

Тамара Литнєва

ПЕРІОДИЗАЦІЯ ІСТОРІЇ РОЗВИТКУ ЗМІСТУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ (30-ті рр. ХХ ст. – початок ХХІ ст.)

Зміст освіти – це динамічна структура, яка постійно змінюється. Український історик педагогіки Л. В. Пироженко виділяє при цьому два рівні змін. На першому рівні, пов'язаному із впливом зовнішніх чинників, зміни в суспільстві породжують соціальне замовлення на певний тип особистості, а значить, на певний тип освіти. Другий рівень чинників, що обумовлюють динаміку змін у змісті освіти, відображає внутрішні протиріччя його розвитку. При цьому зміна соціального замовлення зумовлює постійне коригування змісту в напрямі його розширення: нові компоненти змісту вступають у протиріччя з уже існуючими [1, с. 35–36].

Серед сучасних вітчизняних досліджень теорії змісту загальної середньої освіти з'ясуванню його сутності та внутрішньої структури присвячено значну кількість робіт (Л. Д. Березівська, С. П. Бондар, І. Д. Зверев, О. К. Корсакова, В. В. Краєвський, І. Я. Лернер, В. С. Ледньов, Ю. І. Мальований, Л. В. Пироженко, О. Я. Савченко, О. В. Сухомлинська, С. Е. Трубачева та інші). Разом з тим в історико-педагогічному розрізі розвиток змісту освіти протягом ХХ – початку ХХІ ст. ще не набув чіткої періодизації. Певні контури етапів розвитку шкільного змісту освіти зустрічаємо в статтях О. Я. Савченко [2] та О. В. Сухомлинської [3].

З огляду на це метою даної статті є розробити періодизацію процесу розвитку змісту загальної середньої освіти у період 30-х рр. ХХ ст. – початку ХХІ ст. і з'ясувати головні тенденції побудови змісту освіти на кожному етапі.

Спираючись на основні віхи генези змісту середньої освіти, виділені в роботах О. Я. Савченко та О. В. Сухомлинської, вважаємо за можливе конкретизувати етапи його розвитку, починаючи з 1930-х рр., коли відбулася уніфікація вимог до організації шкільної справи у межах єдиної радянської держави, і до сучасного періоду формування освітньої системи незалежної української держави: 1) 1930–1940-і рр. – етап орієнтації на репродукцію знань учнів; 2) 1950-і рр. – етап політехнізації змісту освіти; 3) 1960-і рр. – етап орієнтації змісту освіти на розвиток особистості; 4) 1970-і рр. – етап запровадження діяльного підходу до змісту освіти; 5) 1980-і рр. – етап переходу до культурологічної концепції змісту

освіти; 6) 1990-і рр. – етап формулювання і впровадження ідеї гуманізації змісту освіти; 7) початок ХХІ ст. – етап упровадження компетентнісної парадигми змісту освіти.

Розглянемо кожен з виокремлених етапів з точки зору найвиразніших тенденцій, притаманних кожному з них. Етап орієнтації на репродукцію знань учнів (1930–1940-і рр.), пов'язаний з переходом від проголошеної протягом 20-х років «трудової школи» до нової парадигми «школи навчання», орієнтованої на репродукцію готових, здобутих у ході попереднього розвитку науки знань. У контексті цієї парадигми зміст освіти базувався на книжних знаннях і мав слабкий зв'язок з живою дійсністю. Через необхідність дотримання суворої зовнішньої дисципліни індивідуальність учнів у пізнавальному процесі не враховувалася, і вони мали просто слухати і сприймати безкінечну кількість інформації, ретрансльованої вчителем.

Школа стала авторитарною, в основу підходу до змісту знань закладалися класові протистояння й боротьба. Постанови ЦК ВКП(б) про школу 1931–1932 рр. стали завершальним етапом у цьому перетворенні й остаточно відмежували «трудова школа» від «школи навчання».

