

Єгоров Г.С., Лавриченко Н.М., Мельниченко Б.Ф.

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ЗМІСТУ БАЗОВОЇ ОСВІТИ У КРАЇНАХ ЗАХОДУ

Частина I.

Вихідні дані: Єгоров Г.С., Лавриченко Н.М., Мельниченко Б.Ф. Тенденції розвитку змісту базової освіти у країнах Заходу. – К.: КМПУ ім. Б.Д. Грінченка, 2003. – 186 с.

У монографії розглянуто провідні тенденції розвитку змісту базової освіти і основні концептуальні засади педагогічного відбору та конструювання змісту шкільних знань у країнах Заходу. Висвітлено теоретичні і практичні питання модернізації змісту базової освіти та особливості дидактичного супроводу шкільного навчального процесу. Дослідження має порівняльно-педагогічне спрямування і окреслює перспективні напрями реформування української школи.

Для науковців, управлінців в галузі освіти, керівників навчальних закладів, учителів, методистів, студентів та аспірантів педагогічних вузів.

Вступ

Процес пізнання людиною себе і світу є чи не найскладнішим для вивчення і наукового пояснення. Дослідити його глибинні закономірності прагнули представники різних філософських наукових шкіл, починаючи ще з найдавніших часів. Сучасні філософія, психологія, фізіологія, соціологія та інші науки гуманітарного спрямування мають суттєві здобутки у цій царині. Натомість примноження нових наукових відкриттів не лише не звужує, а навпаки, розширює коло нез'ясованих проблем у дослідженні пізнавальної діяльності людини.

Де межа між істиною та ілюзією? Чи здатна людина справді адекватно і об'єктивно сприймати і відображувати дійсність? Як визначати й вимірювати ступінь цієї адекватності чи об'єктивності? Яким повинен бути мінімально-необхідний обсяг знань людини, за наявності якого особистість дійсно зможе мати наукову картину світу? Кожен має беззаперечно довіряти нагромадженому колективним людським розумом масиву знань, чи повинен бути неупередженим, критичним і самостійним дослідником у вирі явищ, фактів, інформації? Відомий німецько-американський учений Еріх Фромм зауважує з цього приводу, *що* людина не повинна керуватись поширеними в її суспільстві кліше про істинне, реальне, розумне. Адже суспільство, нав'язуючи такі кліше, здатне здійснювати репресивний і дегуманізуючий вплив на особистість [52, 1381.

Особливо гостро ці та інші проблеми постають у контексті розвитку педагогічної науки як такої, що покликана не лише вивчати навчальні процеси як різновид пізнання, а й забезпечувати їх ефективний перебіг з дотриманням дійсно гуманістичних цінностей і орієнтирів суспільного поступу. Провідна роль у забезпеченні організаційних, технологічних, методологічних і змістових засад цього процесу відводиться дидактиці. То ж природно, що саме цей підрозділ педагогічної науки постійно перебуває в центрі уваги педагогів різних країн.

Щоправда дидактика, особливо шкільна, досить часто опиняється об'єктом гострої критики. Їй, зокрема, дорікають за нездатність оперативно реагувати на досягнення НТР, недостатню увагу до виховних аспектів пізнавальної діяльності учнів, за відірваність від практики, формалізм, за відсутність фундаментальних теоретичних розробок.

Надзвичайно гострі дискусії точаться довкола проблем формування змісту освіти і особливо в західних, високорозвинених країнах. Тут схильні пов'язувати з їх

вирішенням можливості забезпечувати конкурентоспроможність та угарозділість спільноти. Зміст освіти, і це справедливо, розцінюється у цих країнах як національне багатство, яке реалізуються в духовному і матеріальному потенціалі суспільства. Золотим фондом цього багатства правомірно вважається зміст базової освіти, який є необхідним підмурком для усіх подальших ментальних надбудов, або інтелектуальних надбань суспільства загалом і кожної особистості зокрема.

Педагоги західних країн, прагнучи адекватно відповісти на виклики і вимоги сучасності, докладають значних зусиль з метою гуманізації та гуманітаризації змісту шкільної освіти, модернізації змісту навчальних предметів з урахуванням реалій наукового та культурного поступу, впливу глобалізаційних та інтеграційних процесів на розвиток національних освітніх систем, а також з метою забезпечення високої якості знань, системного і систематичного їх надання усім і кожному упродовж усього життя.

Характерною ознакою західних спільнот є прагнення поєднати і за можливості урівноважити раціоналістичні і суб'єктивістські тенденції їх поступу. Це позначилося, зокрема, і на суперечливості тенденцій розвитку змісту шкільної освіти в західних країнах: з одного боку, він зазнає фундаменталізації та стандартизації (особливо це стосується базової освіти), а з іншого, цей зміст підлягає диференціації, інтеграції, адаптації з урахуванням різноманітних за пізнавальними інтересами та соціокультурним походженням контингентів школярів.

Плюралістичність, як невід'ємна риса сучасного західного способу життя, виявляє себе, значною мірою, і в освіті. Можна сперечатись з приводу того, добре це, чи погано, але західна педагогіка не дає однозначних і остаточних відповідей щодо теоретичних та практичних засад реалізації змісту навчання у сучасній школі. Вирішення низки проблем, що постають у цій науково-практичній площині, передбачає відкритий педагогічний дискурс, у процесі якого і мають бути віднайдені відповіді на актуальні питання сучасної дидактики: який саме зміст базової освіти відповідає потребам людини сучасного суспільства; як поєднати вимоги, що їх висуває до майбутнього спеціаліста сучасне виробництво, з потребами та інтересами розвитку дитини: як знівелювати протиріччя між соціальним замовленням на освіту та її змістом і існуючими у сучасній школі умовами навчання тощо. З цієї точки зору досить плідним виявляється досвід західних країн у залученні фахівців різної кваліфікації - науковців, політичних і державних діячів, підприємців, представників громадських організацій і просто пересічних громадян до вирішення проблем формування змісту сучасної шкільної освіти. За такого підходу неконструктивні дорікання на адресу педагогів поступаються місцем активному сприянню громадянського суспільства у визначенні освітніх пріоритетів і відповідному перерозподілу відповідальності за здійснений вибір. Зауважимо, що за умови такого перерозподілу компетенцій, за педагогами західних країн зберігається провідна роль у забезпеченні необхідного рівня якості освітніх послуг.

Прагнення докладніше розглянути ці та інші проблеми, ті неоднозначні і суперечливі процеси, які відбуваються на сучасному етапі формування змісту навчання у західній школі, зумовили здійснення співробітниками лабораторії порівняльної педагогіки Інституту педагогіки АПН України спеціального наукового дослідження. Пропонована увазі читачів монографія висвітлює підсумки цієї науково-пошукової роботи.

Насамперед, нами був здійснений аналіз теоретичних основ формування змісту шкільної освіти у країнах західного типу. Йдеться, передовсім, про наукові здобутки західних вчених у визначенні критеріїв добору шкільних знань, а також засадових принципів їх практичної реалізації. Особлива увага приділялась осмисленню здійснюваної о західними фахівцями пошуку оптимального змісту освіти і шляхів його модернізації, а також визначенню системи єдиних вимог до змісту базової освіти в умовах інтеграційних та глобалізаційних процесів.

Аналіз цих та інших проблем теоретичного характеру ми прагнули здійснити у єдності з вивченням та осмисленням широкого кола емпіричних явищ, і фактів, пов'язаних з функціонуванням західних систем загальної середньої освіти. Завдяки цьому стало можливим, з одного боку, визначити загальні тенденції розвитку змісту шкільної освіти у країнах Заходу, а з іншого - виокремити самобутні форми і вияви, яких ці процеси набувають у тій чи тій країні.

Здійснений у монографії аналіз зразків оригінальних програм і підручників, навчальних планів для загальноосвітніх середніх шкіл західних країн, підпорядковано завданню визначити, насамперед, плідні, універсально значимі здобутки західних фахівців у практичній реалізації змісту шкільної освіти. Увазі читачів пропонується, зокрема, дослідження змісту, форм і методів здійснення обов'язкової середньої освіти учнів, практичного досвіду західних колег у визначенні та реалізації так званого ядра знань, а також в організації модульного, елективного, факультативного, групового, індивідуального навчання школярів.

Як необхідне тло, що дає змогу адекватніше сприймати, усвідомлювати та оцінювати як досягнення, так і видатки сучасної західної школи у зазначених напрямках педагогічної діяльності, розглядається західна культура і провідні цінності західного способу життя. Адже, тільки охоплюючи зором цілісний контекст побутування явища, можна зрозуміти смисл та значення його окремих деталей.

У виборі теми цього наукового дослідження автори керувались передовсім необхідністю посприяти прогресивним змінам, які відбуваються сьогодні у системі вітчизняної середньої освіти. Перехід української школи на 12-річний термін навчання, сучасне оновлення змісту навчальних програм і підручників, розробка і прийняття нової освітньої доктрини, що визначає провідні орієнтири розвитку національної школи на найближчі двадцять п'ять років - все це ознаки кардинальних змін у вітчизняному освітньому просторі, який розглядається в перспективі, насамперед, як складова європейського.

Загальновідомим є той факт, що революційні зміни, на відміну від еволюційних, частіше супроводжуються непередбаченими проблемами, ускладненнями, неузгодженостями і навіть катаклізмами у будь-яких галузях суспільної діяльності, натомість і в педагогічній. Маємо сподіватись, що здатність «чужому навчатись і свого не цуратись», талант і самовіддана праця, притаманні українським педагогам., стануть запорукою дійсно плідного оновлення вітчизняної школи на порозі третього тисячоліття. І саме їм, освітянам нової доби, настільки ж цікавої творчим пошуком, наскільки й складної, авторський колектив адресує це монографічне дослідження.

I. Педагогічні основи формування змісту базової освіти в країнах Заходу

1.1. Концептуальні засади побудови змісту базової освіти в західних країнах.

Учитель-практик у будь-якій країні світу на ґрунті певної дидактичної теорії, або ж інтуїтивно, спираючись на фаховий досвід, усвідомлює, що навчальний матеріал, який він викладає учням, є здебільшого надмірним за обсягом. Це стосується усіх дисциплін, але найбільше від цієї «хвороби» страждають предмети гуманітарного циклу, де критерії відбору змісту навчального матеріалу особливо важко визначити однозначно. Досвідчений вчитель добре усвідомлює логіку змісту навчального предмета і знає, який матеріал можна вилучити, не завдаючи шкоди процесу навчання. Це такий матеріал, зміст якого досить далекий від теми, що вивчається, або ж надто складний для пояснення і адекватного сприйняття учнями, позначений високим рівнем абстрактності, перевантажений фактажем. Зміст такого матеріалу важко проілюструвати, унаочнити, практично підкріпити з високим ступенем достовірності. Невідповідність навчального матеріалу віковим особливостям учнів обертається механічним, формальним його запам'ятовуванням.

То ж складається враження, що шляхом вилучення другорядного або неактуального матеріалу можна вирішити одну з найважливіших і найскладніших дидактичних проблем у світовій шкільній практиці - проблему відбору його змісту. Та багато хто із зарубіжних дидактів, зокрема автори російської дидактичної концепції змісту базової освіти, вважають такий підхід помилковим [10, 166]. На їх думку, він має половинчастий і поверховий характер. Помилка полягає у тому, що необхідно визначити не те, що потрібно вилучити із закладеного в програми матеріалу (хоч і це слід робити з огляду на необхідність перманентної модернізації змісту освіти), а те, що повинно входити в його оптимальний варіант, тобто відбирати саме необхідний матеріал, а не вилучати зайвий.

Міжнародний досвід пошуку шляхів відбору змісту навчального матеріалу свідчить про те, що в умовах надзвичайно швидкого нарощування наукового знання, спроби його скорочення є малоефективними. Місце скорочених розділів навчальних курсів відразу ж посідає новий матеріал, який швидко стає ще осяжнішим.

Зрозуміло, що це призводить до перевантаження учнів з усіма його негативними наслідками. Протиріччя між навчальним матеріалом, що ускладнюється, і реальними пізнавальними можливостями учнів стають дедалі гострішими і набувають суперечності хронічного характеру.

Залишаються також невирішеними суперечності між моністичним, одноманітним характером шкільної освіти і різноманітністю особистісних обдаровань, можливостей і потреб учнів, між однолінійністю змісту освіти і багатоманітністю культурно-історичних традицій, між завданням підготовки учнів до самостійного життя та відсутністю у випускників необхідних для цього умінь та навичок, між соціальним замовленням, цілями, змістом освіти та існуючими умовами навчання.

Укладачі програм виходять з того, що кожен учень повинен достатньою мірою оволодіти певною сукупністю необхідних сучасній людині знань, умінь і навичок. Але що вважати за необхідне? Які знання повинні стати надбанням кожної сучасної людини? Які компоненти сучасного освітнього багажу випускника школи збережуть своє значення в найближчі десятиріччя, а які незабаром стануть безнадійно застарілими? Де проходить межа між спеціалізованими знаннями і матеріалом, що належить до загальної культури? Як встановити оптимальне співвідношення у змісті середньої освіти між гуманітарним і природничими циклами предметів, між теоретичним та емпіричним матеріалом, між історією та сучасністю? Ці складні питання перебувають у фокусі теоретичних пошуків і практичних експериментів у багатьох країнах світу.

Розглядаючи проблему формування змісту сучасної шкільної освіти, необхідно визначитись з його концептуальною і генетичною природою: це категорія педагогічна чи соціальна? Дидакти вважають, що зміст освіти не копіює соціальне замовлення, але й не існує без останнього, тобто зміст освіти є, насамперед, категорією педагогічною, яка дозволяє «перекладати» його на педагогічну мову. Зміст освіти, враховуючи його соціальну сутність і педагогічну належність- можна визначити як «педагогічну модель соціального замовлення, зверненого до школи» [10, 166-167]. Це означає, то зміст освіти є важливим елементом як освіти, процесу навчання, так і суспільного знання і людської свідомості. Об'єктивно, з огляду на його освітню і соціальну значущість, зміст освіти є складовою духовної сфери людського світу, і він посідає місце в одному ряду з іншими національними багатствами, що реалізуються у матеріальному і духовному виробництві суспільства.

У педагогічній науці і практиці всі предмети, що входять до навчального плану, прийнято поділяти на два блоки - природничо-науковий та гуманітарний. Такий поділ навчальних предметів відповідає поділу наук за об'єктами вивчення, але для відбору раціональної технології навчання дидакти пропонують поділяти навчальні предмети за іншим принципом - провідної цілі навчального предмета в навчальному процесі. Такий

поділ виявляє найбільш загальні і сутнісні елементи у конструюванні змісту та організації процесу навчання.

Навчальні предмети за їх провідним компонентом поділяються на три групи:

1) навчальні предмети з провідним компонентом «наукові знання» або основи наук (фізика, хімія, біологія, географія, історія, людина і суспільство та інші);

2) навчальні предмети з провідним компонентом «способи діяльності» (рідна та іноземні мови, креслення, фізкультура, трудове навчання);

3) навчальні предмети з провідним компонентом «художня (мистецтвознавча) освіта та естетичне виховання» (література, образотворче мистецтво, музика).

При об'єднанні навчальних предметів за їх провідним компонентом природничонаукові та деякі гуманітарні предмети потрапляють до одного типу навчальних предметів (наприклад, хімія та історія), оскільки при конструюванні зміст⁷ і організації процесу навчання між ними існує більше спорідненого, аніж відмінного [22, 169].

Крім наведеного предметного блоку змісту освіти, виділяють ще блок процесуальний, який охоплює комплекс допоміжних знань, що супроводжують будь-який конкретний інформативний текст.

Зміст навчання, яким учні оволодівають у школі, є важливим компонентом їх наукового світогляду і значною мірою визначає їх ставлення до дійсності. Тому його формування повинно відповідати вимогам науковості як одному із провідних принципів добору змісту освіти з основ наук, а саме:

а) відповідати рівню сучасної науки, що означає наявність у змісті освіти ідей сучасної науки і пояснення класичної науки з точки зору сучасних ідей;

б) створювати у школярів правильні уявлення про загальні методи наукового пізнання і задля цього в зміст освіти має бути включеним спеціальний матеріал;

в) відобразити найважливіші закономірності процесу пізнання, що потребує знань про механізми його розвитку та про історичність знань.

Ті чи інші наукові дисципліни відображаються у змісті відповідних навчальних предметів, оскільки їх зміст формується за рахунок основних структурних елементів відповідної науки - фактів, понять, законів, гіпотез, теорій та їх зв'язків. На шляху від «великої» науки до навчального предмета існує фільтр, який повинен пропускати тільки необхідний для реалізації педагогічних цілей навчальний матеріал.

За аналогією з технічними апаратами, він нерідко «виходить з ладу», «засмічується», тому що принцип конструювання змісту освіти передбачає значну варіативність і непередбачені складності у процесі «запозичення» наукового матеріалу до навчального предмета. До того ж фільтр майже не спрацьовує на заборону включення до навчального предмета того чи іншого наукового знання. Труднощі, які виникають у процесі конструювання змісту шкільної освіти як безпосереднього відображення в ньому науки, мають місце ще й тому, що перевага надається критеріям відбору найвищого рівня - рівня теоретичних уявлень та узагальнень, тоді ж як менш абстрактні рівні і типи викладання навчальних предметів беруться до уваги недостатньо.

У тих навчальних предметах, де провідним компонентом є «наукові знання», сукупність цих знань повинна утворювати систему із структурою адекватною структурі відповідної науки, тобто складатися з двох частин: теоретичних основ і певної сукупності фактологічних знань. На думку зарубіжних педагогів, будь-який комплекс наукових знань повинен бути викладений у певній дидактичній системі, основною характеристикою якої є цілісність. Не кожна дидактична цілісність становить наукову систему знань, але сам принцип цілісності повинен бути фундаментом при конструюванні змісту шкільних дисциплін. Особливо відчутна необхідність дотримання цього принципу у конструюванні змісту інтегрованих навчальних курсів, які потребують високого рівня міжпредметних зв'язків [10, 171).

Наступним важливим принципом відбору змісту шкільних знань є системний підхід. Школа - це діюча система, елементами якої є вчителі, учні, зміст навчання, навчальні цілі і шкільне середовище, Функціонування системи як цілого передбачає взаємоузгоджене функціонування всіх її складових у відповідності до цілей навчання. Кожна така складова, у свою чергу, утворюється з елементів відповідним чином пов'язаних між собою.

Таке розуміння змісту освіти передбачає наявність упорядкованого цілого, що складається з елементів пов'язаних між собою й іншими складовими шкільної освіти як єдиного цілого. Це означає, що зміст освіти, який бере початок із культурного життя і ним живиться, у шкільних програмах підлягає певній систематизації.

Відомий польський вчений-педагог В.Оконь вважає, що в сучасній дидактиці існує загально визнана думка з приводу того, що системність у шкільному навчанні потребує дотримання таких вимог;

а) широкого застосування структурування у змісті навчання і процесі викладання;

б) переходу від простих систем і структур до складних, від більш конкретних до загальних і навпаки;

в) максимального врахування структур загальних для багатьох предметів навчання, або - у випадку відмови від предметної системи - для різних розділів програми навчання [30, 106]. Структурування змісту навчання базується на формуванні і систематизації структур змісту, тобто на такому його упорядкуванні, яке пов'язується з виділенням відповідних для конкретного змісту систем, а в них - підсистем і зв'язків між ними. Порівняння цих систем слугує їх упорядкуванню, при цьому визначається місце окремих систем у програмі з урахуванням сфери їх застосування і характеру взаємозв'язків їхніх складових. Одні з цих систем мають більш загальний характер і саме вони утворюють основний зміст навчання, найважливіший для розуміння всієї програми, інші, більш спеціалізовані, є доповненням і поясненням до основних розділів. Така структура складається із системи декількох порядків, яку, на думку В. Оконя, нерідко доводять у школі до крайнощів, зловживаючи надмірними подробицями матеріалу на шкоду змісту загального характеру. Саме тому проблеми структуризації та систематизації змісту шкільної освіти постають у центрі уваги спеціалістів, які розробляють шкільні програми [30, 107).

У розробку цієї проблематики значний внесок зробив американський вчений Дж. Брунер. Його ідеї істотно вплинули на розвиток стратегії формування змісту освіти не тільки у США, але й у деяких європейських країнах. Суть концепції Дж. Брунера полягає у паданні пріоритету структурі знань, а не фактів. На його думку, певна сукупність основоположних та взаємопов'язаних ідей, засвоєння структури знань полегшує сприйняття фактів, їх класифікацію та оцінку, а також сприяє переносу знань, що відкриває можливості для успішного поступального засвоєння навчального матеріалу.

Дж. Брунер у своїй праці «Процес навчання» акцентує увагу на важливості структури предмета навчання. Він наголосив на необхідності враховувати у програмах найважливіші принципи відповідної шкільному предмету науки і розкрив їх роль на прикладі уроку географії, де мова йде про визначення місцевості для великих міст Північної Америки лише за допомогою географічної карти рельєфу та розміщення мінеральних корисних копалин. У цьому та інших навчальних предметах Дж. Брунер намагався утвердити принцип такої побудови структури змісту знань, коли учні навчаються «речам взаємопов'язаним» [30, 107].

Зарубіжні педагоги загалом позитивно ставляться до ідей і рекомендацій Дж. Брунера. Натомість вони відзначають і певну слабкість його концепції, яка найбільш рельєфно виявилася у поглядах таких його послідовників, як Дж. Шваб, П- Берке, Дж. Брукс (США), Г. Пітере, П. Хорст (Англія). Падаючи важливого значення оволодінню

логічними формами пізнання, вони недооцінювали при цьому саме змістовий аспект у навчанні. Не витримала перевірку практикою також ідея механічного перенесення структури науки у навчальний предмет, на чому наполягали деякі послідовники концепції Дж. Брунера. Створені за таким принципом навчальні курси хибували на ігнорування специфіки пізнавальної діяльності і пізнавальних можливостей учнів. В останні десятиріччя ХХ ст. педагоги різних країн почали об'єднуватися довкола ідеї дидактичної обробки новітніх наукових даних з метою їх адаптації до реальних умов шкільного навчального процесу [8, 155].

Сучасні зарубіжні педагоги розвивають концепції, які ґрунтуються на різних критеріях та підходах у доборі змісту знань. Лише у Німеччині існує декілька таких наукових течій. Наприклад, представники відомої «Геттінгенської школи» вбачають головний шлях розвитку освіти насамперед у вдосконаленні її змісту. Прихильники "структурно-аналітичної дидактики" зосереджують свої зусилля на методах реалізації навчального процесу. Теоретики «кібернетичної педагогіки» виступають за широке застосування комп'ютерних технологій у реалізації змісту знань. Представники «психологічної дидактики» концентрують увагу переважно на психолого-педагогічних аспектах навчального процесу.

В умовах дидактичного плюралізму чимало педагогів вважає за можливе еkleктично поєднувати ідеї реорганізації шкільної освіти, зокрема її змісту, з опертям на використання "традиційних та нетрадиційних концепцій". Інші ж прагнуть створити таку модель шкільної освіти, в якій будуть враховані дані суміжних з педагогікою наук, досвід експериментальних навчальних закладів [8, 38].

Попри розбіжності в існуючих сьогодні у світі моделях побудови змісту шкільної освіти (лінійна, концентрична і спіральна) більшість представників педагогічного фаху поділяють думку про те, що у цій діяльності необхідно відштовхуватись, насамперед, від принципу систематичності, взаємозв'язку як між змістом окремих предметів, так і в межах одного предмета. Лінійна структура побудови змісту утворює безперервну послідовність взаємообумовлених ланок, які учні протягом навчання у школі вивчають, як правило, тільки один раз. З концентричною структурою ми зустрічаємось у тих випадках, коли одне і те ж питання або навчальний курс викладаються двічі, або кілька разів, на поступально поглибленому рівні. Для спірального способу побудови змісту характерне поступове і безперервне розширення і поглиблення рівня опанування основних проблем учнями і, в той же час, неодноразове повернення до вивчення окремих тем.

Останній спосіб побудови змісту шкільної освіти дедалі більше привертає увагу педагогів. Його особливість полягає у тому, що учні в процесі опанування знань отримують можливість просуватися поступово від простого ознайомлення з науковими фактами до їх усвідомлення на вищих рівнях теоретичного узагальнення. Такий підхід характерний, наприклад, для реалізації навчальних планів у школах ФРН. Тут з 5-го по 10-й клас викладання навчальних предметів здійснюється за принципом систематичності побудови навчального матеріалу. Зокрема, історія вивчається у хронологічному порядку від стародавніх часів до наших днів. У старшій школі учні повертаються до матеріалу, який вже вивчався, але на більш високому рівні його узагальнення. При цьому постійно простежується зв'язок із сучасністю. Це те, що називається у західній дидактиці «проблемно-орієнтованим навчанням», тобто зв'язок із сучасністю полягає у проблемах, вирішувати які повинні самі учні, що, в свою чергу, стимулює розвиток творчого мислення [4].

Формування змісту освіти залежить не тільки від застосованих принципів дидактики, але й від постановки загальних освітніх та конкретних навчальних цілей. Наразі важливою метою природничонаукових дисциплін є формування системи наукових знань, тому що тільки на її основі можлива реалізація усіх інших навчальних завдань. Цілі навчання визначають у загальному вигляді склад змісту природничо-

наукових дисциплін і можуть бути реалізовані за допомогою різних програм і підручників. Вони (цілі) визначають також і коло проблем, які постають у площині приведення шкільної природничо-наукової освіти у відповідність до досягнень «великої науки». З огляду на це однією з найважливіших дидактичних цілей є формування наукового світогляду учнів, яке включає опанування наукової картини світу, шляхів і методів наукового пізнання.

