

Володимир Арешонков

РОЗВИТОК ТЕОРЕТИЧНИХ ОСНОВ ЗМІСТУ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ПЕДАГОГІЦІ В ПЕРШОМУ ДВАДЦЯТИРІЧЧІ ХХ СТОЛІТТЯ

Реформування шкільної освіти на сучасному етапі розвитку української школи визначається змінами її цілей, змісту і функцій. Проблема змісту шкільної освіти та тенденцій у його розвитку стала предметом дослідження таких відомих учених як В. Беспалько, В. Краєвський, В. Лазарев, І. Лернер, О. Савченко, М. Скаткін, О. Сухомлинська, А. Хуторської та ін.

Зміст шкільної суспільствознавчої освіти в різні часи досліджувався Р. Арцишевським, Л. Боголюбовим, Л. Івановою, О. Пометун та ін. Але формування нового змісту суспільствознавчої освіти потребує ґрунтовного вивчення процесів і тенденцій у її розвитку протягом усього ХХ ст.

Метою нашої статті є спроба висвітлення процесу розвитку теоретичних основ змісту середньої освіти у вітчизняній педагогіці першого двадцятиріччя ХХ століття.

Як зазначає сучасний російський учений М. Богуславський, серед спектру проблем, пов'язаних зі сферою освіти, саме зміст освіти є її системоутворювальним чинником.

Основні теорії формування змісту освіти були розроблені в Німеччині в кінці XVIII – початку XIX ст. Вони отримали назву матеріальної і формальної теорій формування змісту освіти та використовувалися в педагогічній науці ще на початку ХХ століття.

Формальна теорія формування змісту освіти, або дидактичний формалізм, розглядала навчання лише як засіб розвитку здібностей, пізнавальних інтересів учнів, їх пам'яті, мислення, уяви (своєрідна «гімнастика розуму» [2, с. 322]. Головним критерієм для відбору навчальних предметів уважалася розвивальна цінність навчального предмета, тому визначалося, що найважливішим і найкращим матеріалами для вирішення задачі розвитку пізнавальних сил і здібностей учнів є мови (латинська та грецька) і математика.

Теоретичну основу дидактичного формалізму становило положення про перенесення знань і умінь, засвоєних в одній галузі діяльності в іншу. Прихильниками дидактичного формалізму в педагогіці вважають Геракліта, Цицерона, І. Канта, Й.-Г. Песталоцці, А. Дістервега.

Для свого часу теорія формальної освіти

була прогресивна, оскільки вона виступила на захист розвивального навчання, закріпила значення мови і математики в розумовому розвитку учнів [3, с. 190]. Слабкість цієї теорії обумовлювалася тим, що в програмах навчання, перш за все, відбивалися інструментальні предмети (мови, математика). Подібно до того як пізнання фактів (предметів, явищ, подій і процесів) впливає на формування мислення, так і розвиток мислення обумовлює можливість оволодіння учнем знаннями фактологічного характеру. Ця двостороння діалектична залежність не була достатньо чітко усвідомлена ні представниками енциклопедизму, які визначали навчання через його зміст, ні прихильниками формалізму, які переоцінювали в навчанні значення суб'єктивно-процесуальної сторони.

Прихильники теорії матеріальної освіти (теорії дидактичного матеріалізму або енциклопедизму) стверджували, що головним завданням навчання є засвоєння учнями знань, але знань не взагалі, а потрібних і корисних для життя, а розвиток пізнавальних сил і здібностей, на їхню думку, випливає сам собою з цього як наслідок. Це переконання ще в XVII столітті поділяв Я. А. Коменський, котрий багато років свого життя присвятив роботі над підручником, у якому хотів розмістити всі знання, необхідні для учнів.

Прогресивність теорії матеріальної освіти для свого часу полягала в боротьбі за включення у навчальний план реальних життєвих знань [3, с. 190]. Різновидом цієї теорії є прагматизм, за яким вибір предметів та їх зміст оцінювався за основним критерієм – корисності для життя.

Прихильниками матеріальної теорії формування змісту освіти було багато відомих педагогів XIX століття. Своїх прихильників ця теорія має і сьогодні, про що свідчить аналіз змісту деяких програм і підручників, перевантажених інформацією настільки, що учні просто не в змозі її засвоїти.

