

**РОЗРОБКА ОСНОВНИХ ПОЛОЖЕНЬ ТЕОРІЇ СТРУКТУРИ ЗМІСТУ  
ОСВІТИ У 70-ТІ РОКИ ХХ СТ.**

*Статтю присвячено розробці основних положень теорії структури змісту освіти у 70-ті роки ХХ століття.*

*Clause it is devoted to development of substantive provisions of the theory of structure of the maintenance of formation in 70th years XX of century.*

Історико-педагогічне осмислення дидактичного досвіду минулого в аспекті сучасних освітніх парадигм має, на наш погляд, значення як з точки зору збереження наступності в розвитку вітчизняної дидактичної думки, так і з точки зору можливостей його багатоаспектного впливу на інноваційні процеси в сучасній освітній системі. Це твердження ґрунтується на методологічних підходах до вивчення вітчизняної педагогічної думки, обґрунтованих у публікаціях О. Савченко, О. Сухомлинської, М. Ярмаченка та ін.

Історичний досвід розбудови та практичної реалізації змісту загальної середньої освіти завжди був у полі зору науковців. Питання відбору та дидактичного оформлення змісту освіти в історії дидактики відображено в дослідженнях А. Алексюка, Р. Вендровської, С. Гончаренка, В. Вихрущ, Т. Завгородньої, Б. Єсіпова, В. Краєвського, І. Лернера, Ю. Мальованого, В. Помагайби, О. Савченко, М. Скаткіна, О. Сухомлинської та ін. Однак у сучасній історико-педагогічній літературі недостатньо відображено процес розвитку теорії змісту освіти в 60-х – 70-х рр. ХХ ст., немає цілісного дослідження практики відбору та структурування змісту навчання в історії вітчизняної школи цього періоду.

Результатом шкільної реформи середини 60-х р. стали значні позитивні зміни у теорії та практиці розбудови змісту загальної середньої освіти. Проте, незважаючи на постійне вдосконалення навчальних планів та програм до початку 1970-х р. усе ще не вдалося вирішити проблему оптимального його структурування. Причиною цього був, на думку відомого вітчизняного педагога М. Скаткіна, той факт, що "...педагогічна наука, ... виявилася недостатньо підготовленою до вирішення складних практичних завдань, пов'язаних з перебудовою змісту загальної освіти" [1: 49]. Останній протягом багатьох десятиліть розбудовувався виключно емпіричним шляхом. Однак метод проб і помилок, що дотепер більш-менш успішно реалізувався у процесі відбору змісту освіти, уже не виправдував себе. Величезний емпіричний досвід побудови змісту освіти потребував теоретичного обґрунтування.

На нашу думку, численні дослідження проблеми теоретичного обґрунтування змісту та структури освіти не в останню чергу були зумовлені тим фактом, що був накопичений і піддавався протягом попереднього десятиліття аналізу та систематизації величезний практичний досвід відбору змісту освіти. З іншого боку, хоч на той час і не було створено теорії, щоб повною мірою відповідала на всі питання щодо закономірностей структурування змісту освіти проте істотно просунулося вперед наукове пізнання в галузі загальних питань педагогіки, було уточнене як саме поняття освіти, так і окремі аспекти її змісту. Це створювало сприятливі передумови для розробки теорії структури змісту освіти.

У цей період у вітчизняній педагогічній думці з'являється ряд публікацій, присвячених окремим питанням структури змісту освіти в цілому (перелік навчальних предметів, їх взаємозв'язок, послідовність вивчення, характер взаємозв'язків між навчальними предметами, структурі окремих навчальних предметів). Численні наукові публікації (І. Зверева, Н. Антонова, П. Новикова, П. Кулагіна, В. Краєвського, В. Онищука, М. Скаткіна та ін.) присвячуються теорії навчального предмета, підходам до побудови навчальних планів та програм, структуруванню навчального матеріалу [2].

