КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ «ЗМІСТ ОСВІТИ» В ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНІЙ РЕТРОСПЕКТИВІ

THE CONCEPTUAL APPROACHES TO DEFINITION OF THE NOTION "CONTENT OF EDUCATION" IN HISTORICAL AND PEDAGOGICAL RETROSPECTIVES

У статті представлено ключові концепції змісту освіти в історико-педагогічній ретроспективі. Наголошено, що оновлення змісту освіти є пріоритетним завданням концепції Нової української школи, проте визначення шляхів цієї модернізації не є можливим без урахування педагогічного досвіду з розуміння змісту освіти. Базуючись на зверненні до історико-педагогічних публікацій та дидактичних джерел, ключові концепції змісту освіти (формальна та матеріальна) представлено в історичній експлікації. Зроблено припущення, що головним питанням у сформульованих педагогічних концепціях змісту освіти була мета, якою її визначався її зміст, тобто розв'язання питання про те, чого вчити, корелювалося із соціально-економічним розвитком держави та визначалося освітніми потребами суспільства й (значно пізніше) особистості. Ретроспективний огляд концептогенезу змісту освіти дозволив констатувати, що ознаки формальної (когнітивної) та матеріальної (прикладної) концепцій мають сталий характер та наявні у сучасних концепціях (які за своєю суттю лише уточнюють ці два традиційних підходи відповідно до порядку денного освіти у певний проміжок часу). Зроблено припущення, що подальший розвиток концепції змісту освіти будуватиметься саме у напрямі посилення індивідуалізації кожного учня та учениці як повноправних учасників освітнього процесу.

Ключові слова: зміст освіти, модернізація, концепція змісту освіти, освітній процес, історико-педагогічна ретроспектива.

В статье представлены ключевые концепции содержания образования в историко-педагогической ретроспективе. Аргументировано, что обновление содержания образования является приоритетным заданием концепции Новой украинской школы, при этом определение путей этой модернизации не является возможным без учета педагогического опыта понимания содержания образования. Основываясь на обращении к историко-педагогическим и дидактическим источникам, ключевые концепции содержания образования (формальная и материальная) представлены в исторической экспликации. Выдвинуто предположение, что основным вопросом охарактеризованных педагогических концепций содержания образования была цель образования, которая определяла его содержание, т.е. ответ на вопрос о том,

чему учить, коррелировался с социально-экономическим развитием государства и определялся образовательными потребностями общества и (значительно позднее) личности. Ретроспективный обзор развития концепций содержания образования позволил констатировать, что признаки формальной (когнитивной) и материальной (прикладной) концепций имеют устойчивый характер и присутствуют в современных концепциях (которые только в соответствии с запросами времени уточняют два традиционных подхода). Сделано предположение, что дальнейшее развитие концепций содержания образования будет происходить в направлении усиления индивидуализации учащихся как полноправных участников образовательного процесса.

Ключевые слова: содержание образования, концепция содержания образования, образовательный процесс, историко-педагогическая ретроспектива.

The article presents the key conceptions of the content of education in the historical and educational retrospective. It is articulated that updating of the education content is a priority task of the "New Ukrainian School", while defining ways of this modernization is impossible without taking into account the pedagogical experience of the education content understanding. On the basis of an appeal to historical, pedagogical and didactic sources, the key conceptions of the education content (formal and material) are presented in historical explication. It has been suggested that the main issue of the characterized pedagogical conceptions of education content was the goal of education, which determined its content; i.e. the answer to the question of what to teach correlated with the social and economic development of the state and was determined by the educational needs of society and (much later) of the personality. A retrospective review of the development of the conceptions of education content made it possible to state that the signs of the formal (cognitive) and material (applied) conceptions are sustainable and they present in modern conceptions (which essentially clarify two traditional approaches only according to the demands of the time). It has been suggested that the further development of the conceptions of education content will occur in the direction of strengthening the individualization of students as full participants in the educational process.

Key words: content of education, conception of education content, educational process, historical and pedagogical retrospective.

