

ДО РОЗВИТКУ ТЕОРІЇ ЗМІСТУ ОСВІТИ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ДУМЦІ ХХ СТ.

Для сучасного етапу розвитку вітчизняної педагогіки і шкільної практики характерний перехід від уніфікованої шкільної моделі до урізноманітнення її типів, співіснування кількох освітніх парадигм. У цих умовах актуалізується проблема вдосконалення змісту освіти, і особливо шкільного. Зміст освіти виступає тим вирішальним фактором, який за певних умов формує загальну і функціональну грамотність людини, впливає на її навчальний і життєвий досвід, ставлення до себе, людей, світу. Тому проблема його конструювання для школи, яка розвивається і покликана розвивати, є однією з центральних. Визначити зміст освіти і навчання – це значить відповісти науково і аргументовано на наступні питання: які предмети повинні вивчатись у школі; за якими критеріями має відбиратися матеріал для кожного з них (і чи це мають бути саме навчальні предмети, а не, наприклад, комплекси); які необхідні для засвоєння учнями знання повинні містити програми та підручники?

Оскільки однозначно на поставлені питання сучасна педагогічна наука не відповіла, важливим, на наш погляд, є звернення до наукового доробку педагогів минулого століття, періоду частих змін освітніх парадигм і, відповідно, постійного розширення і зміни вмісту поняття “зміст освіти”. Якщо на початку ХХ ст. зміст освіти формулювався відповідями на два запитання: “чому вчити? які знання викладати в школі?”, то до кінця століття обсяг поняття зріс настільки, що його реальний вміст, за законами логіки, стрімко падає до нуля. В результаті єдина проблема розділилась на дві, інколи слабо пов’язані між собою: теоретичні праці та тему змісту освіти і емпіричне розуміння проблеми, яке часто зводиться до написання програм, підручників, посібників за якими, інколи, окрім смаків та інтересів авторів важко побачити навіть здоровий глузд [1].

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 в публікаціях О. Савченко, О. Сухомлинської, М. Ярмаченка та ін.

Загальновідомо, що зміст освіти це динамічна структура, яка постійно змінюється. При цьому є два рівні змін. Перший рівень пов’язаний з впливом зовнішніх факторів – зміни в суспільстві породжують соціальне замовлення на певний тип особистості, а значить на певний тип освіти. Другий рівень факторів, що обумовлюють динаміку змін цього феномену – це його внутрішні протиріччя. Зміна соціального замовлення зумовлює постійне коригування змісту в напрямку його розширення. Нові компоненти змісту вступають у протиріччя з уже існуючими. Для того щоб усвідомити цю динаміку потрібно з’ясувати внутрішню структуру змісту освіти яка теж існує на різних рівнях. Ми спробуємо проаналізувати концепції побудови змісту освіти, поширені в ХХ ст., і прослідкувати фактори, які обумовлювали його розвиток в цей період.

У педагогічній науці минулого існували різноманітні теорії навчання та освіти. Найбільш яскраво проявились дві теорії – теорія формальної та теорія матеріальної освіти. Терміни, що позначили ці два напрями в дидактиці, з’явилися у психолого-педагогічній літературі в кінці ХVIII – на поч. ХІХ ст. практично одночасно з уведенням у науковий обіг поняття “освіта”. Основоположниками теорії формальної освіти були відомі мислителі і педагоги Ж.-Ж. Руссо та І.Г. Песталоцці. Вони стверджували, що при відборі змісту навчальних предметів головна увага має приділятися не отриманню якомога більшої кількості знань, а розвиваючому впливу змісту того чи іншого навчального предмета. Основним критерієм при відборі змісту навчання було те, наскільки він розвиває розумові

здібності, логічне мислення, самостійність творчого мислення, пам'ять, уяву школярів. Такими предметами педагоги того часу вважали мови, класичну літературу, математику, фізику. Крім того в зміст цих навчальних дисциплін включались вправи, завдання, задачі, питання, які розвивали розум, безвідносно до їх змісту. В дореволюційній Росії формальна теорія побудови змісту була покладена в основу класичної освіти.

Позитивним у теорії формальної освіти було заперечення догматизму і зазубрювання, властивого середньовічній школі, визнання потреби формування пізнавального інтересу, важливості розвитку пізнавальних здібностей, творчого і логічного мислення дітей. Однак, у цій теорії припинувалась роль систематичних, глибоких, міцних знань з основ наук. Такий підхід до змісту освіти заважав формуванню в дітей широти світогляду, оскільки ігнорувались предмети природничого та художнього циклів.

