

Л. В. Пироженко, Інститут педагогіки НАПН України

ОСНОВНІ ПОЛОЖЕННЯ ТЕОРІЇ СТРУКТУРИ ЗМІСТУ ОСВІТИ У ПЕДАГОГІЧНІЙ НАУЦІ 70-х РОКІВ ХХ ст.

Пироженко Л. В.

Основні положення теорії структури змісту освіти у педагогічній науці 70-х рр. ХХ ст.

Статтю присвячено дослідженню теорії відбору та структурування змісту освіти у вітчизняній педагогічній думці 60-х – 70-х рр. ХХ ст. Зокрема, розглядану окремих аспект розвитку теорії змісту освіти у цей період – розбудова теорії структури змісту відомим радянським дидактом В. Ледньовим. Встановлено, що у 1970-х рр. в області досліджень структури змісту освіти назріла необхідність для систематизації накопиченого досвіду, було створено передумови для вдосконалення теорії структури змісту освіти: розроблено теорію структури особистості, сформована структура наукового знання, активно досліджували питання, пов'язані зі структурою навчальних предметів, послідовністю їх вивчення, особливості міжпредметних зв'язків. У статті проаналізовано сформульовані В. Ледньовим підходи до формування навчального предмета, навчального плану різних типів навчальних закладів тощо.

Ключові слова: зміст освіти, структура змісту освіти, навчальний предмет, структура особистості.

Пироженко Л. В.

Основные положения теории структуры содержания образования в педагогической науке 70-х гг. ХХ в.

Статья посвящена исследованию теории отбора и структуризации содержания образования в отечественной педагогической мысли 60-х – 70-х гг. ХХ ст. В частности, рассматривается отдельный аспект развития теории содержания образования в этот период – развитие теории структуры содержания известным советским дидактом В. Ледневым. Установлено, что в 1970-х гг. в области исследований структуры содержания образования назрела необходимость для систематизации накопленного опыта, были созданы предпосылки для совершенствования теории структуры содержания образования: разработана теория структуры личности, сформирована структура научного знания, активно исследовались вопросы, связанные со структурой учебных предметов, последовательностью их изучения, особенности межпредметных связей. В статье проанализированы сформулированные

В. Ледневым подходы к формированию учебного предмета, учебного плана разных типов учебных заведений и тому подобное.

Проблеми, пов'язані з відбором, структуруванням та реалізацією змісту загальної середньої освіти, концептуальним обґрунтуванням його конструювання на рівні навчального предмету завжди були одними з найбільш актуальних, обговорюваних та не вирішених у педагогічній науці та освітній практиці. Оскільки і сьогодні ці питання залишаються дискусійними, важливим, на наш погляд, є звернення до дидактичного досвіду минулого, його переосмислення та актуалізації з урахуванням потреб сьогодення.

Історичний досвід відбору та структурування змісту навчального предмету представлений у працях радянських та сучасних вітчизняних дослідників А. Алексюка, Р. Вендровської, С. Гончаренка, Б. Єсіпова, В. Краєвського, І. Лернера, Ю. Мальованого, В. Помагайби, О. Савченко, М. Скаткіна та ін. Однак у сучасній історико-педагогічній літературі недостатньо відображено процес розбудови теорії навчального предмету в 60 – 70-ті рр. ХХ ст., немає цілісного дослідження практики відбору змісту навчання в історії української школи цього періоду. Існує потреба повернення до педагогічної спадщини минулого як важливого джерела подальшого розвитку вітчизняної дидактичної думки.

У цій статті ми проаналізуємо підходи до відбору змісту та побудови навчального предмету, розроблені В. Ледньовим, обґрунтовані й запропоновані вченим у кінці 70-х рр. ХХ ст. у вигляді теорії структури змісту освіти.

