

Романов Олександр Миколайович 

аспірант кафедри педагогіки й менеджменту освіти,

КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти»,

м. Херсон, Україна

nixto02@gmail.com

ПЕДАГОГІЧНА ДОЦІЛЬНІСТЬ КАБІНЕТНОЇ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ У ШКІЛЬНІЙ ПРИРОДНИЧІЙ ОСВІТІ УКРАЇНИ: ІСТОРИЧНИЙ ДОСВІД ТА СУЧАСНІ ТРАНСФОРМАЦІЇ

Анотація. У статті здійснено комплексний аналіз педагогічної доцільності кабінетної системи навчання у шкільній природничій освіті України крізь призму історичного досвіду та сучасних освітніх трансформацій.

Ключові слова: кабінетна система навчання, природнича освіта, навчальний експеримент, матеріально-технічна база школи, STEM-освіта, Нова українська школа.

Annotation. The article provides a comprehensive analysis of the pedagogical feasibility of the classroom system of education in school science education in Ukraine through the prism of historical experience and modern educational transformations.

Key words: classroom system of education, science education, educational experiment, material and technical base of the school, STEM education, New Ukrainian school.

Вступ. Кабінетна система навчання у шкільній природничій освіті України сформувалася як результат тривалого історико-педагогічного та управлінського розвитку, зумовленого змінами цілей, змісту й методів викладання

природничих дисциплін. Її становлення з кінця 1950-х років було інституційною відповіддю системи загальної середньої освіти на зростання ролі навчального експерименту та практичної діяльності, що нормативно закріплювалося в освітніх документах. У 1960–1980-х роках кабінетна система набула статусу нормативно визначеної організаційної форми природничої освіти, а після здобуття Україною незалежності зазнала трансформацій, зберігаючись інерційно в умовах 1990-х років і поступово переосмислюючись у ХХІ столітті в контексті державних освітніх стандартів і концепції Нової української школи.

Метою статті є комплексний аналіз педагогічної доцільності кабінетної системи навчання у шкільній природничій освіті України на основі архівних матеріалів, нормативних документів і навчальних програм, що відображають етапи її становлення, інституціоналізації та трансформації від кінця 1950-х років до початку ХХІ століття.

Виклад основного матеріалу. Аналіз архівних матеріалів свідчить, що педагогічна доцільність кабінетної системи навчання у природничій освітній галузі була безпосередньо зумовлена зміною уявлень про характер навчального процесу. У навчальних планах кінця 1950-х – початку 1960-х років фіксується зростання питомої ваги лабораторних і практичних робіт з фізики, хімії та біології, що об’єктивно вимагало створення спеціалізованих навчальних приміщень [10].

Управлінська документація Міністерства освіти УРСР демонструє чіткий причинно-наслідковий зв’язок між програмними вимогами та матеріальною організацією навчального процесу. Так, директивні вказівки щодо планування мережі установ народної освіти 1959 року включають положення про необхідність врахування потреб природничих дисциплін у спеціалізованих приміщеннях і лабораторіях [7]. Це дозволяє стверджувати, що кабінетна система з самого початку розглядалася як структурний елемент реалізації освітньої політики, а не як факультативна педагогічна ініціатива.

Педагогічна доцільність кабінетної системи в цей період визначалася, насамперед, можливістю систематичного виконання навчального експерименту. Навчальні програми з фізики 1960-х років містили чітко регламентований перелік демонстраційних і лабораторних робіт, що фактично унеможливлювало їх повноцінне виконання без відповідно обладнаного кабінету [14]. Таким чином, саме зміст програм створював об'єктивний попит на кабінетну форму організації навчання.

Водночас уже в 1960-х роках у звітній документації з'являється облік стану матеріального забезпечення шкіл, що свідчить про усвідомлення державою залежності якості природничої освіти від наявності та оснащеності навчальних кабінетів. «Додаткові розробки звітів про кількість шкіл, класів, учителів та матеріальне забезпечення шкіл» на початок 1961–1962 та 1963–1964 навчальних років містять узагальнені показники щодо наявності кабінетів і лабораторій, що дозволяє перейти від декларативних вимог до системного контролю [12].

Тобто вже на ранньому етапі становлення кабінетної системи її педагогічна доцільність була інституційно обґрунтована: кабінет розглядався як необхідна умова реалізації програмних вимог і формування експериментальних умінь учнів, як під час уроків, так доповнити активності учнів позашкільними заняттями. Тим самими поглибивши та розширивши їх компетентності.