У XIX ст. в умовах бурхливого розвитку машинного виробництва, який потребував озброєння людей практичними, корисними знаннями, школа, побудована на принципах формальної освіти, перестала задовольняти суспільство. Тому набула поширення теорія матеріальної освіти, прихильники якої навпаки перебільшували значення великого обсягу знань. Основним критерієм відбору змісту шкільного навчання виступала міра корисності, придатності знань для життя, практичної діяльності. Тобто відбиралися лише знання, які є засобом створення матеріальних цінностей. Такий підхід вимагав насичення змісту навчання великою кількістю конкретних фактів, явищ і процесів природи, тобто енциклопедичних знань. На думку прихильників такого прагматичного підходу, розвиток розумових здібностей має відбуватись без спеціально спрямованих на це зусиль з боку учнів та педагога. Вважалось, що знання самі по собі розвивають мислення. Недооцінювалось також і значення розвитку духовності. В XIX – на поч. XX ст. основні положення цієї теорії слугували для відбору змісту реальної освіти.

Масштабна індустріалізація, яка розгорнулася в кінці XIX – на початку XX ст., поглибила і загострила протиріччя між соціальними потребами в галузі народної освіти і рівнем її розвитку. Стан масової школи, зміст освіти, методи і засоби навчання не відповідали новим потребам життя. Об'єктивно виникла потреба в творчому пошуку шляхів ліквідації розриву між системою освіти і потребами суспільства в ініціативних, мислячих, творчих робітниках. Актуальною була перебудова системи методів навчання в напрямку стимулювання творчої активності та пізнавального інтересу учнів.

Розвиток вітчизняної педагогічної думки відбувався в контексті світового педагогічного процесу. Набула поширення репрезентована Дж. Дьюї, А. Фер'ером, О. Декролі та ін. педоцентрична теорія освіти, в основу якої становила “концепція про те, що зміст, організація і методи навчання визначаються головним чином інтересами і потребами дитини, що вона – центр навчально-виховного процесу” [2].

Одноставно критикуючи панівну в країні систему класичної освіти, прогресивні педагоги початку XX ст. по-різному бачили шляхи перебудови і подальшого розвитку вітчизняної системи освіти. Відносно проблеми визначення змісту загальної середньої освіти виділялось кілька освітніх парадигм: “вільного виховання” (Н. Венцель, М. Рубінштейн, Я.Чепіга, С.Русова), “школи навчання” (В. Вахтеров, П. Каптеров), “трудової школи” (П. Блонський, М. Рубінштейн). Представники цих парадигм мали різне бачення мети, критеріїв, принципів відбору і побудови змісту освіти, методів та форм навчання тощо. Суттєвими і спільними для всіх напрямів рисами теорії змісту освіти, що складалася в цей час, були посилення зв'язку навчання з життям, оточуючим середовищем; побудова викладання на близькому учням матеріалі, введення до змісту освіти краєзнавчої складової. Більшість представників реформаторських напрямів у педагогіці “негативно ставилися до книжної освіти, що відштовхувалася від запам'ятовування великої кількості фактів, і вважали, що в школі має засвоюватись система логічно пов'язаних знань, чітко спрямованих на практичне застосування, на осмислення фактів і явищ навколишнього життя” [3]. Так К. Венцель сформулював основні принципи відбору змісту освіти, показав шляхи реалізації принципу зв'язку школи з життям, висунув вимогу усестороннього розвитку дітей у творчій

активності, самостійності. Педагог обґрунтував роль продуктивної праці як основи навчально-пізнавальної діяльності [4].

Відмова від притаманної офіційній дореволюційній російській школі філософії освіти, певна демократичність розвитку освітньої сфери зумовили в 20-х рр. ХХ ст. різноманітність підходів до розбудови змісту загальної середньої освіти.

Розвивалась офіційна радянська педагогічна теорія, в основу якої вже в цей період був покладений вульгаризований принцип класовості, що заперечував загальнолюдські гуманістичні цінності у вихованні. У виданій у 1927 році “Педагогической энциклопедии” підкреслювалось, що освіта покликана формувати народну свідомість по лінії руху до світової революції. Така орієнтація на вузько класові інтереси зробила основними критеріями відбору змісту освіти соціальні завдання у вигляді партійних настанов, привела в подальшому до повернення в 30 –х рр. теоретичних засад побудови змісту, характерних для дореволюційної офіційної педагогіки.