Визначення основних орієнтирів змісту суспільствознавчої освіти відрізняється від природничо-наукової різноманітнішим характером знань. Суспільствознавча картина світу включає систему знань з багатьох наукових дисциплін, що відображаються у змісті шкільних предметів та окремих навчальних курсів, які мають специфічні завдання і цілі. І в цьому випадку саме освітні цілі спрямовують зміст навчальних дисциплін. Покажемо це на прикладі викладання суспільствознавства у зарубіжній школі. Проблема відбору змісту суспільствознавства за рубежом набуває важливого значення у зв'язку з надзвичайною тематичною строкатістю відповідних навчальних курсів, які можуть стосуватися багато чого - від типів цивілізацій до поведінки за столом. За таких обставин одним з основних критеріїв відбору змісту знань суспільствознавчих дисциплін виступають цілі освіти, які у різних країнах тлумачаться по-різному. В деяких країнах при визначенні цілей освіти педагогічні фахівці спираються переважно на індивідуалістичні теорії, автори яких беруть за основу інтереси окремих індивідів з певним набором природних задатків та цілеорієнтованою раціональністю, а в інших - на колективістські теорії, які розглядають людину у нерозривному зв'язку із суспільством. Разом з тим абсолютизація котрогось одного із цих підходів призводить на практиці до негативних наслідків. То ж не дивно, що останнім часом дедалі виразнішою стає тенденція гармонізувати вплив зазначених наукових шкіл на формування змісту освіти, а у практичній площині виявляється прагнення однаковою мірою йти і «від особистості», і «від суспільства» [20, 14].

Досвід провідних країн Заходу свідчить про їх орієнтацію саме на такий синтезований підхід у визначенні цілей освіти. В цих країнах шкільна освіта спрямована не тільки на озброєння учнів базовими знаннями, але й на розвиток таких особистісних якостей, які сприяють соціальній адаптації, міжособистісному спілкуванню, зростанню соціальної компетентності молоді. На перший план висуваються універсальні, фундаментальні цінності західної цивілізації - вільний розвиток особистості, утвердження неповторної індивідуальності кожної людини, розвиток критичного мислення і здатності приймати самостійні рішення.

Разом з тим, у суспільствах західного зразка посилюється й тенденція до утвердження цінностей корпоративності і соціального співробітництва, відповідального використання свободи; проголошуються принципи виховання молоді в дусі миру і взаєморозуміння між народами, культурної терпимості, політичного і світоглядного плюралізму. Як наслідок, структура базової шкільної освіти розширюється за рахунок впровадження нових навчальних суспільствознавчих курсів відповідного змісту,

Ось, наприклад, як сформульовані цілі суспільствознавчої освіти у США:

- розвиток «Я» особистості, розуміння учнем себе, своїх можливостей, почуття впевненості у собі, вміння легко адаптуватися до змін у житті;
- озброєння базовими знаннями, особливо мовними та обчислювальними навичками;
- розвиток інтересу до безперервної освіти і вміння набувати знання самостійно;
- екологічна освіта і виховання;
- розвиток мислення та вміння приймати самостійні рішення;
- підготовка до майбутньої професійної діяльності, кар'єри та сімейного життя;
- естетичне і моральне виховання, розвиток умінь раціонально використовувати дозвілля;
- розвиток громадянської відповідальності, поваги до закону і влади, розуміння

соціально-економічної і політичної системи держави;

- оволодіння комунікативними навичками, розвиток духу взаємопорозуміння та співробітництва [5, 15].

Багато в чому схожі позиції у визначенні цілей такої освіти зустрічаємо і у ФРН. Це, зокрема, такі орієнтири:

- забезпечити набуття учнями вмінь і навичок, необхідних для вільного розвитку особистості, для успіху у трудовій діяльності і для оцінки складних взаємозалежних соціальних факторів;

сформувати вміння мислити незалежно і діяти на свою власну відповідальність;

- виховувати молодь у дусі відповідального використання свободи, толерантності, любові до миру, поваги до інших людей;

- розвивати бажання і вміння вчитися і працювати самостійно та в колективі, бути незалежним і навчитися розвивати ці вміння після закінчення шкільної освіти [5, 15]. А ось англійське суспільство чекає від школи виконання трьох найголовніших завдань:

- Трансляція культурного досвіду. Школи повинні передати новому поколінню ті елементи культури, які визнаються цінними. Зміст освіти умовно поділено на навчальні предмети, що відображають ті «форми знань», які акумулюють у собі «мудрість попередніх поколінь - краще з усього, про що думали, говорили і що робили ті, хто жив до нас».

- Соціалізація. Школи повинні надавати учням корисні моделі (норми) поведінки і цінності, що стоять за ними, а також розуміння завдань, вмінь і знань, необхідних для виконання соціальних ролей, які їм належить виконувати - спочатку дітьми, потім підлітками і дорослими.

- Підготовка до професії. Школа повинна давати підростаючому поколінню як загальні, так і професійні знання і вміння, пов'язані з їх майбутньою роботою [37, 51-52].

Наявність у цілях суспільствознавчої шкільної освіти зарубіжних країн як соціально-адаптивних, колективістських, так і особистісно-орієнтованих спрямувань можна розглядати як вияв загальної тенденції у розвитку змісту сучасної освіти. Однак співвідношення цих провідних векторів відрізняється в різних країнах в залежності від соціокультурних умов, державної політики, освітніх традицій тощо.

Отже, сучасне шкільне суспільствознавство теж не може обмежуватись традиційною проблематикою, яка охоплює знання про суспільство загалом, про взаємозв'язки різних сфер суспільного життя, про соціальні інститути, економічні системи і політичні режими. Об'єктом розгляду має стати і найближче соціальне середовище: структура первинних колективів і відносини в них, механізми соціалізації, комунікативні якості особистості та шляхи їх розвитку, засоби засвоєння індивідом соціальних норм і цінностей, характер та особливості міжособистісних стосунків [20, 14].

Важливого значення розвитку сучасної шкільної суспільствознавчої освіти надають російські, педагоги, які з урахуванням світового досвіду визначили головні її змістові блоки, кожний з яких передбачає результат, що прогнозується в оволодінні конкретними знаннями, способами діяльності, а також формування певних ціннісних орієнтирів.

Розроблені російськими педагогами цілі можуть слугувати орієнтиром як для відбору змісту з шкільного суспільствознавства, так і інших суміжних навчальних курсів. В останньому випадку необхідно акцентувати увагу на тому чи іншому цільовому аспектові, тобто група стратегічних цілей стає провідною, інші ж набувають підрядного характеру або не висувуються зовсім в залежності від місця навчального курсу у системі суспільствознавчої підготовки школярів. На основі таких цілей формується система суспільствознавчих знань, яка складається з понять, ідей,

принципів, теорій і певного набору умінь [20, 17-18].

І дедалі більше зарубіжних педагогів схиляються до думки про те, що одним із основних показників ефективності процесу навчання, одним із засобів оптимальної побудови змісту освіти є саме розробка конкретних навчальних цілей. Ця проблема однак тривалий час не знаходила адекватного вирішення. Перші результати застосування таксономії! цілей (наприклад, Б-Блума, Р. Мейджера) були невисокими через велику кількість цілей, що робило їх дотримання важким, формальним і неефективним. Сьогодні загальним визнанням користується ідея розподілу навчальних цілей на інструктивні та експресивні. Перші показують приблизні результати діяльності учнів на певному етапі навчального процесу. Натомість експресивні цілі не фіксують вид діяльності, яким повинен оволодіти учень у ході навчання, а лише окреслюють ситуацію, в якій учні повинні працювати, або проблему, яку вони будуть вирішувати, але не конкретний результат. Експресивна ціль начебто запрошує і вчителя, і учня до дослідження найважливіших питань, вона запрошує учня до діяльності, а не передбачає конкретно, що він повинен робити, як це, скажімо, притаманно інструктивним цілям.

Розподіл цілей на інструктивні та експресивні дозволяє точніше визначити їх «адресат» у змісті освіти: перші частіше застосовуються в процесі викладання дисциплін, провідним компонентом яких є знання, а другі - до предметів, провідним компонентом яких є образне бачення та перетворення світу. Відмова від жорсткої запрограмованості навчальних цілей дозволяє рухатись від необхідної у навчальному процесі репродуктивності до творчості, дозволяє повніше враховувати індивідуальність учня, активізувати його пізнавальну позицію [4].

Формування, добір змісту освіти обумовлюється не тільки навчальними цілями та вимогами науковості, але й педагогічними концепціями та теоріями відбору змісту освіти, які виробила світова дидактична думка протягом століть. Серед численних теоретичних обґрунтувань процесу відбору змісту навчання зарубіжні педагогії виділяють концепції *дидактичного матеріалізму, дидактичного формалізму, дидактичного утилітаризму, структуралізму, екземпляризму, функціонального матеріалізму і теорію дидактичного програмування.*

Прихильники *дидактичного матеріалізму*, втомуою в історії педагогіки як енциклопедизм, вважають, що головна мета школи полягає у передаванні учням якомога більшого обсягу знань з різних наукових галузей. Цю думку поділяв ще Ян Амос Коменський та численні його послідовники. Чимало прихильників енциклопедичної моделі навчання є і сьогодні, про що свідчить аналіз змісту навчальних програм і шкільних підручників в зарубіжних країнах. Автори програм і підручників часто виходять з того, що глибоке розуміння учнями певного фрагменту дійсності є пропорційним кількості вивченого матеріалу. Зрозуміло, що така практика призводить до невинновданого збільшення обсягів навчальних дисциплін, а отже й надмірного перевантаження учнів.

Такий підхід до відбору змісту шкільної освіти в умовах надзвичайно швидкого нарощування суспільних знань та інформації призводить до їх поверхового засвоєння учнями, спричиняє їх пізнавальну пасивність і, як наслідок, - призводить до малої ефективності навчального процесу. Ось чому більшість зарубіжних педагогів і керівників освіти загальною погоджуються з несхвальною оцінкою дидактичного енциклопедизму і вважають, що, на жаль, він продовжує здійснювати негативний вплив на шкільну освіту. Особливо це помітно у діяльності тих вчителів, які у роботі з учнями зосереджують свою увагу виключно на змісті знань про світ, запозичених з підручників та посібників. Чи захоплюють ці знання учнів, чи стануть зони їм у нагоді, чи будуть використані у пізнавальних або практичних цілях, чи формують учні па основі цих знань власні уявлення про світ?... - ці питання залишаються без відповіді. Дедалі більше педагогів поділяють думку про те, що надмірні, енциклопедичні знання, не поглиблені, не підкріплені практичними діями, швидко забуваються, а самі результати, яких

дозволяє досягти енциклопедизм, аж ніяк не співмірні з педагогічними та соціальними очікуваннями.

Відбір змісту освіти з урахуванням інтересів і потреб особистості за всієї його гуманістичної привабливості залежить від можливостей і запитів суспільства. Натомість багато хто із зарубіжних педагогів вважає, що пануюча доктрина загальної освіти не відповідає ні сучасним, ні, тим більше, майбутнім потребам суспільства з причин її елітарного характеру. На думку відомого польського дидакта В. Оконя, це зумовлено насамперед тим, що в освіті до нашого часу зберігається принцип енциклопедизму і пов'язаний з ним культ книжкового знання, відірваного від життя. Така однобічна освіта не узгоджується із сучасним станом природничих і гуманітарних наук, а також дидактики, теорії виховання і психології [30, 109].

На протигагу представникам енциклопедизму прихильники **дидактичного формалізму** розглядають навчання здебільшого як засіб розвитку здібностей та пізнавальних інтересів учнів. Мету навчання вони вбачають у поглибленні, розширенні та формуванні особистих здібностей та інтересів учнів, а отже головним критерієм у відборі навчальних предметів має бути їх формуюча цінність, що найбільш виразно відображається в таких інструментальних дисциплінах, як математика та класичні мови. У цьому і полягають сильці і слабкі позиції цієї наукової школи, популяризаторами якої були такі видатні педагоги як Й. Г. Песталоцці, Ф.-В.-А. Дістервег та інші.

І. Ф. Гербарт, Г. Спенсер, Ж. Піаже у своїх дослідженнях довели, що неможливо досягнути успіху у розвитку інтелекту дитини, якщо у процесі навчання не використовується багатий запас фактів з різних галузей пізнання. Але найбільшого удару теоріям формальної освіти завдав саме науково-технічний поступ, який є несумісним з обмеженим характером формальних знань.

Деякі педагоги вважають, що дидактичний формалізм загрожує меншими невдачами, аніж енциклопедизм, до того ж на практиці лише зрідка можна подібати його застосування у чистому вигляді. Однак він хибує на однобічність у відборі навчального матеріалу, спричиняє недооцінку змісту знань, їх формуючих цінностей, їх значення для суспільної практики.

Утилітаристська концепція відбору і систематизації змісту освіти пов'язана з ім'ям видатного американського педагога Дж. Дьюї, який розумів освіту як безперервний процес "реконструкції досвіду". Процес і мета освіти, на його думку, становлять одне і те ж саме, а це означає, що джерело зв'язку між навчальним змістом окремих предметів треба бачити не в них самих, а в індивідуальній і суспільній діяльності учня. Реконструкцію соціального досвіду він вважав основним критерієм, яким слід керуватися при визначенні змісту навчання.

Спираючись на ці положення, Дж. Дьюї та його численні послідовники розробили конкретні принципи побудови програм шкільного навчання, а саме:

- принцип проблемного підходу до конструювання змісту навчання, який передбачає його побудову у вигляді міждисциплінарних систем знань, засвоєння яких потребує від учнів комплексних зусиль;

- принцип формування практичних умінь у ході вирішення конкретних проблем (на протигагу традиційній школі, де засвоєння знань відбувалося шляхом більш-менш механічних вправ);

- принцип поєднання навчання з грою і навіть цілеспрямованого включення у роботу з учнями елементів гри у тих випадках, коли навчання і гра функціонально пов'язані з цілями навчання та виховання;

- принцип активізації діяльності учнів, що підкреслює необхідність самостійності учнів у процесі набуття знань і умінь, коли це є можливим і виправданим з педагогічної точки зору;

- принцип залучення дітей і молоді до життя їх соціального оточення, частиною якого вони є [17, 100-102].

Дидактичний утилітаризм здійснив значний вплив не тільки на зміст освіти, але й на всю організацію навчального процесу в американській школі. У відповідності до його положень учням надавалась максимальна свобода у виборі навчальних предметів, навчально-виховна робота пристосовувалась до запитів учнів, школа ставала місцем суспільного життя, а навчальні програми чимдалі більше відображали особисті інтереси учнів. Однак утилітаристський принцип відбору змісту навчального матеріалу і усієї організації навчально-виховного процесу також не витримав перевірки часом. Практична реалізація основних положень утилітаристської теорії Дж.Дьюї та його послідовників стикнулася в останні десятиріччя з гострою критикою з боку американських педагогів на тлі значного зниження рівня якості освіти у США, а також з причин посилення суб'єктивних критеріїв підбору змісту шкільної освіти.

Екземплярна теорія відбору і побудови змісту навчання була розроблена у середині ХХ сторіччя німецьким дидактом Гансом Шейерлем. Г. Шейерльта його послідовники виходять із нагальної навчальної необхідності скорочувати обсяг програмних знань, не завдаючи при цьому щонайменшої шкоди формуванню наукового світогляду в учнів.

Щоб уникнути протиріччя, яке тут об'єктивно виникає, автори пропонують два можливих шляхи його подолання. Перший з них - так звана концепція парадигмального навчання (від грецького *paradigma* - «приклад», «взірець»). У відповідності до цієї концепції навчальний матеріал, що стосується, наприклад, історії середньовіччя, слід подавати у програмі не стільки систематично, скільки «фокусно». Наприклад, усе багатство матеріалу із середньовіччя можна охопити усього 10-12 темами, кожна з яких висвітлює типові події епохи, про яку йдеться. Учень повинен дізнатися рівно стільки, скільки необхідно для того, щоб він зумів створити для себе уяву про неповторні особливості середніх віків, їх сутність, що дозволило б йому відрізнити цей період від інших історичних епох. Такий підхід робить не обов'язковим дотримання хронологічної послідовності і надає вчителю свободу вибору навчальних тем з-поміж багатьох інших, що увійшли до програми.

Інший шлях передбачає екземплярну побудову змісту («острівків», «шматків»). Згідно з цим принципом замість традиційного передавання учням знань у вигляді безперервного викладу матеріалу пропонується оперувати «тематичними прикладами» за умови, що кожний такий приклад є репрезентативним для теми, що вивчається. Мова йде про те, щоб учень, який оволодів фундаментальними знаннями стосовно прикладу, що розглядається, зумів на цій основі дати характеристику всім іншим аналогічним об'єктам вивчення.

Деякі розробники навчальних програм і підручників вважають такий підхід досить привабливим. На їх думку, він виявляється корисним при конструюванні програм з тих предметів, зміст яких може бути реалізований на прикладі окремих тем, наприклад, історії та інших суспільствознавчих дисциплін. Інші педагоги вважають, що цей метод суперечить принципу систематичної побудови змісту навчального матеріалу, що унеможливує його застосування для предметів з лінійною дидактичною структурою, наприклад, для математики.

У західноєвропейській дидактиці, зокрема у ФРН, розроблено способи організації навчального матеріалу, побудованого з опертям на екземплярний принцип. У цьому випадку відбір та структурування змісту навчальних предметів здійснюється стосовно тих навчальних проблем, вагомість і значущість яких визначається у відповідності до основних дидактичних вимог та критеріїв. У процесі розробки цієї теорії були визначені два інваріантні компоненти змісту навчальних програм - «простір і час» та «людина на землі» - які стали засадовими для багатьох навчальних предметів, але найповніше враховуються в програмному забезпеченні природничонаукових та гуманітарних дисциплін, зокрема історії та географії.

Найважливішим чинником відбору змісту освіти німецькі дидакти вважають

навчальні цілі. У ФРН всі навчальні цілі зведені у чітку систему. Глобальним цілям підпорядковуються загальні, потім предметно-специфічні і оперативні дидактичні цілі. При цьому формулювання навчальних цілей включає, в себе і поняття «кваліфікація», тобто ті якості особистості, які повинні бути сформовані в результаті досягнення поставлених дидактичних цілей.

Одним із визначальних чинників відбору змісту освіти західні педагоги вважають критерії, розробці яких надається значна увага, позаяк спроби визначити зміст освіти на основі лише навчальних цілей виявилися невдалими. Західні педагоги виділяють кілька груп таких критеріїв. При цьому особлива увага звертається на необхідність узгоджувати зміст освіти, рівень його складності з віковими особливостями того учнівського контингенту, для якого він призначається. Особливе значення надається також розробці критеріїв визначення обсягу змісту шкільної освіти в цілому і змісту окремих навчальних предметів та тем.

Німецькі дидакти, наприклад, при визначенні критеріїв обсягу навчального матеріалу, нерідко йдуть шляхом його мінімізації. Їх незаперечним досягненням є розробка екземплярного принципу відбору змісту знань. Цей принцип посідає сьогодні в німецькій дидактиці провідне місце і є за своїм значенням ширшим, аніж просто критерій, оскільки визначає не тільки відбір, але й структурування змісту освіти. Один із засновників цього принципу німецький дидакт М.Вагенштейн висунув тезу про те, що навчальний матеріал може вважатися екземплярним тільки тоді, коли він дає можливість учням опанувати універсум духовного світу на окремих, найбільш характерних прикладах.

Під прикладами прихильники екземпляризму розуміють теми і підтеми навчальних предметів, сформульованих проблемно. Для екземплярного навчання ці теми відбираються і формулюються таким чином, щоб охопити, насамперед, інваріантні знання. «Приклади», сформульовані проблемно, не тільки структурують зміст освіти, але й вис-гупають у якості інструмента для самостійної роботи учнів.

Можливість реалізації цих дидактичних вимог покажемо на прикладі вивчення учнями німецької гімназії однієї з історичних тем. Отже:

Часові рамки і еволюція античних середземноморських культур (8 - 12 годин).

Завдання і цілі	
На прикладі Греції і Риму розуміти, що Середземномор'я за своїми природними життєвими умовами становить єдине ціле.	Природний ландшафт, фауна і флора; культурний ландшафт: традиції і основні продукти харчування людей, суднобудування.
Розуміти, що в античні часи серед єдиного середземноморського простору виникли три значні культурні спільноти.	Фінікійсько-карфагенська культура, грецька культура і римська культура
Знати, що протиріччя між цими трьома культурними спільнотами призвели до політичного об'єднання Середземномор'я у вигляді Римської імперії.	Пунічні війни; завоювання Греції, Римська імперія
Розуміти, що в Римській імперії еллінізм також сприяв єднанню середземноморських культур.	Філософія, наука, культура міст.
Розуміти, що цей середземноморський світ створював сприятливі умови для розповсюдження християнства в Римській імперії.	Мови. транспортне сполучення, торгівля, рабство
Знати важливі аспекти розпаду	Криза Римської імперії; германське нашествя

політичної єдності Середземномор'я в епоху Римської імперії.	
Розуміти, що в епоху Середньовіччя можна спостерігати відродження трьох культурних спільнот, які є відповідниками античних культурних спільнот	Теза історика Броуделя: сфера впливу ісламу відповідає сфері розповсюдження фінікійсько-карфагенської культури; сфера впливу грецької ортодоксальної церкви відповідає сфері розповсюдження грецької культури, сфера впливу римсько-католицької церкви відповідає сфері розповсюдження римської культури
Розуміти, що швидке розповсюдження ісламу, де панувала фінікійсько-карфагенська культура і невизнання ісламу на інших територіях, є важливим аргументом на користь цієї тези	622 Хідшра 711 Жерес де ла Фронтера, Гренада 1492
Розуміти, що і в наш час можливо розглядати середземноморський простір у його єдності як з точки зору природних умов. так і з точки зору монотеїстичних релігій	Для самостійної розробки,

На прикладі цієї навчальної теми видно, як враховуються міжпредметні зв'язки. Для усвідомлення і досягнення навчальних цілей учням необхідно володіти основами знань з історії релігій; розуміти відмінності ісламу, католицизму, православ'я; знати особливості природного ландшафту Середземномор'я; усвідомлювати, який вплив здійснюють природні умови на спосіб життя людей; знати межу розповсюдження трьох античних культур з точки зору географічного та етнічного простору. Крім того, досягнення поставлених навчальних цілей щодо цієї теми передбачає знання учнями основ історичного розвитку різних народів. Зазначена навчальна тема побудована таким чином, щоб поєднати розрізнені знання, активізувати думку учнів до аналізу, співставлення і узагальнення попередньо отриманих знань. На цьому прикладі видно, що відбір змісту навчальної теми здійснено, насамперед, з метою надання учням інваріантних знань як основи формування у них узагальнених прийомів оволодіння навчальним матеріалом у розширеному контексті.

Прихильники екземпляризму вважають, що найефективніше його можна використовувати для відбору змісту освіти у старшій школі з тим, щоб підняти учнів на більш високий рівень його усвідомлення і засвоєння, розвинути в них аналітичне мислення, навчити користуватися узагальненими прийомами для розв'язання конкретних завдань, а також збудити їхній пізнавальний інтерес [4].

Теорія *дидактичного програмування* виникла в середині ХХ сторіччя як необхідне обґрунтування програмованого навчання і характерної для нього побудови навчального матеріалу. Ця теорія є спробою відповісти не стільки на питання, чому вчити на певних станах навчально-виховного процесу, а як це робити найбільш оптимально. Прихильники цієї теорії приділяють особливу увагу ретельному аналізу навчального матеріалу з точки зору виокремлення його змістових компонентів та існуючих між ними зв'язків.

У провідних країнах Заходу досить поширені підручники і посібники з різних навчальних дисциплін, які побудовані за принципом програмованого навчання. Їх автори керуються такими найважливішими теоретичними положеннями:

- чітке і конкретне визначення цілей програмованого тексту (найкраще у категоріях дій і результатів) є головною умовою його дидактичної ефективності;
- програмований матеріал слід поділити на пов'язані між собою дії і результати,

враховуючи змістові та логічні зв'язки між кожною парою відповідних одне одному дій і результатів;

- всі дії типу «відповідь», які виконуються учнями у ході вивчення програмованого тексту, повинні бути доступними спостереженню зовні;

- зв'язки, які формуються в учнів у процесі навчання, повинні мати двосторонній характер;

- характеризуючи будь-який предмет (явище, процес або подія), потрібно, перш за все, визначити клас, елементом якого є предмет, і тільки після цього вказати на його ознаки;

- навчальний матеріал слід закріплювати різними способами;

- враховуючи характерні особливості окремих тем, необхідно користуватися дедуктивним та індуктивним методами, не надаючи переваги жодному з них:

- у навчальному матеріалі, який учні повинні вивчити, слід виділити принципові питання (основні поняття, закони, теореми, принципи, правила), а також ретельно проаналізувати логічні та змістові зв'язки, що існують між ними, опісля до кожного із запропонованих запитань необхідно добрати типові приклади.