У 1970–1980-х роках кабінетна система навчання у шкільній природничій освіті України переходить від етапу становлення до фази інституціоналізації, коли спеціалізовані навчальні кабінети остаточно закріплюються як обов'язковий структурний елемент загальноосвітньої школи. Цей процес відображається не лише у змісті навчальних програм, а й у розширенні управлінських, планово-економічних і контрольних механізмів, спрямованих на забезпечення матеріальних умов реалізації навчального експерименту.

Аналіз навчальних програм і планів 1970-х років свідчить про подальше зростання ролі практичної діяльності учнів у природничих дисциплінах. У програмах середньої школи з фізики, хімії, біології та географії цього періоду

детально регламентується перелік лабораторних і практичних робіт, демонстрацій і спостережень, що фактично унеможливило їх виконання без спеціалізованого кабінету з відповідним обладнанням [16–19]. Тобто кабінетна система набуває статусу нормативно необхідної умови реалізації освітніх програм, а не допоміжного елементу навчального процесу.

Водночас саме у 1970-х роках педагогічна логіка кабінетної системи доповнюється управлінською та планово-економічною складовою. У документах Міністерства освіти УРСР фіксується включення розвитку матеріально-технічної бази шкіл до системи державного планування. Зокрема, плани розвитку народної освіти та плани капітального будівництва передбачають фінансування будівництва й реконструкції загальноосвітніх шкіл з урахуванням потреб спеціалізованих навчальних приміщень, у тому числі кабінетів фізики, хімії та біології [15; 19].

Особливу роль у процесі інституціоналізації кабінетної системи відігравали нормативи проектування шкільних будівель. Будівельні норми і правила (СНиП), що застосовувалися у 1970-х роках, закріплювали вимоги до об'ємно-планувальних рішень загальноосвітніх шкіл, передбачаючи наявність спеціалізованих навчальних приміщень для природничих дисциплін. Для кабінетів фізики та хімії встановлювалися вимоги щодо площі, вентиляції, водопостачання та електрифікації, що безпосередньо пов'язувалося з безпечним проведенням навчального експерименту [1]. Тобто кабінетна система закріплювалася не лише в педагогічних документах, а й у технічних і будівельних нормах, що робило її структурною частиною шкільної інфраструктури.

Управлінський вимір інституціоналізації кабінетної системи простежується також у документах, пов'язаних з організацією та контролем методичної роботи. Директивні вказівки управлінь освіти щодо методичного забезпечення навчального процесу містили вимоги до організації лабораторних і практичних занять, що прямо прив'язувало якість викладання природничих

дисциплін до стану навчальних кабінетів [13]. У таких умовах кабінет стає не лише матеріальним простором, а й об'єктом методичного контролю.

Показовим є й посилення ролі звітності про матеріально-технічну базу шкіл. У 1970–1980-х роках у фонді Міністерства освіти УРСР з'являються зведені звіти та довідки, що узагальнюють інформацію про забезпеченість шкіл навчальними приміщеннями та обладнанням. Ці документи дозволяють фіксувати не лише наявність кабінетів, а й рівень їх оснащення та готовності до використання в навчальному процесі [20]. Сам факт регулярного контролю свідчить про те, що кабінетна система розглядалася державою як один із критеріїв якості природничої освіти.

Разом із тим архівні матеріали дають підстави стверджувати, що інституціоналізація кабінетної системи мала суперечливий характер. З одного боку, у документах фіксується розширення мережі спеціалізованих кабінетів, їх включення до планів капітального будівництва та програм модернізації шкільної інфраструктури. З іншого – звіти і довідки засвідчують нерівномірність забезпечення, особливо між міськими та сільськими школами, що обмежувало можливості повноцінного проведення лабораторних робіт у частині навчальних закладів.

Педагогічна доцільність кабінетної системи в цей період проявляється також у зміні професійної ролі вчителя природничих дисциплін. Відповідальність за кабінет – його оснащення, збереження обладнання, підготовку демонстрацій і лабораторних робіт – стає складовою професійної діяльності вчителя. Це зафіксовано як у методичних рекомендаціях, так і в управлінських документах, що регламентували порядок організації навчального процесу [6]. Тобто кабінет виступає не лише просторовим, а й організаційно-професійним осередком викладання природничих дисциплін.