Недолік обох теорій полягає в їх однобічному підході до визначення змісту освіти, в протиставленні формальної освіти матеріальній, або навпаки. Цей недолік був помічений ще К. Ушинським. Він розкритикував теорії формальної і матеріальної освіти і висунув прогресивну ідею про їх єдність. На його думку, школа пови-

нна в єдності вирішувати обидва завдання – розвивати розумові здібності учнів і надавати їм необхідні знання. Цю ідею К. Ушинський обґрунтував науково, виходячи із закономірностей розвитку психічних процесів. Він показав, що сам зміст пам'яті є матеріалом її розвитку, пам'ять розвивається в тому, що вона містить. Те ж саме говорив він і про розвиток розуму [3, с. 190]. К. Ушинський попереджав: «При розподілі навчальних предметів в загальноосвітніх закладах потрібно мати на увазі не науки в їх окремішності, а душу учня в її цілісності і її органічний, поступовий і всебічний розвиток...» [4, с. 150].

Очевидно, що зміст освіти як педагогічний феномен безпосередньо залежить від суспільного замовлення і структурно включає в себе комплекс певних знань, умінь і навичок, які набуваються із застосуванням відповідних методів, прийомів, форм і засобів навчання. На початку ХХ ст. традиційні для ХІХ ст. погляди на шкільну освіту як на формальну чи матеріальну почали змінюватися, пристосовуючись до нових умов динамічного розвитку індустріального суспільства.

Масштабна індустріалізація, що розгорнулася в Російській імперії в кінці ХІХ – початку ХХ ст., викликала нагальну потребу в освіченій робочій силі і кваліфікованих інженерно-технічних кадрах. Це поглибило і загострило суперечності між соціальними запитами до освіти та рівнем її розвитку. Стан масової школи, зміст освіти, методи і засоби навчання в ній не відповідали новим вимогам життя. Об'єктивно виникла потреба у творчому пошуку шляхів ліквідації розриву між системою освіти і новими завданнями, що висувалися розвитком країни. Це вимагало здійснення радикальної шкільної реформи.

Як основні висувалися завдання трудового навчання і виховання учнів, їх допрофесійна підготовка, яку можна було здійснювати тільки поєднавши шкільне навчання з життям, теорію з практикою. Все це передбачало приведення у відповідність до нових цілей змісту, структури, організаційних форм і методів навчання, спрямованості процесу пізнавальної діяльності учнів. Нагальною проблемою стала радикальна зміна навчальних планів і програм, перебудова змісту освіти на принципах реальних знань [1, с. 6].

У зв'язку з новими соціально-економічними умовами необхідно було навчати випускників гімназій і реальних училищ орієнтуватися в досягненнях сучасної науки і техніки, сутності виробничих відносин, надавати глибокі суспільствознавчі, природничі, фізико-математичні знання і формувати відповідні навички. Тому важливого значення набували пошуки напрямів вдосконалення змісту освіти, у тому числі і суспільствознавчої, його комплексування та

інтеграції.

Іншим завданням середньої школи ставала підготовка ініціативного, мислячого і винахідливого працівника, тобто людини, котра володіє морально-інтелектуальними якостями, які є результатом тривалого і цілеспрямованого розвитку, починаючи зі шкільного віку. Була потрібна перебудова системи методів навчання в напрямі стимулювання творчої активності і пізнавального інтересу учнів, посилення частки самостійних робіт, пріоритету дослідно-експериментальних, наочно-екскурсійних методів у навчально-виховному процесі. Повинно було змінитися і місце учня в навчально-пізнавальній діяльності. З позицій традиційних для офіційної школи суб'єкт-об'єктних відносин тепер необхідний був перехід до взаємодії вчителя й учня як рівних суб'єктів пізнавального процесу [2, с. 7].

Характерна риса розвитку педагогіки в Росії початку ХХ ст. – актуалізація питань теорії змісту освіти була обумовлена соціальними причинами, потребами розвитку школи, розширенням сфери освіти, прогресом науки, а також логікою розвитку самої педагогічної теорії. Але як саме ставлення до теорії, так і конкретні вирішення її проблем визначалися соціально-педагогічною орієнтацією і методологічними позиціями діячів науки, освіти та педагогів-практиків.

В офіційній педагогіці зміст навчання в державній школі обґрунтовувався відомими традиціями західноєвропейської, особливо німецької, школи, системою релігійних поглядів, а також міркуваннями, пов'язаними із задоволенням потреб монархічної держави. Як зазначає С. Єгоров, з другої половини 90-х рр. ХІХ ст. в офіційні органи безперервним потоком йшли вимоги про зміну змісту шкільної освіти [3, с. 189]. З вимогами широкого введення в програми загальноосвітньої школи реальних, життєво необхідних знань як основи для спеціальної та професійної підготовки молоді виступали представники майже всіх станів і соціальних груп. Разом з цими вимогами висувалися нові теоретичні ідеї. А в арсеналі офіційної педагогіки не було майже нічого, крім теорії формальної і матеріальної освіти, якими виправдовувалися становість освіти, тенденції до ранньої професіоналізації загальноосвітньої школи.