- кожний новий термін, закон, принцип і т.д. необхідно подавати багаторазово у різних контекстах, щоб учні змогли краще зрозуміти їх зміст та надійно його засвоїти [17, 109-113].

Ми зупинились на огляді тільки деяких найвідоміших концепцій і теорій відбору змісту освіти, що застосовуються у світовій практиці формування навчальних планів, програм і підручників. Безперечно, що у кожній з цих теорій і концепцій існують свої позитивні сторони. Енциклопедизм плідний з точки зору адекватної оцінки знань, якими оволодівають учні у процесі навчання, формалізм дійсно сприяє вмінню мислити, а утилітаризм - набуттю практичних вмінь і навичок. Зарубіжні педагоги продовжують пошуки у напрямі подолання однобічного характеру цих теорій і прагнуть досягти цього шляхом інтеграції позитивних здобутків різних наукових шкіл. Метою оптимального добору змісту освіти є віднайдення такої структури знань, яка забезпечувала б усвідомлення учнями необхідності пізнання світу і практичного його перетворення. Теорія функціонального матеріалізму, заснована на близьких за своєю суттю принципах, передбачає оволодіння учнями як «матерією» знань про природу, суспільство, техніку і мистецтво. так і «функцією» знань, тобто оперування ними у процесі мислення та практичної діяльності [30, 110].

Про створення такої теорії говорити ще зарано, але зусилля педагогів спрямовуються на опрацювання та вирішення її головних проблем - актуалізацію міжпредметних зв'язків у формуванні змісту освіти та обґрунтування закономірностей побудови інтегрованих навчальних курсів, стандартизацію освіти та теоретичну розробку навчальних планів і програм, визначення джерел змісту освіти тощо. Все це покликано прискорити створення фундаментальної дидактичної теорії змісту шкільної освіти.

Складовою частиною теорії і практики формування змісту освіти в країнах Заходу є його оцінка, яка стала перманентною функцією управлінських органів освіти та шкільних педагогічних колективів і предметом постійних наукових досліджень. До участі в оцінюванні якості змісту шкільної освіти залучається широкий загал громадян, однак провідна роль щодо цього відводиться педагогічним фахівцям.

Критику сучасного стану змісту шкільних програм, їх невідповідності об'єктивним вимогам розвитку суспільства можна почути сьогодні у будь-якій країні. Одні педагоги вважають, що навчальні плани і програми не мають під собою надійної науково-методологічної основи і тому не можуть репрезентувати об'єктивну картину світ/ та закономірності його розвитку, інші критикують існуючі навчальні програми за їх інтуїтивно-емпіричний характер, за ігнорування новітніх наукових даних педагогіки і психології, або ж вимушені констатувати відсутність такої концепції загальної освіти,

яка б відповідала сучасним політичним та педагогічним реаліям. Американські діячі освіти відверто порівнюють шкільні програми із таким собі кафе, де «... закуски і десерт видають за основні блюда» [8, 143].

У констатації недоліків, пов'язаних із формуванням змісту освіти, західні педагоги виявляють певну солідарність. Разом з тим довкола рекомендацій, спрямованих на їх подолання, відбуваються досить гострі дискусії, що свідчить про динаміку педагогічної думки у напрямі пошуку такої педагогічної платформи, яка б об'єднала опонентів. Наближенню до цієї мети може посприяти вирішення проблеми міжпредметних зв'язків як запоруки формування в учнів цілісного наукового світогляду, усвідомлення ними ролі та місця різних наук у процесі пізнання. Адже знання учнів з того чи іншого предмета стають ґрунтовнішими і осмисленішими, якщо сприймаються ними як необхідні для вивчення інших шкільних дисциплін. Міжпредметні зв'язки все більше розглядаються як шлях до побудови цілісної системи навчання в основній школі і сьогодні у багатьох країнах світу педагоги докладають зусиль, щоб створити таку систему.

Наразі французький педагог М. Девелей вважає, що існуюча предметна побудова шкільного навчання створює небезпеку ізоляції у свідомості учня знань з різних навчальних дисциплін у той час, як в дійсності вони органічно взаємопов'язані, тим більше, що різні науки досить часто використовують одні й ті ж самі методи дослідження. Тому, на його думку, поняття «шкільна дисципліна» повинно поступитися місцем поняттю «навчальне поле» [25, 108].

Його співвітчизник ф. Леопард робить спробу сформулювати певні дидактичні принципи, які, на його думку, могли б бути взяті за основу відбору та конструювання змісту шкільної освіти і здатні забезпечити ефективність засвоєння учнями програмних знань. А саме:

- необхідно здійснювати такий відбір змісту навчального матеріалу, який би гарантував розвиток аналітичних здібностей і вмінь на кожному віковому етапі розвитку дитини;

- для розвитку аналітичного мислення учнів необхідно формувати в них цілісне сприйняття об'єктів і явищ, виділяти їх складові елементи, встановлювати внутрішні та зовнішні взаємозв'язки між ними;

- учень має бути залучений у різні види діяльності - пізнавальну, комунікативну, дослідницьку;

- у відборі навчального матеріалу потрібно дотримуватись системного підходу, що дозволяє звільнити навчальні курси від другорядного матеріалу, надмірної деталізації та складності;

- для ефективного засвоєння учнями навчального матеріалу важливо застосовувати адекватні педагогічні технології і методи навчання [25, 108].

Дослідження М. Девелей. Ф. Леонарда, як і багатьох інших зарубіжних педагогів, не претендують на повноту розробки проблеми відбору змісту освіти і стосуються переважно програм для певних типів навчальних закладів. Однак ці педагогічні ідеї справляють значний вплив на рішення національних комісій і комітетів з перегляду змісту навчальних предметів, програм і підручників. Такі комісії створені у багатьох країнах.

Визначення та реалізація національних освітніх стандартів є однією з найважливіших тенденцій сучасного розвитку шкільної освіти. Розробка державних освітніх стандартів розгорнулася на заході у 60-х роках і сьогодні вона не вважається завершеною, оскільки стандарти зазнають постійних коректив, а наукові основи стандартизації шкільних програм до цього часу не розроблені. Стандартизація освіти торкається усіх її рівнів, але найчастіше вона застосовується у формуванні змісту базової освіти. Національні освітні стандарти становлять суму чітко визначених нормативних вимог до змісту навчальних програм, тобто той обов'язковий мінімум

знань і вмінь, яким повинні оволодіти учні тієї чи іншої країни.

Ставлення зарубіжних педагогів до стандартизації освіти неоднозначне. Дехто з фахівців вважає, що стандартизація, заснована на жорстких стандартах, нав'язує усім дітям єдину культурну та інтелектуальну модель без достатнього врахування їх індивідуальних особливостей. Дедалі частіше можна почути думки про те, що стандартизація змісту навчання освіти не повинна означати стандартизацію особистості учня. Наголошується на необхідності стимулювати розвиток нестандартного мислення учнів, оригінальних підходів до вирішення завдань, що постають перед ними. Отже, в освітніх стандартах доцільно фіксувати мінімально необхідні знання та вміння, зберігаючи при цьому широкий простір для варіативних навчальних програм [8, 137].

Саме цим визначається необхідність стандартизації освіти із подальшим удосконаленням систем диференційованого навчання. Проблема конструювання змісту освіти в умовах диференційованого навчання стосується, головним чином, старшої середньої школи і потребує спеціального дослідження. В цій роботі автори обмежуються розглядом змісту програм для неповної середньої освіти, яка, як правило, має уніфіковану структуру у більшості західних країн. Основні навчальні предмети у базовій або основній середній школі є обов'язковими для всіх учнів і вивчаються ними в однаковому обсязі, або ж з відносно незначними відмінностями.

Більшість дослідників проблеми змісту базової освіти одностайні у думці, що вона має бути здебільшого інваріантною. Дискусії точаться переважно довкола того, що потрібно розуміти під поняттям «стандарт» і «ядро». Поки що науковці не впевнені, що можна знайти одну, єдино правильну відповідь на питання про те, які знання і в якому обсязі повинні вивчати всі учні в обов'язковому порядку, як визначитись із специфікою цих знань у різних регіонах і країнах світу.

Відомий американський педагог і активний діяч нової шкільної реформи США Е. Бойєр досить широко трактує зміст базової освіти, який, на його думку, повинен включати вивчення «... взаємопов'язаних ідей, досвіду, культурних надбань людини, які є загальними для всіх і без засвоєння яких ми не можемо ефективно реалізувати свої функції в загальнолюдській сім'ї у процесі спільного життя на сучасному етапі історичного розвитку світового співтовариства» [10, 30]. Отже, Е. Бойєр та й інші зарубіжні педагоги під змістом базової освіти розуміють такий зміст, який необхідний учням з позицій загальнолюдських цінностей; знання, завдяки якими учнівська молодь буде здатною сформулювати адекватні реальності системи моделей світу, розумітися на проблемах суспільного життя; поцінувати мистецтво; усвідомлювати права людини, роль та місце людини у світі; розуміти основи релігійних вчень; оволодівати необхідною для життя у сучасних суспільствах фаховою і життєвою компетентністю.

Вирішення проблеми структури змісту освіти передбачає визначення джерел і чинників його формування. У західній дидактиці пріоритет почергово надавався одному з трьох впливових підходів щодо розв'язання цієї проблеми: предметоцентризму (орієнтація змісту на предметну побудову відповідної галузі науки), педоцентризму (орієнтація на прагматичні інтереси учня) і соціоцентризму (орієнтація на потреби суспільства). Зважаючи на це баланс цих ідейних підвалин побудови змісту шкільної освіти завжди було важко не порушити. Ось чому сьогодні західні педагоги намагаються розробити єдину джерелознавчу основу теорії й практики формування змісту шкільної освіти. Все більше фахівців схилиються до думки про те, що джерелом змісту у кінцевому підсумку є культура, яка охоплює різні галузі знань, види діяльності людини, а також її ставлення до довкілля та інших людей.

Той факт, що коло питань, які визначають зміст загальної освіти, обмежується сферою культури, не полегшує завдання його відбору. Передати геть усе в культурі від одного покоління до іншого неможливо. В зміст освіти необхідно включати тільки найбільш значущу частину культури після ретельного визначення пріоритетності її елементів та урахування вікових можливостей учнів їх сприйняти, засвоїти і

використати в цілях особистісного зростання.

Західні педагоги вважають, що розробники навчальних програм і підручників повинні дотримуватись певних пропорцій і співвідношень у тріаді: «наука - навчальний предмет - зміст освіти». Останній, як частина культури, з точки зору дидактичної доцільності, підрозділяється на навчальні предмети, що відображають, як правило, окремі сфери культури. Та сфера культури, що відображена у навчальному предметі, підлягає дидактичній обробці, найважливішим елементом якої є змістове узагальнення. У навчальний предмет не переносяться наукові факти як такі, але їх сукупність узагальнюється у певній закономірності. Такий процес змістового узагальнення дидакти називають фундаменталізацією змісту освіти. Тільки засвоївши фундаментальні змістові узагальнення, учень може починати виконувати те чи інше навчальне завдання.

Фахівці ще не дійшли однозначного визначення й самого поняття «культура», що наразі викликає труднощі у формулюванні педагогічних понять. Незаперечним залишається факт, що поняття «культура» включає матеріальний, художній та духовний компоненти. Духовний компонент як сукупність ідеалів, цінностей, вірувань, відносин між людьми, норм поведінки, етикету, характерних для конкретної нації (етносу) вважається найбільш значущим для освіти.

Не можна не відзначити, що культурологічний підхід до формування змісту освіти має загальнопедагогічну цінність як таку, що дозволяє визначати обсяг змісту загальної освіти, необхідний кожному учню, а також дає змогу розширити джерела, що живлять її зміст за рахунок включення тих необхідних елементів культури, які не знайшли відображення у традиційно існуючих предметах. Такий підхід, на думку багатьох педагогів, дозволяє уникнути перевантаження навчального плану.

Особливості економічного, політичного і культурного розвитку різних країн сучасного світу, своєрідність соціальних завдань, що стоять перед, кожною з них, визначають існуючі національні розбіжності у характері змісту базової освіти в окремих країнах. В наш час дедалі більшого значення набувають глобальні проблеми людства, що постають перед усіма державами і народами планети, відтак і перед усіма національними освітніми системами і закономірно відображаються у змісті шкільної освіти.

Світове педагогічне співтовариство усвідомлює дедалі більшою мірою необхідність формування змісту освіти з урахуванням сукупності глобальних проблем людства. Спрямованість на вирішення цих проблем становить сьогодні осердя змісту шкільної освіти, оскільки вони (проблеми) стосуються кожної людини і громадянина будь-якої країни. Сучасна людина, громадянин світу не може бути байдужою до проблем війни і миру, не може не реагувати на екологічний стан довкілля, проблеми здоров'я людей та їх соціального захисту. У більшості західних країн навчальні курси відповідного змісту стають важливим компонентом шкільної освіти.

Зміст освіти - це педагогічне адаптована частина соціального досвіду і тому він, певною мірою, виступає як штучна конструкція.

Але процес його формування має культурно-історичні витоки. Відбір змісту освіти здійснюється протягом століть і тисячоліть, він визначається вимогами конкретного суспільства, історичного часу, національними традиціями і тим, що ми називаємо менталітетом того чи іншого народу.

Думку про необхідність реформування змісту загальної освіти з метою приведення його у відповідність до об'єктивних вимог суспільства і часу поділяють педагоги усіх країн світу. І цей процес, вважають авторитетні західні фахівці, повинен здійснюватись досить обережно, еволюційно, з урахуванням історичних традицій, рівня культури, досягнень науки, а також інтересів конкретного учня. Реформування змісту освіти вузьким колом осіб і в короткий термін, як це відбувається в деяких країнах, досить рідко приводить до бажаних результатів. Отже буде не зайвим прислухатись до думки зарубіжних колег про те, що реформаторську діяльність слід здійснювати з

опертям на фундаментальні наукові розробки та ґрунтовні експериментальні дослідження.

1.2 Модернізація змісту базової освіти у західноєвропейських країнах.

Освіта, як один із провідних суспільних інститутів, зазнає постійних змін у відповідності до динаміки суспільних процесів -економічних, політичних, культурних, соціальних. Однак, реагування освітніх систем на суспільні, виклики відбувається з певною інерцією. З цієї причини виникає нагальна і постійна потреба цілеспрямованого приведення основних параметрів освітніх систем у відповідність до суспільних змін. Такий елемент освіти, як її зміст, чи не найбільшою мірою підлягає модернізаційним тенденціям. Процес конституювання змісту освіти має два засадових аспекти - соціальний і педагогічний. Вони є взаємопов'язаними і водночас відособленими один від одного. Тому не завжди зміна соціального аспекту автоматично спричиняє зміну педагогічного. Однак рано чи пізно їх координація стає об'єктивною необхідністю і вимагає Цілеспрямованих педагогічних дій [10, 185].

Ця необхідність виявляє себе у перманентному процесі реформування змісту освіти у всіх без винятку країнах світу і особливо в розвинутих західноєвропейських державах. Стрімкий науково-технічний поступ, розвиток новітніх технологій, високий рівень ринкових відносин, демократизація суспільних відносин є тими чинниками, які визначають потреби і водночас формують передумови вдосконалення змісту освіти у спільнотах західного зразка.

Сьогодні вдосконалення програм базової підготовки школярів посідає одне з провідних місць в загальному контексті модернізації змісту західноєвропейської освіти. Адже саме базова освіта закладає фундамент і можливості щодо вдосконалення програм для старшої або профільної середньої школи, а також і для вищої освіти. Зважаючи на такі особливості, як фундаментальність та універсальність базової освіти, реформування її змісту найбільшою мірою (у порівнянні з післябазовою та вищою освітою) підлягає централізованим ініціативам та контролю як у країнах з централізованими, так і децентралізованими освітніми системами. Державне управління цими процесами в окремих країнах Європи доповнюється сьогодні директивами та вимогами на рівні європейської спілки держав.

Країни ЄС розглядають цей напрям діяльності як понадважливу передумову підтримання конкурентоспроможності спільноти у світовому економічному змаганні. Характеризуючи значення та роль базової освіти в житті суспільства загалом і кожного індивіда зокрема, голова Міжнародної комісії «Освіта XXI століття» Жак Делор наголосив на тому, що «Базова освіта з огляду на перспективи перманентної освіти покликана надавати можливість кожному громадянину вільно моделювати власне життя і водночас бути активним учасником суспільного поступу» [66, 85]. Думка про те, що знання та вміння їх практично застосовувати є запорукою економічного процвітання всіх і кожного, прозвучала також і в доповіді національної комісії Великобританії з питань освіти під назвою «Вчитись досягати успіху» [55].

Модернізація є внутрішньо зумовленим і сповненим суперечностей явищем, яке супроводжує формування змісту освіти будь-якого рівня та різновиду у будь-якій країні. Постійно відтворювані і тому нерозв'язні в кінцевому підсумку суперечності, якими характеризується розвиток змісту знань, є, по-суті, тим енергетичним джерелом, яке надає цьому процесові ознак неперервності і невичерпності. Характеризуючи розвиток змісту базової освіти у сучасному світі загалом і в країнах Західної Європи зокрема, можна визначити такі важливі в діалектичному плані суперечливі аспекти

цього процесу, як:

- суперечність між необмеженістю обсягу нагромаджуваних людством знань і обмеженістю шкільних програм щодо можливостей відобразити ці знання у достатньо повному обсязі і з належною глибиною;

- суперечність між цілісністю духовно-практичного досвіду людства і переважно фрагментарним або дисциплінарним способом його викладання школярам;
- суперечність між об'єктивним змістом базових знань та суб'єктивністю форм і шляхів їх трансляції та засвоєння;
- суперечність між суспільною обумовленістю змісту базових знань і індивідуально-суб'єктивними особливостями учнівських потреб і диспозицій щодо його засвоєння;
- суперечність між притаманною сукупним людським знанням і досвіду універсальністю і відсутністю абсолютних, універсальних способів передавання цих знань учням (проблема універсального методу);
- суперечність між зростаючою технологізацією та утилітаризацією у підходах до формування змісту знань (базових у тому числі) та їх покликаністю слугувати гуманістичним та демократичним суспільним цілям.

Мірою можливостей європейські педагоги прагнуть пом'якшити або й заглибити зазначені суперечності. Зокрема напрями сучасної модернізаційної діяльності в галузі формування змісту базової освіти підпорядковані значною мірою саме цій меті. Відповідно, до пріоритетних напрямів сучасного вдосконалення змісту базових знань у школах західноєвропейських країн можна зарахувати:

1. Скорочення розривів між досягненнями сучасних наук і змістом шкільних навчальних дисциплін.
2. Збагачення та осучаснення інваріантного компонента змісту базової освіти.
3. Оптимізація пропорцій між блоками гуманітарних та природничо-математичних знань.
4. Гуманізація та гуманітаризація змісту базової освіти.
5. Ущільнення шкільних програм за рахунок формування міждисциплінарних інтегрованих блоків змісту знань.
6. Впровадження навчальних дисциплін соціально-практичного спрямування, новітніх інформаційних технологій.
7. Пристосування навчальних програм та їх методичне забезпечення відповідно до умов і потреб полікультурного та поліетнічного учнівського контингенту.
8. Вдосконалення організаційних механізмів та методичних засад викладання програмних знань у базовій школі з метою забезпечення їх засвоєння абсолютною більшістю учнівського загалу.

Розглянемо докладніше зміст, форми і методи педагогічної діяльності європейських освітян по кожному із зазначених напрямів модернізації змісту базової середньої освіти.

1. Скорочення розривів між досягненнями сучасних наук і змістом шкільних навчальних дисциплін.

Цей напрям модернізації змісту базової шкільної освіти у західноєвропейських країнах має два засадових аспекти. Це, по-перше, поглиблення та оновлення вже існуючих навчальних курсів у відповідності до новітніх досягнень науки і техніки, по-друге - введення в шкільну програму нових навчальних дисциплін, які відображають найсучасніші сфери пізнавально-практичної діяльності людей, а також забезпечують учням можливість безпосередньо брати участь у цій діяльності. Знання, які дозволяють досягти учневі певного рівня компетентності і готовності до різних видів людської діяльності, навчальної у тому числі, тлумачаться нерідко як допоміжні. До таких, зокрема, належать логічні, методологічні, оціночні, філософські знання, психологічна та міждисциплінарна підготовка учнів та ін. Однак поділ на основні наукові та допоміжні знання є досить умовним. Логічні, філософські, психологічні, оціночні елементи знань є органічними складниками пізнавальної діяльності будь-якого виду і спрямування.

Наука відображається в змісті усіх без винятку навчальних предметів. Принцип

науковості є одним із засадових принципів конструювання змісту знань. Згідно цього принципу зміст освіти повинен відповідати рівню досягнень сучасної науки, давати учням уявлення про загальні методи пізнавальної діяльності, розкривати головні закономірності процесу пізнання. Однак система базових знань по кожному з окремих предметів поповнюється та оновлюється з різною мірою інтенсивності.

В умовах сучасних високоінформатизованих та технологізованих західних спільнот особливого модернізаційного імпульсу набувають, насамперед, предмети природничого циклу, математика та **інформатика.**

Приміром, перегляд якісних та кількісних параметрів шкільних програм з математики увійшов до числа проблем чи не найбільш дискутованих та актуальних в-контексті модернізації європейського змісту базової освіти у ХХ сторіччі. Цей педагогічний пошук не був позбавлений крайнощів. Деякі вчені наполягали на сутнісних аспектах модернізації математичних знань, пропонували повністю перенести структуру математичної науки у шкільний предмет, інші ж захоплювались формальною стороною математичного пізнання - наданням учням умінь логічно мислити.

У 60-70-х роках у Великобританії, Франції модерністи наполягли на скороченні розриву між досягненнями математичної науки і шкільними програмами і значною мірою ускладнили останні. Як наслідок, суттєвих труднощів стали зазнавати не тільки учні, а й вчителі в процесі вивчення та викладання цього предмета. Проти абсолютизації абстрактного мислення і недооцінки практичних аспектів математичних знань виступив, зокрема, і викладач Кембриджського університету Д.А. Куолдинг. Він поставив під сумнів необхідність наповнювати шкільні програми саме знаннями з фундаментальної математики, які залишаються не затребуваними в повсякденному житті випускників шкіл - пересічних громадян. Врешті решт ні надмірний академізм, ні формалізм не виправдали себе у педагогічній практиці. Скажімо, немає потреби примушувати дітей застосовувати складні логарифмічні обчислення, коли вони можуть скористатись калькулятором.

Починаючи з 80-90-х років, реалістичний підхід починає переважати у поглядах на конструювання базового математичного знання. Цей підхід полягає, насамперед, у прагненні максимально адаптувати математичні знання, які надаються учням, до умов та завдань діяльності реальної школи у реальному суспільстві. На початку 90-х років майже у всіх західних країнах було розроблено нові шкільні програми з математики. Європейські педагоги однаково відмовились як від надто модерністських, так і консервативних елементів математичного знання, які обтяжували шкільну математику, перетворювали її на відірваний від життя і від інших наук предмет. Сьогодні в Європі надається перевага більш загальним та універсальним блокам математичних знань, які можуть бути корисними учням в багатьох інших, не пов'язаних лише з точними науками, галузях практичної та пізнавальної діяльності.

У доповіді комісії з питань викладання математики у Великобританії, оприлюдненій у 1988 році, визначаються такі розділи цієї дисципліни, рекомендовані для вивчення у середній школі: число (алгебра); вимірювання, форми і простір (геометрія); обробка даних (статистика), теорія вірогідності, дискретна математика, математична логіка; алгоритми, елементи програмування. Автори доповіді зробили спробу визначити, які математичні навички та знання необхідні в побуті і повсякденній трудовій діяльності. Вони встановили, що усім без винятку потрібне вміння рахувати в умі, округлювати суми і робити припущення в процесі купівлі-продажу, внесення квартирної платні тощо. Будь-яка людина повинна вміти орієнтуватись у статистичних даних, розбиратись у графіках і таблицях. На думку членів комісії, навички користування калькуляторами і комп'ютерами, володіння знаннями пропорцій і відсотків, таблиці множення необхідні усім людям незалежно від роду їх фахової

діяльності. Очевидно, що ці знання є базовими у математичній освіті. Особливий наголос автори доповіді зробили на проблемах практичного застосування математики у вирішенні теоретичних і практичних завдань [59].

Принцип віднайдення компромісу між традиційним знанням і новітніми концепціями та теоріями математичної науки є одним із засадових у процесі модернізації шкільних математичних програм, що триває нині у західноєвропейських країнах.

Приведення шкільних програм у відповідність до сучасних досягнень науки може здійснюватись, як уже зазначалось, не тільки шляхом покращання якісних та кількісних параметрів уже існуючих шкільних предметів, а й завдяки впровадженню нових навчальних курсів. Способи діяльності людини у перетворюваному нею світі продовжують ускладнюватись. А отже, виникає потреба сьогодні надавати учням знань, якими ще вчора володіли лише професіонали вищого ґатунку, науковці. Пригадаймо, наприклад, наскільки незначна частина людей належала до когорти «комп'ютерне грамотних», скажімо, у 50-х роках ХХ століття. Сьогодні важко назвати грамотним у повному сенсі цього слова європейця, який не вміє працювати з комп'ютером. При чому комп'ютерних геніїв у розумінні 50-х років не так уже й рідко зустрінеш в початковій або молодшій середній школі.