Період 1991–2000-х років у розвитку кабінетної системи навчання в шкільній природничій освіті України характеризується глибокою структурною кризою, зумовленою трансформацією соціально-економічної моделі держави, руйнуванням централізованої системи управління освітою та різким

скороченням фінансування матеріально-технічної бази загальноосвітніх навчальних закладів. Водночас цей етап не супроводжувався повним демонтажем кабінетної системи, а радше відзначався її інерційним збереженням за умов поступової деградації матеріального наповнення.

Архівні матеріали Міністерства освіти України засвідчують, що на початку 1990-х років управлінські зусилля були спрямовані переважно на утримання вже існуючої мережі навчальних закладів, а не на її модернізацію. Зведені звіти про матеріальну базу денних загальноосвітніх шкіл на початок 1992/1993 навчального року фіксують наявність навчальних кабінетів природничого циклу як формального елементу шкільної інфраструктури, водночас указуючи на значний рівень зношеності обладнання та нестачу витратних матеріалів [21].

На відміну від 1970–1980-х років, коли розвиток кабінетної системи забезпечувався через механізми державного планування і капітального будівництва, у 1990-х роках ці інструменти фактично перестають функціонувати. В архівних документах цього періоду простежується скорочення або відсутність централізованих поставок навчального обладнання, реактивів і приладів, що безпосередньо впливало на можливості проведення лабораторних і практичних робіт з фізики, хімії та біології [22–24].

Особливо показовими є матеріали узагальнених звітів про стан матеріально-технічної бази загальноосвітніх шкіл середини 1990-х років. У «Зведених звітах про матеріальну базу денних середніх загальноосвітніх навчальних закладів» за 1993–1997 навчальні роки систематично фіксуються проблеми, пов'язані з фізичним зношенням приладів, відсутністю сучасного лабораторного обладнання та обмеженими можливостями оновлення кабінетів природничих дисциплін. У цих документах кабінети фізики та хімії нерідко характеризуються як такі, що не відповідають повною мірою вимогам навчальних програм, передусім через брак реактивів, витратних матеріалів і несправність обладнання.

Управлінська документація цього періоду свідчить, що в умовах фінансової нестабільності зберігалася формальна спадковість радянської моделі

кабінетної системи. Кабінети продовжували існувати як структурні одиниці школи, а відповідальність за їх утримання покладалася переважно на адміністрацію закладу та вчителів-предметників. Водночас держава поступово втрачала можливість забезпечувати єдині стандарти оснащення, що призводило до зростання міжрегіональних і міжшкільних відмінностей у рівні матеріального забезпечення.

Педагогічна доцільність кабінетної системи в 1990-х роках набуває суперечливого характеру. З одного боку, навчальні програми з природничих дисциплін продовжували передбачати виконання лабораторних і практичних робіт, що зберігало методичну необхідність спеціалізованих кабінетів. З іншого боку, реальний стан матеріально-технічної бази часто змушував учителів замінювати експериментальну діяльність демонстраційними або теоретичними формами роботи, що поступово змінювало функціональне призначення кабінету – від лабораторного простору до звичайного навчального класу з наочністю.

Важливо зазначити, що саме в цей період у нормативно-правовому полі освіти з'являються перші спроби переосмислення ролі матеріального забезпечення навчального процесу. Прийняття Закону України «Про освіту» (1991 р.) та подальше ухвалення Закону України «Про загальну середню освіту» (1999 р.) закріпили відповідальність держави за створення умов для реалізації освітніх програм, однак не містили детальних механізмів оновлення кабінетної системи природничої освіти, що створювало нормативний розрив між задекларованими вимогами до якості освіти та реальними можливостями їх матеріального забезпечення.

У другій половині 1990-х років архівні матеріали фіксують поступове формування практики моніторингу стану матеріальної бази шкіл як інструменту управління кризовими процесами. Регулярні зведені звіти дозволяли не лише констатувати проблеми, а й визначати найбільш уразливі сегменти шкільної інфраструктури, серед яких стабільно фігурували кабінети фізики та хімії, особливо в сільських загальноосвітніх закладах [21]. Тобто

період 1991–2000-х років можна охарактеризувати як етап інерційного збереження кабінетної системи навчання в умовах глибокої матеріально-технічної кризи.

Сучасні STEM-орієнтовані простори, що почали впроваджуватися в українських школах у другій половині 2010-х років, концептуально спираються на саму ідею матеріально зумовленого навчання, що була присутня за радянських часів, однак істотно змінюють її реалізацію. Відповідно до Концепції Нової української школи, навчальне середовище має забезпечувати формування ключових і предметних компетентностей через дослідницьку, проектну та практичну діяльність учнів [5]. І це означає, що наявність спеціально організованого простору залишається необхідною умовою якісної природничої освіти, проте його функції стають ширшими.