Постановою Верховної Ради СРСР „Про зміну строку навчання в середніх загальноосвітніх трудових політехнічних школах з виробничим навчанням” (вересень 1964 р.), що вступила в дію уже з початку нового 1964/65 н. р., розпочалась реформа загальноосвітньої школи, реалізація якої тривала дванадцять років (від початку поетапного планомірного переходу середньої школи на нові навчальні плани та програми у 1966/67 н. р. і до завершення цього процесу у середині 70-х рр.). Проте, незважаючи на численні теоретичні дослідження з проблем змісту освіти та постійне вдосконалення навчальних

планів та програм до початку 1970-х рр. усе ще не вдалося вирішити проблему оптимального структурування змісту загальної середньої освіти. Причиною цьому був, на думку М. Скаткіна, той факт, що „...педагогічна наука, ...виявилася недостатньо підготовленою до вирішення складних практичних завдань, пов'язаних з перебудовою змісту загальної освіти” [1, с. 49]. Зміст освіти, як і протягом багатьох століть розбудовувався лише емпіричним шляхом. Однак метод проб і помилок, що дотепер більш-менш успішно реалізувався у процесі відбору змісту освіти, уже не виправдував себе. Величезний емпіричний досвід побудови змісту освіти потребував теоретичного обґрунтування.

На нашу думку, численні дослідження проблеми теоретичного обґрунтування змісту та структури освіти не в останню чергу були зумовлені тим фактом, що був накопичений і піддавався протягом попереднього десятиліття аналізу та систематизації величезний практичний досвід відбору змісту освіти. З іншого боку, хоч на той час і не було створено теорії, що б повною мірою, відповідала на всі питання щодо закономірностей побудови змісту освіти, проте, істотно просунулося вперед наукове пізнання в галузі загальних питань педагогіки, було уточнено і саме поняття освіти, і окремі аспекти її змісту. Це створювало сприятливі передумови для розробки теорії структури змісту освіти.

У цей період у вітчизняній педагогічній думці з'явилася низка публікацій, присвячених окремим питанням структури змісту освіти в цілому: переліку навчальних предметів, їх взаємозв'язку, послідовності вивчення, характеру взаємозв'язків між навчальними предметами, структурі окремих навчальних предметів. Численні наукові дослідження (І. Зверева, Н. Антонова, П. Новикова, П. Кулагіна, В. Краєвського, В. Онищука, М. Скаткіна та ін.), опубліковані в 70-х рр. було присвячено теорії навчального предмету, підходам до побудови навчальних планів та програм, структуруванню навчального матеріалу [2].

На початку 1970-х рр. побачили світ ґрунтовні роботи відомих психологів В. Давидова, Л. Занкова та очолюваних ними колективів, присвячені деяким аспектам теоретичного обґрунтування відбору й структурування змісту

початкової освіти [3]. Так, В. Давидов у праці „Види узагальнення в навчанні” у рамках розробленої ним теорії навчальної діяльності опирався на поняття змістових узагальнень, виділених ученим щодо структури мислення. Зміст освіти, за В. Давидовим, повинен спрямовуватись на розвиток науково-теоретичного мислення, а побудова навчальних предметів повинна здійснюватися у відповідності зі способом наукового викладу матеріалу [4, с. 401 – 408]. Л. Занков висунув положення про триєдність освітнього процесу, що включає в себе навчання, виховання й розвиток. Тільки враховуючи усі складові освіти можна сформулювати його оптимальний зміст [5].

На початку 70-х рр. активно розроблялась теорія структури особистості, основні положення якої були викладені у працях провідних вітчизняних психологів В. Ананьєва, О. Леонтьєва, П. Гальперіна, М. Каганова, Л. Божович, А. Ковальова, К. Платонова та ін. [6]

Зокрема у праці Б. Ананьєва „Людина як предмет пізнання” учений, провівши аналіз місця й ролі людини у світі, запропонував концепцію структури особистості, у якій відбите все різноманіття її „іпостасей”. Людина, як жива біологічна істота постає, з одного боку, як вид – індивід, а з іншого боку, як особистість, що є суб’єктом і об’єктом історичного процесу [7, с. 170 – 175]. Важливо, що перераховані сторони людини не протиставляються один одному, тому розвиток його являє собою єдність онтофілогенезу й життєвого шляху. Даний підхід допомагає краще зрозуміти сутність особистості, всю її складність і багатогранність проявів.