УДК 37.013.3

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085.2019.12-2.04>

Побоча Т.Д.,
старший викладач кафедри виховання,
культури здоров'я, професійної
та позашкільної освіти
КЗВО «Дніпровська академія
неперервної освіти»
Дніпропетровської обласної ради

Постановка проблеми у загальному вигляді. Вітчизняні реалії розвитку суспільства актуалізують появу нових концепцій змісту освіти. Л. Петренко наукові пошуки в цьому напрямі пояснює прагненням віднайти шляхи модернізації формування освічених, національно переконаних,

підготовлених державотворчо громадян України. «Серцевиною змісту освіти, – стверджує вчена, – повинні стати національні цінності та їх соціальна спрямованість» [8, с. 47]. Особливо актуальною проблема змісту освіти стала завдяки невпинній модернізації освітньої галузі, що відобразилося

на ухваленні концепції Нової української школи. Реалізація цілей концепції потребує для сучасної школи якісно нового творчого вчителя, який готовий до інноваційної роботи на партнерських засадах, здатний до постійного професійного (неформального) вдосконалення в умовах певної автономії школи і вчителя. Як справедливо зауважує вітчизняна вчена Л. Пироженко, «визначити зміст освіти і навчання – це значить відповісти науково і аргументовано на такі 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?» [9, с. 103].

Згадана вище концепція формулює вимоги щодо оновлення змісту освіти (перший ключовий компонент), контроль за яким має бути покладено на громадсько-державну систему забезпечення якості. Утім згадана система перебуває на стадії свого оформлення, тому відповідальність за якість освіти (її зміст) покладається на заклад освіти. Очевидно, що у цьому аспекті можливими є різні підходи, які зумовлені наявністю та співіснуванням низки педагогічних концепцій щодо змісту освіти, уточнення яких у педагогічній ретроспективі стає необхідними для усвідомлення векторів подальшого розвитку системи освіти взагалі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Поняття «зміст освіти» конкретизовано в таких педагогічних дослідженнях, як зміст шкільної освіти (В. Арешонков, В. Беспалько, Г. Васьківська, В. Краєвський, В. Лазарев, І. Лернер, Л. Пироженко, О. Савченко, М. Скоткін, О. Сухомлинська та ін.), зміст професійної (професійно-технічної) освіти (Т. Десятов, Л. Сергеева, Л. Сушенцева та ін.), зміст вищої освіти (Н. Батечко, Ю. Гончарук, Д. Коваленко, Л. Хомич та ін.) тощо. Репрезентуючи варіативні визначення поняття «зміст освіти», дослідники одностайні у твердженні про динамічність та змінюваність цієї структури [5, с. 68].

В. Арешонков наголошує, що «зміст освіти як педагогічний феномен безпосередньо залежить від суспільного замовлення і структурно вміщує комплекс певних знань, умінь і навичок, які набуваються із застосуванням відповідних методів, прийомів, форм і засобів навчання» [2, с. 67]. Відповідно до представленого розуміння поняття «зміст освіти», виокремимо чинники, що визначають його формування. Серед них, на думку сучасних науковців (І. Андреева, В. Арешонков, С. Гончаренко, Л. Онищук, Л. Пироженко, І. Подласий, Т. Степанова, І. Якухно), варто виокремлювати зовнішні (рівень політико-правового, соціально-економічного, науково-технічного та морально-етичного розвитку суспільства) та внутрішні (потреби особистості / мотивація діяльності, само-

оцінка та педагогічні можливості тощо). Додамо, що першу групу чинників С. Гончаренко визначає як об'єктивні фактори, до яких додає суб'єктивні («політика керівних сил суспільства, методологічні позиції вчених») [3, с. 137]. Таку ж позицію демонструє Л. Пироженко, яка до другого рівня чинників зараховує внутрішні протиріччя розвитку змісту освіти. Так, «соціальне замовлення (перший рівень чинників, за Л. Пироженко – Т. П.) зумовлює постійне коригування змісту в напрямі його розширення, адже нові компоненти змісту вступають у протиріччя з уже наявними [10, с. 35–36].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Звернення до праць учених, визначених вище, переконує у багатоаспектному представленні проблеми «змісту освіти» у педагогічному дискурсі. Проте варто наголосити, що у більшості наукових праць поняття «зміст освіти» розглянуто у двох аспектах: теоретичні засади *конструювання / структурування змісту освіти* на різних рівнях, що містить питання розробки/оновлення змісту навчальних планів, програм, підручників, посібників тощо; *реалізація та модернізація змісту освіти* відповідно до динаміки змін суспільних вимог. Проблема концептогенези змісту освіти представлена в публікаціях побіжно, відповідно до завдань, які ставить перед собою той чи інший учений. Отже, вважаємо доцільним акцентувати увагу на ретроспективному розгляді проблеми.

