

ПЕРІОДИЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ РОЗВИТКУ ЗМІСТУ ШКІЛЬНОЇ СУСПІЛЬСТВОЗНАВЧОЇ ОСВІТИ У ХХ СТ.

У статті представлено характеристику головних етапів розвитку суспільствознавчої освіти у ХХ ст. Подано змістові характеристики кожного з етапів. Проаналізовано провідні теоретичні підходи до змісту освіти: знаннєвий, діяльнісний, культурологічний, компетентнісний.

Реформування шкільної освіти на сучасному етапі розвитку українського суспільства визначається змінами її цілей, змісту і функцій. Проблематика 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.

Російський дослідник М. Богуславський виокремив основні періоди розробки підходів до визначення змісту освіти у ХХ ст. [1].

Перша чверть ХХ ст. (точніше до 1929 р.). Тут виокремлюються два внутрішніх етапи.

На початку ХХ ст. (до 1918 р.) конструктивно розроблялися три підходи до визначення змісту освіти. Причому, якщо в 1900 – 1914 рр. домінував знаннєвий підхід у межах парадигми "школа навчання" (А. Анастасієв, М. Демков, П. Каптерев), то в 1915 – 1917 рр. можна вже говорити про початок продуктивної розробки культурологічного (М. Рубінштейн) і діяльнісного (П. Блонський) підходів.

У 1918 – 1920 роки, коли в радянській педагогіці теорія змісту освіти розвивалася в межах парадигми трудової школи. Цей напрям також можна віднести до діяльнісного підходу. Базовими вважались ідеї прагматичної педагогіки Дж. Дьюї і частково – професійно-трудова школа Г. Кершенштайнера. Згідно з цими підходами освіта є 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 цей період найбільший внесок у розробку теорії змісту освіти зробили П. Блонський, А. Калашников, А. Пінкевич, М. Пістракі, С. Шацький, а також відомі на той час дидакти Ш. Ганелін, О. Сиркіна.

1930-ті – 1950-ті роки. У радянській педагогіці це був час розвитку теоретичних основ змісту загальної освіти в рамках парадигми "школа навчання", коли домінував знаннєвий підхід (Н. Гончаров, М. Скаткін). Зміст освіти розглядався як сукупність знань, умінь і навичок, що мають бути засвоєні учнями. Передбачалося, що оволодіння знаннями і вміннями дасть змогу людині адекватно жити й діяти всередині існуючої соціальної структури.

Друга половина 1950-х – перша половина 60-х років. У цей період в радянській педагогіці набула пріоритету політехнічна освіта, розроблялася теорія змісту освіти істотно близька до пошуків педагогіки 1920-х років. Увага зосереджувалась на модифікації культурологічного підходу, де джерелом добору змісту освіти були передова наука і сучасне виробництво. Центральним питанням напруженого наукового пошуку було співвідношення загальної, політехнічної та професійної освіти. Найбільший внесок у розробку цієї проблематики зробили співробітники НДІ методів навчання АПН СРСР, зокрема М. Скаткін, М. Данилов, Б. Єсіпов, А. Маркушевич, М. Мельников, С. Шаповаленко. Передбачався безпосередній зв'язок між здобуванням політехнічних знань та їх застосуванням учнями на підприємствах, у радгоспах і колгоспах. Згаданий період характеризувався реалізацією діяльнісного підходу.

Дуже плідним в інноваційному розвитку теоретичних основ змісту освіти виявився період із середини 1960 – до другої половини 1970-х років. У середині цього десятиліття можна виділити два взаємозалежних підетапи: друга половина 60-х років (у цей період питанням розвитку підходів до теорії змісту загальної освіти в основному займалась Державна комісія з розробки змісту середньої освіти); перша половина 70-х років (розроблено три перспективних наукових підходи до визначення змісту освіти: методологічний, розвивальний і дидактичний).

На думку М. Богуславського, квінтесенцією розвитку теорії змісту освіти в рамках радянської педагогіки став період з другої половини 70 – до кінця 80-х років, що охоплював такі внутрішні етапи:

1975 – 1987 рр. – коли інноваційний комплекс проблем теорії змісту загальної освіти розроблявся і здійснювався переважно науковими колективами лабораторії дидактики НДІ загальної педагогіки АПН СРСР і низкою учених, зокрема В. Ледньовим і В. Беспальком. У результаті їхнього плідного творчого пошуку була розроблена культурологічна теорія змісту загальної освіти, що має важливе наукове значення.

