних подій і процесів (фактів), які створюють певну реальність. Їх відтворення в науці супроводжується тією чи іншою їх інтерпретацією (встановленням певних зв'язків між ними і закономірностей їх протікання). Утім, з огляду на це, треба чітко усвідомлювати, що як відбір *значимих* фактів, так і їх інтерпретація завжди здійснюються з певних позицій, на яких стоять самі історики. Саме тому тут ніколи не можна уникнути певного суб'єктивізму, і навіть одні й ті самі факти можуть висвітлюватися й тлумачитися по-різному. От чому історія постійно переосмислюється, переоцінюється, переписується... Яскравим прикладом може слугувати постійне «переосмислення» багатьох подій минулого (та і нинішнього) століття. Тобто, в самій науці історії постійно існують різні інтерпретації одних і тих самих фактів. Відтворення в змісті підручників лише якоїсь однієї з цих інтерпретацій, не кажучи вже про свідому політизацію (ідеологізацію) висвітлення історичних подій, призводить до його однобокості, тенденційності і навіть фальсифікації. Тож не випадково ще майже сто років тому Альберт Швейцер зазначав, що «наші підручники з історії – розсадники історичної брехні [15, 59]».

Очевидно, що науковідповідність змісту підручника вимагає відтворення (представлення) в ньому різних точок зору та висвітлення різних існуючих у науці підходів до висвітлення якихось подій з авторською аргументацією на користь якогось з них або навіть без неї. Прикладом вдалого розв'язання цієї проблеми може слугувати посібник «Історія України. 1917–1939 роки», підготований Всеукраїнською асоціацією вчителів історії та суспільствознавства «Нова доба». У ньому вміло подано матеріали, які репрезентують різне бачення розглядуваних подій, зокрема «білого» і «червоного» терору.

Ще одним критерієм оцінки змісту підручників історії має бути *повнота* відтворюваних у ньому історичних подій. Багато підручників з історії, як і раніше, так і зараз, страждають тим, що вони висвітлюють переважно політично-економічний бік життя суспільства певного періоду, не

приділяючи належної уваги іншим його сферам: соціальній, культурній (духовній), побутовій тощо. Це збіднює і схематизує бачення й розуміння учнями історичного процесу, не дає можливості уявити його в усій різнобарвності й повнокровності. І, звичайно ж, відображення історії буде неповним, якщо в якості її дійових осіб виступають лише великі людські спільноти (соціальні групи – класи, країни, нації) і не представлені образи і характери індивідуальних діячів історії – видатних і пересічних (як типових представників різних верств населення) осіб.

Нарешті, при оцінці змісту підручників з історії необхідно враховувати також його *виховний потенціал*. Хоча Гегель і заявляв, що «історія вчить, що вона нічому не вчить», насправді протягом тисячоліть вивчення історії було могутнім джерелом різних видів виховання, особливо патріотичного і морального. Яскравим прикладом можуть бути хоча б «Порівняльні життєписи» Плутарха. Саме тому спроби «деміфологізації» історії, в процесі якої розвінчуються не тільки ідоли, а й ідеали (правда, часто лише для того, щоб замінити їх якимись новими міфами), у виховному відношенні не менш шкідливі ніж варварське руйнування пам'ятників. Людина не може жити без ідеалів, які вона дуже часто знаходить саме в історії. І якщо в підручниках з історії учні не знаходять гідних взірців для наслідування, то це приблизно те саме, якби вони, вивчаючи Сонце, дізнавалися лише про те, що на ньому є плями. І це особливо важливо враховувати в наш жорстокий, кризовий час, щоб, читаючи підручники з історії, діти бачили й усвідомлювали, що бували й гірші часи, але завжди знаходилися люди, які за будь-яких умов залишалися Людьми, не втрачали своєї людяності.

Однією зі спроб подолання духовної, зокрема моральної, кризи стало створення курсів і підручників з *етики*. Але ж це – нонсенс. Курси етики, яка є наукою про моральну свідомість і поведінку, не викладаються навіть на всіх гуманітарних факультетах університетів. Учням потрібна не наука про мораль, а знання того морального мінімуму (сукупності найголовніших моральних принципів і норм), без якого не може існувати жодне суспільство і



без дотримання яких людина не може бути людиною. Головне, крім цього знання, – це *мотивація* їх виконання, незалежно від того, здійснюється вона на релігійній чи світській основі. Саме з цих точок зору щонайпершу й має оцінюватися зміст згаданих підручників.

Нарешті, коли йдеться про *інтегровані* підручники, такі, наприклад, як «Природознавство» чи «Людина і суспільство», то й тут головним критерієм оцінки їх змісту може і має бути не зміст якоїсь науки чи певної сукупності різних наук, а ті складноорганізовані, багатобічні предмети (природа, суспільство, людина), які відтворюються і розкриваються у змісті цих підручників, і часто – не тільки в пізнавальному, але й інших (ідеалізуючому, оцінному, нормативно-регулятивному та ін.) аспектах.