Метою статті є системне відтворення ретроспективи розвитку концепції змісту освіти у педагогічній науці задля з'ясування її можливих векторів подальшого розвитку.

Виклад основного матеріалу. Ретроспективний огляд розвитку змісту освіти від стародавніх часів до постіндустріального суспільства дав можливість І. Андреевій [1] констатувати, що у добу Античності до основи змісту освіти покладені «життєва необхідність та міфологія», що з розвитком грецького полісу конкретизовано у систему культурних норм, «правил, настанов та взірців поведінки»; у добу Середньовіччя визначальною у змісті освіти стала «християнська ідея життя», яка у добу Відродження поступилася місцем ідеалу особистості, розвинутої духовно та фізично. Цей погляд дослідниці дозволяє встановити генетичний зв'язок між попереднім розвитком концепту «зміст освіти» та його сутнісним наповненням у добу Просвітництва.

Саме відтоді, відповідно до ступеня впливу тих чи тих чинників (виокремлених на початку підрозділу), поступово сформувалися дві ключові концепції: формальна та матеріальна освіта.

Формальна освіта (к. XVIII – п. XIX ст.) висувала головною вимогою до змісту освіти його розвивальну функцію (розвиток здібностей до аналізу й синтезу, дедукції та індукції, логічного

мислення [11, с. 17]), тому вбачала зміст освіти у засвоєнні знань, умінь, а головним критерієм відбору навчальних предметів «уважалася розвивальна цінність навчального предмета, тому визначалося, що найважливішими і найкращими матеріалами для вирішення завдання розвитку пізнавальних сил і здібностей учнів є мови (латинська та грецька) і математика» [2, с. 66]. Саме цей підхід, за слушним зауваженням Л. Пироженко, домінував у системі дореволюційної Росії [9, с. 104].

Матеріальна освіта (XIX ст.), висувала головною вимогою до змісту освіти його користь для життя, тому вбачала зміст освіти у засвоєнні прикладних знань. («Різновидом цієї теорії є прагматизм, за яким вибір предметів та їх зміст оцінювався за основним критерієм – корисності для життя» [2, с. 66]).

Теоретичним підґрунтям конструювання та реалізації змісту освіти (на думку В. Арешонкова, Л. Онищук) є основні теорії змісту освіти: *дидактичний формалізм* (Геракліт, Цицерон, Локк, І. Кант, Й.-Г. Песталоцці, А. Дістервег, Герbart, Ж.-Ж. Руссо), *дидактичний матеріалізм* (Я. Коменський, Г. Спенсер, Дж. Дьюї, І. Кершенштайнер) [2, с. 66; 6, с. 50–51].

На початку XX ст. між панівними напрямками внаслідок посилення впливу соціально-політичних, економічних та науково-культурних впливів загострилися протиріччя, тому в цей час педагогічною думкою було запропоновано декілька варіантів оновлення змісту освіти:

«*школа навчання*» (В. Вахтеров, П. Каптеров), що орієнтувала зміст освіти на виконання державного (соціального) замовлення (В. Арешонков);

«*трудова школа*» (П. Блонський, М. Рубінштейн), (акцент робився на політехнізм, професійне навчання (В. Арешонков) з акцентуванням ідеї «*вільне виховання*» (Н. Венцель, М. Рубінштейн, Я. Чепіга, С. Русова).

Очевидно, що визначені напрями коливалися в межах двох традиційних освітніх парадигм, додаючи свої акценти та аспекти, що відповідали вимогам часу.

У подальшому розвитку вітчизняної освіти щодо визначення її змісту панували тенденції, зумовлені політизацією та посиленням ідеологічного тиску на освіту та її орієнтацією на задоволення суспільних потреб, насамперед виробничих. У працях учених обґрунтовано зміст освіти, що мав «сприяти вирішенню завдання з формування у свідомості учнів цілісної наукової картини світу. Зміст освіти розглядався фактично як синонім основам наук» [12, с. 150]

Як зазначає Л. Пироженко, «у 20-ті рр. у вітчизняній педагогіці існував певний плюралізм думок і поряд з офіційною наукою розвивався ряд педагогічних течій» [9, с. 105], які не були повністю реалі-

зовані й не знайшли свого логічного продовження в практиці української школи наступних десятиліть. Це сталося як через політичні та ідеологічні причини та чинники, що опосередковано стосувались наукової та практичної цінності покладених в основу ідей, так і через внутрішні, не пов'язані з умовами впровадження комплексності» [9, с. 106].