1988 – 1991 рр. – на основі сформованої теорії змісту освіти проводились продуктивні дослідження, пов'язані з гуманізацією та гуманітаризацією змісту загальної освіти.

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 даної статті є спроба періодизації процесу розвитку змісту шкільної суспільствознавчої освіти у ХХ ст.

Поняття "зміст загальної середньої освіти" за визначенням О. Савченко – це педагогічно адаптована система знань, умінь і навичок, способів навчальної діяльності (у т. ч. й творчої), емоційно-ціннісного ставлення учнів до світу, що забезпечує світоглядний, інтелектуальний і фізичний розвиток особистості (І. Лернер, М. Скаткін, Ю. Бабанський та ін.) [1].

Протягом ХХ – ХХІ ст. формувалися і змінювалися дидактичні підходи до змісту загальної середньої освіти. Як зазначає О. Савченко, наприкінці ХVІІІ – на початку ХІХ ст. у педагогіці з'явилися теорії формальної і матеріальної освіти. Прихильники формальної освіти вважали найголовнішим не зміст, а "гімнастику розуму", тому надавали перевагу класичній освіті, знанню мов, математиці. Для свого часу теорія формальної освіти була прогресивна, оскільки вона виступила на захист розвивального навчання, затвердила значення мови і математики в розумовому розвитку учнів [1].

Прихильники матеріальної освіти підходили до визначення змісту з точки зору її корисності для життя і майбутньої професії людини. Вони перебільшували роль обсягу знань і недооцінювали цілеспрямований розвиток мислення. Різновидом цієї теорії є прагматизм, за яким вибір предметів та їх зміст оцінювався за основним критерієм – корисності для життя.

Як зазначає О. Пометун, в історико-педагогічних дослідженнях період початку ХХ століття характеризується як період співіснування трьох основних педагогічних парадигм: "школи навчання", "школи праці" і "вільної школи", відповідно до яких і формувалися підходи до змісту освіти [2: 69-70]. "Школа навчання" характеризувалася орієнтацією на виконання в освіті соціального замовлення правлячих класів, 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 напрямку стимулювання пізнавальної активності та творчої ініціативи учнів.

Перехід до індустріального суспільства поставив перед школою нові завдання. Зароджується модель "школи праці", яка 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 десятиліття ХХ століття "школа праці" та "школа навчання" співіснували, взаємопроникаючи одна в одну.

Зміст української шкільної освіти радянського і пострадянського періодів зазнав кілька докорінних перебудов. Передусім, це зміни у шкільній справі після 1917 р. У 20-х роках ХХ ст. в Україні відбулася українізація школи; учні обов'язково вивчали українську мову, історію та географію України, велика роль відводилася краєзнавству, зв'язку навчання з продуктивною працею, комплексному підходу до вивчення наук. З початку 20-х рр. ХХ ст. в освіті почав відбуватися перехід до "школи праці".

У 30-х роках ХХ ст. всеохоплюючою стала політизація змісту шкільної освіти, насаджувалися комплексні програми і проекти, бригадні методи навчання. Після постанов ЦК ВКП(б) "Про початкову і середню школу" (1931) та "Про навчальні програми та режим роботи в початковій та середній школі" (1932) в Україні активно впроваджується політехнізація школи, визначається обов'язковість систематичного навчання, незамінна роль шкільного підручника, вводиться предметна система, суворий контроль за успішністю кожного учня [3].

У 60 – 70-х роках ХХ ст. відбулася суттєва перебудова змісту шкільної освіти з метою приведення його у відповідність з рівнем розвитку науки, культури і виробництва, забезпечення доступності, міжпредметних і внутрішньопредметних зв'язків, створення кращих умов для розвитку учнів. У 80-х роках ХХ ст. було створено теорію добору змісту як багатокомпонентного утворення на основі аналізу соціального досвіду (М. Скаткін, І. Лернер, В. Краєвський, В. Ледньов). Зокрема, обґрунтовано необхідність поєднання у змісті середньої освіти формального і матеріального підходів, показано, що він має бути особливою формою відображення матеріальної і духовної культури людства.