Викликані даними партійними постановами кардинальні зміни шкільної освітньої парадигми зумовили повернення до предметного навчання (замість комплексного навчання), що відбувалося в руслі систематичності та послідовності вивчення основ наук і, як очікувалося, мало сприяти підвищенню рівня засвоєння знань. Єдиним джерелом конструювання змісту освіти стали основи наук. В основу змісту навчання було покладено знанневий компонент.

Постанови ЦК ВКП(б) про школу 30-х років сформулювали ряд положень, які стали скеровуючими для подальшого розвитку теорії змісту освіти й організації матеріалу за певними циклами навчальних дисциплін, а саме: 1) відповідність змісту шкільної освіти тогочасним досягненням науки і техніки (природничо-математичний цикл); 2) ідейно-політична, світоглядна спрямованість шкільних курсів (гуманітарний цикл); 3) зв'язок навчання з виробничою працею (політехнізація школи).

У період 40-х рр. ХХ ст. зміст шкільної

освіти підпорядковувався конкретним завданням навчання і виховання підростаючих поколінь в екстремальних умовах воєнного часу і в умовах відновлення зруйнованого війною народного господарства. Велися теоретичні пошуки в напрямі відбору матеріалу науки для навчального предмета, підвищення ідейного рівня змісту освіти.

На розвиток змісту шкільної освіти в 50-х рр. XX ст. вирішальний вплив здійснювали партійні настанови, що зумовили виділення наступного етапу – етапу політехнізації. У жовтні 1952 р. XIX з'їзд КПРС визнав за необхідне перебудову школи в напрямі наближення її до життя, до практики комуністичного будівництва. Ідею реформування освітньої галузі в напрямі повернення до «трудової школи» було сформульовано на XX з'їзді КПРС (лютий 1956 р.), який поставив завдання розвивати політехнічне навчання, забезпечити ознайомлення учнів з найбільш важливими галузями сучасного промислового й сільськогосподарського виробництва, встановити тісний зв'язок навчання з суспільно корисною працею. Для вирішення цих завдань необхідним було включення до навчальних планів нових предметів, які б прилучали учнів до праці на підприємствах, у колгоспах, на навчально-дослідних ділянках, у шкільних майстернях.

Наступним кроком, що утверджував наведені вище зміни у підходах до змісту освіти наприкінці 50-х – на початку 60-х років, стало прийняття Верховною Радою УРСР закону «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в Українській РСР» (1959). Цей документ передбачав структурну перебудову школи: упровадження загальної обов'язкової восьмирічної освіти замість існуючої семирічної; перетворення середньої десятирічної школи в одинадцятирічну; створення матеріально-технічної бази для оволодіння учнями шкіл однією з масових робітничих професій. Стратегічним напрямом розвитку змісту освіти відповідно до даного закону було визначено політехнізацію, посилення зв'язку школи з виробництвом, поєднання навчання з продуктивною працею, поворот педагогічної науки та практики до принципів «трудової школи». Крім того, в основу шкільної справи було покладено ідею «підготовки всебічно розвинених будівників комунізму».

Наприкінці 1950-х рр. провідні вчені (М. А. Данилов, М. М. Скаткін) намагалися поновому підійти до змісту освіти, включаючи до його складу насамперед мислення у зв'язку з розроблюваною в той час теорією розвивального навчання. Згодом з'явилось розуміння розвивальної функції навчання і як результату, і як основи для подальшого навчання. Але, як зазначають науковці, ці питання ставились переважно з позицій діяльності вчителя, а не учнів [3, с. 42].

Активна розробка ідей розвивального навчання, пошуки способів активізації навчального процесу загалом і вдосконалення змісту освіти зокрема стали основною тенденцією наступного етапу розвитку змісту освіти – етапу орієнтації на розвиток особистості (1960-і рр.). У цей час відомий радянський педагог Л. В. Занков продовжував працювати над створеною ним дидактичною системою, яка пов'язувала навчально-виховний процес з розвитком мислення дитини, а педагоги й психологи В. В. Давидов і Д. Б. Ельконін розробляли систему розвивального навчання молодших школярів, сконцентрувавши її навколо зон найближчого розвитку дитини.