Зазначені напрями, спираючись на дослідження Л. Богомоллова, А. Калашнікова та М. Купеніної, характеризує Т. Коршевнік, коли вказує на існування у радянській педагогіці 20-х рр. XX ст. трьох напрямів у розробленні змісту освіти: 1) *систематизованого* (науково обґрунтованого); 2) *практичного* («пріоритет безпосередньої участі дітей у перетворенні навколишньої дійсності); 3) *діяльнісного* («основа змісту освіти організація різних видів діяльності дитини: розумової, ігрової, соціальної тощо») [4, с. 91]. Отже, якщо брати за основу існування лише двох освітніх парадигм (формальну та матеріальну), то можна стверджувати, що радянська педагогіка цього часу пішла шляхом подібнення другого (матеріального) підходу.

Утім у межах радянської парадигми освіти із середини 50-х рр. XX ст. більш відчутними ставали тенденції, які визначаються вченими (Т. Литнєва [5]) як: політехнізація змісту освіти, орієнтація на розвиток особистості, запровадження діяльнісного підходу, формування культурологічної концепції змісту освіти, гуманізація змісту освіти та впровадження компетентнісного підходу. Ці концепції, на думку дослідниці, формувалися в надрах радянської педагогіки впродовж всього часу та існували до початку XXI ст. [2, с. 68].

Розвиток постіндустріального суспільства у цей час позначився появою нової системи цінностей («індивід, що самореалізується, здатний до безболісної зміни характеру, форми та засобів життєдіяльності на основі позитивної комунікації та сформованої соціальної активності» [1, с. 72]), що зумовила посилення особистісного (внутрішнього) складника у змісті освіти (потреби особистості / мотивація діяльності, самооцінка). Так, лише 90-ті рр. стають тією межею, коли освітня парадигма починає орієнтуватися на особистість. Загальними тенденціями побудови змісту освіти у цей час, на думку Т. Литнєвої, «стають демократизація і деполітизація змісту освіти, насичення змісту освіти національним компонентом, гуманітаризація змісту освіти, реалізація ідеї варіативності змісту освіти, розробка проектів Державних стандартів змісту шкільної освіти» [5, с. 72].

Серед визначених концепцій, незважаючи на безумовну актуальність у певний проміжок часу, вважаємо, що реальні зрушення у формуванні змісту освіти відбулися лише з введенням компетентнісної парадигми. Раніше зміст освіти формувався на перетині «знання – уміння – навички». Зміни підходів (політехнічний, діяльнісний,

культурологічний, гуманістичний тощо) лише свідчили про наукові пошуки виходу зі згаданого трикутника, проте залишалися у його межах.

Тому частково поділяємо думку Л. Перминої про те, що певна переорієнтація із «суспільного» до «особистісного» аспекту формування змісту освіти відбулася лише наприкінці 90-х рр. ХХ ст., що позначилося зміною методологічних підходів, зокрема від функціонально-структурного та структурно-інваріантного до соціокультурного [4; 7]. Частково тому, що це, на нашу думку, було лише зрушенням у бік переструктурування змісту освіти за рахунок часткового послаблення «стандарту» та введення понять інваріантного та варіативного складників (що і було відображено у навчальних програмах та планах), проте поняття «стандарт» досі є досить стабільним.

Системне впровадження компетентнісного підходу до формування змісту освіти, слідом за Т. Литнєвою, відносимо на початок ХХІ ст. Саме на цей час припадає як запровадження компетентнісного підходу, так і ще одна визначальна для нашого часу тенденція – профілізація змісту освіти у старшій школі. Обидві тенденції продовжують орієнтацію на особистість, оскільки передбачають максимальну самореалізацію особистості. Це той ментальний зсув від суспільства до особистості як освітнього ідеалу та кінцевої мети освіти, що був закладений видатними педагогами початку ХХ ст., загальмований у радянські часи, що набув завершення концептуального оформлення у наш час.

Висновки. Повністю поділяючи думку Л. Пироженко про те, що «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» [9, с. 110], вважаємо за необхідне зробити такі висновки.