Однак, у 20-ті рр. у вітчизняній педагогіці існував певний плюралізм думок і поряд з офіційною наукою розвивався ряд педагогічних течій, що впливали на формування теорії змісту загальної середньої освіти. Протягом перших десяти років після революції в країні не було єдиного навчального плану, зміст шкільного навчання визначався на рівні школи. Для цього періоду характерні численні проекти у галузі освіти, реалізація яких, на думку їх авторів, могла докорінно змінити зокрема і напрацьований століттями зміст освіти.

Так М. Рубінштейн, С. Шацький та ін. обстоювали трудове спрямування розбудови змісту освіти, активне включення підлітків у виробничу сільськогосподарську працю та роботу на заводах і фабриках. Така праця, на думку С. Шацького, мала не лише навчальне та загальнопедагогічне, а й економічне значення. “Ми повинні визнати, – писав педагог, – що трудова школа, як ми її розуміємо, як школа яка нам потрібна – це школа яка організовує і вивчення життя, і участь школи в ньому” [5]. Автор “Основ общей методики” М. Рубінштейн обстоював побудову змісту освіти та організацію навчального процесу з позицій необхідності розвитку активності та самостійності дітей, чому сприяла і участь школи у виробництві [6].

Для реалізації цих ідей пропонувалось запровадити в школі так звані професійні напрями: сільськогосподарський, промисловий, кооперативний тощо. Окрім загального спостереження над оточуючим середовищем пропонується ввести до навчального плану обов’язкове відвідування підприємств, де працюють батьки дітей, місцевих виробництв. Отримані знання учні повинні використовувати в суспільно-корисній праці, що мала стати частиною навчального процесу. Зміст освіти будувався у відповідності з потребами того господарства, участь у розвитку якого брала та чи інша школа.

Для реалізації ідеї зв’язку школи з життям велике значення мала характерна для педагогіки 20-х рр. серйозна увага до психологічних закономірностей процесу навчання, врахування психофізіологічних особливостей учнів. Вимоги до послідовного врахування цього фактору висувались і при формуванні змісту освіти, що знайшло своє відображення в роботах відомих педагогів того часу П. Блонського, Б. Манжоса та ін.

Нарком освіти УСРР Г.Гринько активно відстоював переваги ранньої професійної освіти перед загальною та політехнічною, великого значення надавав оволодінню дітьми вузькопрофесійними знаннями та вміннями, що спрямовувало змістове наповнення освіти до нагальних практичних потреб тогочасного суспільства. Випускник школи мав обов’язково володіти бодай однією робітничою професією, причому не пов’язані з потребою підготовки до цієї спеціальності знання мали бути мінімальними. Педагогічні течії 20-х рр. не обмежувались перерахованими вище. Так П. Каптеров, В. Вахтеров, М. Чехов розробляли реформаторський напрямок в українській педагогічній думці; популярними були ідеї вільної та прагматичної педагогіки.

Державної підтримки набули в цей час нові принципи відбору та форми реалізації змісту освіти, що знайшли своє відображення в комплексах. На думку авторів комплексних програм, вони сприяли узагальненню навчального матеріалу навколо трьох основних тем:

природа, праця, суспільство. В центрі програм перебувала трудова діяльність людей, яка повинна була вивчатися у зв'язку з природою, як об'єктом цієї діяльності і суспільством, як її наслідком. За комплексної побудови програм предметна система, як така, ліквідувалась. Нові програми ставили за мету позбавитись одного із найбільш суттєвих недоліків старої школи – відриву шкільного навчання від життя, ізолюваності навчальних предметів один від одного.

Однак, поширені в 20-ті роки ХХ ст. підходи до відбору та розбудови змісту освіти не були повною мірою реалізовані й не знайшли свого логічного продовження в практиці української школи наступних десятиліть. Це сталося як в силу політичних та ідеологічних причин та чинників, що мали опосередковане відношення до наукової та практичної цінності покладених в їх основу ідей, так і через внутрішні, не пов'язані з умовами впровадження комплексності чинники. Це була спроба створити новий тип змісту шкільної освіти, який базувався не на внутрішніх закономірностях його побудови, а на інтелекті й волі людей, що його розробляли.