Суттєві зміни в змісті освіти відбувалися паралельно з поступовим згортанням освітньої реформи у постхрущовський період, що, зокрема, проявилось в поступовому скороченні темпів політехнізації школи і поверненні з 1964 р. середніх загальноосвітніх трудових політехнічних шкіл з виробничим навчанням з одинадцятирічного до десятирічного терміну навчання. Це зумовило формування у змісті шкільної освіти у 60-х рр. таких тенденцій, як: 1) поступова заміна «трудової школи» «школою знань»; 2) посилення «знаннєвого» компонента в змісті освіти; 3) концентрація змісту освіти навколо основ наукових знань. Фактично ж відбулося «витіснення» залишків «трудової школи» на узбіччя «школи знань».

На процес реформування змісту освіти протягом 60-х рр. вплинуло також прийняття постанови ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР «Про заходи подальшого поліпшення роботи середньої загальноосвітньої школи» (1966), яка визначила такі основні напрями перебудови змісту освіти: 1) ідейне і теоретичне його збагачення на основі узгодження навчальних планів, програм та підручників з найновішими досягненнями науки, техніки, культури; 2) формування такого обсягу знань, який забезпечував би підготовку до подальшої професійної освіти і самоосвіти; 3) повніше задоволення нахилів і здібностей учнів, їх інтересів до певних галузей знань і практичної діяльності [4, с. 4].

Безперервно зростаючий обсяг загальноосвітніх знань змусив теоретиків і практиків у галузі педагогіки посилити увагу до оптимізації процесуальної сторони змісту освіти, що виразилося у розробці і запровадженні діяльнісного підходу до змісту освіти (1970-і рр.). На цьому етапі розвитку змісту освіти відбулися якісні зміни в баченні цілей освіти та завдань і перспектив загальноосвітньої школи, що відповідали глобальному процесу заміни рецептивно-відображувальної освітньої парадигми на конструктивно-діялісну. Реформування змісту освіти в цей період було найбільш серйозним і виваженим кроком порівняно з попередніми етапами розвитку змісту се-

редньої освіти, особливо щодо поєднання репродуктивної та розвивальної функцій освіти [3, с. 42]. Зазначимо, що в цей час була сформульована теорія діяльності, яка спиралась на результати досліджень ряду психологів і педагогів (Л. В. Виготського, П. Я. Гальперіна, В. В. Давидова, О. М. Леонтєва, С. Л. Рубінштейна, Н. Ф. Талізної та ін.). Відповідно до цієї теорії, на зміну моделі у форматі «знання, уміння, навички» приходять особистісно-діяльнісна модель. За такої моделі учень стає повноцінним партнером учителя та інших учнів, а зміст освіти – засобом організації навчального діалогу.

У другій половині 70-х років, відповідно до постанови «Про подальше удосконалення навчання, виховання учнів загальноосвітніх шкіл і підготовки їх до праці» (1977), педагоги продовжували роботу над удосконаленням змісту освіти: велась робота над уточненням програм і їх розвантаженням від надмірно ускладненого та другорядного матеріалу, обґрунтуванням міжпредметних зв'язків. Крім того, активно досліджувалися шляхи розвитку мислення учнів, проблемне та програмоване навчання [2, с. 3].