На початку 1970-х р. побачили світ ґрунтовні роботи відомих психологів В. Давидова, Л. Занкова та очолюваних ними колективів, присвячені деяким аспектам теоретичного обґрунтування відбору й структурування змісту початкової освіти [3]. Так, В. Давидов у своїй роботі “Види узагальнення в навчанні” у рамках розробленої ним теорії навчальної діяльності опирався на поняття змістовних узагальнень, виділених ним щодо структури мислення. Зміст освіти, за В. Давидовим, повинен спрямовуватись на розвиток науково-теоретичного мислення, а побудова навчальних предметів повинна здійснюватися відповідно зі способом наукового викладу матеріалу [4: 408]. Л. Занков висунув положення про триєдність освітнього процесу, що включає в себе навчання, виховання й розвиток. Тільки враховуючи усі складові освіти, можна сформувати його оптимальний зміст [5].

На початку 70-х р. активно розроблялась теорія структури особистості, основні положення якої були викладені у працях провідних вітчизняних психологів В. Ананьєва, О. Леонтєєва, П. Гальперіна, М. Каганова, Л. Божович, А. Ковальова, К. Платонова та ін. [6].

Зокрема у праці Б. Ананьєва “Людина як предмет пізнання” учений, провівши аналіз місця й ролі людини у світі, запропонував концепцію структури особистості, де відбите все різноманіття його “іпостасей”. Людина – жива біологічна істота, яка виступає, з одного боку, як вид – індивід, а з іншого боку, як особистість, що є суб’єктом і об’єктом історичного процесу [6: 170-175]. Важливо, що перераховані сторони людини не протиставляються один одному, тому розвиток його являє собою єдність онтофілогенезу й життєвого шляху. Даний підхід допомагає краще зрозуміти сутність особистості, всю її складність і багатогранність проявів.

У 1960-70-ті рр. проблема трактування поняття “особистість” набула особливої актуальності. Як указують відомі російські історики психології О. Петровський і М. Ярошевський, до середини 1970-х р. був подоланий так званий “колекціоністський” підхід до особистості, що припускає її розгляд як певний набір якостей, характеристик, властивостей. Подібна орієнтація істотно ускладнювала перехід “від загально-психологічного розуміння особистості до розгляду проблем її формування у віковій і педагогічній психології...” [7: 224]. На зміну колекціоністському підходу прийшов системний підхід, що припускає розгляд особистості у всій сукупності взаємин його біологічних і соціально опосередкованих властивостей. Змістово таке трактування поняття “особистість” у цілому зберігається й сьогодні.

Традиційно особистість розглядається у вузькому й широкому смислах. Розуміння особистості у вузькому смислі відбиває ту галузь наукового знання, в якій вона розглядається. Широкий же зміст трактування особистості враховує множинність її взаємин із природою й соціальним середовищем. Широке трактування поняття “особистість” має на увазі всю сукупність психологічних якостей, що характеризують людину. Так, з позицій системно діяльнісного підходу особистість розуміється як “...відносно стійка сукупність психічних властивостей, як результат включення індивіда в простір суспільних зв’язків... індивід як суб’єкт соціальної діяльності” [8: 523].

Особистість у широкому трактуванні цього поняття знайшла своє відображення у роботах К. Платонова, А. Ковальова, М. Кагана та ін. Так, концепція К. Платонова до визначення особистості і її складових пропонує біосоціальну ієрархічну структуру, до складу якої входять наступні підструктури:

1. Спрямованість;
2. Досвід (знання, уміння, навички);
3. Індивідуальні особливості різних форм відбиття (відчуття, сприйняття, пам’яті, мислення);
4. Об’єднані властивості темпераменту [9: 15-16].

Як видно із поданого вище переліку, К. Платонов не включив у загальну структуру здібності й характер. До того ж недолік даного підходу полягав у тому, що “загальна структура особистості інтерпретувалася... як якась сукупність її біологічних і соціально-обумовлених властивостей” [9: 18].

О. Ковальов виділяв наступні компоненти в структурі особистості:

1. Спрямованість;
2. Здібності;
3. Характер;
4. Система керування “Я”;
5. Психічні процеси і стани [10].

Проте, включивши до переліку особистісних характеристик здібності й характер, О.Ковальов знехтував досвідом (знаннями, уміннями й навичками).

Діяльнісний підхід до вивчення особистості активно розвивав і О.Леонт'єв, обґрунтувавши, що тільки в діяльності особистість формується й реалізує свої характеристики.