Постанови радянського уряду про школу (1931 – 1936), висунули нові вимоги до змісту освіти. Заміна комплексного викладання явищ сукупністю навчальних предметів сприяла систематичності та послідовності вивчення основ наук, підвищенню рівню засвоєння знань. Водночас послабились зв'язки навчання з дійсністю; недооцінювались прикладні знання, практичні вміння та навички. Єдиним джерелом конструювання змісту освіти, в основу якого був покладений, як і в дореволюційній гімназії, знанієвий компонент, стали основи наук. Наукові пошуки проводилися в напрямку пошуків шляхів підвищення наукового рівня змісту освіти при одночасному вирішенні проблеми перевантаження учнів [7]. Таким чином, у 30–50 рр. ХХ ст. педагогам не вдалося розробити цілісної теорії змісту освіти

Освітні реформи кінця 50-х – 60 –х рр. ХХ ст., перехід до загальної середньої освіти, процеси демократизації, які відбувалися в країні на початку 60-х рр. зумовили подальший розвиток педагогічної науки в цілому та теорії змісту освіти зокрема. В 1960-х – 70-х рр. в громадській та педагогічній думці відбулися якісні зміни в баченні цілей освіти та завдань і перспектив загальноосвітньої школи. Це був глобальний процес заміни рецептивно-відображувального підходу на конструктивно-діяльнісний. На думку О. Сухомлинської, “реформування змісту освіти в цей період було найбільш серйозним, продуманим і виваженим кроком порівняно з іншими етапами розвитку змісту середньої освіти, особливо щодо поєднання репродуктивної та розвивальних функцій освіти” [8].

Актуальна і нині сформульована в той час теорія діяльності, яка спиралась на результати досліджень ряду психологів та педагогів (Л.С.Виготського, С.Л.Рубінштейна, О.Н.Леонтьєва, В.В.Давидова, Н.Ф.Талізіної та ін.). На думку авторів теорії, дія передбачає перетворення суб'єктом того чи іншого об'єкта. Задача включає в себе мету, поставлену в певних конкретних умовах, необхідних для її досягнення. Вирішення цієї задачі полягає в пошуку суб'єктом тієї дії, за допомогою якої можна змінити умови задачі та досягти мети. Освіта, яка реалізується через навчальну діяльність, безпосередньо пов'язана із засвоєнням теоретичних знань, що містяться в науці, мистецтві, моралі, праві, релігії. Така освіта, ознайомлюючи учнів з перерахованими галузями культури, разом з тим здійснює їх розумове, естетичне, моральне виховання, розвиває їх здібності [9].

Особливостями змісту освіти в діяльнісній теорії є те, що в якості предмета засвоєння, пропонується “система понять, яка відтворює об'єкт, що вивчається, як цілісну систему в її суттєвих властивостях і зв'язках, система понять задається не як спосіб характеристики об'єкта, а як основа для його перетворення”. Це можливо лише за умови, що система понять викладена в логіці сходження від абстрактного до конкретного. Цим створюються передумови для запобігання розриву між теоретичними знаннями та практичними навичками. Способи аналізу понять, що входять до структури навчальних дій, є такими ж необхідними компонентами змісту розвивального навчання, як і теоретичні знання та практичні вміння [10].

Основою педагогічного процесу за такого навчання стає особистісна взаємодія учня і вчителя та організоване ним спілкування, за якого вчитель виступає не транслятором змісту, що вивчається, а сам зміст перетворюється в посередника, засіб спілкування” [11]. За такого підходу зміст освіти є невід’ємною частиною людського спілкування і не може передаватись як незалежна від учителя та учня об’єктивна інформація. Зміст освіти побудований за такою логікою, не виключає роботи з готовим навчальним матеріалом, але його засвоєння не може відбуватись у вигляді пасивного й некритичного сприйняття цього матеріалу [12].

Таким чином, поступово на зміну “зунівської” (знання, вміння, навички) моделі приходять особистісно-діяльнісна модель. За цієї моделі учень – повноцінний партнер учителя та інших учнів, а зміст освіти – засіб організації навчального діалогу. Проте в 60-ті – 70-ті рр. зміст освіти не зазнав значних змін, змінювались лише підходи до його реалізації. “Згідно з метою навчання – всебічно розвиненої особистості – він відображав підходи, які можна класифікувати як дидактичний енциклопедизм” [13]. Таким чином, як і в попередні десятиліття, в основу побудови змісту був покладений знанієвий компонент, що приводило до постійного розширення змісту навчальних предметів, спричиняло перевантаження учнів, але не сприяло вирішенню нагальних педагогічних проблем. Без відповіді залишались запитання: 1) чому далеко не завжди засвоєння знань та вмінь сприяє розвитку розумових здібностей, пізнавальної самостійності, вихованню учня; 2) чому за однакових знань та вмінь не всі учні навчаються творчо; 3) що додатково до традиційних знань та вмінь необхідно засвоїти учневі, щоб стати творчою та вихованою особистістю.