За висновками М. Богуславського, протягом ХХ ст. у вітчизняній педагогіці виокремились чотири провідних підходи до розробки теорії змісту загальної освіти:

- знанневий підхід, при якому головна увага приділяється добору предметного матеріалу, що дає можливість учням оволодіти відповідними знаннями основ наук, а також вміннями і навичками;

- діяльнісний підхід, коли увага зосереджується 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 позанавчальним процесом;
- культурологічний підхід, при якому пріоритет надається конструюванню змісту освіти на основі широкого соціального досвіду, причому цей досвід повинен вступати у взаємодію з власним емоційно-культурним досвідом учнів;
- компетентнісний підхід, коли критерієм добору змісту освіти є ті знання, засвоєння яких дає можливість учням безпосередньо, уже в процесі навчання розв'язувати актуальні для них соціальні й життєві проблеми, опанувати соціалізаційну практику [4].

Зміст шкільної суспільствознавчої освіти протягом XX ст. також змінювався, іноді кардинально.

Шкільна суспільствознавча освіта формувалася і розвивалася разом з історичною освітою. О. Пометун виокремлює у розвитку шкільної історичної освіти в Україні в XX столітті такі періоди: 1-й (1900 – 1920 рр.) – становлення шкільної історичної освіти в умовах відродження української державності та національної школи; 2-й (1920 – початок 30-х років) – викладання історії в умовах українізації суспільства і школи та переходу до комплексних програм навчання; 3-й (середина 30-х – середина 50-х років) – реформування історичної освіти, уніфікація змісту і технологій навчання; 4-й (середина 50-х – середина 60-х років) – розвиток історико-методичної теорії та практики викладання історії в Україні в зв'язку з частковою демократизацією і децентралізацією суспільного життя; 5-й (1966 – середина 80-х років) – розвиток системи шкільної історичної освіти в умовах наростання кризових явищ у житті суспільства; 6-й (кінець 80-х – 90-ті роки) – формування національної системи історичної освіти в Україні [2].

Періодизацію радянської суспільствознавчої шкільної освіти запропонували наприкінці 90-х рр. XX ст. російські вчені Л. Іванова [5] і Л. Боголюбов [6], які виокремили у її розвитку такі періоди:

1) 20-ті – 30-ті рр. XX ст. – кінець 50-х рр. Період формування шкільної суспільствознавчої освіти. Відбувалося експериментування з суспільствознавчими предметами: від формування інтегрованого курсу "Суспільствознавство" до появи у другій половині 30-х рр. окремих історичних і суспільствознавчих предметів і розвитку відповідних предметних систем в умовах уніфікованої та заідеологізованої системи освіти.

2) кінець 50-х – середина 60-х рр. Період становлення шкільного інтегрованого предмета "Суспільствознавство". Відбулося повернення у середню школу предметів "Логіка" і "Психологія" та вдосконалено курс "Конституція СРСР". Саме в цей час почалося формування нового предмета "Основи політичних знань", який трансформувався в "Суспільствознавство". З появою в середині 60-х рр. навчально-методичного комплексу нового предмета (програма, підручник, методичний посібник для вчителів, хрестоматія, словник для учнів "Основні поняття з суспільствознавства") закінчився період становлення нового шкільного інтегрованого суспільствознавчого предмета.

3) середина 60-х рр. – середина 80-х рр. Період удосконалення інтегрованого предмета "Суспільствознавство". Курс суспільствознавства дидактично вдосконалювався, а в середині 70-х рр. з'явився новий суспільствознавчий предмет "Основи Радянської держави і права".

4) середина 80-х – початок 90-х рр. Період пошуків нових підходів до змісту шкільної суспільствознавчої освіти. В другій половині 80-х – на початку 90-х рр. відбувалося реформування курсу суспільствознавства. З'явився новий предмет "Етика і психологія сімейного життя", вдосконалювалися програми, підручники, почалися пошуки нових підходів до змісту шкільної суспільствознавчої освіти, було розроблено інтегрований курс "Людина і суспільство", який впроваджувався від початкової до старшої загальноосвітньої школи.