Слід відмітити, що поняття “діяльність” у педагогічних і психологічних науках відрізняється своєю неоднозначністю при трактуванні. Так, у психології діяльність розуміється як “...специфічний вид активності людини, спрямована на пізнання й творче перетворення навколишнього світу, включаючи самого себе й умови свого існування” [11: 299]. Педагогічний підхід до визначення даного поняття відбиває суспільний характер діяльності, що розглядається як “... специфічна форма суспільно-історичного буття людей, цілеспрямоване перетворення ними природної й соціальної дійсності” [12: 98].

Незважаючи на різницю в акцентах, у визначенні даного поняття у педагогічній та психологічних науках, більшість дослідників, які вивчали розглянуту категорію, єдині в думці щодо її основних характеристик. Будь-яка діяльність відрізняється наявністю мети, а також характеризується предметністю. При цьому кожен вид діяльності буде наповнюватися своїм предметним змістом [13].

На початок 70-х р. було систематизовано та узагальнено наявні у попередній період дослідження про структуру наукового знання. Так, структура, розроблена на основі концепції О. Ляпунова містить наступні галузі (комплекси) наук:

- 1) точні (математика, кібернетика й регулювання, статистика, механіка, фізика, енергетика, технічні науки);
- 2) природничі (астрономія, геологія, географія, хімія й біологія);
- 3) суспільні (економіка, філософія, історія, лінгвістика, літературознавство, психологія, соціологія, юридичні науки) [14].

Таким чином, у 1970-х р. в області досліджень структури змісту освіти назріла необхідність для систематизації накопиченого досвіду, були створені передумови для вдосконалювання теорії структури змісту освіти: розроблені теорії структури особистості, сформована структура наукового знання, активно вивчалися питання зв'язані зі структурою навчальних предметів, їхнього набору й послідовності, досліджувалися особливості обліку міжпредметних зв'язків.

Першим кроком у розробці теорії структури змісту загальної середньої освіти стала стаття В. Ледньова “Деякі актуальні питання предметної структури змісту загальної середньої освіти” [15: 10-12] (вперше опублікована у кінці 60-х р.), у якій автор визначив напрямки вирішення проблеми розробки теоретичних основ структурування змісту освіти, що припускають аналіз його базових детермінант: компонентів структури особистості й структури наукового знання. Вихідною ідеєю для пошуків В. Ледньова стало твердження К. Ушинського, що “якщо педагогіка хоче всебічно виховувати людину, то вона повинна, насамперед, всебічно вивчити її”. В. Ледньов звернувся, для реконструкції процесу розробки основних положень досліджуваної теорії, до теорії структури особистості, дослідив механізм впливу структури особистості на зміст освіти.

В. Ледньовим у процесі розробки теорії структури змісту загальної середньої освіти був проведений аналіз основних концепцій особистості, результати якого дозволили йому виділити три основні групи компонентів, що обов'язково присутні в структурі особистості з яких би позицій вона не розглядалася. Ці групи компонентів узагальнюють основні складові

особистості й представлені як функціональні механізми психіки, досвід особистості, узагальнені типологічні властивості особистості [16].

Подальші дослідження базових основ особистості, її динаміки, здійснювані В. Ледньовим, привели до розробки сукупної моделі, що відбиває систему сторін і компонентів структури особистості. Дана модель містить такі компоненти:

1. “Статичний розріз” структури особистості:

- досвід особистості;
- функціональні механізми психіки;
- типологічні властивості особистості.

2. Динаміка особистості:

- діяльність;
- становлення особистості.

3. Онто- і філогенетичні аспекти особистості.

Співвідношення природного й соціального в особистості [16: 23].

Виділені компоненти, на думку В. Ледньова, виражають статичний аспект структури особистості і є основними й достатніми для її характеристики, оскільки виражають її загальну структуру. Незважаючи на це, цим усі компоненти особистості не вичерпуються. Характер співвідношення виділених компонентів структури особистості полягає в тому, що ці “статичні “розрізи” перебувають у залежності один від одного й при вивченні одного з них завжди проглядаються два інших [17: 15]. Представлена структура відбиває системний підхід до організації складових особистості, тому дозволяє представити в узагальненому виді всю сукупність її характеристик.