Відповідаючи на ці запитання, М. Скаткін, В. Краєвський наголошували: “Основна, глобальна мета навчання полягає в засвоєнні підростаючим поколінням основ соціального досвіду, накопиченого людством протягом історії” [14]. Проте зміст освіти, як педагогічна категорія, педагогічна модель, не може бути простою копією соціального замовлення.

Оскільки окрема людина не може оволодіти всім соціальним досвідом, виникає проблема створення його педагогічної моделі: відбору навчального матеріалу та найбільш суттєвої, педагогічно адаптованої частки соціального досвіду. Для цього І. Лернер виділив його чотири основні елементи, засвоєння яких може, на думку авторів концепції, забезпечити всесторонній розвиток особистості:

1) уже отримані людством знання про світ (природу, суспільство, техніку, людину) і способи діяльності, які дають можливість застосовувати знання і перетворювати дійсність;

2) досвід здійснення вже відомих людству способів діяльності інтелектуального і практично характеру, тобто досвід відтворення відомих способів пізнання дійсності й практичного впливу на неї;

3) досвід творчої діяльності, покликаний забезпечити готовність до пошуку нових проблем, до творчого перетворення дійсності;

4) досвід емоційно-ціннісного ставлення людей до світу і один до одного, який передбачає знання про норми взаємовідносин та навички дотримання цих норм [15].

Для відтворення і подальшого розвитку культури в зміст освіти, на думку І. Лернера, потрібно включати не лише систему знань, а й усі вище названі елементи культури. Вчений виділив чотири типи змісту освіти, які відповідають елементам соціального досвіду. Структура змісту освіти має відповідати структурі соціального досвіду.

Звідси і визначення змісту освіти, який за І. Лернером, є “педагогічно адаптованою системою знань, способів діяльності, досвіду творчої діяльності та досвіду емоційно-ціннісного ставлення до світу і діяльності, засвоєння якої забезпечує формування всестороннє, гармонійно розвиненої особистості, готової взяти участь у створенні (збереженні) та розвитку культури [16]. Виділені елементи змісту освіти відповідають складовим соціального досвіду і не доповнюють знання, вміння та навички з точки зору нових потреб суспільства. Як елемент соціального досвіду кожен з них відіграє свою роль у формуванні суспільної культури, а як елемент змісту освіти виконує функцію у формуванні особистості.

Значення цієї концепції, яка стала першою вітчизняною спробою реалізації культурологічного підходу до побудови змісту освіти, в тому, що зміст освіти не зводився до науки (основ наук), а був представлений у вигляді чотирьохкомпонентної системи, яка реально існує лише в процесі навчання. Крім того авторами концепції обґрунтовані й описані відповідні кожному елементу змісту освіти способи їх засвоєння, методи навчання, що ґрунтуються на знанні змісту та способів засвоєння його елементів.

Автори концепції виділили ряд етапів побудови моделі змісту освіти, кожен з яких відповідає певному рівню його формування: рівень загального теоретичного уявлення, рівень навчального предмета, рівень навчального матеріалу.

Висновки І.Лернера стосовно компонентів соціального досвіду як джерела змісту освіти важливі як для теорії навчання, так і для шкільної практики:

1. Не лише зміст загальної середньої освіти повинен складатись з чотирьох компонентів, але й кожен навчальний предмет повинен формуватись відповідно. В більшості випадків ці елементи мають бути передбачені в рамках кожної теми.

2. Ці елементи повинні бути передбачені в рамках окремих уроків. На кожному уроці може бути не менше двох цілей (навчальна і виховна) і не більше чотирьох, тобто в якості цілей можна сформулювати в плані уроку чотири елементи змісту навчання та освіти. Природно, що в плануванні конкретного уроку цілі мають визначатися максимально конкретно.

3. Вся система інтелектуальних і практичних навичок, передбачених елементами соціального досвіду і змісту освіти, повинна стати рівноправною частиною програм з усіх предметів.