Про перехід на початку 1980-х рр. до етапу культурологічної концепції змісту освіти можна говорити у зв'язку з тогочасними дослідженнями відомих радянських педагогів В. В. Краєвського, І. Я. Лернера, М. М. Скаткіна, якими вперше була обґрунтована ідея багатокomпонентної структури змісту, як аналога соціального досвіду людства. Так, І. Я. Лернер виділив чотири основні елементи змісту освіти, засвоєння яких, на його думку, може забезпечити всебічний розвиток особистості: 1) уже отримані людством знання про природу, суспільство, техніку, людину, способи діяльності; 2) досвід здійснення відомих способів діяльності; 3) досвід творчої діяльності; 4) досвід емоційно-ціннісного ставлення до дійсності [5, с. 146–147].

Значення створеної В. В. Краєвським та І. Я. Лернером концепції полягало в тому, що зміст освіти не зводився до основ наук, а був представлений у вигляді чотирикомпонентної системи, яка реально існує лише у процесі навчання. Учені доводили, що для відтворення і подальшого розвитку культури у зміст освіти треба включати не лише систему знань, а й усі вище названі елементи культури.

Крім того, характерною особливістю вказаного етапу стало звернення вчених у другій половині 1980-х рр. до побудови змісту шкільної освіти на оновлених методологічних засадах варіативності змісту шкільних навчальних курсів. На Всесоюзному з'їзді працівників народної освіти було обговорено дві концепції загальної середньої освіти, які фактично були «своєрідним містком» між традиційною радянською школою, яка

поступово відходила в минуле, і очікуваним реформуванням освіти у посткомуністичних країнах [2, с. 3]. Ці документи декларували завдання оптимально поєднати загальноосвітню, політехнічну і професійну підготовку учнів, відобразити в змісті освіти знання про природу і суспільство, техніку, людину, досвід здійснення відомих способів діяльності, творчої діяльності та емоційно-ціннісного ставлення до дійсності. У зв'язку з цим почали перероблятися навчальні плани з урахуванням специфіки регіону і шкіл, що свідчило про спроби запровадити на практиці ідею варіативності змісту освіти, яка позначила собою зародження нової тенденції розвитку змісту освіти – його демократизації й гуманізації.

Етап формулювання і впровадження ідеї гуманізації змісту освіти охоплює 1990-і рр., коли на тлі розпаду Радянського Союзу й утворення незалежних держав почали формуватися нові методологічні засади розвитку змісту освіти. На цьому етапі першочергового значення набули такі засади реформування змісту освіти, як його деполітизація і максимальне насичення національним компонентом, гуманізація, гуманітаризація та інтеграція. Українські вчені С. У. Гончаренко і Ю. І. Мальований, які стали авторами першої в незалежній Україні «Концепції гуманітаризації загальної середньої освіти» (1994), визначають гуманізацію як відображення в освітньому процесі гуманістичних тенденцій у розвитку сучасного суспільства, коли людська особистість визнається найвищою цінністю [6, с. 5].

На думку авторів цієї концепції, гуманітаризація передбачає сутнісно нові пріоритети у формуванні змісту освіти, які полягають, по-перше, у вихованні почуття національної приналежності, що є важливою складовою духовності; по-друге, у просякненні змісту гуманітарно-суспільної освіти ідеями неоднозначності, альтернативності; по-третє, у неприпустимості будь-якого протиставлення ролі гуманітарно-суспільних і природничо-наукових предметів у формуванні духовності учнів, розкритті творчого потенціалу особистості, актуалізації закладених у ній можливостей [6].

Розробка С. У. Гончаренком і Ю. І. Мальованим «Концепції гуманітаризації загальної середньої освіти», насиченої національним компонентом, свідчить, на нашу думку, про те, що в українській педагогічній науці розпочинається період побудови власної національної концепції змісту освіти.

Підсумком наукових пошуків початку 90-х рр. ХХ ст. у галузі змісту освіти стало обґрунтування концепцій базових шкільних дисциплін та підготовка розділу «Зміст освіти» державної національної програми «Освіта» 1994 р. Водночас, як підкреслює О. Я. Савченко, цілісного,

глибокого реформування змісту освіти в ці роки не відбулося. На практиці він змінювався повільно, вибірково і частково [2, с. 4].