У процесі реальної життєдіяльності особистість не статична, вона перебуває в постійному русі, взаємодії з навколишнім середовищем, тому тільки розгляд особистості в її динаміці дозволяє створити картину, що відбиває її сутність. У силу того, що поняття діяльності нерозривно пов’язане з поняттям розвитку, такий підхід особливо важливий у рамках дослідження проблеми розвитку особистості

У результаті дослідження проблеми змісту й структури діяльності найважливішим методологічним положенням для наступної розробки В. Ледньовим теорії структури змісту освіти стало виділення і аналіз складових діяльності. Опираючись на основні теоретичні положення структури діяльності, В. Ледньов охарактеризував її у такий спосіб: “види діяльності, ... виконувані людиною, включеної одночасно в різні суспільні відносини; види діяльності, ... що забезпечують ефективність дій у різних сферах прикладення зусиль людини” [17: 41-42].

Педагог виділив дві групи видів діяльності:

- 1) види діяльності, зокрема, до яких відносяться й професійні, спрямовані на безпосереднє перетворення навколишньої дійсності;
- 2) види діяльності, що обслуговують і забезпечують успішність будь-якої іншої діяльності людини. Це розумова, моральна, комунікативна, естетична, трудова й фізична діяльність.

Наведені положення дозволили у подальшому В. Ледньову визначити роль структури діяльності у формуванні змісту освіти як фактора, обумовленого багатьма в чому цілями освіти.

Узагальнивши свій аналіз структури особистості та діяльності стосовно проблеми змісту освіти, дійшов висновку про необхідність врахування наступних моментів:

1. Процес формування особистості характеризується двома сторонами діяльності: а) діяльність, що визначається специфікою конкретного її предмета (для структури змісту загальної середньої освіти це розумова, моральна, трудова, фізична, естетична й комунікативна діяльність); б) діяльність, що має специфіку, обумовлену структурою об’єкта вивчення.
2. Процес навчання повинен здійснюватися шляхом від теорії до практики. Це передбачає теоретичне й практичне навчання, що у реалізації змісту загальної середньої освіти означає необхідність здійснення трудової підготовки.

3. На структуру змісту освіти впливають також вікові особливості учнів, необхідність індивідуалізації їх розвитку (закономірності реалізуються шляхом введення обов'язкових занять за вибором, факультативних занять і поетапного освоєння змісту освіти).

Виділення цих закономірностей і розуміння необхідності врахування перерахованих вище закономірностей при побудові змісту навчально-виховного процесу не було новим у вітчизняній педагогіці. Заслуга В. Ледньова полягає у тому, що він уперше, пройшовши шлях дослідження впливу структури особистості, діяльності на структуру змісту освіти, удалося обґрунтувати й привести в систему даний набір факторів, що впливають на процес структурування змісту освіти.

Рівень наукового пізнання в галузі досліджуваної теорії у досліджуваній період дозволяв говорити як про загальновизнаний факт, що структуру змісту освіти визначає структура об'єкта вивчення, тобто наявна залежність структури змісту від специфіки конкретного предмета освоюваної діяльності.

У процесі аналізу характеру впливу структури об'єкта вивчення на структуру змісту загальної середньої освіти В.С. Ледньов взяв за основу підходи до організації структури наукового знання Ф.Енгельса та Б.Кедрова, що виділив основні розділи наукового знання: природознавство, загальні науки й філософію.

Проаналізувавши підходи різних учених до структури наукового знання, В. Ледньов запропонував структуру об'єкта вивчення, виділену для змісту загальної середньої освіти, що являла собою перелік генеральних галузей наукового знання, які повинні були знайти відображення в наборі предметів, необхідних для освоєння програми загальноосвітньої школи (таблиця 1).

Таблиця 1.

### Генеральні галузі наукового знання

Філософія математика		
Фізика, хімія, географія, космологія	Науки, що вивчають матеріально-енергетичну організацію матерії	Центральна галузь наукового знання
Кібернетика, біологія, антропологічні науки, суспільні науки, технічні науки	Науки, вивчаючі антиентропійну організацію матерії	
Практичні науки		

Таким чином, дослідження з визначення структури наукового знання дозволили систематизувати й узагальнити попередній досвід теоретичного обґрунтування структури наук і визначити, з урахуванням сучасної системи наук, генеральні галузі наукового знання. Тим самим було здійснене корегування змісту загальноосвітньої підготовки з метою приведення її в більшу відповідність із основними інваріантними аспектами діяльності, що забезпечують всебічний розвиток особистості.