4. По кожному предмету потрібно визначити зміст творчої діяльності в певній системі, її обсяг і розробити засоби для його засвоєння учнями.

5. Оскільки емоційна реакція учнів завжди предметна, тобто звернена на зміст, виникає проблема створення єдиної програми навчання та виховання, а також вицнення виховних можливостей кожного предмета в певній системі [17].

В. Краєвський виділяє рівні формування змісту освіти наступним чином:

1. Рівень загального теоретичного ознайомлення, на якому зміст освіти виступає у вигляді знань про склад (елементи), структуру (зв'язки між елементами) і суспільної функції педагогічно адаптованого соціального досвіду, який передається підростаючому поколінню.

2. Цьому рівню відповідає зміст освіти поданий у вигляді системи, що складається з чотирьох елементів: знань, досвіду здійснення відомих способів діяльності, досвіду творчої діяльності і досвіду емоційно-ціннісного ставлення, функцій цих елементів і зв'язків між ними.

3. Рівень навчального предмета, на якому розуміння змісту стає більш конкретним. На цьому рівні зміст характеризується в наукових працях з методики навчання різних предметів і втілюється в навчальних програмах. Тут позначаються ті ділянки соціального досвіду, якими повинен оволодіти школяр. Конструюючи навчальний предмет потрібно враховувати не лише логіку науки, основи якої представлені у відповідних предметах, але й умови та закономірності процесу навчання, в якому навчальний предмет реалізується.

4. Рівень навчального матеріалу, на якому отримують реальне наповнення ті елементи змісту, які були лише позначені на першому рівні й представлені в формі специфічній для кожного навчального предмета на другій. Це конкретні знання, вміння та навички, пізнавальні задачі, вправи, які складають зміст підручників та посібників [18].

Окрім навчальних предметів І. Лернер включає в зміст освіти такі види діяльності: виробнича, соціальна, організаційно-управлінська, навчальна і пропагандистська, сімейно-побутова, екологічна, спортивна та ін. Учений запропонував наступні принципи їх відбору: 1) значення знань і діяльності для практики і розуміння дійсності на доступному віку рівні;

2) відповідність знань і дій виділеним функціям виховуючого навчання; 3) незамінність функцій іншими засобами (знаннями, галузями); 4) універсальність значення навчального матеріалу для загальної освіти; 5) необхідність знань для досягнення цілісності відібраного змісту відповідно з цілями; 6) відображення методологічних знань, а також проблеми, пов'язані з історією пізнання та техніки; 7) важливість знань для формування доступних, узагальнених світоглядних поглядів; 8) знання, необхідні для загального уявлення про глобальні проблеми людства; 9) мінімізація змісту, тобто відбір лише обґрунтованого, самого необхідного; 10) формування бажаної ціннісної спрямованості; 11) врахування масової доступності відібраного матеріалу [19].

Чотирьохкомпонентний підхід широко використовується сучасними дидактами в аналізі вже існуючого змісту освіти. Виділені авторами культурологічного підходу до побудови змісту освіти компоненти стали обов'язковою складовою сучасних дидактичних праць. Проте повністю ідеї авторів концепції реалізовані не були, через проблеми з розкладом нового змісту на елементи чотирьохкомпонентної системи, а частина знань взагалі не піддається подібному дрібленню. Окрім того, розуміння освіти лише як процесу засвоєння учнями соціального досвіду минулого, входить у протиріччя з їх потребою у самореалізації.

У цей же час у вітчизняній теорії була розроблена концепція змісту освіти, що ґрунтувалась на співвідношенні структури інваріантних видів діяльності і структури змісту освіти, автором якої є В. Ледньов [20].

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 програмуються освітою як процесом. Точніше кажучи, “зміст освіти – це зміст процесу прогресивних змін властивостей і якостей особистості, необхідною умовою чого є відповідним чином організована діяльність” [21]. В. Ледньов твердить, що між структурою досвіду особистості і структурою змісту освіти існує кореляція: зміст загальної освіти поділяється на групи навчальних предметів, які за своєю загальною спрямованістю кожному з компонентів досвіду особистості.

Автор концепції розглядає проблему побудови змісту освіти на рівні навчального предмета. Він визначає зміст освіти як зміст триєдиного цілісного процесу освіти особистості – засвоєння досвіду попередніх поколінь, типологічних якостей особистості, її розумового та фізичного розвитку.