А іноземні мови? Раніше володіння кількома іноземними мовами було перевагою, своєрідною візитною карткою випускників елітних навчальних закладів. Сучасні інтеграційні процеси в Європі і у світі загалом перетворили ці знання на предмет першої необхідності для вихованців масової середньої школи. Отже, стрімкий поступ західноєвропейських держав очевидно і надалі обумовлюватиме впровадження нових навчальних предметів у шкільні програми, зокрема і базові. Уже сьогодні педагоги-фахівці у розвинених західних країнах схильні вважати обов'язковими для базової школи такі предмети: література, історія рідної країни, західна цивілізація, незахідна цивілізація; наука і світ природи; техніка; технологія; математика; іноземна мова; мистецтво; основи громадянства; здоров'я; праця [29, 73].

До відносно «молодих» навчальних дисциплін, які сьогодні перебувають на стадії активного впровадження та поширення на рівні базової європейської освіти, можна зарахувати такі: технологія, домашня економіка, друга іноземна мова, інформатика. Не зайве буде сказати і про зворотній процес цього напрямку модернізації освіти - вилучення з програм застарілих блоків знань та навчальних предметів, що втратили свою наукову актуальність. Такої долі, зокрема, зазнають сьогодні в Європі давні мови - грецька і латина.

2. Збагачення та осучаснений інваріантного компонента змісту базової освіти.

Цей напрям модернізації змісту базової освіти часто тлумачиться як фундаменталізація змісту базових знань і є, значною мірою, спорідненим із процесом їх стандартизації. Сутність його полягає у поглибленні та поширенні інваріантної частини програм, обов'язкових для засвоєння абсолютною більшістю учнів базової школи. Сучасна базова школа в західних розвинених країнах має, здебільшого, уніфіковану структуру. Основні навчальні предмети є обов'язковими для всіх школярів і вивчаються в однаковому обсязі або з незначними розбіжностями. В середньому інваріантний компонент навчальних програм складає сьогодні 75-80% від загального їх змісту [9, 74].

Проблема фундаменталізації базової освіти полягає, насамперед, у визначенні мінімально-необхідної кількості і якості знань, які забезпечують готовність учнів продовжити освіту як у старшій середній школі, так і упродовж усього життя, обрати професію, стати повноправними, активними і творчими учасниками суспільства, спроможними до самореалізації. Відомий російський вчений Б.Л.Вульфсон зазначає з цього приводу, що широко розповсюджена формула «культурна людина не може не

знати» має сенс лише тоді, коли її докладний зміст вписано в конкретний історичний і соціальний контекст [8, 145]. Враховуючи складність цих завдань, фахівці-педагоги перебувають у постійному пошуку надійних критеріїв добору та вдосконалення змісту базових шкільних знань.

Винайдення таких критеріїв є необхідним, перш за все, для того, Щоб убезпечити шкільну освіту від другорядних, нежиттєздатних і навіть авантюрних проектів формування базових знань, створення навчальних планів і підручників. Адже часто трапляється так, що фахівці з окремих базових дисциплін наполягають на невиправдано перебільшеній увазі саме до їх предметів на шкоду іншим, не менш важливим блокам знань. Сучасне посилення, наприклад, природничо-математичних навчальних курсів у західноєвропейських країнах відбувається переважно за рахунок скорочення варіативної складової базових програм, однак нерідко страждають і обов'язкові предмети - естетичного і трудового спрямування [7].

Ось чому проблема добору змісту знань виявляється однією з найактуальніших і найскладніших у справі модернізації шкільних програм. Педагоги західних країн прагнуть вирішувати її на шляхах віднаходження раціонального поєднання принципу науковості та практичної зорієнтованості змісту базових знань. Часто така педагогічна стратегія зазнає критики і тлумачиться як прагматична або утилітарна.

Проте схильність занадто ідеалізувати освітні цілі та академізувати зміст шкільних програм, яка, наприклад, зберігається й досі не тільки в Україні, а й у Росії, є достатньо сумнівною. Так само, як і конструювати зміст базової освіти, спираючись на такі абстрактні його визначення, які дають деякі російські науковці: «Під змістом базової освіти ми будемо розуміти такий зміст, який є необхідним для школярів з позиції загальнолюдських цінностей і які дають учням уявлення про світ, суспільство, мистецтво, про права і місце людини в цьому світі, а також знання та уміння, які необхідні учням для орієнтації в ньому, для розуміння основ релігійних вчень, які формують у школяра необхідні різноманітні способи діяльності і ціннісні орієнтації» [15, 30]. Відповідь на найголовніше для педагогіки питання: «Яким є світ, до життя у якому ми готуємо школярів»? - не береться, як бачимо, за основу у цьому визначенні, а відтак може тлумачитись абсолютно довільно. Російський вчений І.Я. Лернер зазначає з цього приводу, що засадовим критерієм формування змісту базової освіти є культуровідповідність. Однак відразу ж постає закономірне питання; «Який обсяг і характер мають загальнокультурні знання і якими є можливості (індивідуальні, групові) школярів щодо їх засвоєння»? [22, 190].

Беручи до уваги ці обставини, можна дійти висновку, що модернізаційні процеси в галузі фундаменталізації змісту базової освіти повинні здійснюватись з огляду на такі важливі критерії, як:

врахування практичної і наукової актуальності цих знань, їх значущості для спільноти загалом і для кожного окремого індивіда зокрема, можливості адаптації цих знань до практично здійснюваного навчального процесу у конкретній шкільній системі. Ці вимоги однаковою мірою стосуються як освіти у західноєвропейських країнах, так і вітчизняної.

У західноєвропейських країнах сучасні процеси модернізації базових знань у напрямі їх фундаменталізації є особливо помітними в галузі реформування природничих предметів та математики. Це пов'язано із прискоренням НТР і з інтенсифікацією промислового виробництва та суспільних процесів загалом. Останні освітні реформи, які здійснювалися у країнах Західної Європи, закріпили за природничими дисциплінами статус інваріантної складової базових шкільних програм. У Великій Британії, наприклад, це було здійснено порівняно недавно - у 1988 році. Сучасна модернізація базової освіти у європейських країнах позначена тенденцією скорочення інтегрованих природничих навчальних курсів і виділення фізики, хімії, біології у якості самостійних предметів у базовій школі. Таким чином, знову надається перевага випробуваному

упродовж віків дисциплінарному принципові добору, селекції та викладання знань.

У цьому контексті посилюється теоретична складова систематичного навчального матеріалу зазначених дисциплін: вводяться додаткові поняття, ідеї, закони. Разом з тим, необхідність дотримання принципу практичної спрямованості шкільного навчання зобов'язує авторів сучасних навчальних програм пов'язувати їх зміст з реальним життям, програмувати виконання учнями лабораторних робіт, практикумів, науково-дослідних проектів, розв'язання практичних задач тощо. В Голландії, наприклад, посилюється прикладний компонент викладання біології і хімії, там учнів намагаються озброювати знаннями шляхів та методів використання досягнень цих наук у життєвій практиці [26, 84].

В ході останньої за часом реформи французької базової освіти було взято курс на поглиблене викладання біології та розширення програм з фізики шляхом їх доповнення математичними та астрономічними знаннями. Математику визначено як основну і обов'язкову дисципліну, яка повинна мати прикладний характер і бути інструментом для отримання нових знань і технічної діяльності учнів [25, 104]. Такий підхід співпадає з загальноєвропейськими поглядами на викладання цього предмета, про що вже частково йшлося. Зазначимо також, що у європейських країнах спостерігається також і збільшення кількості годин математики в базових навчальних планах. Сьогодні це в середньому 4-5 годин на тиждень. До країн, які тільки-но запроваджують аналогічні нормативи, належать, наприклад, Німеччина, Італія, Голландія, Англія. Лідером у цій справі є Франція, де середня кількість тижневих годин математики у базовій школі сягає шести у розкладі [29, 75].

3. Оптимізація пропорцій між блоками гуманітарних та природничо-математичних знань.

Проблема співвідношення гуманітарних і природничо-математичних дисциплін у змісті знань була і залишається однією з найбільш дискутованих не лише у педагогічних колах, а й серед філософів, соціологів, громадськості загалом. Ці дискусії зажили навіть загальноживаної образної назви: «суперечка між фізиками і ліриками». Прибічники технологічного ухилу у доборі змісту знань обстоюють необхідність збільшення частки природничо-математичних навчальних курсів у шкільних програмах. До таких, зокрема, належать англійські педагоги Р. Вудс та Р. Барроу. У своїй книзі «Вступ до філософії освіти», яка використовується у якості навчального посібника в педагогічних коледжах, автори надають виразну перевагу саме математиці і природничим наукам з-поміж усіх інших. Адже у фізиці і хімії, на їх думку, будь-яке положення можливо довести експериментальним шляхом, належним чином підтвердити його і аргументувати. І хоч у математиці не всі положення доводяться експериментальним шляхом, натомість чітко простежується логіка думки, наукового пошуку, активізується дедуктивне мислення, випрацьовується звичка спиратись на строгі й чіткі дефініції. Що ж до гуманітарних дисциплін, то згадані вчені схильні тлумачити їх як недосконалі, такі, що не мають власної логічної структури, не підлягають перевірці й чітким науковим визначенням і нагадують швидше релігію, аніж науку [8, 161].

Позиція французького вченого-соціолога Ж. Фурастьє є близькою до поглядів англійських педагогів щодо гуманітарної освіти і позначена скептицизмом. На його думку, саме класична гуманітарна культура перебирає на себе найбільшу відповідальність за трагічні події, які випали на долю Європи - війни, тоталітарні режими. Автор зазначає, що система створених гуманітаріями нереальних цінностей, міфів і ілюзій, по-суті нездійснених, саме й спричинила до вибухів небаченого насильства, варварства, якими було сповнене останнє сторіччя [8, 161].

На противагу технарям прихильники гуманітарного підходу до проблем модернізації базової освіти обстоюють унікальні можливості і цінність саме

гуманітарного знання. Сьогодні їх позиції посилюються у західноєвропейських країнах, де зростає кількість прихильників таких ідей. І це природно, адже людство дедалі більшою мірою пересвідчується, що за переваги науково-технічного прогресу доводиться сплачувати часом надто високу ціну. Техногенні катастрофи стають дедалі загрозливішими. Однак, вчені, які здійснюють сьогодні сенсаційні відкриття в таких популярних галузях науки як термоядерна фізика, мікробіологія, біохімія, інформатика позбавлені можливості контролювати способи і наслідки використання власних відкриттів. Це ще одна із причин того, що людство опинилось перед нагальною потребою гуманітаризації та гуманізації наукових знань, зокрема і тих, які викладаються у школі. Від цього немалою мірою залежить безпека і добробут людського роду.

Показовими є висновки російських вчених, які досліджували проблему співвідношення «гуманітаріїв» і «технарів» у сучасному американському суспільстві. Вони (висновки) полягають у тому, що ринок у цій країні продиктував таку структуру масової підготовки кваліфікованих кадрів, яка виявилась парадоксально несподіваною з точки зору функціонерів планової економіки, а саме - гранично низький рівень питомої ваги інженерів і техніків, з одного боку, і високу насиченість ринку праці фахівцями з загальнокультурною та соціально-гуманітарною підготовкою. Як з'ясувалось, масовий їх прихід у бізнесову, торгову, фінансову та інші сфери діяльності не тільки сприяє підвищенню культури праці у всіх галузях народного господарства, а й веде до зростання загальної культури, підвищення якості сімейного виховання і спілкування між людьми [8, 161].

Загострення суперечностей, пов'язаних із стрімким розвитком НТР і необхідністю забезпечення гуманітарних основ суспільного поступу теж посідає не останнє місце серед проблем сьогоденної європейської культури. Це сприяє поживленню освітянського руху, спрямованого на гуманізацію освіти, наразі і базової. Модернізація змісту предметів гуманітарного циклу відбувається не тільки і не стільки за рахунок збільшення годин на їх викладання, скільки за рахунок підвищення якості навчального матеріалу. Однак, на жаль, педагогами європейських країн поки що не віднайдено чітких критеріїв визначення оптимального співвідношення між предметами гуманітарного і природничо-математичного циклів. Здебільшого цей баланс встановлюється на засадах практичного досвіду, емпіричних уявлень фахівців, які намагаються враховувати суспільні вимоги та потреби і громадські настрої щодо цього [24, 52].

У більшості західноєвропейських країн гуманітарний блок освітніх програм є домінуючим за обсягом, і пріоритетне місце в ньому посідають такі предмети, як: рідна та іноземні мови і література. В Англії частка гуманітарних предметів становить в залежності від року навчання 45-36% від загального навчального часу, у Швеції - 50-35%, в Італії - 49,7% [24, 52]. У старших класах французьких колегів на гуманітарні предмети відводиться вдвічі більше часу, аніж на предмети природничо-технічного циклу. До того ж, переважна кількість французьких учнів надає перевагу іноземним мовам з-поміж: низки предметів за вибором. У гімназіях Західної Німеччини рідна та іноземні мови, історія, географія і предмети естетичного циклу обіймають 60% усього навчального часу [8, 163].

Серед шкільних предметів у європейських країнах останнім часом набуває дедалі більшого поширення та популярності така шкільна дисципліна, як «Дизайн». Однією з країн-лідерів у її розвитку є Великобританія. Щоправда, навчальний предмет «Дизайн» часто поєднується у цій країні з вивченням ремесел або предмета «Технологія», однак він посідає важливе місце в навчальному процесі базової, а також і старшої середньої школи. Випускні іспити з цього предмета є обов'язковими для тих учнів, які орієнтуються на професії інженера, архітектора, дизайнера. Проте можна з впевненістю сказати, що вивчення цього предмета дає неабияку користь широкому

учнівському загалу. Адже, на думку деяких науковців, саме опанування цими знаннями дозволяє поєднати «прекрасне» і «корисне», тобто вирішити проблему, над якою так довго б'ються «фізики» і «лірики».

Введення в навчальні програми дизайну дозволяє уникати паралельності в існуванні і розвитку навчальних циклів гуманітарного і природничо-математичного напрямів. Сучасний дизайн належить до явищ культури постмодерну і є одним із важливих чинників формування природного і предметного середовища людського буття [42, 110-112]. Він є своєрідним індикатором змін у культурному середовищі і, водночас, виразником соціально-естетичних норм спільноти. Отже, можливо, що він є саме тим елементом навчальної діяльності, який надасть змогу учням не лише захоплюватись технічною досконалістю створеної людиною «другої природи», а й дбати про її красу, загальнолюдську цінність та культуровідповідність.

4. Гуманізація та гуманітаризація змісту базової освіти.

Гуманність і гуманітарність є іманентними характеристиками змісту шкільних знань [41, 19]. І роль та значення цих складників шкільної освіти, зокрема і базової, має чітку тенденцію до зростання. Завдання, які покликана вирішувати сучасна школа, вимагають не просто враховувати гуманістичний та гуманітарний аспекти формування змісту знань, а й опікуватись їх посиленням та розвитком. Забезпечення тотальної грамотності, запобігання функціональній неграмотності, професійне самовизначення та самореалізація особистості, соціалізація молоді - ось далеко не повний перелік дійсно гуманістичних і гуманітарних завдань, у вирішенні яких провідна роль належить шкільній освіті.

Західноєвропейські країни мають значні здобутки у справі демократизації шкільної освіти, забезпеченні її матеріальної бази, створенні сприятливих організаційних засад освітнього процесу. Однак проблеми гуманізації і гуманітаризації продовжують залишатись сьогодні нагальними і актуальними для європейської середньої школи. Триває рух за убезпечення цієї школи від виявів насильства, за утвердження принципів толерантності і співробітництва у педагогічних стосунках. «Освіта задля миру», «Освіта задля демократії», «Європейська та світова культурна спадщина в освіті» - ці напрями модернізації освіти, які визнаються пріоритетними сьогодні в євроспільноті, засвідчують ту особливу увагу, яку приділяють європейці проблемам гуманізації і гуманітаризації шкільної освіти.

Європейські педагоги, дбаючи про досягнення нових гуманістичних і гуманітарних якостей освіти, аж ніяк не прагнуть обмежити її модернізацію збільшенням обсягу гуманітарних предметів у навчальних планах базових шкіл. (Пропорція між гуманітарними і природничими навчальними циклами є відносно сталою у європейських країнах). Натомість вони намагаються, як ми вже частково пересвідчилися на прикладі природничих дисциплін, збагатити шкільні знання загальнолюдськими смислами. Одна із останніх за часом французьких реформ базової освіти є досить показовою у цьому плані. Виступаючи з доповіддю в Національному інституті педагогічних досліджень французький педагог Легран проголосив такі пріоритети у вдосконаленні змісту базових знань:

«будь-які знання, якими поповнюються програми, повинні мати універсальну гуманістичну спрямованість»! [56]. А під час вивчення суспільних наук має приділитись належна увага Європі, проблемам її історичної і соціокультурної цілісності. У процесі викладання предметів гуманітарного циклу доповідач порекомендував вивчати не тільки війни і політичні події, але й надавати учням знань про найрізноманітніші види і сторони людської діяльності - торговельні зв'язки, народногосподарську діяльність, релігії, мистецтво тощо. «Перебудувати програми таким чином, щоб в центрі вивчення опинялась не тільки Франція і французи, але й людство планети і французи, як частина цього людства»[Ibid].

Аналогічні зміни відбулися останнім часом і в німецькій шкільній освіті. У 1998 році у більшості німецьких земель була здійснена глибока демократична реформа школи. Вона надала нового гуманістичного змісту суспільствознавчим дисциплінам, історії, релігієзнавству. Засадовим у цих гуманістичних перетвореннях став глобальний підхід до історії та сучасності людства. Особливо суттєво ці новації вплинули на викладання історії. Усвідомлення світу як єдиного для всіх, призвело до перегляду історії Німеччини з огляду на світовий історичний контекст [18]. У такому підході домінуючими є ідеї щодо того, що культура, історія, релігія, побут, традиції, ідеологія кожного народу є самобутніми і однаковою мірою цінними надбаннями у скарбниці творчого досвіду людства. Визнання цього факту об'єднаною німецькою державою є глибоко символічним. Адже воно унаочнює прагнення цієї країни остаточно знищити відлуння нацизму, які протягом тривалого часу руйнівно впливали на суспільний організм німецької держави.

Процеси гуманізації та гуманітаризації освіти у більшості західноєвропейських країн позначені глобалізаційним підходом. Останній полягає у наданні школярам знань не тільки про свою країну, регіон, а й у забезпеченні загально-планетарної обізнаності школярів. Глобальна свідомість, глобальне мислення - це ті якості, які можна сформувати в учнів у процесі виховуючого навчання, виховуючого в душі миру, взаємопорозуміння, довіри і співробітництва між людьми різного віросповідання, соціокультурного походження, етнічної приналежності. Таке навчання має сприяти, на думку західних педагогів, зростанню в учнів планетарної свідомості, відповідальності за долю людства. Глобалізаційний підхід є близьким за своєю суттю до полікультурного, який ми розглянемо далі.

Ще одним важливим аспектом модернізаційних процесів є, за висловом німецького ученого Г. Бельтса, екологізація педагогіки і педагогізація екології [8, 171].

У сучасних програмах базових європейських шкіл екологічні знання посідають надзвичайно важливе місце. Екологічна освіта полягає у наданні учням знань про екологію довкілля та екологію людини. Обидва ці блоки знань у європейських школах рідко виокремлюються в спеціальні навчальні курси. Найчастіше вони інтегруються з іншими предметами - хімією, біологією, фізикою, фізкультурою, трудовим навчанням тощо. Характерною особливістю екологічної освіти у західноєвропейських країнах є її діяльнісно-зорієнтований характер. Дітям не тільки і не стільки надають знання та інформацію про існування екосистем, скільки озброюють теоретичним і практичним досвідом запобігання порушенню рівноваги у цих системах, а також навчають способам нейтралізації екологічно руйнівних впливів, якщо вже така потреба виникає.

Одним із педагогічних заходів гуманізації освіти в Європі є також осучаснення змісту викладання гуманітарних предметів в школі. Зміст таких шкільних предметів, як рідна та іноземні мови і література, є найбільш сприятливим і сприйнятливим щодо цього. Постійно поповнюється словниковий запас європейських мов, що пов'язано, з одного боку, з ускладненням та збагаченням науково-практичної діяльності людей, а з іншого - взаємним впливом та інтерференцією різних мов в умовах європейських інтеграційних процесів. Суттєвих змін зазнає і викладання художньої літератури. Якщо раніше вона викладалась у західноєвропейських країнах з опертям переважно на класичні літературні твори, то тепер до оновлених програм, поряд з класичними, вводяться й новітні літературні твори. Європейські фахівці схильні вважати, що формування громадянських та моральних чеснот ліпше здійснювати на сучасному, а не застиглому, віддаленому від сучасного життя літературному матеріалі. Ще в 60-х роках минулого сторіччя англійський педагог А. Лістер висловив стурбованість з приводу того, що:

«гуманітарні науки в школах перетворились на скам'янілості і зовсім не відображують соціальну реальність сучасного світу» [68, 22].

Як уже зазначалось, тенденціям гуманізації і гуманітаризації підлягають усі

різновиди базових знань, наразі й природничо-технічні і математичні. Ці тенденції реалізуються у педагогічній практиці декількома способами. По-перше, це відбувається шляхом виховуючого навчання. Воно полягає у плеканні та поцінюванні таких учнівських якостей, як: працездатність, цілеспрямованість, критичність, здатність обстоювати особистісно сприйняту істину навіть всупереч визнаним авторитетам, уміння адекватно і самокритично оцінювати власні знання і можливості, повага до людей науки, різнобічність інтересів та ін. Гуманітарний аспект шкільних предметів природничо-математичного циклу реалізується також і через надання інформації про життєдіяльність відомих вчених, про історію великих винаходів і відкриттів, про часом дуже складні і суперечливі шляхи, які долав людський розум у пошуках наукової істини.

Неабияку вагу має також ціннісно-смысловий аспект природничо-математичного блоку знань, хоча він однаковою мірою притаманний і гуманітарним знанням. Людське життя - то найвища цінність. І покликання науки - служити на благо людям. Саме такі гуманістичні переконання мають становити ідейне підґрунтя навчально-пізнавальної діяльності як у школі, так і в суспільстві загалом.

Отже, підсумовуючи, можна сказати, що гуманітарний і гуманістичний аспекти розвитку змісту базової європейської освіти продовжують залишатись у центрі уваги європейських педагогів, що вони позначаються на викладанні усіх без винятку шкільних предметів і що вони є близькими, але не тотожними за своєю сутністю та змістом. Виражаючи особливість кожного з цих аспектів модернізації базової шкільної освіти, можна коротко узагальнити, що гуманітаризація освіти - це надання знань про людину, а гуманізація

- це надання знань в ім'я людини. Лише пізнавши досконало саму себе і собі подібних, людина зможе збагнути, що насправді потрібно і корисно для її особистого блага і добробуту її близьких, для процвітання людського роду на землі.

5. Ущільнення шкільних програм за рахунок формування міждисциплінарних інтегрованих блоків змісту знань.

Аналіз модернізації змісту шкільної базової освіти у сучасних складних високотехнологізованих спільнотах з'ясовує такі притаманні цьому процесові тенденції, як: гуманізація, динамізація, осучаснення, зростання системності і практичної спрямованості освітнього процесу. Цей ряд ознак модернізації базових знань у сучасних західноєвропейських країнах варто доповнити ще однією

- зростанням багатофункціональності знань. Саме ця якість забезпечує можливості застосування набутих у школі знань у різних галузях людського пізнання і діяльності, дозволяє здійснювати синтез засвоєваних знань, досягаючи їх цілісності і системності. Ця ж особливість дозволяє інтегрувати знання за певними критеріями і тематикою у різноманітні міждисциплінарні блоки.

Потрібно зауважити, що західне педагогічне співтовариство поки що не дійшло одностайної згоди щодо здобутків та перспектив інтегративного підходу у конструюванні змісту знань. А відтак, у європейській педагогіці спостерігаємо періодичні хитання від надмірного захоплення інтегрованими навчальними курсами, зокрема і в базовій освіті, аж до повного їх заперечення. Рух за інтегративний підхід у конструюванні змісту базової освіти зазнав суттєвого пошквалювання у Європі в 60-ті - 70-ті роки минулого століття, особливо в таких країнах як Англія та Франція. Однак, згодом педагогічна громадськість визнала цей експеримент невдалим, оскільки, на думку багатьох фахівців, це зашкодило системності і фундаментальності засвоєваних школярами знань. Новий перегляд програм, який розпочався згідно зроблених висновків, відбувався під гаслом - «Назад до основ!».

Найбільшою мірою ця реформаторська тенденція зачепила природничо-математичні знання, про що вже частково йшлося.

А тим часом необхідність додавати найновітніші знання до складу й до того вже перевантажених шкільних програм спонукала й продовжує спонукати європейських педагогів знову і знову вдаватись до спроб інтегрувати різні види знань з метою надання їм більшої компактності, щільності і цілісності. У 80-х роках дедалі частіше почали висловлюватись нові ідеї та аргументи з цього приводу. Зокрема, звернули увагу на те, що міждисциплінарні зв'язки у навчанні відображають реальні взаємозв'язки тих сфер дійсності, які вивчаються кожним із окремих предметів і надають можливості передати учням сукупний людський досвід, закладений в різних галузях знань. Таким чином, інтегровані навчальні курси сприяють виробленню в учнів цілісних уявлень про світ, допомагають сформувати системний світогляд, усвідомити загальнолюдські цінності. Німецький педагог Хартмут фон Хентиг, поділяючи позитивну оцінку інтегративного підходу у навчанні, зазначив, що освіта у дійсному сенсі цього слова, повинна синтезувати, а не механічно поєднувати предметні галузі знань [32, 100].