Теорія формальної і теорія матеріальної освіти на початку ХХ ст. не залишалися незмінними. До колишніх положень прихильники кожної з них додавали нові аргументи. Прихильники першої стверджували, ніби філологічна ерудиція є ідеалом загальної освіти, а стародавня мова – найбільш цінною частиною її змісту [3, с. 190]. Якщо головна мета школи – розвиток розуму, міркували вони, то вивчення давніх

мов – незамінний засіб досягнення цієї мети, бо воно супроводжується інтенсивним осмисленням учнями нових понять і в цьому процесі формуються якості розуму, необхідні для наукової, суспільної, державної та іншої діяльності. У цей час публікувалися теоретичні роботи, автори яких продовжували доводити безумовну перевагу класичній гімназії та її підстави – теорії формальної освіти [3, с. 190].

Прихильники матеріальної освіти доводили, що стародавні мови, розвиваючи розум з формального боку, не забезпечують, однак, розвитку всіх інших здібностей учнів (спостерігати, аналізувати та ін.) Отже, ці предмети не можуть вважатися універсальними засобами розумового розвитку. Прихильники зазначеної теорії висловлювалися за ширше введення природознавства в шкільні програми, вивчення якого розвиває пізнавальні здібності учня. Оскільки дитина має справу з науковою термінологією, в її свідомості кожне поняття асоціюється з цілком певним уявленням. Вивчення реальних предметів і явищ удосконалює органи чуття, ці головні «інструменти», за допомогою яких людина отримує знання про зовнішній світ [3, с. 190]. Доводилося, що для розвитку розуму необхідно вивчати багато предметів, різних за своєю сутністю, матеріалом і характером викладу. У прихильників теорії матеріальної освіти був і ще один аргумент: чим більша сума реальних знань, що використовуються в побуті, тим ближче ідеали економічного добробуту, який обумовлюється раціональним використанням природних багатств країни.

У переважній більшості дидактичних і навчальних посібників, методик говорилося, що будь-яке навчання переслідує дві мети: розвиток розумових здібностей і повідомлення учням корисних знань. Іншим, важливішим результатом було прагнення педагогів усвідомити загальноосвітню цінність кожного предмета і відповідно визначити його місце в курсі середньої школи. Вважалося, що інтелектуалізм шкільного навчання можна послабити введенням ручної праці в перелік обов'язкових для загальноосвітньої школи предметів. Але педагогічно правильна постановка навчання може зробити більш раціональним викладання всіх інших предметів, розвиваючи здатність спостереження та аналізу, усвідомлення взаємозалежності причини і дії. Вивчення точних наук і математики мало виправити від занять ручною працею, оскільки остання сприяє розвитку уявлень про форму, розмір, співвідношення предметів та ін.

Не менш важливим наслідком боротьби прихильників формальної і матеріальної освіти було виявлення і з'ясування того факту, що ці теорії за своєю сутністю є протилежними, взає-

мовиключними. І перед педагогами висувалося завдання подолати протилежність двох теорій і знайти ширшу основу, на якій знімалося б існуюче протиріччя зазначених теорій [3, с. 191].

На початку ХХ ст. у розвитку вітчизняної педагогічної думки, як і в світовому педагогічному процесі в цілому відбувся значний прогрес у теоретико-методичній розробці широкого спектру проблем, пов'язаних із формуванням нового змісту загальної середньої освіти. Вчені шукали філософські та психологічні основи для педагогічного знання, прагнули привести зміст загальної середньої освіти у відповідність з новими суспільними потребами, сучасними досягненнями науки і техніки.

Актуальність і об'єктивну потребу вирішення всього комплексу завдань, висунутих соціально-економічним і політичним розвитком Росії перед педагогічною наукою, досить добре розуміли і реалізовували у своїй діяльності такі кращі представники вітчизняної педагогічної думки, як П. Блонський, В. Вахтеров, К. Вентцель, П. Каптерев, А. Калашников, С. Левітін, О. Нечаєв, А. Пінкевич, М. Пістрак, М. Рубінштейн, М. Чехов, В. Чарнолуський, С. Шацький та ін., а також провідні методисти-природознавці А. Пінкевич, В. Половцев, С. Созонов, Б. Райков, К. Ягодівський та ін. [1, с. 7].