Учений бере за основу компонента структури особистості (досвід особистості, функціональні механізми психіки, типологічні властивості психіки) і класифікацію наук, розроблену Ф.Енгельсом, і обґрунтовує закономірність про те, що відбір навчальних дисциплін до навчального плану повинен обумовлюватись іваріантною структурою діяльності [22]. 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.

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, яка розширювала розуміння змісту освіти у єдності його структури та функцій, не була реалізована в практиці освіти.

У кінці ХХ на початку ХХІ ст. в українській педагогічній думці поширилась популярна на Заході ідея компетентнісного підходу до побудови змісту освіти [23]. Це принципово новий зміст, основою побудови якого є не знання, а можливості, що їх можуть реалізувати учні в процесі навчання. Такий підхід змушує підбирати зміст навчання з точки зору передбачуваних результатів (набору компетентностей, якими мають оволодіти діти,

навчаючись у школі). Тобто аналіз змісту освіти торкається лише його другого рівня (змісту навчальних предметів).

Сучасні концепції змісту освіти, якими б принципово відмінними від поширених раніше не здавалися покладені в їх основу нові ідеї та підходи, розвиваються на основі надбань попередніх років. Тому ретроспективний аналіз теорії змісту освіти допоможе розкрити причини прорахунків у минулому і, можливо, окреслити тенденції та перспективи майбутнього розвитку.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Рыжаков М.В. Чему учит история (как не надо реформировать содержание образования) // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2001. – № 3. – С. 21.
2. Нариси історії українського шкільництва. 1905 – 1933: Навч. посіб. / О.В. Сухомлинська та ін.; За ред. О.В. Сухомлинської. – К.: Заповіт, 1996. – С. 129.
3. Сухомлинська О.В. До питання про розвиток змісту загальної середньої освіти // Шлях освіти. – 2004. – № 3. – С. 40.
4. Венцель В.Н. Теория свободного воспитания и идеальный детский сад. – М., 1916. – С. 5–7.
5. Шацкий С.Т. Школа для детей или дети для школы // Педагогические сочинения: В 4 т. – М., 1974. – С. 85
6. Рубинштейн М.М. Основы общей методики. – М., 1927.
7. Скаткин М.Н. О принципах обучения в советской школе // Советская педагогика. – 1950. – № 1. – С. 5–8.
8. Сухомлинська О.В. До питання про розвиток змісту загальної середньої освіти // Шлях освіти. – 2004. – № 3. – С. 42.
9. Давыдов В.В. Виды обобщений в обучении. – М.: Педагогика, 1972. – С. 257.
10. Там само. – С. 179–181.
11. Философские и педагогические проблемы развивающего образования / Под ред. В. Давыдова. – М.: ИНТОР, 1994. – С. 80.
12. Там само. – С. 75–92.
13. Сухомлинська О.В. До питання про розвиток змісту загальної середньої освіти // Шлях освіти. – 2004. – № 3. – С. 42.
14. Скаткин Н., Краевский В.В. Содержание общего среднего образования. Проблемы и перспективы. – М.: Знание, 1981. – С. 35.
15. Лернер И.Я. Понятие фактора и источника формирования содержания образования // Теоретические основы содержания общего среднего образования / Под. ред. В.В.Краевского, И.Я. Лернера. – М.: Педагогика, 1983. – С. 89–99.
16. Там само. – С. 67.
17. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. – М.: Педагогика, 1981. – С. 68.
18. Скаткин Н., Краевский В.В. Содержание общего среднего образования. Проблемы и перспективы. – М.: Знание, 1981. – С. 40–45.
19. Лернер И.Я. Базовое содержание общего среднего образования. Сущность проблемы и подходы к ее решению // Советская педагогика. – 1991. – № 11. – С. 19.
20. Леднев В. Содержание общего образования. Проблемы структуры. – М., 1980. – 264 с.
21. Там само. – С. 54
22. Там само. – С. 114–117.
23. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн // Компетентнісний підхід у сучасній освіті. – К., 2004. – С. 17.

УДК 37 (09)

Пугач А.В.

ДО ПРОБЛЕМИ МЕТОДОЛОГІЇ ДОСЛІДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРЕСИ

Здобуття Україною незалежності й орієнтація на демократичний курс, падіння авторитарної ідеології, процеси інтеграції у міжнародне культурно-освітнє співтовариство