У сучасній педагогічній практиці західноєвропейських країн досягнуто своєрідного компромісу між двома альтернативними підходами, а саме: викладання інтегрованих навчальних курсів практикується поряд із викладанням окремих предметів. Наприклад, в деяких французьких школах хімія і фізика - це єдиний предмет, тоді як в інших вони викладаються як окремі дисципліни.

Американський педагог Р. Фогаргі виокремлює до десяти варіантів інтеграції змісту шкільних знань. До таких, зокрема, належать: інтеграція матеріалу всередині самого навчального предмета; міжпредметні зв'язки, що охоплюють два і більше предмета;

тематичне об'єднання матеріалу; об'єднання знань за основними поняттями та навичками, які вони формують; інтегровані навчальні програми і блоки знань. Найвищим рівнем інтеграції є використання різногалузевої наукової інформації у процесі реалізації науково-пошукових проектів [48]. І, хоча останній більш притаманний Для післябазової середньої освіти та вузівської підготовки, у деяких базових школах Європи він застосовується. У якості прикладу розглянемо інтегрований курс «Природознавство» для неповних середніх шкіл Норвегії. Цей курс покликаний реалізувати низку важливих завдань: допомагати учням розвивати уяву і незалежність суджень завдяки спостереженням і практичній діяльності; виховувати у дітей повагу до природи; формувати відповідальність за використання природних ресурсів і технологій; надавати знання про власне здоров'я і вміння дбати про нього; доводити учням, що природничі науки і технологія - це частина людської культури; знайомити учнів з елементарними методами дослідницької та пошукової роботи. Курс обіймає чотирнадцять навчальних тем, таких як:

спостереження і експеримент; збір та аналіз даних; фізичний всесвіт (сонячна система, макро - і мікрокосмос, будова речовини, ядерна енергія, атомна радіація); погода і клімат; життя, спадковість, розвиток; тварини і рослини; тіло і здоров'я; наші почуття; енергія і природні ресурси, електрика в побуті, інформація і комп'ютерна технологія, технологія в побуті; речовини в повсякденному житті і їх властивості (побутова хімія); природничі науки, технології і умови життя [47].

6. Впровадження навчальних дисциплін соціально-практичного спрямування, новітніх інформаційних технологій, посилення соціалізуючого напрямку навчання.

Відомий німецький вчений Альберт Ейнштейн свого часу зауважив: «Знання - це досвід, все решта - інформація» [43, 94]. Втім, такої, здавалося б неспростовної істини, не так уже й легко дотриматись у педагогічній практиці. Давно минулися часи, коли людина навчалася працюючи. Мірою ускладнення та розподілу праці (спеціалізація), та урізноманітнення людської діяльності теоретичні знання стають дедалі абстрактнішими, збільшується відстань між безпосередньою практикою життя і

науковими дисциплінами, а наразі виникає й проблема їх наближення та адаптації до потреб та умов реального людського життя. Отже, зважаючи на це, можна стверджувати, що соціально-практичне спрямування змісту шкільних знань має бути неперервним і цілеспрямованим педагогічним процесом. Він реалізується як завдяки наповненню окремих шкільних дисциплін відповідним змістом та методиками, так і завдяки впровадженню в шкільні програми спеціальних навчальних курсів. Щодо першого механізму, то він уже був частково розглянутий на прикладі викладання предметів природничо-математичного циклу і літератури. На додаток можна навести приклад зміни підходів щодо викладання іноземних мов у сучасних західноєвропейських країнах.

Вивчення кількох іноземних мов ще донедавна вважалось атрибутом елітарної освіти в Європі, але сьогодні воно стало загальноновизнаною вимогою і нормою для базової середньої школи. А в деяких країнах Європи (Швейцарії, наприклад) дві іноземні мови вивчаються вже на рівні початкової школи. При цьому виразно зменшується вчительська увага до засвоєння учнями граматичних знань, натомість педагогічний наголос робиться на формуванні навичок спілкування іноземною мовою. На думку європейських педагогів, дітей необхідно озброювати, насамперед, умінням вчити іноземну мову. Таке уміння дуже важливе в умовах поживлення міграційних та інтеграційних процесів у європейському просторі, за яких будь-коли і будь-яка мова може знадобитись [72, 18].

Громадянська, політична, суспільствознавча освіта у сучасних західноєвропейських країнах також підлягають перегляду з точки зору їх практичного спрямування. Така освіта, на думку європейських педагогів, повинна мати на меті, насамперед, засвоєння учнями політичних і громадянських форм поведінки у демократичному суспільстві, а не заучування самих лише політичних термінів, від якого мало користі. Учнів потрібно озброювати розумінням будови реального людського світу, в якому їм доведеться жити, допомагати осмислювати майбутні завдання та перспективи, щоб вони не були сліпими мандрівниками у незрозумілому для них бутті.

У процесі вивчення законодавства та правознавства (мається па увазі засвоєння норм та правил суспільного співжиття) головний наголос, на думку європейських фахівців, необхідно робити на практичному боці правової освіти, на аналізі реальних життєвих ситуацій та обставин застосування тих чи інших законів. Юридична грамотність школярів - це не стільки формальне нагромадження знань про правоохоронну систему суспільства, скільки вміння застосовувати набуті знання у повсякденному житті [60, 274].

Цікавим є підхід норвезьких педагогів до цих проблем. Вирішуючи завдання модернізації базової освіти, вони розглядають практичну, соціальну й культурну діяльність як метод, який можна застосовувати у ході вивчення всіх шкільних дисциплін. Якою саме має бути така діяльність залежить від того; інтегральним компонентом якого навчального предмета вона стає [5, 13]. Понад те остання за часом широкомасштабна реформа середньої освіти в Норвегії забезпечила умови для виокремлення «Практичної, громадської й культурної діяльності» у якості самостійної шкільної Дисципліни. В типових навчальних планах для базових шкіл на Цей предмет відводиться 50 годин на рік для 1-3-х класів; 75- для 4-х класів; 150 - для 7-9-х класів [6, 98]. Основна мета цього навчального курсу - надати учням необхідних знань та практичних навичок, які забезпечать їм можливість брати реальну і плідну участь у житті суспільства, починаючи уже з шкільних років.

До самостійних дисциплін, які останнім часом вводяться до навчальних програм базових європейських шкіл з метою їх наближення до потреб і реалій суспільного життя і адекватної соціалізації учнів, належать також і «Сімейна економіка» та «Технологія». І, хоча зазначені навчальні предмети входять до обов'язкових базових шкільних програм

далеко не всіх західноєвропейських країн, їх популярність дедалі зростає.

Сімейна економіка - це достатньо універсальна дисципліна, яка надає різноманітних знань та вмінь, необхідних у організації домашнього господарства: як економити електроенергію, як раціонально використовувати сімейний бюджет, як підтримувати задовільний санітарно-гігієнічний стан у помешканні, як поводити себе з людьми, які мають психофізичні вади, людьми похилого віку тощо. Дехто з європейських педагогів вважає, що цей навчальний предмет повинен вивчатись упродовж усіх років шкільної освіти [60, 162].

Дисципліною такого ж важливого життєво-практичного значення є й «Технологія». Це - типовий інтегрований та інтегруючий навчальний предмет. З одного боку, він надає учням змогу систематизувати, синтезувати й використовувати у практичній діяльності знання, отримані на уроках з інших предметів - математики, фізики, хімії, геології, історії та ін. З іншого, - набуті в межах цього курсу вміння та навички користування різноманітними приладами відео та аудіотехнікою і електронно-обчислювальними машинами значно розширюють пізнавальні можливості учнів у найрізноманітніших сферах життя. Ось як говорить про цю дисципліну французький фахівець Бернар Соваж: «Технологія» відкриває дітям доступ до створеного людиною світу й породжує бажання діяти в ньому, бути активним співучасником поступу людства шляхом прогресу? [69, 56].

До оновлених нещодавно англійських програм «Технологія» також увійшла як обов'язковий предмет. У змісті цього навчального курсу важливе місце посідають знання, пов'язані з інформаційними технологіями.

У школах Німеччини викладається такий узагальнений навчальний предмет як «Політехніка-працевзнавство». Подібні навчальні курси можуть набувати певної специфіки в окремих землях і охоплювати найрізноманітніші знання в галузі техніки, економіки, домашнього господарства, профорієнтації. Для ФРН є характерним розвиток так званого корпоративного навчання, яке поєднує традиційні і нові навчальні дисципліни, такі як: «Технічна праця», «Економіка», «Домоведення», «Текстильні роботи» і таке інше. До того ж, спостерігається явище «розчинення» загальнотехнічних, соціальних, професійних, економічних, профорієнтаційних знань у змісті різних навчальних предметів [33].

Продовжує поліпшуватись і трудова підготовка європейських школярів. У більшості західноєвропейських країн праця входить до переліку обов'язкових предметів у базових школах. Відбувається зокрема, і перегляд цих навчальних курсів на предмет їх урізноманітнення, збагачення та збільшення відведених на них годин у тижневому розкладі. Зокрема, в Англії на уроки праці відводиться дві години на тиждень в молодших класах, а в базовій школі праця зараховується до обов'язкових елективних (за вибором) предметів і обіймає 4-7 годин тижневого розкладу. В англійських шкільних програмах наголошується, що трудова підготовка повинна спрямовуватись, передовсім, на розвиток творчих навичок школярів, на забезпечення їх готовності виявляти, вивчати і вирішувати проблеми [21]. У такий спосіб англійські школи прагнуть виконати соціальне замовлення в галузі освіти, яке М. Бейкер визначає таким чином: «Школи повинні краще готувати молодь до сучасного життя, особливо до праці у високотехнологічному і динамічному комп'ютерному світі» [46, 4]. В Італії уроки праці рівномірно розподіляються за всіма роками навчання у середній школі і передбачають заняття упродовж трьох обов'язкових годин на тиждень [24, 53].

7. Пристосування навчальних програм та їх методичне забезпечення відповідно до умов і потреб полікультурного та поліетнічного учнівського контингенту.

У розвинених західноєвропейських країнах сьогодні налічується біля п'ятнадцяти мільйонів іммігрантів, і їх кількість постійно зростає. Ці люди не тільки хочуть

отримати роботу, але й прагнуть стати повноправними членами європейського суспільства. На шкільну освіту покладається відповідальне завдання: забезпечити Дітям вихідців з різних культур і етнічних спільнот засвоєння обов'язкового мінімуму базових знань як основу конструктивної соціальної інтеграції. Вирішення цього завдання вимагає значних зусиль на рівні євроспільноти - організаційних, фінансових, політичних і, насамперед, безпосередньо освітянських. Тому останнім часом розвиток освіти на засадах багатокультурності виокремився в осібний напрям модернізації європейських освітніх систем і, зокрема, змісту базових знань. Засадовою метою багатокультурної освіти є залучення дітей мігрантів до нової для них культури за умови збереження їх етнокультурної самобутності. Бережливе, шанобливе ставлення до різних культур, діалог, взаємозбагачення та взаємопізнання різних народів і етносів як пріоритетні принципи багатокультурної освіти знаходять своє відображення у змісті шкільних знань. З цією метою до шкільних програм, зокрема і базових, включаються знання про сучасні і минулі цивілізації, про різноманітні геополітичні регіони світу і окремі країни, а також релігієзнавчі навчальні курси.

Першочергове значення надається вивченню дітьми іммігрантів іноземних мов. З цією метою створюються спеціальні класи, білінгвістичні секції, підготовчі курси, факультативи тощо. Особливого сприяння набувають локальні та регіональні освітні ініціативи щодо практичної реалізації багатокультурної освіти.

Французькі педагоги, наприклад, здійснюють багато культурну освіту з опертям на вивчення французької мови і з одночасним вивченням культур тих країн, представники яких є в учнівському колективі. Принцип подання інформації про ці країни - міждисциплінарний. Деякі проблеми - чеснот, цнотливості, здоров'я, харчування - можуть обговорюватися, наприклад, під час уявної подорожі по Середземному регіону та інших країнах світу. Порушуються також питання стосовно того, як міграція та нові умови навчання впливають на спосіб життя учнів, на їхній менталітет та звички. У процесі вивчення деяких навчальних тем (одяг, їжа, розваги, засоби гігієни) дітей вчать розуміти та поважати право кожного на інакшість, несхожість [60, 283].

Важливе значення у контексті багатокультурної освіти мають шкільні релігієзнавчі курси. Вони входять до базових шкільних програм у багатьох європейських країнах - Великобританії, Ірландії, Данії, Норвегії, Іспанії. У Німеччині «Релігія» і «Етика» постають як два альтернативних для вибору учнями шкільних предмета. Викладання релігійних навчальних курсів у сучасних західноєвропейських країнах покликане ознайомити учнів з різними віруваннями, світовими релігіями, діяльністю вселенських церков і, водночас, сприяти формуванню у молоді раціоналістичного світогляду, прищеплювати моральні чесноти, забезпечувати толерантність і плюралістичні сть думок у стосунках між людьми різної віри. Французький педагог О. Ребул зазначає з цього приводу, що будь-яка освіта, як релігійна, так і світська, має прагнути зміцнювати й возвеличувати в дітях «святі» почуття, не руйнуючи їх і не протиставляючи атеїстичній раціональності. Необхідно навчити дитину вирізняти з-поміж багатьох цінностей такі, які дійсно потребують пожертви як святість. Вчений застерігає від індоктринації віри в освіті і говорить про елемент блюзнірства як засіб розкріпачення самосвідомості щодо сприйняття досягнень прогресу, виховання поваги до людини як міри усіх речей [67, 221-240].

8. Вдосконалення організаційних механізмів та методичних засад викладання програмних знань у базовій школі з метою забезпечення їх засвоєння абсолютною більшістю учнівського загалу.

Зазначений напрям модернізаційних зусиль полягає у вдосконаленні процесів навчання (викладання вчителями програмних знань) і учіння (опанування учнями програмних знань). Здебільшого йдеться про вдосконалення тих інструментально-

методичних засобів і механізмів, які дозволяють транслювати теоретичні положення змісту знань у площину конкретних педагогічних явищ.

Диференціація обсягу і глибини надання базових знань у процесі групової або індивідуальної роботи з учнями є одним із найпоширеніших організаційних механізмів зазначеного модернізаційного напрямку. Ця досить поширена у західноєвропейських країнах педагогічна практика покликана сприяти індивідуальному розвитку дітей, уможливити наближення і адаптацію процесу навчання до різноманітного в соціокультурному та інтелектуальному плані контингенту школярів. І, хоча диференціація змісту знань набула найбільшого розвитку у післябазовій або старшій середній школі західноєвропейських країн, вона поступово поширюється і на базову освіту.

Поміж елективних навчальних курсів розрізняють серію обов'язкових предметів, серед яких необхідно учням обрати один або кілька, і необов'язкові предмети, які учні можуть обирати або відхиляти за власним бажанням. Їх кількість і специфіка відрізняються у кожній окремій країні. Загалом до варіативної частини шкільних програм можуть входити загальноосвітні навчальні курси - іноземні мови, природознавство, географія; технологічні - індустриальна або економічна технологія, робота в майстернях; предмети естетичного циклу - мистецтвознавство, живопис, музика. Останні найчастіше пропонуються учням для довільного вибору, як і заняття спортом.

До найбільш поширених шляхів покращання масової успішності учнів у західноєвропейських базових школах належать методики групової роботи з учнями. Це, зокрема, створення класів вирівнювання знань для учнів, що потребують допомоги у зв'язку з необхідністю надолуження відставання в засвоєнні програмних знань. У таких класах, як правило, працюють найкращі вчителі, психологи, профконсультанти, соціальні педагоги. Це також і організація тимчасових груп для подолання учнями відставання з окремих предметів, або ж випереджаючого їх вивчення. І, нарешті, це можуть бути індивідуальні заняття вчителів-предметників з учнями.

Значна робота в цьому напрямі провадиться, наприклад, у Франції. Групи підтримки, які організуються у французьких школах з метою подолання учнями труднощів у вивченні окремих предметів, отримують цільове фінансування від Міністерства національної освіти. Школи, в яких діти при переході від початкової школи до середньої мають показники успішності нижчі від нормативних, отримують фінансування для додаткових групових або індивідуальних занять з учнями. Особливо це стосується таких предметів як математика і французька мова. За умови надолуження прогалин у знаннях відстаючими дітьми, кошти не відкликаються зі школи, а оплачені додаткові години використовуються для занять з інших предметів за домовленістю учнів і вчителів. Окрім того, у французьких базових школах з'явився останнім часом такий новий курс як «Навчання вчитися». На нього відводиться дві години у тижневому розкладі. Цей навчальний час присвячується формуванню в учнів навичок і умінь навчатися, віднаходити необхідну інформацію, оволодівати технологіями її оцінки та використання [19,181].

Цікавими є заходи, спрямовані на підвищення ефективності та продуктивності навчального процесу у норвезькій середній школі. Внаслідок останньої за часом освітньої реформи в Норвегії зміст базової освіти було згруповано у трирічні блоки для перших-третьох, четвертих-шостих і сьомих - дев'ятих класів. Такому групуванню не підлягали лише програми з норвезької та англійської мов, а також з математики. Здійснені заходи у систематизації базових знань, на думку норвезьких педагогів, мають забезпечити неперервний і поступальний розвиток дітей, допоможуть їм досягнути логіку розвитку дисциплінарних знань [6, 121].

Окрім того, у тій же норвезькій школі спостерігаємо досить перспективне, як на нашу думку, педагогічне явище, а саме: залучення самих дітей до обговорення та

затвердження змісту шкільних програм, особливо їх варіативної частини. Учні, зокрема, залучають до планування обсягів роботи, яка повинна бути виконана в процесі опанування певним навчальним матеріалом за певний період часу. Разом з учителями обговорюються і форми та методи досягнення поставленої навчальної мети, визначаються критерії оцінювання очікуваних результатів як для окремих учнів, так і для всього класу [6, 159].

У ході останньої за часом реформи середньої освіти в Голландії також було приділено значну увагу організаційним і методичним питанням підвищення ефективності процесу навчання у базовій школі. Усі залучені під час реформи педагогічні засоби спрямовані передовсім на те, аби забезпечити максимальну активність самих учнів у процесі навчання. Докорінно переглянуто і роль вчителя у цьому процесі. Вона здебільшого полягає тепер в організації самостійної роботи учнів, у підвищенні їх мотивації до оволодіння новими знаннями, особистої відповідальності за досягнуті результати. Першість надається індивідуальній роботі, під час якої вчитель допомагає кожному учневі віднайти власний шлях вирішення навчального завдання, здійснює своєчасний контроль за підсумками окремих етапів або кроків навчальної діяльності школяра, окреслює нові пізнавальні цілі і перспективи. Учням пропонуються завдання на тривалий термін - один-два місяці. Аби успішно виконати їх дітям необхідно оволодіти навичками планування і самостійної координації навчально-пізнавальної діяльності. Якщо виникають якісь проблеми, то учні мають змогу вирішити їх під час індивідуальних консультацій з учителями [26, 82-85].

Аналіз основних напрямів модернізації змісту базової освіти у західноєвропейській школі дає підстави для висновку про те, що модернізаційні процеси в галузі освіти у різних західноєвропейських країнах є близькими за суттю і за формою. Універсальний характер модернізаційних освітніх процесів у сьогоднішній євроспільноті знайшов своє рельєфне відображення, зокрема, у системі головних вимог щодо осучаснення французької системи освіти, окреслених Міністерством освіти цієї країни у 1989 році:

- Шкільні програми слід періодично переглядати у відповідності до досягнень у науково-технічній та соціальній галузях суспільного життя.

- З метою забезпечення синтезу знань і підвищення мотивації учнів щодо їх засвоєння, необхідно дотримуватись правильного співвідношення між навчальними предметами, враховуючи основні цілі загальноосвітньої і технологічної підготовки учнів.

- У змісті знань необхідно виділити обов'язкову частину, або суму знань, необхідну кожній людині, і варіативний компонент, мета якого - враховувати індивідуальні нахили і пізнавальні інтереси учнів.

- Там, де це необхідно і можливо, слід уникати жорсткого протиставлення теоретичного і практичного матеріалу, гуманітарних і природничих наук, інтелектуальних і фізичних вправ учнів на усіх щаблях шкільної освіти.

- Сучасні знання у жодному разі не повинні бути принесені в жертву вивченню минулого, насамперед, це стосується гуманітарних дисциплін.

- Змінювати зміст навчальних курсів можна лише після ретельної експериментальної роботи і відповідної перепідготовки вчителів.

- Не наслідуючи сліпо іноземні зразки, необхідно, однак, віднаходити перспективні ідеї в освітніх програмах зарубіжних країн, насамперед європейських. Це дало б змогу усунути застарілі елементи у системі знань, заповнити прогалини, зміцнити конкурентоспроможність французької освіти на міжнародному рівні [25, 101-108].

Більшість положень цього документа не втратили своєї актуальності й досі і, значною мірою, співпадають із тими завданнями, виконання яких опікується сьгодні педагогічна громадськість західноєвропейських країн. Що ж стосується самої Франції,

то вона ще раз засвідчила цим документом свою далекоглядність і здатність визначати перспективні напрями вдосконалення національної системи освіти. Надзвичайно плідним видається, з цієї точки зору, французьке прагнення «чужому навчатись» і «свого не цуратись».

1.3. Розвиток змісту базової шкільної освіти у західно-європейських країнах в умовах інтеграційних процесів.

Сучасні західноєвропейські країни, які входять до Європейської співдружності, здійснюють активне реформування своїх освітніх систем з метою їх взаємного зближення. За цих умов пошук єдиного змісту базової освіти постає однією з провідних проблем сьогоденної західноєвропейської педагогіки.

Інтеграція сучасної Європи є багатовимірним культурно-історичним процесом. Інститути освіти і виховання виконують у його здійсненні важливі завдання. Насамперед, вони забезпечують формування гуманітарних основ цього процесу. Школа, де молодь цілеспрямовано набуває не тільки знань, а й первісного досвіду суспільного життя, значною мірою обумовлює формування базових громадянських цінностей і позицій, які сприяють взаємопорозумінню та взаємодії народів, піднесенню європейської культури як багатоманітної цілісності.

Аби бути ефективним інструментом міжнародної інтеграції, національні освітні системи європейських країн мають вирішувати такі актуальні питання:

- як забезпечити усім без винятку європейцям освіту, адекватну вимогам спільного ринку праці, що формується;
- як уможливити повноцінну освіту різноманітного за соціокультурними характеристиками контингенту школярів;
- як створити освітні передумови конкурентоспроможності європейської спільноти у сучасному світі;
- як виховувати толерантність, позитивне сприйняття полікультурного середовища, сприяти розумінню різноманітності культур як плідної умови спільного поступу;
- як утвердити за освітою роль провідного агента культурної адаптації людей за умов прозорих кордонів [72, 18-19].

Зокрема, комісія з питань культурного співробітництва при Раді Європи окреслила основні напрями діяльності європейської системи освіти як чинника інтеграції. Це, по-перше, утвердження єдиного європейського стандарту базових знань і забезпечення його досягнення у всіх країнах ЄС. По-друге, формування вмінь та навичок, які дозволяли б молодим європейцям ставати активними діячами у новітньому суспільстві. По-третє, розвиток перспективних моделей освіти, які уможливають особистісне проникнення у світ «іншого», «інакшого», його сприйняття і прийняття з позицій гуманізму та демократизму.

Необхідність забезпечення високого рівня освіти у європейській спільноті, що формується, висуває на чільне місце саме завдання пошуку єдиних стандартів освіти, зокрема базового її рівня. І ця вимога, зауважимо, стосується однаковою мірою як країн, що мають децентралізовані системи освіти, так і таких, освіта яких є централізованою, а отже, здавалося б, і достатньо регламентованою. Адже йдеться не просто про зведення змісту освіти до якогось єдиного знаменника, а про вдосконалення європейської системи базової освіти, піднесення її на новий, якісно вищий щабель.

Саме поняття «стандарт» походить від англійського слова «стандарт» що означає норму, зразок, мірило. Таким чином стандарти в освіті складають систему основних параметрів, які беруться за норму освіченості. В стандартах фіксуються як реально досягнуті показники освіченості, так і ті, яких планується досягти в перспективі. Отже, освітні стандарти відображають складну діалектику унормованості, усталеності та розвитку, вони мають як матеріалізовану, так і ідеальну компоненту. Остання виступає

у якості цілі або мети освітнього процесу.