Творчий пошук вітчизняної педагогічної думки значно стимулювався світовим педагогічним процесом. Російські вчені-педагоги були в курсі новітніх досягнень представників наукової педагогіки Німеччини, США, Англії і Франції, творчо використовували їх у своїй теоретичній і практичній діяльності. Це пояснювалося тим, що у вітчизняній педагогіці, як і в зарубіжній, у боротьбі зі «школою навчання» поступово стверджувалася парадигма трудової школи, знаходили своє втілення ідеї вільного виховання.

При загальній спрямованості на гостру критику системи традиційної класичної освіти та її прихильників, передові вчені-педагоги у своїх уявленнях про шляхи перетворення і подальшого розвитку вітчизняної школи суттєво різнилися між собою. Боротьба виразників різних напрямків і течій педагогічної думки, атмосфера гострих дискусій, властива передреволюційному часу, сприяла збільшенню нових знань, продукуванню нетрадиційних ідей.

Щодо проблеми визначення змісту шкільної освіти, то виокремлювалися три основні освітні парадигми: реформаторське крило «школи навчання» (А. Анастасієв, М. Демков, П. Каптерев, В. Вахтеров, М. Чехов), «трудова школа» (П. Блонський, С. Левітін, М. Рубінштейн, С. Шацький) і «вільне виховання» (К. Вентцель, І. Горбунов-Посадов). Представники цих парадигм по-різному трактували цілі, критерії, прин-

ципи відбору та побудови змісту освіти, визначення його найважливішого системоутворюючого стрижня, методи та форми навчання, позицію учня в процесі пізнавальної діяльності [1, с. 8].

«Школа навчання» характеризувалася орієнтацією на виконання державного в освіті соціального замовлення, а отже, була авторитарною за способами організації навчально-виховного процесу. Цілі, зміст, форми, методи навчання визначалися педагогом і були розраховані на засвоєння значного регламентованого обсягу знань. У зазначений період вона домінувала в педагогічній теорії та масовій практиці. На початку ХХ ст. «школа навчання» зазнавала змін в напрямі стимулювання пізнавальної активності та творчої ініціативи учнів [9, с. 69–70].

Модель «школи праці» виходила з мети виховання активної та ініціативної творчої особистості, котра свідомо брала участь у перетворенні навколишнього життя. У змісті освіти акцент робився на політехнізм, професійне навчання. Школа мала бути тісно пов'язана з життям, основою навчально-виховного процесу стала праця. Пріоритет в методах навчання надавався активним дослідно-експериментальним методам, опорі на самостійну пізнавальну діяльність учнів. Велика увага приділялася діяльності педагога з розвитку пізнавальних інтересів дітей. У перші десятиріччя ХХ століття «школа праці» та «школа навчання» співіснували, взаємопроникаючи одна в одну.

Погоджуючись із поглядами російського дослідника М. Богуславського, зазначимо, що на початку ХХ ст. (до 1918 р.) у вітчизняній педагогіці конструктивно розроблялися три підходи до визначення змісту освіти. Причому, якщо в 1900–1914 рр. домінував знанневий підхід (головна увага приділялася добору предметного матеріалу, що давав можливість учням оволодіти відповідними знаннями основ наук, а також вміннями і навичками) у межах парадигми «школи навчання», то в 1915–1917 рр. можна вже говорити про початок продуктивної розробки культурологічного (М. Рубінштейн) і діяльнісного (П. Блонський) підходів у межах парадигми «трудої школи». Діяльнісний підхід передбачав зосередження уваги на тому змісті освіти, який дає учням можливість оволодіти знаннями, що стосуються сучасного промислового та сільськогосподарського виробництва, політики і суспільного життя, а головне – способами самостійного здобування цих знань та їх застосування поза навчальним процесом. Культурологічний підхід надавав пріоритет конструюванню змісту освіти на основі широкого соціального досвіду, причому цей досвід повинен вступати у

взаємодію з власним емоційно-культурним досвідом учнів [1].

У 1918–1920 рр. в радянській педагогіці теорія змісту освіти продовжила розвиток у межах парадигми «трудої школи». Базовими вважались ідеї прагматичної педагогіки Дж. Дьюї і частково – професійно-трудої школи Г. Кершенштайнера. Згідно з цими підходами освіта вважалася безперервним процесом реконструкції досвіду. Джерелом змісту освіти є не окремі предмети, а громадська та індивідуальна діяльність учня. Зміст освіти – це міждисциплінарна система знань (комплексні теми), засвоєння яких потребує від учнів колективних зусиль для розв'язання поставлених проблем, практичних дій, ігрових форм занять, індивідуальної самостійності.