На відміну від радянського кабінету, STEM-простір не обмежується межами одного навчального предмета. Він орієнтований на інтеграцію знань з фізики, хімії, біології, математики, інформатики та технологій, що відповідає сучасним вимогам до міждисциплінарного навчання. Водночас ця інтеграція не заперечує предметної основи, а ґрунтується на ній: базові експериментальні навички, сформовані в межах традиційних кабінетів, виступають підґрунтям для реалізації складніших проектних завдань.

Нормативно ця трансформація закріплюється в Державному стандарті базової середньої освіти, який визначає природничу освітню галузь як таку, що передбачає формування дослідницьких умінь, уміння працювати з обладнанням, дотримуватися правил безпеки та аналізувати результати експериментів [3]. Фактично ці вимоги є продовженням логіки радянських програм, але перенесеної з рівня відтворення експерименту на рівень його проектування й інтерпретації.

Важливим елементом спадковості між радянською кабінетною моделлю та сучасними STEM-просторами є збереження вимог до безпеки й матеріального забезпечення навчального експерименту. Якщо в 1970–1980-х роках ці вимоги фіксувалися у будівельних нормах і методичних рекомендаціях щодо

організації кабінетів фізики та хімії, то в сучасних умовах вони закріплюються через санітарні регламенти, інструкції з охорони праці та рекомендації МОН щодо облаштування навчальних просторів природничого циклу [2]. Тобто STEM-простір постає не як «вільна лабораторія», а як інституційно регламентоване середовище, подібно до класичної кабінетної системи.

Порівняльний аналіз також дозволяє виявити принципову відмінність між двома моделями. Якщо радянська кабінетна система була зорієнтована на уніфікований навчальний експеримент, однаковий для всіх шкіл, то сучасні STEM-простори допускають варіативність, адаптацію до ресурсних можливостей закладу та освітніх потреб учнів. Проте ця варіативність не заперечує педагогічної доцільності кабінетної логіки як такої, а радше підтверджує її здатність до трансформації в нових соціально-економічних умовах.

Тобто STEM-орієнтовані освітні простори Нової української школи доцільно розглядати не як альтернативу або відмову від кабінетної системи навчання, а як її еволюційний розвиток. Вони зберігають ключову ідею матеріально організованого навчального середовища для реалізації природничого експерименту, водночас змінюючи форми, методи та рівень інтеграції навчальної діяльності. Саме ця спадковість пояснює, чому кабінетна система, попри кризу 1990-х років, залишається методологічно актуальною і в умовах сучасних освітніх реформ.

Висновки. Проведений аналіз засвідчує, що кабінетна система навчання у шкільній природничій освіті України сформувалася як результат тривалого історичного, програмно-методичного та управлінського розвитку, зумовленого зростанням ролі навчального експерименту з кінця 1950-х років. У 1960–1980-х роках вона набула статусу інституційно закріпленої організаційної форми природничої освіти, проте характеризувалася нерівномірністю матеріального забезпечення. У 1990-х роках кабінетна система зберігалася інерційно в умовах деградації матеріально-технічної бази, що звузило її педагогічний потенціал. Водночас освітні реформи ХХІ століття засвідчують трансформацію кабінетної

логіки в межах STEM-орієнтованих просторів Нової української школи, які не заперечують, а еволюційно розвивають її дидактичні засади – експериментальність, наочність і практичну спрямованість. Навчання в шкільному кабінеті з повноцінним забезпеченням є досить актуальним в малих громадах та відіграє важливе значення для розширення позашкільних тематичних гуртків.

Список використаних джерел

1. Березівська Л. Д. Реформи шкільної освіти в Україні у XX столітті: документи, матеріали і коментарі: хрестоматія: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Ін-т педагогіки НАПН України. Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2011. 384 с.
2. МОН затвердило типовий перелік обладнання для природничих кабінетів та STEM-лабораторій. *Нова українська школа*. URL: <https://nus.org.ua/2020/05/13/mon-zatverdylo-typovyj-perelik-obladnannya-dlya-pryrodnychyh-kabinetiv-ta-stem-laboratorij/> (дата звернення: 15.02.2026).
3. Про деякі питання державних стандартів повної загальної середньої освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 р. № 898. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#Text> (дата звернення: 15.02.2026).
4. Про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в Українській РСР: Закон УРСР від 17 квітня 1959 року. URL: <http://history.org.ua/en/chronology/18487> (дата звернення: 15.02.2026).
5. Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року: Розпорядження Кабінету Міністрів України від 14.12.2016 № 988-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80#Text> (дата звернення: 15.02.2026).