Ця об'єктивна складність і багатовимірність процесу стандартизації освіти породжує низку специфічних педагогічних завдань і проблем, які належить вирішити. Зауважимо, що ці проблеми мають місце не тільки у західноєвропейських розвинених країнах, а позначені глобальним характером. Російський філософ і педагог Б.С. Гершунський вважає, наприклад, що обов'язковою передумовою вироблення освітніх стандартів є врахування багатьох педагогічних та соціальних обставин. А саме:

- вищого рівня світових досягнень у розумінні таких понять, як: грамотність (загальна та функціональна), професіоналізм (з точки зору компетентної участі в певних видах діяльності з урахуванням суспільного розподілу праці); освіченість (для кожного рівня освіти), культура і мораль (як певні інтегровані якості, які характеризують ставлення людини до світу, її здатності до оцінювання та самооцінки), ментальні характеристики особистості, відповідні не тільки цінностям власного соціуму, але й загальнолюдським, цивілізаційним цінностям;

- історично обумовлених традицій та уявлень про істинні цінності освіти, що відповідають сучасному етапу суспільного розвитку, рівню сформованості суспільної свідомості, менталітету;

- прогностичне важливих параметрів результативності освіти, що відображають можливості найбільш ефективного та безболісного входження особистості не тільки в сучасні суспільні умови, але й у ймовірні умови майбутнього, адаптуватись до цих умов, діяти в них активно і творчо;

- логіки розвитку науки та техніки, технологій, яка визначає динаміку розвитку відповідних навчальних дисциплін, а отже і всі необхідні компоненти знань, вмінь, навичок, специфічних якостей і здібностей;

- соціальних аспектів функціонування особистості в системі динамічних суспільних відносин (правові, культурні, культурологічні, естетичні, екологічні та ін.);

- обмежень (матеріальних, фінансових, кадрових), які перешкоджають на даний час досягати максимально можливого та бажаного освітнього рівня і вимагають реального і конкретного рахування наявних ресурсів для забезпечення освітніх стандартів [9, 320-321].

Розглянемо конкретні шляхи та способи розв'язання деяких із цих, а також специфічних для європейської спільноти, проблем формування єдиної системи освітніх стандартів. Зазначимо при цьому, ЩО у контексті європейської освіти поняття «єдиний стандарт» безпосередньо стосується саме базової освіти, яка у більшості європейських країн здійснюється у початковій та основній середній школі (середній цикл І) і є обов'язковою, масовою та, за незначними винятками, уніфікованою. Базову освіту розглядають часто як допрофесійну, оскільки спеціалізація у змісті навчання, притаманна післябазовій освіті, розцінюється як передумова подальшої фахової орієнтації та підготовки учнів. Післябазова освіта також вимагає стандартизації, але різноманітність способів її отримання, варіативність навчальних програм, наявність значної кількості спеціалізованих навчальних закладів дають скоріше підстави говорити про профільні, аніж про «єдині» освітні стандарти старшої середньої школи у європейській спільноті.

Базова освіта охоплює переважно дітей віком від шести до 14-16 років, в залежності від країни. Винятком можна вважати Німеччину, у якій базова освіта обмежується лише чотирма роками навчання, а далі школярі десяти - одинадцятирічного віку розподіляються до різних за спеціалізацією та рівнем викладання предметів типів шкіл.

Сучасні інтеграційні процеси у Європі передбачають взаємне зближення політичних, економічних, соціокультурних умов життя країн спільноти. І, оскільки освіта є задіяною у більшості цих векторів розвитку, вона, з одного боку, зазнає змін у відповідності до інтеграційного поступу, а, з другого, надає цьому поступу активного

сприяння. Як наслідок, відбувається поступове наближення самих освітніх систем за змістом та цілями їх діяльності. Об'єднання зусиль у виробленні найзагальніших засад освітньої політики супроводжується також і інтенсивним пошуком єдиного змісту освіти та обміном педагогічним досвідом щодо його впровадження.

Такі, певною мірою, зустрічні процеси в галузі реформування змісту освіти відбуваються сьогодні у європейських освітніх системах Децентралізованого та централізованого типу. У таких країнах, скажімо, як: Великобританія, Німеччина, Бельгія, Греція, Данія, Люксембург, Швеція, Швейцарія, які належать до першої групи, у реформуванні змісту освіти спостерігається підвищення освітніх вимог, пошук єдиних критеріїв добору та впровадження змісту навчальних програм; підручників, посібників тощо. Англійський вчений М. Маклін говорить з цього приводу: «Політичні вимоги Великобританії та США встановити більш високі стандарти досягнень основної маси учнів в знаннях та вміннях, необхідних для сучасних професій, підкріплюються апелюванням до вищого рівня освіти в інших країнах, таких як Японія, чи Західна Німеччина» [61, 14].

На думку англійських фахівців, в галузі управління та планування освіти традиційна практика відносно вільного добору та викладання знань у цій країні призвела до розмитості поняття обов'язкового базового змісту освіти, до вузькоспеціалізованого та прагматичного його тлумачення в окремих регіональних відділках освіти. Занепокоєння з цього приводу неодноразово висловлювалися англійськими політиками, державними діячами, педагогами, починаючи ще з 70-х років минулого століття [39, 65].

Закон 1988 року, який започаткував сучасну реформу англійської школи, відобразив суспільну необхідність забезпечити єдиний загально-національний зміст обов'язкової базової освіти молоді. Було визначено одинадцять обов'язкових шкільних предметів (проти чотирьох у минулому): математика, англійська мова, іноземна мова, природознавство, історія, географія, технологія, музика, мистецтво, фізкультура, релігієзнавство, а також унормовано рівень їх викладання у загальноосвітній школі. Спочатку уряд мав намір відвести 85% сукупного навчального часу для викладання обов'язкових предметів. Однак, далася взнаки консервативність англійських традицій (таке рішення викликало численні критичні зауваження з боку учнів, батьків, вчителів), і цей час було зменшено до 70-75%, і не безпосередньо в законі, а в рекомендаціях щодо його реалізації [62, 0].

Інша група країн - Франція, Італія, Нідерланди, освіта яких має централізований характер, намагаються стиснути розгалужену і усталену систему знань, позначену академізмом, до обов'язкового для всіх прийнятно-необхідного, з огляду на європейські вимоги, мінімуму. Ось що говорить з цього приводу, наприклад, у французькому законі 1989 року, який започаткував широкомасштабне реформування освіти на тривалий період: «Постійне збільшення обсягу знань робить безглуздим амбітне прагнення до енциклопедизму. В змісті освіти необхідно виділити обов'язкову суму знань, абсолютно необхідну кожній людині» [64, 20].

Отже, вочевидь, європейські країни як з централізованими, так і з децентралізованими системами освіти, розглядають реформування їхніх освітніх систем як необхідну умову взаємо погодження освітньої діяльності на міждержавному рівні, «Єдиний стандарт», «базове ядро знань», «загальнонаціональний освітній рівень» - ці терміни, вживані у різних європейських країнах, відображають спільну тенденцію педагогічних реформ як пошук адекватних сучасності принципів організації освіти та добору її змісту.

Головні ідеї щодо формування єдиного євростандарту в галузі освіти були окреслені резолюцією Ради Європи 1991 року стосовно перспектив розвитку європейської освіти. Ця резолюція, що має назву «Європейський простір в освіті: навчання і зміст програм», стала одним із засадових документів щодо здійснення єдиної

політики у розробці та впровадженні змісту знань на Старому континенті.

Питаннями наукового забезпечення цих процесів опікується значна кількість європейських вчених. Зокрема, на думку Г.Хугхофа та Д. Макдональда, які є експертами з питань погодження єдиного європейського ядра змісту базових знань, необхідно керуватись щодо цього, насамперед, такими ідеями:

- Європа є континентом, що постійно змінюється і розвивається;
- Європа - це група країн, що співпрацюють в економічній, соціальній та культурній сферах, маючи при цьому, як спільні, так і відмінні інтереси;
- європейська інтеграція;
- спільність та різноманітність у розвитку освіти в європейських країнах;
- співробітництво Сходу та Заходу Європи;
- хороший європеєць - це хороший житель усієї планети [35, 38].

Розробка єдиних європейських стандартів освіти вимагає визначення її нових як кількісних, так і якісних показників. Кількісними показниками слугують навчальні плани освітніх закладів (curriculum), які визначають тривалість навчального року, канікулярних періодів, перелік навчальних дисциплін, розподіл навчального матеріалу за роками навчання, тижневе навантаження як сумарне, так і з кожного предмета, кількість та тривалість практикумів та ін. На базі навчальних планів складаються програми викладання з окремих дисциплін. До кількісних показників належать також і Цифрові (у відсотках) показники співвідношення предметів у шкільній програмі (найчастіше це частка гуманітарних та природничо-математичних дисциплін). Успішність учнів є показником, уже Освоєної частки знань і також фіксується у конкретних цифрах.

Зміст освіти детально закріплюється у шкільній літературі: підручниках, посібниках, довідниках, атласах, картах, каталогах, словниках, збірниках задач та вправ, робочих зошитах тощо.

Комп'ютерні технології дають змогу досить ефективно оперувати цими та іншими показниками і відповідно здійснювати моніторинг за кількісними параметрами змісту знань. Спеціальні експерти, які опікуються банком даних щодо змісту освіти, покликані слідкувати за тим, щоб цей зміст був адекватним, узгодженим з вимогами єдиного європейського освітнього простору і, разом з тим, мобільним. Мобільність є необхідною умовою адаптації, а також і прогнозування змісту освіти з урахуванням динаміки науково-технічних, виробничих, соціо-культурних процесів у спільноті.

Гнучкий спосіб добору та дотримання змісту знань як базової, так і всіх інших видів освіти, розглядається сьогодні і як запобіжник таких однаково небажаних явищ, як недостатність освіти та її надлишковість. Тут у нагоді стає поняття оптимальної освіти. І якщо проблема недостатності змістового наповнення шкільних програм є типовою для країн третього світу, то сучасній Європі скоріше загрожує надлишковість освіти і пов'язане з нею перевантаження учнів. У Швейцарії, наприклад, було навіть організовано виставку під назвою «Жертви стресу» і представлено дані, які свідчили про перевантаження інформацією і недостатність ігор та спорту у житті 11-15 річних дітей [14, 31].

Навчальне навантаження слухачів деяких французьких ліцеїв співставив з тривалістю робочого дня на виробництві; заняття розпочинаються о восьмій ранку і після годинної перерви на обід продовжуються до шостої вечора [54, 3]. А результат буває часто далеко неспівмірним тому, якого очікують батьки і діти від трудовитоквої освіти. У сучасній Франції середні показники безробіття молоді віком від 16 до 25 років значно перевищують загальнонаціональні і становлять біля 15% для юнаків і 25% для дівчат [54, 4]. Причому незайнятість такої значної кількості молодих людей спричинена не недостатньою освітою та фаховою кваліфікацією, а, радше, навпаки. Франція посідає одне з перших місць у світі за кількістю молодих людей віком від 18 до 25 років, які здобувають освіту, і, натомість, значно відстає за показниками працевлаштування цієї ж

когорти населення (Див. табл. 2) [58, 35].

Таблиця 2

країна	Німеччина	США	Італія	Франція	Іспанія	Японія
Здобувачі вищої освіти (від загалу випускників) у %	44.2	33.7	50.5	63.2	59	54.6
Працевлаштування (від загалу випускників) у %	55.8	66.3	49.5	36.8	41	45.4

З огляду на такі обставини зрозумілим є занепокоєння європейських фахівців якісними параметрами знань, які надаються школярам. Знання дедалі більшою мірою розглядаються як засіб набуття учнями конкретних вмінь і навичок, які забезпечать вихованцям школи гармонійне і конструктивне входження у суспільне життя. Зарубіжні фахівці вважають, зокрема, що знання, отримані в школі, повинні сприяти формуванню необхідних для сучасного європейця індивідуальних якостей: ініціативності, мобільності, відповідальності, активності, свідомості та самосвідомості, громадянськості, готовності і потреби до постійного особистісного зростання та ін. По суті, йдеться про системне та цілеспрямоване формування особистості учня та його соціалізацію.

Англійський вчений Джон Равен зазначає, наприклад, що саме від добору змісту освіти залежить сьогодні формування низки важливих особистісних, зокрема, ментальних якостей молоді, особливо це стосується базових компонент ментального досвіду людини, а саме: когнітивного досвіду - механізмів ефективної обробки інформації (понятійних структур у тому числі); метакогнітивного досвіду - механізмів автономної та самостійної регуляції роботи власного інтелекту; інтенціонального досвіду - механізмів добору індивідом таких видів розумової діяльності, які дозволяють тонко узгоджувати індивідуальні особливості інтелекту з об'єктивними вимогами довколишньої дійсності [36, 9].

Численні звертання європейських педагогів до проблеми саме якісних параметрів змісту освіти призвели до трансформації традиційних, ще донедавна, поглядів щодо цих питань у європейській спільноті. Європейські фахівці дедалі одноставніше висловлюють думку про те, що сьогодні якісна освіта не може обмежуватись лише. Набуттям умінь читати, писати, рахувати, натомість вона повинна охоплювати досить широкий спектр соціально-технологічних знань, вмінь та навичок - комп'ютерна, екологічна, політична грамотність та ін. У зв'язку із цим висловлюються побажання, а то й вимоги, включати до обов'язкового змісту освіти такі блоки знань, які стосуються охорони довкілля, антирасистського виховання, вивчення місцевих діалектів, статевого виховання, охорони здоров'я, раціонального харчування, проблем народонаселення, запобігання алкоголізму, наркоманії та інших проблем.

У сучасній Німеччині, наприклад, необхідними показниками якості освіти вважаються інтелектуальний розвиток, високий професіоналізм, здатність до неперервної освіти, вміння встановлювати наукові, економічні та культурні контакти [33]. А французький вчений Мішель Міндер зазначає з цього приводу, що в недалекому майбутньому рівень освіченості визначатиметься не тільки і не стільки грамотністю (вмінням читати і писати) і навіть не вмінням застосовувати сучасні ЕОМ та роботизовану техніку, скільки розвинутою здатністю до творчості [60, 128].

Отже, пошук єдиних європейських підходів до формування змісту освіти загалом і базової зокрема, вимагає врахування багатьох, як об'єктивних, так і суб'єктивних чинників, що впливають на цей процес. По-суті, педагоги опиняються перед необхідністю дати відповідь на досить непросте (з огляду на множину існуючих теорій знання та пізнання) питання: «Яким чином формується зміст освіти?».

Розглянемо, насамперед, об'єктивні чинники формування сучасного змісту європейської освіти. Найвагомими із них можна вважати: нагромаджений суспільством сукупний обсяг знань, па-явні матеріальні ресурси щодо його розповсюдження та використання, культурно-історичні традиції.

Європейська цивілізація є беззаперечним лідером сьогодення у культурно-економічному поступі. Свого часу Т. Парсонс звернув особливу увагу на три докорінні революції, які сприяли виникненню модернізаційних, тобто спрямованих на поступ, тенденцій розвитку європейської спільноти. Це, по-перше, революція промислова, по-друге, демократична, по-третє, революція в освіті. Автор також висловив припущення, що революція в освіті стала вершинною точкою відносин між суспільством і його системою збереження та відтворення зразка, а також між суспільством і культурою [31, 1351.

Три потужні модернізаційні чинники, визначені Парсонсом, продовжують діяти у сучасній Європі і нині. До того ж їх дія не є лінійною чи сумарною, а швидше синергетичною у макровимірі суспільного розвитку. Скажімо, невинне зростання виробничої сфери вимагає підвищення освітнього рівня громадян. Підвищення рівня освіченості сприяє розвиткові демократичних свобод. Демократія навзаєм є стимулом і базисом побудови правових держав як необхідної умови розвитку бізнесу та вільної підприємницької діяльності. Зростання матеріального базису суспільства розширює діапазон особистісного розвитку членів суспільства, їх свобод і прав, зокрема, і на якісну освіту тощо.

До найдавніших культурно-історичних традицій, які значною мірою обумовили формування сучасного європейського сукупного знання про світ та людину, можна зарахувати, насамперед, античну раціональність та антропоцентризм, християнський досвід індивідуального благочестя, привнесений протестантизмом, ідеї Просвітництва. Любов до знань як необхідної умови людського самовдосконалення була закладена ще давніми греками. Протестантське вчення, здолавши догматизм, стало своєрідним стимулом до пошуку, до оновлення знань, наполегливої праці, спрямованої на їх опанування. Просвітництво проголосило ідеалом людину, прекрасну у всіх її проявах, якою вона могла стати саме завдяки освіті.

Завдяки дії зазначених чинників була закріплена сучасна цивілізаційна особливість європейської спільноти, характерними атрибутами якої є високий рівень розвитку продуктивних сил, зорієнтованість у майбутнє, демократичні та плюралістичні засади співжиття та діяльності, прагнення зберігати і примножувати інтелектуальні та духовні цінності народів Європи. Узагальнено таке суспільство називають демократичним або відкритим.

Згідно останніх досліджень в галузі соціології змісту середньої освіти в західних країнах, натомість європейських, підходи до його формування зазнали суттєвих видозмін у контексті загального розвитку суспільства у напрямках відкритості та демократизації. Якщо елітарний та стратифікаційний принцип побудови змісту освіти у минулому сприяв, здебільшого, сепарації окремих блоків знань, посиленню їх академічності, фундаментальності (*education in depth*), то у сучасній європейській спільноті спостерігається інший процес - розгортання знання у ширину (*education in breadth*) з одночасною його спеціалізацією та інтеграцією [49, 79-84].

Необхідність надавати якісних знань дедалі більшій частині населення, спричинена швидким розвитком технологій та НТР, призвела до відходу від стратифікаційного розподілу знань у європейському освітньому просторі і зумовила перехід до принципів масовості та егалітарності у доборі змісту знань та їх викладанні. Донедавна доступ до найпрестижніших знань дещо нагадував своєрідне «посвячення» і вимагав тривалої попередньої підготовки претендентів (введення). Групи носіїв такого знання створювали елітарні групи, на зразок каст, до яких непосвяченим було дуже важко потрапити саме з причин сепарованості, жорсткої регламентованості та

самодостатності розрізаних галузей знань. Красномовним прикладом захисту медичного, наприклад, знання від непосвячених були такі спеціальні його атрибути, як незвичні костюми, незрозуміла мова. Одним словом, робилося все можливе, щоб профани залишались профанами, а лікарі - лікарями [1, 145].

На рівні базової європейської освіти процес уніфікації знань та забезпечення рівного доступу до них усіх без винятку груп населення бере початок приблизно з 50-60-х років ХХ століття. Досягнення деяких країн у цьому напрямі є на сьогодні досить відчутними (Франція, наприклад). Багато країн перебувають на стадії активного реформування національних освітніх систем з метою їх демократизації (Італія, Німеччина).

На цьому шляху перед базовою освітою постає досить непросте завдання, а саме: не знижуючи планку навчальних вимог, не допускаючи відставання освіти від науково-технічного і суспільного прогресу, забезпечити якісне засвоєння базових знань абсолютною більшістю школярів. Об'єктивною умовою досягнення цієї мети саме і є сьогодні інтеграція знань та їх спеціалізація. Поступово долаються жорсткі бар'єри між окремими блоками знань, натомість утворюються найрізноманітніші інтегровані навчальні курси: «фізика-хімія», «математика-інформатика», «біологія-валеологія», «трудове навчання-технологія» тощо.

Окрім того, практикується викладання спільних для низки шкільних дисциплін навчальних тем, які у Франції, наприклад, отримали назву трансверсальних або наскрізних. Міждисциплінарні індивідуальні проекти школярів стають дедалі популярнішими у європейській освіті. Внаслідок цих та інших педагогічних заходів школярі мають можливість набувати не розрізаних, слабо пов'язаних між собою знань, а цілісних і системних відомостей про людину та довколишній світ. Дедалі більшою мірою утверджується нова форма єдності і системності знань - органічна. Вона докорінно відрізняється від академічного і жорстко структурованого способу добору та викладання знань, єдність яких є здебільшого механічною.

Внутрішня або горизонтальна мобільність та відкритість системи шкільних знань у сучасних західноєвропейських країнах доповнюється її відкритістю впливам зовнішнього світу. Нові та найновітніші знання потрапляють сьогодні відносно легко до шкільних програм завдяки системі додаткових (за вибором або факультативних) спеціалізованих навчальних курсів, частина яких згодом перетворюється на обов'язкові. Але це явище є характерним здебільшого для післябазової освіти, і ми не зупинятимемось на ньому докладніше.

Розглянемо деякі й суб'єктивні чинники, які впливають на формування сучасного змісту базової європейської освіти. До таких належать, насамперед, педагогічна ідеологія, похідна від неї освітня політика і, нарешті, практично здійснювана у країнах ЄС освітня стратегія й тактика. Досить впливовою щодо вирішення питань достатності та якості шкільних знань у західноєвропейських країнах є, зокрема, громадська думка.

І, звичайно ж, провідна, експертна роль щодо вирішення проблем та перспектив розвитку базової європейської освіти належить педагогічним фахівцям безпосередньо причетним до процесів добору та реалізації змісту шкільних знань - науковцям, управлінцям у галузі освіти, вчителям, методистам тощо. Їх спільними зусиллями розроблено низку засадових принципів розвитку базової європейської освіти, які набувають інтернаціонального та глобального значення. Це, зокрема, такі принципи:

- гуманізм - забезпечення в процесі здійснення базової освіти молоді пріоритету загальнолюдських цінностей та здоров'я людини, вільного розвитку особистості;
- науковість - відповідність знань, які викладаються школярам, досягненням соціокультурного поступу людства;
- поступальність - побудова змісту освіти за наростанням складності знань, за якої нові знання здобуваються з опертям на попередньо засвоєні;
- історизм - врахування та відображення в шкільних програмах розвитку тієї чи

іншої галузі науки в її історичній ретроспективі, ролі видатних вчених у науковому поступі людства;

- системність - цілісний, інтегрований підхід до викладання шкільних дисциплін, реалізація змісту базової освіти як інтегральної щодо загальної культури людства підсистеми;

- зв'язок з життям - практично виправдана доцільність та адекватність змісту шкільних знань;

- посиленість - врахування у процесі навчання вікових можливостей та рівнів інтелектуальної, фізичної та психічної зрілості школярів;

- доступність - гнучка побудова навчальних програм і підручників, застосування спеціальних організаційних та методичних заходів з метою вирівнювання шансів різних за соціокультурним походженням дітей на якісну освіту.

Принагідне зазначимо, що вже сьогодні європейська школа має значні здобутки в реалізації більшості з цих принципів, хоча, звичайно, в освіті, як динамічному і рухливому суспільному інституті, важко досягти довершеності. А відтак європейські освітяни перебувають у стані постійного пошуку шляхів та засобів вдосконалення змісту освіти загалом і базової зокрема. Остання сьогодні розглядається європейцями як абсолютно необхідна передумова здійснення неперервної освіти упродовж усього життя особи.

У зв'язку із цим фахівці більшості європейських держав вважають, що до вихідних завдань і покликань основної середньої школи належать такі:

- а) формувати у дітей навчальні навички та компетентність, які мають безпосереднє практичне значення і дають змогу постійно підвищувати освітній і кваліфікаційний рівень;

- б) прищеплювати вміння спілкуватися на міжособистісному та груповому рівнях;

- в) утверджувати звичку до критичного мислення і оцінки фактів - релігійних, національних, етнічних тощо, а також здатність до їх раціоналізації і співвіднесення з універсальними людськими цінностями;

- г) навчати оперувати інформацією у різних формах;

- д) розвивати глобальний спосіб мислення та суджень [63, 34].

На базову європейську освіту покладається ще одне, не менш важливе завдання, а саме: сприяти зближенню національних освітніх систем спільноти в ідейному, організаційному, змістовому плані і, таким чином, робити внесок у розбудову єдиного європейського освітнього простору. У зв'язку із цим помітними стають наголоси на таких пріоритетних напрямках модернізації її змісту, як:

- відмова від етно центризму у тлумаченні історичних та географічних фактів;

- критичність, неупередженість у викладанні програмних знань, врахування їх інтернаціонального контексту;

- об'єктивне висвітлення колоніального минулого, наголос на взаємозалежності націй і народів;

- сприяння опануванню учнями іноземних мов з перших років навчання в обов'язковій школі;

- поглиблення змісту знань з гуманітарних наук (особливо філософії і культурної антропології), які розкривають діалектику загального і часткового в суспільному житті;

- підвищення уваги до передових технологій;

- введення до шкільних програм Кодексу прав людини (концепція, історія, національний і інтернаціональний контекст, практика);

- навчання та виховання учнів у дусі непримиренності до таких явищ як сегрегація, ксенофобія, расизм та ін.;

- висвітлення найважливіших релігійних фактів і явищ, ознайомлення учнів з релігіями світу у контексті завдань їх взаємопорозуміння [63, 35].

Важливим і актуальним, з точки зору інтеграційних процесів у сучасній Європі, є

впровадження та розвиток таких базових знань, які стосуються полікультурної та глобальної освіти молоді. Починаючи з 70-80-х років минулого століття, у європейських школах почали створюватися спеціальні класи для етнічних меншин. Діти молодших класів цих категорій населення навчалися переважно рідною мовою. Навчальні програми для старших класів згодом також доповнилися курсами рідної мови для цієї когорти дітей. У 80-х роках до навчальних курсів вивчення рідних мов національних меншин додалося викладання низки шкільних предметів мовами меншин.

Глобальна освіта є близькою за змістом до полікультурної і має на меті сприяти взаєморозумінню між народами, пошквалювати співробітництво між державами, долати негативні стереотипи та упередженість у стосунках між народами. На думку західноєвропейських фахівців, така освіта покликана сформувати в учнів глобальну свідомість та глобальний спосіб мислення, які базуються на усвідомленні особистої відповідальності за долю Європейського континенту і всієї планети.