**Висновок.** Отже, помилковим було б вважати, що зміст різних підручників може оцінюватися за одними й тими самими критеріями, зокрема, за науковістю. Утім, це свідчить про те, що для кожної групи підручників (наприклад, природничого, суспільно-гуманітарного, людинознавчого циклів) мають вироблятися і використовуватися й різні критерії їх оцінювання.

## Література

1. Проблемы школьного учебника (Методы анализа и оценки учебника) [Текст]. – М. : Просвещение, 1977. – Вып. 5. – 231 с.
2. Жерар, Ф.-М. Як розробляти та оцінювати шкільні підручники [Текст] / Ф.-М. Жерар, К. Роеж'єр ; [пер. з франц]. – К. : К.І.С., 2001. – 352 с.
3. Буринська, Н. М. До проблеми оцінки якості підручника [Текст] / Н. М. Буринська // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць. – К. : «Комп'ютер у школі та сім'ї», 1999. – С. 8–10.
4. Кодлюк, Я. П. Аналіз і оцінювання шкільних підручників (дидактичний аспект) [Текст] / Я. П. Кодлюк // Підручник ХХІ століття. – 2003. – № 1–4. – С. 72–79.

5. Лукіна, Т. О. Якість українських підручників для середніх загальноосвітніх шкіл: проблеми оцінювання і результати моніторингу : метод. посіб. [Текст] / Т. О. Лукіна. – К. : ВЦ «Академія», 2004. – 200 с.

6. Ляшенко, О. І. Вимоги до підручника та критерії його оцінювання [Текст] / О. І. Ляшенко // Підручник ХХІ століття. – 2003. – № 1–4. – С. 60–65.

7. Смагін, І. І. Підручник із суспільствознавства в українській школі 1920–1990 рр.: проблеми створення і функціонування [Текст] / І. І. Смагін. – Житомир : Полісся, 2010. – 411 с.

8. Ситник, Д. В. Оцінювання мотиваційного, змістового і процесуального компонентів підручника засобами анкетування [Текст] / Д. В. Ситник // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць. – К. : Пед. думка, 2011. – Вип. 11. – С. 95–101.

9. Каптерев, П. Ф. Дидактические очерки. Теория образования [Текст] / П. Ф. Каптерев // Избранные педагогические сочинения. – М. : Педагогика, 1982. – 704 с.

10. Коменский, Я. А. Всеобщий совет об исправлении дел человеческих [Текст] / Я. А. Коменский // Избр. пед. соч. : В 2-х т. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 2. – С. 285–469.

11. Коменский, Я. А. Предвестник всеобщей мудрости [Текст] / Коменский Я. А. // Избр. пед. соч. : В 2-х т. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 1. – С. 477–527.

12. Ушинский, К. Д. О народности в общественном воспитании [Текст] / К. Д. Ушинский // Избр. пед. соч. : Т. 1-2. – М. : Педагогика, 1974. – Т. 1. – С. 51–123.

13. Ушинский, К. Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии [Текст] / К. Д. Ушинский // Избр. пед. соч. : Т. 1–2. – М. : Педагогика, 1974. – Т. 1. – С. 229–547.

14. Арцишевський, Р. А. Функції шкільного підручника [Текст] / Р. А. Арцишевський // Проблеми сучасного підручника. – К. : Пед. думка, 2003. – С. 153–160.

15. Швейцер, А. Благоговение перед жизнью [Текст] / Швейцер А. ; [пер. с нем.]. – М. : Прогресс, 1992. – 576 с.

**UA** Стаття присвячена виокремленню, характеристиці та обґрунтуванню головних критеріїв оцінки змісту підручників, в якості яких розглядаються їх науковість і відповідність предмету навчання.

*Ключові слова:* підручник, зміст підручника, науковість, критерії оцінювання, системність, предметна і гносеологічна структура науки, інтеграція змісту освіти, функції підручника.

**RU** Стаття посвящена выделению, характеристике и обоснованию главных критериев оценки содержания школьных учебников, в качестве которых рассматриваются их научность и соответствие изучаемому предмету.

*Ключевые слова:* учебник, содержание учебника, научность, критерии оценивания, системность, предметная и гносеологическая структура науки, интеграция содержания образования, функции учебника.

**EN** The article is devoted to apportionment, cyaracteristic and basing of the main estimation' criteria of school' study-books' content; in the capacity of which are considered its scientific character and accordance to the studied subject.

*Key words:* studi-book, studi-book' content, scientific character, estimation's criteria, systemation, subjectexes and gnościological structure of science, integration of educational' content, functions of stude-book.