Дослідження впливу різних явищ на процес структурування змісту загальної середньої освіти визначило його основні системоутворюючі положення. У силу цього структура змісту загальної середньої освіти за Ледньовим детермінується:

1. Структурою діяльності, що не визначається конкретним предметом і забезпечує ефективність досягнення поставлених цілей (розумова, моральна, фізична, естетична, трудова, комунікативна діяльність).

2. Структурою наукового знання, що дозволяє сформувати всебічне уявлення про світ, реалізувати складові структури діяльності, характерної для загальноосвітньої школи.

3. Розподілом освіти на теоретичну й практичну. Тим самим була обґрунтована необхідність обліку в змісті загальної освіти принципу політехнічності, важливості введення трудової підготовки учнів.

4. Необхідністю обліку фактору індивідуальності розвитку. Реалізована в змісті загальної середньої освіти за допомогою введення факультативних занять [16].

Відповідно до концепції В. Ледньова, відбір змісту освіти повинен здійснюватись відповідно із поставленими цілями освіти на підставі визначення детермінанти (фактору), що впливають на перелік структурних компонентів змісту освіти. Стосовно загальної середньої освіти такою метою у 70-ті р. було виховання всесторонньо розвиненої особистості, а структура змісту визначається двома детермінантами:

- структура досвіду особистості і відповідна їй структура діяльності;
- структура об'єкта вивчення [16: 71].

Перша детермінанта, структура досвіду особистості, ізоморфна структурі соціального досвіду. В ній виділяються наступні компоненти: розумова, моральна, трудова, комунікативна, естетична і фізична культура людини [Проблеми структури, с. 18]. Їм відповідають і сторони (компоненти структури) діяльності: пізнавальна, ціннісно-зорієнтована (цілемотивована), перетворююча, комунікативна, естетична і фізична [16: 79]. В. Ледньов твердив, що між структурою досвіду особистості і структурою змісту освіти існує кореляція: зміст загальної освіти поділяється на групи навчальних предметів, які за своєю загальною спрямованістю відповідають кожному з компонентів досвіду особистості [18: 71].

У процесі розробки структури змісту загальної освіти В. Ледньовим були зіставлені галузі наукового знання й неспецифічні види діяльності, що у підсумку дало можливість скласти перелік груп обов'язкових дисциплін для засвоєння учнями загальноосвітньої середньої школи. У даний перелік включені: філософія, математика, фізика й астрономія, хімія, географія, кібернетика, біологія, психологія, суспільствознавство, етика, мова, трудове (практичне) навчання. Нововведенням у виділеній групі загальноосвітніх дисциплін було обґрунтування необхідності вивчення таких курсів як кібернетика (інформатика), психологія, етика, тим самим наочно показано, що побудова змісту утворення без повноцінної теорії структури змісту освіти не відбиває всієї повноти знань, необхідних для реалізації цілей освіти.

На думку дослідника, зміст освіти – це частина людської культури, що надається індивіду для засвоєння, відібрана і структурована таким чином, щоб її засвоєння спрямовувало розвиток особистості відповідно з метою виховання. Зміст освіти – це те, що надається індивіду і засвоюється ним у “відкритому вигляді” через зміст навчального матеріалу і в “прихованому”, через ті форми й методи, через ті види діяльності, які програмується освітою як процесом. Точніше кажучи, “зміст освіти – це зміст процесу прогресивних змін властивостей і якостей особистості, необхідною умовою чого є відповідним чином організована діяльність” [16: 54].

Автор концепції розглядає проблему побудови змісту освіти на рівні навчального предмета. Він визначає зміст освіти як зміст триединого цілісного процесу освіти особистості – засвоєння досвіду попередніх поколінь, типологічних якостей особистості, її розумового та фізичного розвитку. Такі компоненти, як функціональні механізми психіки, типологічні властивості й індивідуальні якості особистості, не впливають, на думку В.Ледньова, на інваріантну структуру змісту освіти (в плані визначення набору навчальних предметів) [16: 18].