У 1960 – 70-ті рр. проблема трактування поняття „особистість” набула особливої актуальності. Як вказують сучасні російські історики психології О. Петровський і М. Ярошевський, до середини 1970-х рр. було подолано так званий „колекціоністський” підхід до особистості, що припускав її розгляд як певний набір якостей, характеристик, властивостей. Подібна орієнтація істотно ускладнювала перехід „від загально психологічного розуміння особистості до розгляду проблем її формування у віковій і педагогічній психології...” [8, с. 224]. На зміну колекціоністському підходу прийшов системний підхід, що розглядає

особистість у всій сукупності взаємин її біологічних і соціально опосередкованих властивостей. Змістово трактування поняття „особистість” у цілому зберігається й сьогодні.

Традиційно особистість розглядається у вузькому й широкому смислах. Розуміння особистості у вузькому смислі відбиває ту галузь наукового знання, у якій вона розглядається. Широке трактування поняття „особистість” має на увазі всю сукупність психологічних якостей, що характеризують людину, множинність її взаємин із природою й соціальним середовищем. Так, з позицій системно-діяльнісного підходу особистість розуміється як „...відносно стійка сукупність психічних властивостей, як результат включення індивіда в простір суспільних зв'язків... індивід як суб'єкт соціальної діяльності” [9, с. 523].

Особистість у широкому трактуванні цього поняття знайшла своє відображення у роботах К. Платонова, А. Ковальова, М. Кагана та ін. Так, К. Платонов у своїй концепції до визначення особистості і її складових запропонував біосоціальну ієрархічну структуру, до складу якої входять наступні підструктури:

- спрямованість;
- досвід (знання, уміння, навички);
- індивідуальні особливості різних форм відбиття (відчуття, сприйняття, пам'яті, мислення);
- об'єднані властивості темпераменту [10, с. 15 – 16].

Як видно із поданого вище переліку К. Платонов не включив у загальну структуру здібності й характер. До того ж недолік даного підходу полягав у тому, що „загальна структура особистості інтерпретувалася... як сукупність її біологічних і соціально-обумовлених властивостей” [10, с. 218].

О. Ковальов виділяв наступні компоненти в структурі особистості: спрямованість, здібності, характер, система керування „Я”, психічні процеси і стани [11]. Проте, залучивши до переліку особистісних характеристик здібності й характер, О. Ковальов знехтував досвідом (знаннями, уміннями й навичками).

Діяльнісний підхід до вивчення особистості активно розвивав і О. Леонт'єв, обґрунтувавши, що тільки в діяльності особистість формується й реалізує свої характеристики.

Слід відмітити, що поняття „діяльність” у педагогічних і психологічних науках відрізняється своєю неоднозначністю при трактуванні. Так, у психології діяльність розуміється як „...специфічний вид активності людини, спрямована на пізнання й творче перетворення навколишнього світу, включаючи самого себе й умови свого існування” [12, с. 299]. Найбільш узагальнене трактування діяльності, що його дає філософський словник, має на увазі під даною категорією спосіб буття людини в світі, здатність її вносити в дійсність зміни. Педагогічний підхід до визначення даного поняття відбиває суспільний характер діяльності, що розглядається як специфічна форма суспільно-історичного буття людей, цілеспрямоване перетворення ними природної й соціальної дійсності. Незважаючи на різницю в акцентах, у визначенні даного поняття у педагогічній та психологічних науках, більшість дослідників, які вивчали розглянуту категорію, єдині в думці щодо її основних характеристик. Будь-яка діяльність відрізняється наявністю мети, а також характеризується предметністю. При цьому кожен вид діяльності буде наповнюватися своїм предметним змістом [13].