За висновками І. Смагіна, з погляду синергетики розвиток шкільного суспільствознавства постає як процес трансформації стану-атрактора складної динамічної галузевої освітньої системи суспільствознавства у певних точках біфуркації [7]. Це дає можливість виокремити у період 1920 – 1990 рр. певні, відносно стабільні за ознаками, аттрактори галузевої системи, пов'язані із розвитком освітніх систем навчальних предметів шкільного суспільствознавства. На думку дослідника, протягом 1920 – 1990 років основним системоутворювальним чинником, що характеризував відмінності кожного наступного стану-атрактора розвитку освітньої системи шкільного суспільствознавства від попереднього, був процес предметної інтеграції-деінтеграції в межах освітньої галузі суспільствознавства. Виходячи з цього, у розвитку шкільного суспільствознавства у названих хронологічних межах можна виділити такі основні періоди.

Перший – 1920 – перша пол. 1930-х рр. – час формування аттрактора українського радянського шкільного суспільствознавства, на який у процесі біфуркації перейшла система шкільної суспільствознавчої освіти. Період характеризувався формуванням освітньої системи інтегрованого навчального предмета "Суспільствознавство". Серед головних чинників, що обумовили цей перехід були: зміна освітньої парадигми в результаті зміни державності та трансформація змісту і завдань

шкільної освіти (зовнішні чинники) й нове бачення мети, змісту, завдань, структури шкільної суспільствознавчої освіти педагогічною і науковою громадськістю (внутрішні чинники).

Другий – друга половина 30-х – кінець 50-х рр. – період предметної дезінтеграції, що характеризувався відмовою від інтегрованого предмета "Суспільствознавство", поверненням у школи курсів вітчизняної і всесвітньої історії, філософської пропедевтики (логіки і психології), появою політико-правового предмета "Конституція СРСР і УРСР" та формуванням відповідних освітніх систем навчальних предметів у межах галузі шкільного суспільствознавства. Тут на процес біфуркації впливали зовнішні чинники: формалізована у відомих партійно-політичних постановках середини 30-х рр. зміна завдань шкільної суспільствознавчої освіти, обумовлена особливостями соціально-економічного розвитку країни; та внутрішні чинники: насамперед, потреба в більш якісних результатах навчання, уніфікації навчально-виховного процесу, посилення ідеологізації змісту суспільних дисциплін тощо.

Третій – 1960 – 1975 рр. – період трансформації шкільної суспільствознавчої освіти, коли відбулася предметна інтеграція: перехід від поліпредметності та масиву відповідних навчальних книг до уніфікованого для всіх республік СРСР єдиного навчального предмета "Суспільствознавство". Зовнішніми чинниками розвитку на цьому етапі виступали: політехнізація шкільної освіти, необхідність формування радянської особистості на засадах Морального кодексу будівника комунізму; внутрішніми: позитивні результати експериментальної апробації навчального предмета "Основи політичних знань", стан розвитку теорії радянського підручника та ін.

Четвертий – 1975 – 1986 рр. – період нової дезінтеграції предмета "Суспільствознавство" на кілька навчальних предметів ("Суспільствознавство", "Основи Радянської держави і права", "Етика і психологія сімейного життя") та низку факультативів. Як зовнішні чинники біфуркації можемо назвати необхідність підсилення правової, економічної та етико-моральної освіти молоді на тлі негативних проявів у соціальній, правовій та демографічній сферах життя радянського суспільства; як внутрішні – позитивні результати експериментальної апробації навчальних предметів і факультативів "Основи Радянського законодавства", "Основи Радянської держави і права", "Етика і психологія сімейного життя", "Основи економічних знань", наявність попереднього досвіду викладання подібних предметів.

П'ятий – 1987 – 1990 рр. – період переходу шкільної суспільствознавчої освіти до нової інтеграції низки шкільних суспільствознавчих предметів у курс "Людина і суспільство". У процесі біфуркації серед зовнішніх чинників були: зміна парадигми суспільствознавчої освіти та акцентування уваги на гуманізації навчання в результаті перебудовчих процесів у радянському суспільстві; серед внутрішніх: самоорганізаційні процеси в освітньому середовищі, що виявлялися у формах творчої ініціативи вчителів, педагогіки співробітництва [7].