Об'єктом вивчення в загальній освіті є вся оточуюча людину дійсність [16: 71], тому структура об'єкта вивчення (друга детермінанта) визначається структурою самої дійсності, чи матерії, яка “відображена у предметній структурі наукового знання, що поступово наближається до об'єктивного відображення дійсності” [16: 84]. Таким чином, “систематичному вивченню підлягають сторони дійсності, які в сумі складають сукупний предмет науки” [16: 100].

Учений взяв за основу компонента структуру особистості (досвід особистості, функціональні механізми психіки, типологічні властивості психіки) і класифікацію наук, розроблену Ф.Енгельсом, і обґрунтував закономірність, згідно якої відбір навчальних

дисциплін до навчального плану повинен обумовлюватись інваріантною структурою діяльності [16: 114 – 117]. Ця концепція змісту освіти відповідає на питання про те, які навчальні предмети повинні бути вміщені до навчального плану того чи іншого навчального закладу, поглиблює розуміння освіти в єдності його складу і функцій.

Таким чином, у 70-ті роки ХХ ст. був зроблений величезний крок вперед на шляху обґрунтування цілісної теорії змісту освіти. Однак у вітчизняній педагогіці, яка розвивалась десятки років в умовах шкільної мономоделі, зміст освіти пов'язувався з сукупністю інформації, а його компонентами вважались знання, уміння та навички. За таких умов концепція В. Ледньова, що розширювала розуміння змісту освіти у єдності його структури та функцій не була реалізована в практиці освіти.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Скаткин М.Н., Краевский В.В. Содержание общего среднего образования. Проблемы и перспективы. – М.: Знания, 1981. – 96 с.
2. Методологічні проблеми розвитку педагогічної науки / Під ред. П.Р. Атутова, М.Н. Скаткіна, Я.С. Турбовського. – М.: Педагогіка, 1985. – 240 с.; Онишук В.О. Деякі проблеми навчання старшокласників// Радянська школа.-1975. – №7.
3. Давидов В.В. Виды обобщений в обучении: Психологические проблемы построения учебных предметов. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 480 с.; Давидов В.В. Особенности реализации содержательного обобщения в обучении // Хрестоматия по психологии: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Под ред. А.В. Петровского. – М.: Образование, 1987. – С. 401-408.; Занков Л.В. Дидактика и жизнь. – М.: Образование, 1968. – 175 с.
4. Давидов В.В. Особенности реализации содержательного обобщения в обучении // Хрестоматия по психологии: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Под ред. А.В. Петровского. – М.: Образование, 1987. – С. 401-408.
5. Занков Л.В. Дидактика и жизнь. – М.: Образование, 1968. – 175 с.
6. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1968. – 338 с.; Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.; Ковалев А.Г. Психология личности. – М., 1970. – 391 с.
7. Методологические проблемы развития педагогической науки. / Под ред. П.Р. Атутова, М.Н. Скаткіна, Я.С. Турбовського. – М.: Педагогіка, 1985. – 240 с.
8. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Основания теоретической психологии. – М.: ИНФРА-М, 1999. – 528 с.
9. Платонов К.К. Структура и развитие личности. – М.: Наука, 1986. – 254 с.
10. Ковалев А.Г. Психология личности. – М., 1970. – 391 с.
11. Основы психологии / За заг. ред. О.В.Киричука та В.А.Роменця. – К.: Либідь. – 630 с.
12. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – Л.: Либідь, 1997. – 373 с.
13. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.; Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – С-Пб.: Питер, 2003. – 720 с.
14. Леднев В.С. Содержание образования: Учебное пособие. – М.: Высшая школа, 1989. – 360 с.
15. Леднев В.С. Некоторые актуальные вопросы предметной структуры содержания образования // Академик Российской академии образования Леднев Вадим Семенович. К 70-летию со дня рождения / Сост. П.Ф. Кубрушко, М.В. Рыжаков и Р.С. Бозиев. – М., 2002. – 42 с.
16. Леднев В. Содержание общего образования. Проблемы структуры. – М., 1980. – 264 с.
17. Леднев В.С. Структура педагогічної науки й структура академії педагогічних наук. – М.: Академія педагогічних наук СРСР, 1989. – 68 с.
18. Леднев В.С. Классификация наук. Материалы по проблеме “Перспективы развития советской школы на ближайшие 30 лет”. – М., 1971. – 95 с.