На початок 70-х рр. було систематизовано та узагальнено наявні у попередній період дослідження про структуру наукового знання. Так, структура, розроблена на основі концепції О. Ляпунова містила наступні галузі (комплекси) наук:

- точні (математика, кібернетика й регулювання, статистика, механіка, фізика, енергетика, технічні науки);
- природничі (астрономія, геологія, географія, хімія й біологія);
- суспільні (економіка, філософія, історія, лінгвістика, літературознавство, психологія, соціологія, юридичні науки) [14].

Таким чином, у 1970-х рр. в галузі досліджень структури змісту освіти назріла необхідність для систематизації накопиченого досвіду, було створено

передумови для вдосконалення теорії структури змісту освіти: розроблено теорію структури особистості, сформовано структуру наукового знання, активно досліджувалися питання, пов'язані зі структурою навчальних предметів, послідовністю їх вивчення, особливості міжпредметних зв'язків.

Першим кроком у розробці теорії структури змісту загальної середньої освіти стала стаття В. Ледньова „Деякі актуальні питання предметної структури змісту загальної середньої освіти” [15, с. 10 – 12] (вперше опублікована у кінці 60-х рр.), у якій автор визначив напрями вирішення проблеми розробки теоретичних основ структурування змісту освіти, що припускають аналіз його базових детермінант: компонентів структури особистості й структури наукового знання. В. Ледньов звернувся, для реконструкції процесу розробки основних положень досліджуваної теорії, до теорії структури особистості, дослідив механізм впливу структури особистості на зміст освіти.

Вченим у процесі розробки теорії структури змісту загальної середньої освіти був проведений аналіз основних концепцій особистості, результати якого дозволили йому виділити три основні групи компонентів, що обов'язково присутні в структурі особистості з яких би позицій вона не розглядалася. Ці групи компонентів узагальнюють основні складові особистості й представлені як функціональні механізми психіки, досвід особистості, узагальнені типологічні властивості особистості [15].

Подальші дослідження базових основ особистості, її динаміки, здійснювані В. Ледньовим, привели до розробки сукупної моделі, що відбиває систему сторін і компонентів структури особистості. Модель містить такі компоненти:

1. „Статичний розріз” структури особистості:

- досвід особистості;
- функціональні механізми психіки;
- типологічні властивості особистості.

2. Динаміка особистості:

- діяльність;

- становлення особистості.

3. Онто- і філогенетичні аспекти особистості.

- Співвідношення природного й соціального в особистості [14].

Виділені компоненти, на думку В. Ледньова, виражають статичний аспект загальної структури особистості і є основними й достатніми для її характеристики. Незважаючи на це, цим усі компоненти особистості не вичерпуються. Характер співвідношення виділених компонентів структури особистості полягає в тому, що ці „статичні розрізи” перебувають у залежності один від одного й при вивченні одного з них завжди проглядаються два інших [15, с. 15]. Представлена структура відбиває системний підхід до організації складових особистості, тому дозволяє представити в узагальненому вигляді всю сукупність її характеристик.

У процесі реальної життєдіяльності особистість не статична, вона перебуває в постійному русі, взаємодії з навколишнім середовищем, тому тільки розгляд особистості в її динаміці дозволяє створити картину, що відбиває її сутність. У силу того, що поняття діяльності нерозривно пов'язане з поняттям розвитку, такий підхід особливо важливий у рамках дослідження проблеми розвитку особистості.

У результаті дослідження проблеми змісту й структури діяльності найважливішим методологічним положенням для наступної розробки В. Ледньовим теорії структури змісту освіти стало виділення і аналіз складових діяльності. Спираючись на основні теоретичні положення структури діяльності, В. Ледньов охарактеризував її у такий спосіб: „види діяльності, ... виконувані людиною, включеної одночасно в різні суспільні відносини; види діяльності, ... що забезпечують ефективність дій у різних сферах прикладення зусиль людини” [15, с. 41 – 42].