У викладанні історії на початку ХХ ст. як перспективний поступово затверджувався культурно-історичний метод, що передбачав знайомство як з матеріальною, так і з духовною культурою. Пропонувалося будувати курси за «епохами культурно-громадського та політичного життя, з метою з'ясування еволюційності історії, підведення до розуміння сучасного культурно-суспільного та політичного життя» [6, с. 117]. Відзначимо також і яскраво виражене у вітчизняній методиці прагнення до локалізації історичного матеріалу, у відповідності з місцевими умовами, знайомство з пам'ятками старовини, рідними переказами. Це повинно було обумовити «зростання свідомості й інтересу з боку дітей до вивчення історії» [7, с. 52].

Експериментування із змістом шкільної освіти дозволило педагогам сформулювати основні принципи організації навчально-виховного процесу, серед яких:

- потреба бачити в дитині особистість, чуїно, уважно, з повною довірою та повагою ставитися до неї;
- прагнення педагогічних колективів дати своїм вихованцям гармонійний розвиток, реалізувати всі їхні здібності, виховати самодіяльність, активність й ініціативу, любов до систематичної, в тому числі і фізичної праці;
- виокремлення провідних стимулів для отримання освіти: пізнавального інтересу і життєво-практичного значення знань;
- забезпечення тісного зв'язку викладання з навколишнім життям, бажання спертися в освітній роботі на безпосередній досвід вихованців, вчити «в школі природи, а не на її штучних подобах – навчальних предметах»;
- створення життєрадісної, творчої атмосфери;
- встановлення між педагогами та вихованцями на ґрунті спільних інтересів і спільної діяльності відносин близькості й довіри;

– пошук співпраці школи і сім'ї, організація тісного зв'язку з батьками, залучення їх до дієвої участі в шкільному житті.

В якості критеріїв відбору нового змісту освіти висувалися такі:

– забезпечення ґрунтовної загальної освіти, а також орієнтація учнів в сучасному рівні науково-технічного прогресу;

– відповідність наукових знань психологічним особливостям кожного дитячого віку, індивідуалізація їх рівня з урахуванням різних можливостей і здібностей учнів (процес навчання пропонувалося ділити на послідовні цикли, відповідні періодам психічного розвитку школяра);

– потенційні можливості знань із різних галузей наук до інтегрування, досягнення найбільшої глибини за найменшого обсягу.

Також здійснювалися спроби творчих пошуків і в створенні інтегрованих курсів.

Отже, на початку ХХ ст. розвиток теорії змісту освіти був складним, у багатьох відношеннях плідним, проте далеко не всі її проблеми отримували послідовні рішення. Так, прогресивною педагогікою початку ХХ ст. стверджувався принцип, згідно з яким загальна освіта має передувати спеціальній (професійній). Йшлося про зв'язки загального і спеціального, затверджувався навіть примат першого перед другим, проте не розкривався характер зв'язку загального та спеціального в навчальному процесі, не пояснювалося, які елементи загальної освіти використовує освіта спеціальна.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Богуславський М. Розвиток теоретичних основ змісту загальної освіти у вітчизняній педагогіці / Михайло Богуславський // Шлях освіти. – 2010. – № 1. – С. 2–8.
2. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
3. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Конец XIX – начало XX в. / под ред. Э. Д. Днепров, С. Ф. Егорова, Ф. Г. Паначина, Б. К. Тебиева. – М.: Педагогика, 1991. – 448 с.
4. Струминский В. Я. Основы и система дидактики К. Д. Ушинского. – М.: Учпедгиз, 1957. – 214 с.
5. Пометун Е. И. Проблемы развития школьного исторического образования в Украине в XX веке: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.01, 13.00.02 / Пометун Елена Ивановна. – Киев, 1996. – 445 с.
6. Катаев И. Новейшие течения в преподавании истории / И. Катаев // Вестник воспитания. № 3. – Год 26-й. – М.: Типо-литография И. Н. Кушнерева и К, 1915. – № 3 март. – 1915. – № 3. – С. 117.
7. Звягинцев Е. А. Локализация учебного материала / Е. А. Звягинцев // Народная жизнь и школа. – Вып. 1. – М.: Изд-во Сытина, 1914. – С. 41–59.