На основі зазначених наукових підходів, з урахуванням тенденцій у розвитку змісту шкільної освіти загалом, і суспільствознавчої освіти зокрема, пропонуємо періодизацію процесу розвитку змісту шкільної суспільствознавчої освіти у ХХ ст.:

1) 1900 – 1920 рр. – в межах знаннєвого та таких, що зароджувалися, діяльнісного і культурологічного підходів до змісту шкільної освіти формування змісту гімназійних предметів "Логіка", "Психологія", "Законознавство".

2) 20-ті – друга половина 30-х рр. ХХ ст. – в межах "школи праці" формування і розвиток змісту шкільного інтегрованого суспільствознавства.

3) Друга половина 30-х – кінець 50-х рр. в межах "школи навчання" оновлення змісту дорадянських гімназійних предметів "Логіка" і "Психологія" та формування змісту правознавчого предмета "Конституція СРСР та УРСР".

4) 1960 – 1975 рр. – в межах діяльнісного підходу до шкільного навчання формування і розвиток змісту інтегрованого предмета "Суспільствознавство".

5) 1975 – 1986 рр. – в межах культурологічної теорії змісту освіти формування змісту шкільних предметів правового, етико-морального та економічного спрямування.

6) 1987 – 1990 рр. – в умовах гуманізації і гуманітаризації змісту освіти кардинальне оновлення змісту шкільної суспільствознавчої освіти.

7) 1991 – 1999 рр. – в умовах поєднання культурологічного, компетентнісного та особистісно орієнтованого підходів до змісту шкільної освіти формування змісту шкільних предметів "Людина і світ", "Основи правознавства", факультативів і курсів за вибором суспільствознавчого спрямування.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Савченко О. Я. Зміст загальної середньої освіти / О. Я. Савченко ; [головний редактор В. Г. Кремень] // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 322–324.
2. Пометун Е. И. Проблемы развития школьного исторического образования в Украине в XX веке : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01, 13.00.02 / Елена Ивановна Пометун. – Киев, 1996. – 445 с.
3. Помагайба В. І. З історії становлення змісту навчання в загальноосвітній школі Української РСР (1917 – 1967) / В. І. Помагайба // Педагогіка. Республіканський науково-методичний збірник. Випуск 7. З історії розвитку педагогічної думки і народної освіти на Україні. – К. : Радянська школа, 1968. – С. 3–25.

4. Богуславський М. Розвиток теоретичних основ змісту загальної освіти у вітчизняній педагогіці / М. Богуславський // Шлях освіти. – 2010. – № 1. – С. 2–8.
5. Иванова Л. Ф. Обществоведение 20-х годов / Л. Ф. Иванова // Обществознание в школе. – 1997. – № 2. – С. 22–29.
6. Боголюбов Л. Н. Школьное обществознание в 30 – 80-х годах / Л. Н. Боголюбов // Обществознание в школе. – 1997. – № 3. – С. 24–32.
7. Смагін І. І. Методичні засади створення і функціонування підручників із суспільствознавчих предметів у загальноосвітній школі України (1920 – 1990 рр.) : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02 / Ігор Іванович Смагін. – Київ, 2011. – 445 с.

Матеріал надійшов до редакції 02.11. 2011 р.

Арешонков В. Ю. Периодизация процесса развития содержания школьного обществоведческого образования в XX веке.

В статье представлена характеристика главных этапов развития обществоведческого образования в XX веке. Поданы содержательные характеристики каждого с этапов. Проанализированы ведущие теоретические подходы к содержанию образования: знаниевый, деятельностный, культурологический, компетентностный.

Areshonkov V. Yu. The Periodization of the Development Process of the Social Science Education School Contents in the XX Century.

The article presents the characteristic of the main development stages of the social science education in the XX century, gives the substantial characteristics of the each stage and analyzes the leading theoretical approaches towards the contents of the education: knowledgeable, pragmatist, culturological, competence-based.