Педагог виділив дві групи видів діяльності:

1. види діяльності, зокрема, до яких відносяться й професійні, спрямовані на безпосереднє перетворення навколишньої дійсності;

2. види діяльності, що обслуговують і забезпечують успішність будь-якої іншої діяльності людини. Це розумова, моральна, комунікативна, естетична, трудова й фізична діяльність.

Наведені положення дозволили у подальшому В. Ледньову визначити роль структури діяльності у формуванні змісту освіти як фактора, обумовленого цілями освіти.

Узагальнивши свій аналіз структури особистості та діяльності стосовно проблеми змісту освіти, дійшов висновку про необхідність врахування наступних моментів:

1. Процес формування особистості характеризується двома сторонами діяльності: а) діяльність, що визначається специфікою конкретного її предмета (для структури змісту загальної середньої освіти це розумова, моральна, трудова, фізична, естетична й комунікативна діяльність); б) діяльність, що має специфіку, обумовлену структурою об'єкта вивчення.

2. Процес навчання повинен здійснюватися по шляху від теорії до практики. Це передбачає теоретичне й практичне навчання, що у реалізації змісту загальної середньої освіти означає необхідність здійснення трудової підготовки.

3. На структуру змісту освіти впливають також вікові особливості учнів, необхідність індивідуалізації їх розвитку (закономірності реалізуються шляхом введення обов'язкових занять за вибором, акультативних занять і поетапного засвоєння змісту освіти).

Виділення цих закономірностей і розуміння необхідності врахування перерахованих вище закономірностей при побудові змісту навчально-виховного процесу не було новим у вітчизняній педагогіці. Заслуга В. Ледньова полягає у тому, що він уперше, пройшовши шлях дослідження впливу структури особистості, діяльності на структуру змісту освіти, йому вдалося обґрунтувати й привести в систему сукупність факторів, що впливають на процес структурування змісту освіти. Рівень наукового пізнання в галузі досліджуваної теорії дозволив ученому говорити як про загальновизнаний факт, що структуру

змісту освіти визначає структура об'єкта вивчення, тобто наявна залежність змісту від специфіки конкретного предмета освоюваної діяльності. У даному випадку предметом є наукове знання, зміст структури якого визначається системою наук.

У процесі аналізу характеру впливу структури об'єкта вивчення на структуру змісту загальної середньої освіти В. Ледньов взяв за основу підходи до організації структури наукового знання Ф. Енгельса та Б. Кедрова, які виділили основні розділи наукового знання: природознавство, загальні науки й філософія.

Проаналізувавши підходи різних учених до структури наукового знання та вимоги до складу навчальних предметів (з точки зору базисних компонентів освіти, зовнішньопредметної детермінації змісту освіти, необхідності розвитку індивідуальних особливостей учнів, практичного засвоєння окремих видів діяльності), В. Ледньов запропонував загальну характеристику складу навчальних предметів:

- Предмети мовного циклу (рідна мова, іноземна мова, російська мова в національній школі);
- Основи наук (математика, фізика, хімія, біологія, астрономія, географія, історія, суспільствознавство);
- Предмети естетичного циклу (література, музика, співи, образотворче мистецтво);
- Фізкультура;
- Факультативні заняття [14, с. 203 – 205].

Таким чином, дослідження з визначення структури наукового знання дозволили систематизувати й узагальнити попередній досвід теоретичного обґрунтування структури наук і визначити, з урахуванням сучасної системи наук, генеральні галузі наукового знання. Тим самим, було здійснене корегування змісту загальноосвітньої підготовки з метою приведення її в більшу відповідність із основними інваріантними аспектами діяльності, що забезпечують всебічний розвиток особистості.