Узагальнюючи, можна сказати, що добір та впровадження єдиного змісту базової європейської освіти має на меті надати майбутнім європейським громадянам адекватну цивілізаційним досягненням освітню компетентність, сформувати конкретні вміння та навички, які б забезпечили активну участь молоді у розбудові єдиного європейського дому. Показово, що з цією метою навіть в Шкільні навчальні програми вводиться обов'язковий спеціалізований курс під назвою «Європейський простір». Понад те, європейські педагоги мають намір розширити до європейських масштабів міст і контекст таких шкільних дисциплін, як: література, історія, мистецтвознавство. Відомий англійський педагог Дж. Уайт зазначає з цього приводу, що дуже важливо, наприклад, щоб «... британські діти дізнавалися якомога більше про інші країни, особливо європейські - Західної та Східної Європи, ознаки спільного життя з якими стають все відчутнішими» [71, 15 3].

Підсумовуючи аналіз сучасних тенденцій розвитку змісту базової європейської освіти, можна дійти таких висновків:

1. Європейська освіта є вагомим чинником європейської інтеграції.
2. Пошук єдиного змісту освіти у європейській спільноті сприяє взаємозближенню різних за устроєм та засадами функціонування освітніх систем - централізованих і децентралізованих - і дозволяє об'єднувати зусилля щодо піднесення діяльності цих систем на новий якісний рівень.
3. Процес формування єдиного змісту освіти передбачає як стандартизацію та легітимізацію базових знань, так і їх урізноманітнення та спрямованість на перспективу розбудови європейського освітнього простору.
4. Поняття стандартизації освіти набуває конкретних смислів саме в контексті базової освіти, яка формується у сучасній Європі на принципах обов'язковості, масовості, однакової доступності для всіх категорій населення.
5. Формування змісту базової освіти, становлення єдиних освітніх стандартів залежать від досягнутого суспільством рівня знань, наявних матеріальних ресурсів та культурно-історичних традицій (об'єктивні чинники).
6. До суб'єктивних чинників формування сучасного змісту освіти у європейському просторі належать, насамперед, національна освітня політика країн ЄС, громадська думка щодо цих питань та діяльність усіх причетних до розвитку освіти осіб - управлінців, науковців, практиків.

II. Нормативно-педагогічне забезпечення змісту базової освіти в країнах Заходу

2.1. Особливості побудови навчальних планів для базових шкіл у західних країнах.

З метою одержання більш повних та конкретних уявлень про зміст шкільної освіти у західних країнах, звернімося до навчальних планів - найважливіших зразків

нормативної педагогічної документації. У навчальних планах визначається набір навчальних предметів, загальна кількість часу, що відводиться на вивчення кожного з них, співвідношення між циклами навчальних дисциплін, відображаються освітні пріоритети, на які мають орієнтуватись навчальні заклади. Розробка навчальних планів у всьому світі вважається однією з найскладніших проблем педагогічної науки й практики. Диференційований характер навчання і наявність численних інтегрованих курсів у сучасній шкільній освіті значною мірою ускладнює процес побудови навчального плану.

Західні педагоги відзначають теоретичну невирішеність багатьох питань, пов'язаних із плануванням освіти. Наразі пошуки оптимальних варіантів шкільних навчальних планів продовжуються, але певні теоретичні та практичні здобутки західних фахівців у цій галузі заслуговують на увагу.

Західні педагоги трактують навчальний план значно ширше, аніж просто нормативний документ, що вміщує пояснювальну записку, перелік предметів за роками навчання, вказівку на їх послідовність та розклад у вигляді сітки годин. Навчальні плани для загальноосвітніх шкіл провідних країн світу дедалі частіше супроводжуються методичними рекомендаціями із загального планування змісту освіти, а також рекомендаціями з планування змісту окремих предметів, зауваженнями загально-теоретичного характеру, переліком кінцевих та поточних навчальних цілей, методиками оцінювання змісту навчального матеріалу, порадами щодо можливих шляхів інтеграції змісту навчання, організації основних видів пізнавальної діяльності тощо.

Позитивною та перспективною дидактичною стратегією розробки шкільних навчальних планів західні фахівці вважають дотримання принципу гнучкості. Гнучкий план дозволяє вчителю рчо використовувати навчальний час: виділяти більше годин на вчення складного матеріалу і скорочувати їх кількість тоді, коли учні легко засвоюють нові знання, викладати навчальні курси на підвищеному рівні складності у випадку, коли учні опановують їх зміст у коротший від нормативного термін, розширювати можливості вибору учнями диференційованих навчальних курсів, враховувати запити і потреби соціокультурного оточення школи тощо [1].

Практика формування навчальних планів в окремих країнах світу може бути достатньо різною, однак простежуються й спільні для низки країн тенденції вирішення цього завдання. Так, у країнах з централізованими системами освіти (Франція, Італія, Японія, а також в країнах Східної Європи) навчальні плани укладаються державними органами управління освітою і є обов'язковими для всіх шкіл. В країнах, де планування освіти здійснюють переважно місцеві органи управління освітою (США, ФРН, Великобританія), не існує єдиних, уніфікованих навчальних планів. Вони розробляються педагогічними радами навчальних закладів у відповідності до рекомендацій регіональних освітніх адміністрацій стосовно номенклатури предметів, розподілу навчального часу на них, змісту програм з окремих дисциплін. Нині в країнах з децентралізованими системами освіти посилюється централізований вплив на визначення основних компонентів навчального плану для загальноосвітніх середніх шкіл, особливо це стосується основної середньої школи.

В початкових школах набір навчальних предметів є відносно сталим у більшості країн, а національні розбіжності в побудові навчальних планів не суттєві, хоча вони й мають місце. Основне завдання початкової школи залишається традиційним - формувати в учнів навички читання, письма і лічби.

Аналіз навчальних планів для основних середніх шкіл у провідних країнах світу свідчить про значну їх схожість за номенклатурою основних дисциплін. Неповні середні або основні (базові) школи охоплюють найбільшу кількість учнів, які перебувають у системі середньої освіти. Роль та значення базової освіти неухильно зростає, оскільки саме вона покликана забезпечувати учням здатність і спроможність навчатися протягом усього їхнього життя. Цим пояснюється підвищений інтерес

науковців і практиків саме до цієї ланки освіти, зокрема і в тому, що стосується розробки педагогічно доцільних та виважених навчальних планів.

Неповна середня школа має різну назву у різних країнах: в Англії - об'єднана школа, в Японії і США - молодша середня, у Франції - колеж, у Греції - гімназія, в Польщі, ФРН, Фінляндії, Болгарії цей ступінь є частиною так званої «основної школи». Разом з початковою неповна середня школа становить період обов'язкового навчання.

У порівнянні характеристик основної середньої школи різних країн виникають певні труднощі, які пов'язані, передовсім, з недостатнім рівнем узгодженості вітчизняної та зарубіжної педагогічної термінології. Скажімо під терміном «базова освіта» у деяких країнах світу розуміють те, що ми називаємо «початкова школа», а подібні до нашої основної середньої школи навчальні заклади за рубежом мають досить різноманітні назви. Західноєвропейські педагоги теж усвідомлюють нагальну необхідність узгодження освітньої термінології і працюють зараз над створенням Європейського освітнього тезаурусу - нормативного словника, який буде оприлюднено усіма офіційними мовами країн учасниць ЄС.

Як би не відрізнялись організаційно-педагогічні засади базової освіти в різних країнах, можна, однак, виокремити три найзагальніших способи розташування базової школи в цілісній структурі середньої освіти. *Перший* з них - злиття першого і другого ступенів середньої школи в уніфіковану і безперервну школу з тривалістю навчання 9 і більше років. Такий варіант зустрічається в країнах Скандинавії, Португалії, Естонії, Латвії, Чехії, Словенії, Словаччині. У Данії, наприклад, об'єднана з початковою основна школа є обов'язковою для всіх дітей віком від 7 до 16-17 років.

Другий варіант базової освіти передбачає диференціацію програм і формування різнорівневих підрозділів основної школи. Такі диференційовані основні школи поширені у Німеччині, Австрії, Нідерландах, Люксембурзі, Ірландії. В цих країнах, починаючи з молодшої школи, діти розподіляються за різнорівневими навчальними потоками у відповідності до виявлених здібностей. Найпоширенішим є третій варіант функціонування основної загальноосвітньої школи, у якій учні навчаються 3-5 років після закінчення початкової школи за єдиними навчальними програмами [2, 52-55].

Досить складно організована основна школа в Німеччині, де діти вже з десятирічного віку розподіляються у заклади трьох типів:

- **основні школи** з п'ятирічним терміном навчання залучають молодь до системи набуття професій через учнівство і не надають повноцінної середньої освіти з правом її продовження у вищих навчальних закладах;

- *Реальні школи* з шестирічним терміном навчання надають учням освітню та фахову підготовку, яка дозволяє продовжити навчання у системі вищої освіти;

- *гімназії* з дев'ятирічним терміном навчання, успішне закінчення яких відкриває шлях до вступу в університети та інші вищі навчальні заклади без екзаменів.

Навчальні плани для неповних середніх шкіл, як правило, мають предметну побудову. Вони узгоджуються із змістом загальної середньої освіти, який складається здебільшого з двох головних компонентів: інваріантного та варіативного. Обов'язкові навчальні дисципліни вивчаються усіма без винятку учнями за єдиними програмами і в однаковому обсязі. Варіативний компонент навчального плану охоплює обов'язкові навчальні курси за вибором, необов'язкові навчальні курси за вибором, а також факультативи, консультації, вільно обрану діяльність тощо.

Розподіл змісту освіти на обов'язкову частину (ядро знань, базовий навчальний план, базовий компонент) та предмети за вибором (як обов'язкові, так і необов'язкові) обумовлений назрілою у суспільстві необхідністю дотримуватись якісних параметрів розвитку освіти, зокрема базової, в умовах її наростаючої масовизації. Ось як, наприклад, вирішується це завдання у Великій Британії.

Базовий компонент загальноосвітньої школи Великої Британії охоплює не тільки середній, а й початковий ступінь і включає 10 предметів - 3 базових (рідна мова,

математика, природничі науки). обов'язкових для вивчення учнями віком від 5 до 16 років, та 7 основних: технологія, що включає дизайн та інформаційні технології, історія, географія, музика, мистецтво, фізична культура й сучасна іноземна мова (французька, німецька, іспанська), що викладаються учням до 14-річного віку.

Вивчення перелічених предметів варіюється залежно від вікових періодів, розподілених на так звані ключові етапи (КЕ): КЕ 1 охоплює віковий період від 5 до 7 років, КЕ 2 - 7-11 років, КЕЗ - від 11-14 років, а КЕ 4 - від 14-16 років [23, 21-23].

Побудова навчальних планів для базових середніх шкіл Нідерландів також здійснюється на засадах поєднання обов'язкового «ядра» та варіативної частини. Навчальні плани для нідерландських шкіл охоплюють 15 предметів, 14 з яких є обов'язковими: голландська, англійська, французька та німецька мови, математика, природничі науки, географія, біологія, історія та суспільствознавство, технологія, економіка, домашня економіка, основи комп'ютерних знань, мистецтво (живопис, музика, танці або драма), фізичне виховання та один предмет за вибором.

Попри те, що така модель навчального плану є обов'язковою для всіх базових шкіл, нідерландські педагоги мають адаптувати навчальний план та зміст викладання окремих предметів до особливостей учнівського контингенту. 25 із 32 урочних годин тижневого навантаження учнів розподіляються на вивчення 14-ти обов'язкових дисциплін, а 7 урочних годин - на предмети за вибором.

Протягом перших трьох років навчання усі учні в нідерландських школах вивчають 14 обов'язкових предметів. У ході четвертого року відбувається виокремлення шести екзаменаційних дисциплін, дві з яких - голландська та одна із сучасних іноземних мов - мають складати під час іспитів усі без винятку учні, а інші чотири екзаменаційні предмети школярі обирають самостійно із переліку обов'язкових.

Навчання у початковій школі Нідерландів триває 8 років (з 4-річного до 12-річного віку). Протягом цього часу учні мають змогу самостійно обрати і засвоїти низку навчальних курсів, які можуть викладатися на кількох диференційованих рівнях, а саме:

- розвиток сенсорної координації та фізичні вправи;
- голландська мова (у провінції Фрісленд - фризська мова);
- арифметика та математика;
- англійська мова;
- інтегрований навчальний курс, що охоплює географію, історію, природничі науки (з елементами біології), громадянство та релігієзнавство;
- навчальний курс з розвитку здатності учнів до самовираження, що охоплює рідну мову, малювання, музику, ручну працю, ігри та рух;
- соціалізуючий блок, спрямований на розвиток навичок спілкування та здорового способу життя школярів. Тенденції фундаменталізації та диверсифікації освіти позначились і на особливостях побудови навчальних планів для сучасної норвезької загальноосвітньої школи, яка вважається традиційно жорстко централізованою. Останнім часом у Норвегії спостерігає-тьця заохочення та активізація ініціатив місцевих органів освіти у формуванні та реалізації шкільних навчальних планів, особливо це стосується варіативного їх компонента.

До базового компонента норвезької школи входять: релігійне виховання, рідна (норвезька) мова, математика, англійська мова, суспільствознавство, природничі науки, музика, мистецтво та ремесла, фізичне виховання, домашня економіка, уроки з організації самоуправління класного колективу.

Факультативні предмети в основній середній школі Норвегії здебільшого стосуються вивчення іноземної мови (частіше німецької або французької), мистецтва, музики та ін. [23, 21-23].

Слід відзначити значну схожість навчальних планів для неповних середніх шкіл західних країн за набором дисциплін, які входять до інваріантної частини. Незважаючи на відмінності у назвах та кількості базових навчальних предметів (їх кількість може

сягати 15) у тій чи іншій країні, їх можна згрупувати у такі основні блоки: філологічний, природничо-математичний, суспільствознавчий, естетичний, трудового навчання, фізичної та спортивної підготовки. Кожен блок вирізняється, до певної міри, усталеним набором навчальних предметів.

Філологічний блок об'єднує: рідну мову і літературу, сучасні іноземні мови. У деяких країнах до нього входять також стародавні мови - латина (Франція, Фінляндія), грецька (Франція).

До **суспільствознавчого блоку** входять: історія, суспільствознавство, громадянське виховання, філософія, мораль, основи державності і права, економічна географія, релігія.

Блок **природничо-математичних** дисциплін представлений:

природознавством, біологією, фізикою, хімією, математикою, інформатикою та обчислювальною технікою, основами комп'ютеризації.

Естетичний блок утворюють: образотворче мистецтво, музика, співи, драматичне мистецтво, заняття на музичних інструментах.

Трудову підготовку забезпечують: ручна праця, домашнє господарство, робота з тканиною та деревом, технологія. Остання знайомить учнів з технологічним оточенням людини, з основами електронно-обчислювальної техніки.

фізичне виховання передбачає заняття фізкультурою і спортивно-оздоровчу діяльність.

До переліку дисциплін, які становлять так зване ядро базового навчального плану, західні фахівці найчастіше включають рідну мову та літературу, історію, суспільствознавство, географію, іноземну мову, математику, природничі дисципліни, технологію, мистецтво, фізкультуру та трудове навчання.

Важливою і актуальною проблемою побудови та реалізації шкільних навчальних планів є вирішення завдання встановлення між-предметних зв'язків та інтеграції змісту навчання. У ході останніх за часом реформ в галузі загальної середньої освіти в західних країнах широко дискутується питання про те, яким чином доцільніше будувати навчальні плани: у вигляді окремих предметів чи інтегрованих курсів.

Інтегрований підхід до формування навчальних програм та планів для старшої середньої школи досить поширений сьогодні в США, Англії, Японії. Що ж стосується неповної середньої або основної школи, то тут впровадження інтегрованих навчальних курсів позначено більшою поміркованістю та обережністю. Адже подібні нововведення часто не виправдовують себе, оскільки не сприяють забезпеченню учнів систематичними знаннями з основ наук і призводять до зниження якості базової освітньої підготовки.

Найчастіше у шкільних навчальних планах зустрічаються інтегровані навчальні курси утворені на базі природничих дисциплін. Порівняно з природничо-математичними, укладання програм та побудова навчальних планів для гуманітарних предметів меншою мірою підлягає жорсткій науковій логіці, а отже, тут відкриваються додаткові можливості для інтеграції знань. То ж не дивно, що останнім часом у західних країнах набувають поширення та популярності інтегровані навчальні курси, які утворюються в межах блоку суспільствознавчих дисциплін, зокрема такі, як: «Соціальні науки» (США), «Суспільствознавство» (США, Південна Корея, Японія, ФРГ), «Орієнтація в сучасному світі» (Данія), «Загальногуманітарний курс» (Великобританія) включає відомості з історії, географії, політики, соціології, релігії.

Західні дидакти відзначають, що інтегровані навчальні курси дають більш цілісну картину розвитку культури людства, комплексно розвивають почуття та емоції учнів, сприяють більш ефективному перетворенню отриманих ними знань у переконання, надають набутим знанням більшої особистісної значущості. У той же час, інтеграція змісту багато в чому залежить від суб'єктивних факторів, Що нерідко спричиняє низьку якість інтегрованих курсів, випадкове та механічне поєднання

навчальних предметів, тем тощо.

Диференціація - одна з ключових проблем організації навчання У сучасній школі. Сьогодні її необхідність не заперечується в жодній країні, а сам досвід диференційованого навчання підтвердив **свою** життєздатність і в більшості країн він налічує багато десятків років, а у Франції - майже півтора століття.

У західних країнах диференціація навчання є більш поширеною Розвинутою на рівні старшої середньої школи (післябазова освіта), де навчання відбувається у спеціалізованих секціях і відділеннях, які відповідають, як правило, майбутнім напрямкам спеціалізації вищої освіти. А неповна середня школа вважається початковим етапом диференційованого навчання, де воно має здебільшого попередній, орієнтовний характер. Однак навчальні плани для закладів базової освіти вміщують, окрім інваріантного компонента, також і обов'язкові предмети за вибором, необов'язкові елективні та факультативні навчальні курси.

Розглянемо, яким чином реалізуються варіативна та інваріантна складові навчального плану, наприклад, в основній середній школі Франції - колежах, де учні навчаються 4 роки з шостого по третій класи (у французьких колежах та ліцеях прийнято зворотню нумерацію класів). Однією з пріоритетних цілей французьких освітніх реформ останнього десятиріччя минулого століття визнано індивідуалізацію навчання. Особлива увага має приділятися учням, які мають певні труднощі в опануванні знань. Така освітня стратегія позначилася і на особливостях побудови навчальних планів для загальноосвітніх французьких колежів. Кожен колеж має гнучку сітку годин щотижневого навчального навантаження учнів і передбачає не менше двох годин для індивідуальних та групових занять.

Навчальний план 6-го класу:

- французька мова 6 годин
- математика 4 години
- іноземна мова 4 години
- історія - географія 3 години
- наука про життя та Землю 1,5 години
- технологія 1,5 години
- музика 1 година
- пластичне мистецтво 1 година
- фізичне і спортивне виховання 4 години
- 2 години

Дві вільні щотижневі години розкладу розподіляються для занять:

а). Під «наглядом», які призначені для усіх учнів певного класу

і проводяться вчителями, бібліотекарями, вихователями, запрошеними фахівцями.

б). «Керованих» занять, призначених для учнів, що зазнають труднощів у навчанні. Ці заняття проводять виключно вчителі.

У 5 та 4 класах колежу (2-3-й роки навчання) посилюється індивідуалізація та диверсифікація навчального процесу, які покликані сприяти тому, щоб враховувались пізнавальні запити та інтереси учнів. На цьому етапі з'являються елективні предмети • кожен учень має обрати для вивчення другу іноземну мову.

Обов'язкові предмети для всіх учнів 5 і 4 класу:

- французька мова 4-5,5 годин
- математика 3,5 - 4,5 годин
- перша іноземна мова 3 - 4 години
- **історія**, географія, громадянознавство 3 - 4 години
- наука про життя та Землю 1,5-2 години
- фізика - хімія 1,5 - 2 години

- технологія 1,5-2 години
- пластичне мистецтво, музика 2 - 3 години
- фізичне і спортивне виховання 3 години

Обов'язкові предмети за вибором:

- друга іноземна мова 3 години в 4 класі *факультативи за вибором:*
- Латина 2 години в 5 класі,
- 3 години в 4 класі
- Технологія 3 години в 4 класі
- регіональна мова 3 години в 4 класі

У 3 класі колежу диверсифікація навчання зростає за рахунок збільшення обов'язкових предметів за вибором та факультативів [45, 47-51].

Предмети за вибором у різних країнах вводяться на різних етапах навчання у неповній середній школі. В Болгарії, Данії, Польщі, Туреччині, ФРН, Японії вони існують з першого року навчання, в США і Фінляндії - з другого, у Франції і Росії •- з третього, а в Швеції і Великобританії - з четвертого класу (.тобто з 7-9-го року навчання в школі). Елективні навчальні курси можуть утворюватись на базі різних шкільних дисциплін - трудової підготовки, мистецтва, фізкультури тощо.

Факультативні заняття, що мають необов'язковий характер, передбачають як урочну, так і позакласну та позашкільну роботу учнів за інтересами і дають їм можливість розвинути особисті здібності в різноманітних сферах діяльності.

Удосконалення навчальних планів для загальноосвітніх шкіл в зарубіжних країнах здійснюється у двох головних напрямках: а) годяться нові предмети, що відображають прогрес науки, техніки, зміни в соціальних відносинах; б) переглядається питома вага традиційних дисциплін, відбувається пошук балансу між обов'язковими та елективними дисциплінами і навчальними курсами. Все це потребує репрезентативних експериментальних досліджень та адекватного оцінювання їх результатів.

До нетрадиційних предметів навчального плану багато хто із сучасних зарубіжних фахівців відносять *технологію*, яка інтегрує знання з багатьох дисциплін - фізики, хімії, біології, геології, економіки; основ інформатики, екології та інших.

Якісно новим підходом позначене сьогодні викладання найбільш традиційних навчальних курсів - *релігієзнавчих*, які входять до навчальних планів базової освіти у низці країн Західної Європи - ФРН, Австрії, Фінляндії, Норвегії, Данії. На додаток до релігієзнавства до навчального плану включаються також і уроки з життєвої філософії та етики .

Новітньою тенденцією в укладанні шкільних навчальних планів у західних країнах можна вважати впровадження вільних годин розкладу, призначених для організації навчальних модулів та індивідуальних занять з учнями. Наприклад, в австрійських навчальних планах для кожного класу неповної середньої школи виділено одну щотижневу годину для додаткових занять з учнями; у Франції, як уже зазначалось, на це відводиться дві щотижневі години. Навчальним планом ФРН (Північна Рейн-Вестфалія) передбачено для усіх класів три щотижневі години для додаткових занять.

Зазначимо, що об'єктивна оцінка якості та педагогічної доцільності навчальних планів для базової школи у західних країнах, вимагає врахування багатьох чинників та обставин, пов'язаних з їх практичною реалізацією. Скажімо, у скандинавських країнах технічне оснащення шкіл, соціальна захищеність учнів вигідно відрізняються від аналогічних показників у деяких країнах Східної Європи. Шкільні навчальні плани мають більше шансів бути ефективно зреалізованими, коли цьому активно сприяють не тільки вчителі, а й організатори виховної роботи, шкільні лікарі, психологи. Найоптимальнішим чином побудований навчальний план не «спрацює» без застосування адекватних і доцільних педагогічних методик і технологій, без належного рівня фахової майстерності вчителів-предметників, без необхідного матеріально-технічного забезпечення навчально-виховного процесу. До того ж, треба брати до уваги

особливості учнівської аудиторії, її пізнавальний потенціал, соціально-становий та етнічний склад тощо. Це окрема і досить серйозна тема дослідження. Тут ми обмежимося лише констатацією актуальності цих проблем, на вирішення яких спрямована низка педагогічних заходів у західній школі.

Як ми мали можливість пересвідчитись, навчальні плани в кожній країні мають свої національні особливості, що позначаються на складі навчальних дисциплін, тижневному та річному навчальному навантаженні учнів, наданні пріоритету тим чи іншим шкільним предметам, тощо. Однак для більшості розвинених західних країн характерні й деякі спільні тенденції розвитку шкільних навчальних планів - поділ предметів на обов'язкові та елективні, зростання ролі диференціації та інтеграції у викладанні навчальних дисциплін, застосування гнучкого розкладу уроків. Усі ці заходи покликані сприяти гуманізації та демократизації навчально-виховного процесу у школі. Цій загальній меті підпорядковуються й зміни, які відбуваються сьогодні в освітньому просторі України.

Нещодавно ухвалена концепція 12-річної середньої загальноосвітньої школи передбачає розбудову української школи як єдиної і, водночас, варіативної. Базовий навчальний план для 12-річної середньої загальноосвітньої школи України, який спирається на низку законодавчих та науково-педагогічних документів, передбачає певну кількість обов'язкових предметів, предметів за вибором та факультативних занять.

Єдиність школи передбачає спільність мети і завдань кожного з її ступенів, наступність і взаємозв'язок між ними, надання усім дітям однакових стартових умов у здобутті загальної середньої освіти незалежно від типу навчального закладу, соціального становища батьків. У концепції підкреслюється, що будь-яка школа України функціонує як українська національна школа, формуючи свідомих громадян української держави незалежно від мови навчання і підпорядкування закладу. Середня школа є невід'ємною ланкою системи безперервної освіти і забезпечує рівень загальноосвітньої підготовки, достатній для подальшого здобуття освіти на наступних її етапах.