Узагальнений огляд джерел дає підстави констатувати, що зміст освіти – це багаторівнева педагогічна (концептуальна) модель, що відображає соціокультурний стан суспільства, пріоритети й вектори його розвитку, та є детермінованою низкою зовнішніх і внутрішніх чинників. Складниками моделі є такі: освітній ідеал та мета освіти, що конкретизуються через завдання та сукупність змістовних компонентів (когнітивного (знання), зокрема практичного (уміння, навички), творчого (досвід), комунікативного (відносини) та аксіологічного (ціннісне ставлення)), та закріплюються державними документами.

Очевидно, що головним питанням у вищезазначених педагогічних концепціях змісту освіти поставала мета освіти, якою й визначався її зміст, тобто розв'язання питання про те, чого вчити, корелювалося із соціально-економічним розвитком держави

та визначалося освітніми потребами суспільства та (пізніше) особистості. Ретроспективний огляд концептогенези змісту освіти дозволяє констатувати, що ознаки формальної (когнітивної – посилення уваги на вивченні природничих наук та мов) та матеріальної (прикладної – зорієнтованість на найлегшу адаптацію учнів/учениць до дорослого життя шляхом опанування ними тими вміннями та навичками, які стануть їм в нагоді у дорослому житті) концепцій мають сталий характер та наявні в сучасних концепціях (які, на нашу думку, за своєю суттю лише уточнюють ці два традиційних підходи (відповідно до порядку денного освіти у певний проміжок часу)), що призводить до непорозуміння у сучасних підходах до визначення змісту освіти.

Варто ще раз наголосити, що ці концепції повністю відповідали освітньому процесу, який ґрунтувався на суб'єктно-об'єктних відносинах. Зміна освітньої парадигми, що позначилася переходом до нової (суб'єктно-суб'єктної) концепції освіти, неминуче породила компетентнісний та профільний підходи. Можемо припустити, що подальший розвиток концепції змісту освіти будуватиметься саме у цьому напрямі, посилюючи суб'єктність, а тому все більше зосереджуючи увагу на конкретному учневі / учениці. Це, на нашу думку, вже має місце у поширенні інклюзивної освіти, у світовому розумінні як надання якісних освітніх послуг усім, урахуовуючи можливі особливі освітні потреби (що не обмежуються суто станом здоров'я того чи того учня).

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Андреева И.А. Содержание образования: факторы развития и обновления. *Теория и практика общественного развития*. 2013. № 7. С. 70–74.
2. Арешонков В. Развитие теоретических основ змісту середньої освіти у вітчизняній педагогіці в першому двадцятиріччі ХХ століття. *Історико-педагогічний альманах*. 2013. № 1. С. 66–70.
3. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.
4. Коршевич Т.В. Ретроспективний аналіз підходів до визначення поняття «зміст освіти» в педагогічній науці ХХ століття *Педагогічні науки*. 2014. Вип. 121. С. 89–99.
5. Литнєва Т. Періодизація історії розвитку змісту загальної середньої освіти (30-ті рр. ХХ ст. – початок ХХІ ст.). *Історико-педагогічний альманах*. 2010. Вип. 2. С. 68–72.
6. Онищук Л.А. Теоретико-методологічні засади конструювання та реалізації змісту освіти. *Освіта дорослих: теорія, довід, перспективи*. 2016. Вип. 1 (12). С. 45–53.
7. Перминова Л.М. Теоретические основы конструирования содержания школьного образования: дис. ... докт. пед. наук. Москва, 1995. 415 с.
8. Петренко Л.М. Національно-соціальна спрямованість у поглядах Г. Ващенка щодо формування змісту освіти в Україні на початку ХХ століття. *Педагогічні науки*. 2017. Випуск LXXVII. Том 1. С. 47–51.

9. Пироженко Л.В. До розвитку теорії змісту освіти у вітчизняній педагогічній думці XX ст. *Педагогічні науки*. 2005. Вип. 40. С. 103–110.

10. Пироженко Л. Чого навчати у школі: зміст освіти у вітчизняній педагогіці. *Директор школи. Україна*. 2006. № 8. С. 35–44

11. Савченко О.Я. Зміст загальної середньої освіти. *Енциклопедія освіти. Академія педагогічних*

наук України; гол. ред. В.Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. С. 322–324.

12. Смирнова Т. Развитие представлений о формировании содержания образования в отечественной педагогике XX века. *Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки*. 2011. № 5. С. 148–152.