Дослідження впливу різних явищ на процес структурування змісту загальної середньої освіти дозволило В. Ледньову твердити, що структура змісту детермінується:

1. Структурою діяльності, що не визначається конкретним предметом і забезпечує ефективність досягнення поставлених цілей (розумова, моральна, фізична, естетична, трудова, комунікативна діяльність).

2. Структурою наукового знання, що дозволяє сформувати всебічне уявлення про світ, реалізувати складові структури діяльності, характерної для загальноосвітньої школи.

3. Розподілом освіти на теоретичну й практичну. Тим самим, була обґрунтована необхідність обліку в змісті загальної освіти принципу політехнічності, важливості введення трудової підготовки учнів.

4. Необхідністю обліку фактору індивідуальності розвитку. Реалізована в змісті загальної середньої освіти за допомогою введення факультативних занять [14, с. 64 – 68].

Таким чином, відбір змісту освіти повинен здійснюватись у відповідності із поставленими цілями освіти на підставі визначення детермінант (факторів), що впливають на перелік структурних компонентів змісту освіти. Стосовно загальної середньої освіти такою метою у 70-ті рр. було виховання усесторонньо розвиненої особистості, а структура змісту визначалася двома детермінантами:

- структура досвіду особистості і відповідна їй структура діяльності;
- структура об'єкту вивчення [14, с.71].

Перша детермінанта, структура досвіду особистості, ізоморфна структурі соціального досвіду. В ній виділяються наступні компоненти: розумова, моральна, трудова, комунікативна, естетична і фізична культура людини [14, с. 18]. Їм відповідають і сторони (компоненти структури) діяльності: пізнавальна, цінносно-зорієнтована (ціле мотивована), перетворювальна, комунікативна, естетична й фізична [14, с. 79]. В. Ледньов стверджував, що між структурою досвіду особистості й структурою змісту освіти існує кореляція: зміст загальної освіти поділяється на групи навчальних предметів, які за своєю загальною

спрямованістю відповідають кожному з компонентів досвіду особистості. [15, с. 71]

У процесі розробки структури змісту загальної освіти В. Ледньов зіставив галузі наукового знання й неспецифічні види діяльності, що, у підсумку, дало можливість скласти перелік груп обов'язкових дисциплін для засвоєння учнями загальноосвітньої середньої школи. У цей перелік були включені: філософія, математика, фізика й астрономія, хімія, географія, кібернетика, біологія, психологія, суспільствознавство, етика, мова, трудове (практичне) навчання. Нововведенням у переліку загальноосвітніх дисциплін було обґрунтування необхідності вивчення таких курсів як кібернетика (інформатика), психологія, етика, чим доведено, що побудова змісту освіти без повноцінної теорії структури змісту освіти не відбиває всієї повноти знань, необхідних для реалізації цілей освіти.

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 у відповідності 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” [14, с. 54].

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. Такі компоненти, як функціональні механізми психіки, типологічні властивості й індивідуальні якості особистості, не впливають, на думку В. Ледньова, на інваріантну структуру змісту освіти (в плані визначення набору навчальних предметів) [14, с. 18].

Об'єктом вивчення в загальній освіті є уся оточуюча людину дійсність [16, с. 71], тому структура об'єкту вивчення (друга детермінанта) визначається структурою самої дійсності, чи матерії, яка „відображена у предметній структурі наукового знання, що поступово наближається до об'єктивного відображення дійсності” [16, с. 84]. Таким чином, „систематичному вивченню підлягають сторони дійсності, що в сумі складають сукупний предмет науки” [16, с. 100].

Таким чином, учений узяв за основу компонента структуру особистості (досвід особистості, функціональні механізми психіки, типологічні властивості психіки) і класифікацію наук, розроблену Ф. Енгельсом, і обґрунтував закономірність, згідно якої відбір навчальних дисциплін до навчального плану повинен обумовлюватись інваріантною структурою діяльності. 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, що 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, що розширювала розуміння змісту освіти у єдності його структури та функцій не була реалізована в практиці радянської школи досліджуваного періоду.