6. Романов О. М. Історичні віхи розвитку кабінетів природничих предметів у світлі освітніх цілей України в 1959–2020 рр. *Педагогічний альманах*. 2024. № 57. <https://doi.org/10.37915/pa.vi57.603>.

7. ЦДАВО України. Ф. 166, оп. 15, т. 2, спр. 2478: Директивні вказівки відділу підвідомчим установам з питань планування мережі установ народної освіти УРСР. 1959. 74 арк.

8. ЦДАВО України. Ф. 166, оп. 15, т. 2, спр. 2479: Проект бюджету установ народної освіти УРСР на 1959 рік. 36 арк.

9. ЦДАВО України. Ф. 166, оп. 15, т. 2, спр. 2480: План розвитку установ народної освіти УРСР на 1959 рік. 24 арк.

10. ЦДАВО України. Ф. 166, оп. 15, т. 3, спр. 2895: Навчальні плани початкової, семирічної і середньої школи УРСР, розроблені управлінням та затверджені Міністерством освіти УРСР на 1959-1960 н/рік. 21 арк.

11. ЦДАВО України. Ф. 166, оп. 15, т. 3, спр. 3346: Додаткові розробки звітів про кількість шкіл, класів, учителів, відомості про матеріальне забезпечення шкіл та виробниче навчання учнів на початок 1961-1962 н/року. Форма Д-9-Д-12-Д-12а. 99 арк.

12. ЦДАВО України. Ф. 166, оп. 15, т. 3, спр. 4123: Зведена додаткова розробка звітів початкових, восьмирічних і середніх шкіл про матеріальне забезпечення шкіл на початок 1963-1964 н/рік. 61 арк.

13. ЦДАВО України. Ф. 166, оп. 15, т. 4, спр. 4606: Директивні вказівки управління облвню, міськвню та інститутам удосконалення вчителів з питань методичної роботи (1965). 107 арк.

14. ЦДАВО України. Ф. 166, оп. 15, т. 4, спр. 5497: Програми про викладання фізики в школах республіки, затверджені Міністерством освіти УРСР на 1967 рік. 49 арк.

15. ЦДАВО України. Ф. 166, оп. 15, т. 5, спр. 8056: План розвитку народної освіти УРСР /обласний розріз/ на 1971 рік. 21 арк.

16. ЦДАВО України. Ф. 166, оп. 15, т. 6, спр. 8684: Програми для середньої школи з математики, фізики, хімії та астрономії (9-10) класи. 83 арк.

17. ЦДАВО України. Ф. 166, оп. 15, т. 6, спр. 8685: Програми для середньої школи з математики, фізики, хімії та астрономії з поглибленими теоретичним і практичним вивченням фізики (9-10 класи). 76 арк.

18. ЦДАВО України. Ф. 166, оп. 15, т. 6, спр. 8688: Програми для середньої школи з математики, фізики, хімії і географії. 188 арк.

19. ЦДАВО України. Ф. 166, оп. 15, т. 7, спр. 8904: План капітального будівництва на 1976 р. 127 арк.

20. ЦДАВО України. Ф. 166, оп. 15, т. 8, спр. 9108: П'ятирічний план розвитку народної освіти Української РСР на 1981-1985 роки. 31 арк.

21. ЦДАВО України. Ф. 166, оп. 18, спр. 16: Зведені звіти про матеріальну базу денних загальноосвітніх шкіл на початок 1992/1993 навчального року. 1992. 32 арк.

22. ЦДАВО України. Ф. 166, оп. 18, спр. 56: Зведені звіти про матеріальну базу денних середніх загальноосвітніх навчальних закладів на початок 1993/1994 навчального року. 1993. 31 арк.

23. ЦДАВО України. Ф. 166, оп. 18, спр. 93: Зведені звіти про матеріальну базу денних середніх загальноосвітніх навчальних закладів на початок 1994/1995 навчального року. 1994. 32 арк.

24. ЦДАВО України. Ф. 166, оп. 18, спр. 172: Зведені звіти про матеріальну базу державних денних середніх загальноосвітніх навчальних закладів на початок 1996/1997 н.р. 1996. 32 арк.