У 1996–1999 рр. у роботі над удосконаленням змісту освіти сформувалася тенденція до створення державних стандартів загальноосвітньої підготовки учнів. Для їх розробки були створені творчі колективи вчених АПН і НАН України, які очолили С. У. Гончаренко, О. І. Ляшенко, О. Я. Савченко, П. П. Толочко. Пріоритетним завданням стандартизації освіти була мінімізація навчального навантаження, яка в той стислий період так і не була досягнута.

90-ті рр. ХХ ст. стали початком формування нової освітньої парадигми, спрямованої на розвиток особистості за допомогою знань, умінь і навичок (у той час як 50–80-ті рр. були пов'язані з традиційною парадигмою, що мала умовну назву «школа навчання» і передбачала лише формування знань, умінь та навичок).

Наукові дослідження, здійснені українськими вченими в другій половині 90-х рр. ХХ ст., стали підґрунтям Закону України «Про загальну середню освіту» (1999). Метою шкільної освіти в цьому документі проголошувався інтелектуальний, соціальний і фізичний розвиток особистості.

Теоретичне осмислення нових цілей освіти і, зокрема, змісту здійснено в Концепції 12-річної середньої загальноосвітньої школи (2000), підготовленої АПН України (науковий керівник О. Я. Савченко). Стосовно змісту освіти в цьому документі визначено, що він має бути осучаснений таким чином, щоб випускники 12-річної школи могли швидко адаптуватися у самостійному житті, цілеспрямовано використати свій потенціал для самореалізації як у професійному

й особистому плані, так і в інтересах суспільства, держави [7].

Початок ХХІ ст. визначений у розвитку змісту шкільної освіти, як етап упровадження компетентнісної парадигми змісту освіти. На цьому етапі підходи до змісту шкільної освіти вже не наполягають на знаннях, уміннях та навичках, а більше оперують поняттями «компетентність», «компетенції», «розвиток», «творчість», які широко розробляються сьогодні у загальноєвропейському масштабі. Перехід до компетентнісного підходу означає переорієнтацію з процесу на результат освіти в діяльнісному вимірі. Компетентнісний підхід у навчанні потребує трансформації змісту освіти, перетворення його з моделі, яка існує об'єктивно, для всіх учнів, на суб'єктивні надбання кожного учня. Відбувається заміна предметно-знаннєвого характеру побудови змісту освіти компетентнісним.

Крім розробки компетентнісної освітньої парадигми, на сучасному етапі розвитку змісту освіти формується тенденція до впровадження профільного навчання у старшій школі, яке планово розпочалося у зв'язку із затвердженням Концепції профільного навчання від 25 вересня 2003 р. У ній зазначається, що організація такого навчання створюватиме сприятливі умови для врахування індивідуальних особливостей, інтересів і потреб учнів, для формування у школярів орієнтації на той чи інший вид майбутньої професійної діяльності.

Загалом, підводячи підсумки проведеного нами дослідження динаміки розвитку змісту шкільної освіти за період 30-х рр. ХХ ст. – початку ХХІ ст., ми вважаємо доцільним подати особливості цього розвитку в наступній таблиці:

Таблиця 1

Етапи розвитку змісту загальної середньої освіти

Часовий період	Загальні тенденції побудови змісту шкільної освіти	Науковці і дидакти – ініціатори провідних ідей
Етап орієнтації на репродукцію знань учнів (1930–1940-і рр.)	– запровадження у школу предметного навчання; – перехід до парадигми «школи навчання», орієнтованої на репродукцію готових знань;	М. К. Гончаров та ін.
Етап політехнізації (1950-і рр.)	– хвиля політехнізації змісту шкільної освіти; – посилення зв'язку школи з життям; – використання у шкільній практиці новітніх науково-технічних досягнень, зокрема ТЗН, програмованого навчання;	М. М. Скаткін, М. А. Данилов, О. М. Арсеньєв, С. Г. Шаповаленко, П. Р. Атутов та ін.
Етап орієнтації на розвиток особистості (1960-і рр.)	– розробка ідей розвивального навчання, активізації навчального процесу; – введення факультативних занять з метою врахування індивідуальних інтересів дитини;	Д. Б. Ельжонін, В. В. Давидов, Л. В. Занков та ін.
Етап запровадження діяльнісного підходу до змісту освіти (1970-і рр.)	– заміна рецептивно-репродуктивного підходу на конструктивно-діяльнісний; – посилення розвивальної функції навчання; – розробка особистісно діяльнісної моделі навчального процесу;	П. Я. Гальперін, С. Л. Рубінштейн, О. М. Леонт'єв, В. В. Давидов, Н. Ф. Талізін та ін.

Етап переходу до культурологічної концепції змісту освіти (1980-і рр.)	– розробка культурологічного підходу до побудови змісту навчання (4-компонентна модель змісту освіти); – спроби запровадження ідеї варіативності змісту освіти;	І. Я. Лернер, М. М. Скаткін, В. В. Краєвський, В. С. Ледньов та ін.
Етап формулювання і впровадження ідеї гуманізації змісту освіти (1990-і рр.)	– демократизація і деполітизація змісту освіти; – насичення змісту освіти національним компонентом; – гуманітаризація змісту освіти; – реалізація ідеї варіативності змісту освіти; – розробка проєктів Державних стандартів змісту шкільної освіти;	С. У. Гончаренко, Ю. І. Мальований, О. В. Сухомлинська, О. Я. Савченко, С. П. Бондар та ін.
Етап упровадження компетентнісної парадигми змісту освіти (початок ХХІ ст.)	– розробка і запровадження компетентнісного підходу до побудови змісту освіти; – профілізація змісту освіти в старшій школі;	П. О. Бех, О. І. Пометун, С. Е. Трубачева, О. В. Овчарук, Н. М. Бібік та ін.

Усі розглянуті нами етапи й тенденції розвитку змісту освіти доводять складність і неоднозначність його еволюції протягом 30-х рр. ХХ ст. – початку ХХІ ст. Цей шлях розвитку супроводжувався поступовою зміною освітніх парадигм. Упродовж 30-х – 90-х рр. ХХ ст. в основу побудови змісту загальної середньої освіти була покладена знаннєва парадигма. Сьогодні акценти почали зміщуватися в бік поширення ідеї компетентнісної освітньої парадигми. Це принципово нова парадигма, в основі якої лежать не знання, а можливості, що їх можуть реалізувати учні в процесі навчання. Водночас, сучасний підхід розвивається на основі надбань попередніх років і потребує їх урахування у подальших дослідженнях.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Пироженко Л. Чого навчати у школі: зміст освіти у вітчизняній педагогіці / Лідія Пироженко // Директор школи. Україна. – 2006. – № 8. – С. 35–44.
2. Савченко О. Зміст шкільної освіти на рубежі століть / Олександра Савченко // Шлях освіти. – 2000. – № 3. – С. 2–6.
3. Сухомлинська О. До питання про розвиток змісту загальної середньої освіти / Ольга Сухомлинська // Шлях освіти. – 2004. – № 3. – С. 39–43.
4. О мерах дальнейшего улучшения работы средней общеобразовательной школы // Советская педагогика. – 1966. – № 12. – С. 3–8.
5. Теоретические основы содержания общего среднего образования / под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. – М.: Педагогика, 1983. – 352 с.
6. Гончаренко С. У. Гуманітаризація загальної середньої освіти / С. У. Гончаренко, Ю. І. Мальований // Початкова школа. – 1995. – № 3. – С. 4–10; № 4. – С. 9–13.
7. Концепція 12-річної загальноосвітньої школи // Інформаційний збірник Міністерства освіти України. – 2000. – № 21. – С. 10–31.