Подальшого дослідження потребує екстраполяція основних положень теорії структури змісту освіти В.Ледньова у сучасну теорію та практику відбору та структурування змісту шкільної освіти.

Література

1. **Скаткин М. Н.** Содержание общего среднего образования. Проблемы и перспективы / М. Н. Скаткин, В. В. Краевский. – М. : Знания, 1981. – 96 с.
2. **Онищук В. О.** Деякі проблеми навчання старшокласників // Радянська школа. – 1975. – № 7. – С. 12 – 26.

3. **Занков Л. В.** Дидактика и жизнь / Л. В. Занков. – М. : Образование, 1968. – 175 с.;
4. **Занков Л. В.** Начальное обучение: вопросы дидактики / Л. В. Занков. // Народное образование. – 1964. – № 7. – С. 34 – 44.
5. **Давыдов В. В.** Виды обобщений в обучении (Логико-психологические проблемы построения учебных предметов) / В. В. Давыдов. – М. : Педагогика, 1972. – 424 с.
6. **Давыдов В. В.** Особенности реализации содержательного обобщения в обучении / В. В. Давыдов // Хрестоматия по психологии : учеб. пособие для студ. пед. ин-тов. / под ред. А. В. Петровского. – М. : Образование, 1987. – 455 с.
7. **Занков Л. В.** Дидактика и жизнь / Л. В. Занков. – М. : Образование, 1968. – 175 с.
8. **Ананьев Б. Г.** Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1968. – 338 с.
9. **Леонтьев А. Н.** Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1977. – 304 с.
10. **Ковалев А. Г.** Психология личности / А. Г. Ковалев. – М., 1970. – 391 с.
11. **Ананьев Б. Г.** Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1968. – 338 с.
12. **Методологические** проблемы развития педагогической науки. / под ред. П. Р. Атутова, М. Н. Скаткина, Я. С. Турбовского. – М. : Педагогика, 1985. – 240 с.
13. **Петровский А. В.** Основания теоретической психологии / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – М. : ИНФРА-М, 1999. – 528 с.
14. **Платонов К. К.** Структура и развитие личности / К. К. Платонов. – М. : Наука, 1986. – 254 с.
15. **Ковалев А. Г.** Психология личности / А. Г. Ковалев. – М., 1970. – 391 с.

16. **Основи** психології / за заг. ред. О. В. Киричука та В. А. Роменця. – К. : Либідь. – 630 с.

17. **Леонтьев А. Н.** Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М: Политиздат, 1977. – 304 с.

18. **Леднев В. С.** Содержание образования : учебное пособие / В. С. Леднев. – М. : Высшая школа, 1989. – 360 с.

19. **Деякі** актуальні питання предметної структури змісту загальної середньої освіти // Академик Российской академии образования Леднев Вадим Семенович. До 70-летия со дня рождения / сост. П. Ф. Кубрушко, М. В. Рыжаков и Р.С. Бозиев. – М., 2002. – 42 с.

20. **Леднев В. С.** Классификация наук / В. С. Леднев. – М. : Педагогика, 1971. – 127 с.

Pyrozhenko L. W.

About a main position on the theory of educational content in educational science, 70s 20th century

This article is devoted to the problem of construction of educational material as is described by W. Ledniov. In this article is analyzed the main theory with which he approaches the subject of triune holistic process of personal education – which takes into account such qualities as these: learning experience of previous generations, typological qualities of personalities, mental and physical development, creating educational topics, formatting educational plans for different types of schools, etc.

Key words: educational material, structure of educational content, educational topics, structures of personality.

Відомості про автора

Пироженко Лідія Володимирівна – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник лабораторії історії педагогіки НАПН України.

Стаття надійшла до редакції 13.12.2012 р.

Прийнято до друку 21.12.2012 р.