Варіативність школи, на противагу її унормованості, уніфікованості, означає визнання правомірності різних шляхів реалізації єдиної мети і завдань шкільної освіти на основі функціонування різних типів загальноосвітніх навчальних закладів, застосування різних педагогічних систем і педагогічних технологій.

Обов'язковість повної загальної середньої освіти, збільшення терміну навчання вимагають уточнення функцій і пріоритетних завдань кожного ступеня школи і водночас забезпечення її цілісності. Що стосується основної школи (5-9 класи), то вона повинна надавати базову загальну середню освіту, що є фундаментом загальноосвітньої підготовки всіх школярів, формувати в них готовність до вибору і реалізації форми подальшого одержання освіти і профілю навчання.

Зміст шкільної освіти в Україні передбачається осучаснити таким чином, щоб випускники 12-річної школи могли швидко адаптуватися у самостійному житті, цілеспрямовано використати свій потенціал як для самореалізації у професійному і особистому плані, так і в інтересах суспільства, держави.

Одним із принципових підходів до оновлення змісту загальної середньої освіти є збереження у шкільному змісті базового ядра - найбільш цінної і незамінної для освіченості і розвитку людини його складової. Вона є відносно стабільною основою становлення світогляду, що базується на науковій, художній, технічній картинах світу, а також на морально-етичних цінностях. У концепції 12-річної середньої загальноосвітньої школи наголошується, що розвантаження і перерозподіл змісту шкільної освіти не повинні зменшити системоутворювальну роль базових знань.

Зазначені підходи до реформування змісту шкільної освіти в Україні конкретизує базовий навчальний план, який унормовує основні параметри організації навчально-

виховного процесу: його тривалість, розподіл часу за роками навчання, освітніми галузями, інваріантною і варіативними складовими.

Інваріантна складова забезпечує єдність освітнього простору, визначаючи зміст загальнокультурної, загальнонаукової і технологічної (трудової) підготовки всіх учнів, прилучення їх до загальнолюдських і національних цінностей. У 12-річній школі ця підготовка забезпечується через обов'язкові освітні галузі: мова і література, суспільствознавство (або громадянознавство), мистецтво, природознавство, математика, інформатика, технології, фізична культура і основи здоров'я.

Варіативна складова охоплює регіональний і шкільний блоки. Вона створює передумови для відображення у змісті природних, соціокультурних особливостей регіону, а головне - для диференціації, індивідуалізації, а у старшій школі - профільності навчання для задоволення освітніх потреб груп і окремих учнів з урахуванням умов роботи конкретної школи.

Роль варіативного компонента у змісті шкільної освіти поступово зростає. У початковій школі на нього відводиться 8-10% навчального часу, в основній - 15-20%, у старшій - до 35% [16, 3-20].

Типовий базовий навчальний план для 12-річної школи перебуває нині на стадії формування. Однак, судячи з уже існуючих експериментальних базових навчальних планів для загальноосвітніх навчальних закладів України, можна сказати, що вони укладені у відповідності до загальних тенденцій розвитку цих нормативних документів у провідних країнах світу.

Модернізація вітчизняної школи має на меті узгодження змісту та організаційних засад її діяльності з кращими світовими зразками. Попереду ще низка непростих для вирішення завдань, які вимагають консолідації зусиль широкого загалу діячів-освітян, політиків, державних посадовців. Однією з таких нагальних проблем є необхідність створити нові навчальні програми та підручники для оновленої 12-річної школи України. У зв'язку із цим ми звертаємось у нашому дослідженні до досвіду західних педагогів в галузі дидактичного забезпечення шкільної освіти.

2.2. Концептуальні підходи до формування змісту навчальних програм для сучасних французьких колегів.

Новітні навчальні програми для базової французької школи були впроваджені у 1997 році. Особливості їх формування та реалізації доцільно розглядати у контексті їх реальної дії, беручи до уваги типові характеристики навчальних закладів, на які покладається завдання здійснювати базову шкільну освіту юнацтва. Такими закладами у сучасній Франції є чотириохрічні загальноосвітні колежі.

У ході так званої реформи Абі 1975 року французький колеж був проголошений обов'язковим і єдиним навчальним закладом Для дітей 11-15-річного віку. Відтоді педагогічні працівники колегів досягли значного прогресу у реалізації проголошеного ще Яном Амосом Коменським принципу: *«Навчати всіх однаково добре всьому»*. І Франція сьогодні впевнено тримає позицію одного із європейських лідерів у галузі демократизації базової середньої освіти.

Сучасний французький колеж є масовою освітньою установою. Дев'ять із десяти випускників коледжу продовжують навчання в ліцеях. Пристосовування навчання до неоднорідного за рівнем знань учнівського контингенту здійснюється за допомогою модульного принципу організації навчального процесу, вивіреної політики добору та розстановки педагогічних кадрів, організації спеціальних навчальних курсів, надолуження прогалин у знаннях. Зберігаючи наступність і послідовність щодо знань, отриманих у початковій школі, сучасний французький колеж покликаний забезпечувати усім учням необхідний рівень їх базової загальноосвітньої компетентності.

На думку французьких фахівців, рівень такої компетентності визначається, передовсім, адекватністю якості освітніх послуг вимогам соціокультурного оточення та

відповідністю загально визнаним поглядам громадян щодо цих питань. Враховуючи ці обставини, автори нових навчальних програм вдавались у процесі їх формування до співробітництва з широким загалом фахівців - університетськими викладачами, шкільними вчителями, інспекторами, співробітниками Національної ради з укладання навчальних програм тощо.

Враховуючи підсумки цієї взаємодії Національна Рада Франції з питань укладання та впровадження освітніх програм ухвалила і оприлюднила у січні 1994 року документ, який визначив основні напрями та зміст модернізації змісту коледжової освіти. Йшлося, насамперед, про розвантаження програм і їх децентралізацію стосовно тих змістових елементів, які не входять до єдиного і обов'язкового ядра знань. До новітніх програм висувались вимоги забезпечити неперервність та поступальність у навчанні учнів упродовж чотирьох років перебування в коледжі. З іншого боку, провідними орієнтирами у процесі створення та реалізації сучасних програм коледжової освіти стали фундаменталізація та інтеграція знань. З цією метою було суттєво переглянуто зміст, форми та методи навчального процесу у 6, 5 та 4 класах коледжу (зворотна нумерація). А ось програми та розклад третього (останнього) класу коледжу істотних змін не зазнали.

У перших трьох класах навчання у коледжі відбулось особливо суттєве збільшення кількості навчальних годин французької мови, без знання якої, на думку французьких педагогів, неможливе успішне засвоєння учнями жодної з навчальних дисциплін.

Нова програма з «Технології» передбачає обов'язкове опанування учнями комп'ютерної грамоти. До вивчення інших дисциплін - історії, математики, фізики, хімії та ін. було висунуто вимогу розвивати культуру наукового мислення учнів, уміння аргументувати і логічно послідовно формулювати думку, критично та неупереджено сприймати нові знання. Це передбачає також і опанування мовою навчального предмета - засвоєння необхідного понятійного апарату, спеціальної термінології, способів викладу та аргументації. Програми майже всіх навчальних предметів покликані реалізувати завдання громадянської освіти та виховання учнів коледжу. У той же час збільшено за обсягом і зміст «Громадянознавства» як самостійної коледжової дисципліни.

Реалізація проголошеної французами ідеї громадянськості як інтегрованого і інтегруючого компонента шкільних програм, так само, як і інші форми інтеграції знань з різних предметів, вимагає від педагогів значних творчих зусиль і, чи не найменшою мірою, підлягає стандартизації. А відтак зусилля авторів програм зосередились здебільшого на тому, щоб забезпечити потенційні можливості налагоджування та урізноманітнення міжпредметних взаємозв'язків у процесі навчання у коледжі. Хоча можна зустріти і деякі конкретні поради щодо цього.

Скажімо, автори програм рекомендують у ході викладання рідної мови якомога ширше залучати твори, які уособлюють і відображають особливості французької культури. Важливим, з цієї точки зору, є також використання літературних текстів, які містять інформацію про визначні місця Франції, про рідний край. Автори програм накреслюють також можливі дидактичні зв'язки між змістом таких коледжових дисциплін, як «Наука про життя та Землю», «Фізика-хімія» та «Технологія», зокрема у тому, що стосується термінології, видатних наукових відкриттів, сучасних технологічних винаходів, екології довкілля, здорового способу життя та ін. Французькі педагоги зауважують, що школа не повинна перекладати на учнів завдання віднаходити єдність та взаємопов'язаність знань, які вони отримують з різних дисциплін, вона має відкривати дітям ці необхідні і об'єктивні зв'язки і допомагати їх усвідомлювати. Такий підхід дозволить, на думку французьких фахівців, уникнути різкого переходу від багатофункціонального способу викладання програмних знань вчителями початкової школи до спеціалізованого розподілу викладання навчального матеріалу між відносно автономними вчителями-предметниками у коледжі.

Беручи до уваги здійснені у нових програмах наголоси на фундаменталізації та інтеграції знань, на підпорядкуванні змісту, форм та методів колежової освіти ідеї громадянського становлення учнів, можна стверджувати, що зазначені напрями педагогічної Чорності є сьогодні провідними у модернізації базової шкільної освіти у Франції.

Окрім загальних і, до деякої міри, спільних векторів розвитку, одна з дисциплін сучасного французького колежу зазнає притаманної саме їй специфічної модифікації та модернізації. Зупинимося на найістотніших із них.

Французька мова та література.

Нова програма з французької мови та літератури зберігає закладену в попередній програмі орієнтацію на досягнення триєдиної педагогічної мети: опанування мовою, культурою і методами комунікативної діяльності. Разом з тим, ці пріоритети набувають в новій програмі подальшої конкретизації і уточнення. Зокрема, посилюється наголос на необхідності формувати в учнів навички усного мовлення, а також уміння використовувати набуті знання в усному та письмовому спілкуванні. Поняття мовлення розуміється і тлумачиться французькими фахівцями досить широко і охоплює такі складники, як: розмовна, літературна мова, читання і письмо. Комплексний підхід до цих видів мовної практики дозволяє структурувати зміст цієї дисципліни за принципами єдності та поступальності.

Мінімально-необхідний обсяг знань з цього предмета визначено для кожного з 4-х років навчання у колежі. Однак, враховуючи той факт, що вивчення французької мови та літератури не вписується в жорсткі логічні та хронологічні рамки розкладу, вчителям надається певна свобода щодо визначення навчальних цілей на окремих етапах вивчення цієї дисципліни. Разом з тим, робиться застереження щодо невиправданих повторів і протиставлень окремих блоків знань у процесі досягнення загальних навчальних орієнтирів. З метою уникнення таких явищ, програма містить перелік обов'язкових знань і видів навчальної компетентності, яких учні мають набути на кінець кожного з навчальних років. На вчителів же покладається завдання розподілити обов'язковий мінімум навчального матеріалу за конкретними темами і рубриками, хронологізувати його, співвіднести з розкладом, адаптувати до практично здійснюваного навчального процесу.

Найзагальнішими орієнтирами, які необхідно досягнути в процесі реалізації нової програми з французької мови та літератури, є:

- розвиток громадянських якостей учнів - здатності до свідомої, самостійної і відповідальної суспільної діяльності, уміння вільно висловлювати власні погляди, розуміти співрозмовника, поважати його думку, засвоєння ціннісно-сміслових основ буття, формування світогляду тощо;

- фундаменталізація знань, залучення та розвиток творчої уяви учнів у процесі їх засвоєння;

- естетизація знань, прищеплення мовного та літературного смаків.

На кожному з етапів загальні дидактичні цілі конкретизуються. з урахуванням необхідності досягнення учнями певних рівнів компетентності у таких, насамперед, різновидах навчальної діяльності, як розповідне та аргументаційне мовлення. І, хоча, ці види мовної підготовки тісно пов'язані між собою і позначені кумулятивним і взаємопроникливим характером, французькі педагоги наполягають на тому, що необхідно допомагати учням усвідомлювати і розрізняти їхню специфіку.

Згідно з програмою, у шостому класі колежу (1-й рік навчання) основна увага має приділятися ідентифікації розповідної та аргументаційної складових мовлення у процесі читання, усного та письмового відтворення текстів, формулювання та висловлювання власної думки учнів тощо. У 5-4 класах розвиток розповідного мовлення має здійснюватись переважно завдяки вправлянню учнів у таких формах

мовної діяльності, як розповідь та опис. Натомість розвиток аргументаційного мовлення здійснюється здебільшого в процесі опанування учнями навичок пояснювальної розповіді. Учні третього, завершального класу колежу, мають засвоїти основні форми аргументації і максимально збагатити набуті попередньо навички розповідного мовлення.

Міжпредметчі зв'язки.

У контексті реалізації міжпредметних зв'язків на вчителів історії-географії покладається завдання розвивати розповідне мовлення учнів, а вчителі предметів природничо-математичного циклу мають сприяти розвиткові аргументаційного мовлення. У процесі вивчення іноземних мов рекомендується повсякчас, лишень випадає така нагода, здійснювати порівняння мовних структур, зокрема граматичних, з відповідниками рідної мови. У контексті розвитку міжпредметних зв'язків з французької мови та літератури з пластичними мистецтвами пропонується використання під час Уроків художніх творів - картин, зображень, малюнків. З метою кращого розуміння та інтерпретації учнями друкованих текстів рекомендується використання комп'ютерів, тобто застосування знань, набутих учнями в процесі вивчення шкільного предмета «Технологія»*

Знання та види компетентності.

Знання, яких учні набувають у процесі вивчення французької мови та літератури, повинні перебувати у нерозривній єдності з умінням застосовувати їх на практиці. З цієї точки зору, на думку Французьких фахівців, важливо розрізняти пасивний та активний види лінгвістичних знань. Важливо з'ясувати, який навчальний матеріал учень здатен лише сприйняти і усвідомити (пасивні знання), а які – відтворити. Скажімо, для учнів шостого класу (1-й рік колежу) учневі достатньо лише навчитись розрізняти і розуміти загалом нескладні зразки аргументованого мовлення. Тоді ж як учень третього класу колежу (4-й рік навчання) має широко практикувати розповідне та аргументаційне мовлення в усній та письмовій формах.

З кожним роком навчання у колежі учні мають досягати дедалі більшої вправності у читанні, письмі, усному мовленні. Передбачається, що у процесі виконання усних та письмових вправ, занять поезією та театральною діяльністю школярі збагачуватимуть і поглиблюватимуть мовні знання та навички.

З метою активізації знань з рідної мови, рекомендується також широке застосування таких видів навчальної діяльності, як:

- усне повідомлення;
- читання текстів з наростаючою складністю;
- переказування текстів;
- самостійне редагування текстів;
- написання творчих робіт.

Цілі та завдання.

Вивчення мови й літератури в колежі, на думку французів, не є метою в собі. Провідним орієнтиром має бути розвиток мовленнєвих здібностей учнів, уміння їх застосовувати в різноманітних комунікативних ситуаціях. Читання, письмо і усне мовлення є лише практичними засобами, інструментами у досягненні головних цілей та завдань.

Аналізуючи комунікативні ситуації, французькі фахівці розподіляють їх на різновиди у відповідності до:

- очікуваного та спричиненого ефекту - переконання, інформування, умовляння, зворушення та ін.;
- функціонального значення - розповідь, опис, пояснення, аргументація, твердження тощо;
- частоти вживання.

У процесі добору змісту програм з французької мови до уваги брались

переважно частота вживання та функціональне призначення мовних конструкцій. Врахування критерію досягнутого ефекту, або спричиненого враження, є проблематичним з дидактичної точки зору, оскільки подібні мовні зразки можна ідентифікувати і зрозуміти лише у конкретному соціальному контексті. (Те, що є переконливим для однієї людини, не обов'язково буде таким самим для іншої). Прикладом неоднозначності мети висловлювання та спричиненого ефекту комунікативного повідомлення у французькій мові може бути заборона палити. Сформульована за допомогою наказової форми дієслова, ця мовна конструкція може бути сприйнята як наказ припинити палити, або ж як вияв турботи про здоров'я громадян, або ж і як попередження про штрафні санкції.

Літературні першоджерела.

Вивчення літературних творів тісно переплітається з вивченням мови, адже історичні та культурні особливості твору стають зрозумілими значною мірою саме завдяки розумінню мовного стилю та жанру його написання. Тому доцільно і необхідно вивчати змістову сутність літературних творів у тісному взаємозв'язку з їх формою.

У дидактичних порадах щодо вивчення французької літератури зазначається, що не варто спиратись лише на класичні літературні жанри. Важливо залучати тексти найрізноманітнішого характеру. Скажімо, лист може стати об'єктом для вивчення як зразок епістолярного стилю і, водночас, як буденне явище повсякденного життя. Отже, учні повинні опановувати літературні жанри у процесі ознайомлення з різностильовими текстами і творами як класичними, так і сучасними. Разом з тим, учнів необхідно навчати вирізняти класичні літературні твори з-поміж усієї множиш; існуючих.

Більшість програмних літературних творів призначається для самостійного прочитання учнями в позаурочний час. Завдяки цьому вони матимуть змогу ознайомитись із літературними першоджерелами в повному обсязі і сприйняти їх цілісно, а не фрагментарне.

Культурологічний підхід.

У культурологічних питаннях, зазначають автори програми, не варто вдаватись до дискусій та доведень. Важливіше надавати учням не стільки широкі, скільки чітко окреслені культурні орієнтири. У якості таких орієнтирів не бажано спиратись лише на попередньо набутий індивідуальний культурний та мовний досвід школярів, оскільки це посилить соціокультурну нерівність поміж Дітей - вихідців із різних соціальних станів.

Загальновизнана художня та культурна цінність обов'язкових Для прочитання школярами літературних творів мають бути визначальними у процесі їх добору. Рекомендовані твори можуть пропонуватись як за конкретним списком, так і за вказівкою на загальну Рубрику, яка охоплює низку однотипних творів, з-поміж яких учні Мають обирати один або декілька. З метою уникнення повторюваності у звертанні до конкретних літературних матеріалів, учитель має спланувати навчальну діяльність на перспективу і обирати такі із творів, які є найбільш значущими і необхідними в контексті досягнення кінцевих орієнтирів у вивченні французької літератури у коледжі. Планування реалізації змісту програм з французької мови та літератури з урахуванням кінцевих перспектив надає можливості уникнути непорозумінь та ускладнень, пов'язаних, наприклад, зі зміною вчителя, або, у разі виникнення необхідності, вдаватись до повторення пройденого матеріалу, проведення занять з відстаючими учнями тощо.

Програмні знання з французької мови та літератури у французькому коледжі підлягають загальній хронологізації та систематизації у відповідності до визначних культурно-історичних епох від Античності до наших днів. Враховуючи те, що давні тексти є достатньо складними для розуміння та опанування учнями, автори програми рекомендують проходити розділи програми «Культурні витоки», які вивчаються у всіх класах коледжу, в оглядовому плані, розглядаючи при цьому окремі фрагменти, зразки оригінальних літературних пам'яток.

Читання.

Уміння читати французькі фахівці розглядають як важливий інструмент досягнення загальної пізнавальної компетентності учнів. Важливо, зазначають вони, щоб процес навчання читанню приносив емоційне задоволення учням і, водночас, забезпечував формування їхніх умінь та навичок в усній мові та письмі. З метою досягнення цих орієнтирів, вчитель має пропонувати учням найрізноманітніші тексти та твори для прочитання - документальні, класичні, бестселери тощо. У відповідності до жанру та складності твору, який вивчається, вчитель має обирати методи роботи з ним - прочитання з початку або з кінця, загальне ознайомлення зі змістом або ж із окремими фрагментами тощо. Компетентне прочитання текстів передбачає навички розпізнавання різновидів мовних стилів та уміння їх використовувати.

У процесі навчання автори програми рекомендують поєднувати швидке читання літературних творів, загальне число яких повинно сягати 36 (без урахування документальних текстів), з більш детальним прочитанням окремих фрагментів. Вони звертаються до вчителів французької мови та літератури з настановою реалістично і виважено підходити до добору літературних текстів та творів. враховувати їх обсяг та ступінь складності, аби уникнути перевантаження учнів.

Значну увагу в процесі прочитання літературних творів та їх фрагментів потрібно надавати їх творчому сприйняттю та осмисленню учнями. Однак, розвиваючи в учнів уміння сприймати естетичні якості тексту, вчитель не повинен забувати і про необхідність формування та вдосконалення розмовних навичок школярів-Опанування учнями навичками швидкого, аналітичного і свідомого читання, перетворення їх на самостійних, компетентних читачів, прищеплення їм смаку до читання визначаються як пріоритетні кінцеві цілі навчання читанню у французькому колежі.

Оцінювання.

Діагностичне оцінювання.

На початку першого року навчання у колежі оцінювання знань з французької мови та літератури має па меті, насамперед, визначити індивідуальні навчальні досягнення учнів на початковому етапі колежової освіти і скоригувати навчальний процес у відповідності до отриманих результатів цього діагностичного оцінювання. На початку 5-, 4- і 3-го класів учитель проводить аналогічний контроль учнівських знань з метою опрацювання річних планів навчальної роботи, вибору найбільш оптимальних шляхів їх реалізації з урахуванням індивідуальних навчальних потреб учнів.

Поточне оцінювання.

У процесі навчання учитель не обмежується оцінюванням самих лише контрольних робіт та вправ. Він практикує різні форми поточного оцінювання, які стосуються читання, письма, усного мовлення. Враховуючи поточні оцінки учнів, учитель вносить корективи у викладацьку діяльність, адаптуючи ритм та навантаження навчальної роботи до потреб і можливостей учнів. Наприкінці кожного тематичного блоку програми успіхи учнів оцінюються за результатами підсумкової роботи, або серії робіт. Перевіряється, насамперед, відповідність засвоєних учнями знань навчальним Цілям, які передбачає той чи інший блок програми. Отримані результати слугують для планування та здійснення занять з учнями на наступних етапах навчання, з метою надолуження прогалин у знаннях, якщо такі трапляються. Оцінки, які виставляє вчитель, повинні комплексно враховувати навчальні досягнення учнів у читанні, письмі, усному мовленні.

При переході від однієї теми до іншої учням повинна надаватися інформація щодо досягнутих ними успіхів в опануванні програмними знаннями як у формі коментарів, так і виражена в балах. У Французьких колежах достатньо популярним і поширеним РЕЙТИНГОВИЙ метод оцінювання, тобто визначення місця кожного учня у класі у відповідності до кількості набраних балів. В процесі його застосування особливо важливо, на думку французьких фахівців, добирати у якості контрольних однотипні та

еквівалентні за складністю завдання для учнів певної вікової когорти.

Критерії оцінювання.

У програмі зазначається, що невдачі в опануванні предметом вивчення мають розцінюватись не стільки як помилки, скільки як труднощі, які необхідно долати. Основним критерієм оцінювання успішності учнів є відповідність їхніх навчальних результатів окресленим програмою по кожній із навчальних тем дидактичним цілям.

У ході вивчення французької мови та літератури, як і інших предметів у коледжі, враховуються показники, які не підлягають кількісній або цифровій інтерпретації та обробці. Стабільно слабка успішність учнів у класі з окремих дисциплін слугує оцінкою якості навчального процесу загалом і має сигналізувати про необхідність вдаватись до змін у навчальному ритмі, корекції навчального плану, пошуку нових методик навчання тощо.

Усне та письмове оцінювання передбачає ознайомлення учнів з конкретними вимогами стосовно кожного з видів навчальної діяльності - читання, письма, усного мовлення. Окрім того, детальних коментарів вимагають успіхи та невдачі учнів у навчанні, а також можливі шляхи покращання набутих знань. Заохочується і така форма контролю, як самостійне оцінювання учнями власних знань, або ж знань своїх однокласників.

Здійснюючи оцінювання успішності учнів з рідної мови та літератури, французькі вчителі прагнуть враховувати перспективи молоді щодо практичного застосування набутих знань та умінь у майбутньому. З огляду на це, збільшується увага, насамперед, до усних форм контролю засвоєння учнями програмних знань, зокрема, їх уміння висловлюватись, сприймати і розуміти мовлення на слух.

В рекомендаціях щодо оцінювання навчальних досягнень учнів у читанні наголошується на необхідності сприяти індивідуальній творчості учнів у роботі з друкованими текстами. Задля цього необхідно розрізняти вільне і аналітичне читання. Навіть практикуючи читання задля читання (тренування в техніці), за умови творчого підходу можливо сприяти прищепленню учням смаку до книги.

Вивчення французької як другої мови навчання та спілкування. Враховуючи інтенсивність зростання міграційних процесів у Європі загалом і у Франції зокрема, французькі фахівці розробили спеціальну програму вивчення французької як мови, якою здійснюватиметься навчання у французьких колежах дітей іншомовного походження. Провідною метою впровадження цього розділу програми є адаптація дітей-іммігрантів до навчального процесу у французьких школах та сприяння їх інтеграції у французьке суспільство. Дітям, які щойно розпочинають навчання у початковій школі, французька мова викладається з максимальним урахуванням їх потреб і здібностей. Учні, які до прибуття у Францію вже навчались у школі, але навчання відбувалось іншою мовою, розподіляються по класах та навчальних групах у відповідності до виявленого ними рівня знань з французької мови.

Математика.

Цілі і перспективи.

Французькі вчителі відзначають значну зацікавленість, яку виявляють учні до прикладної математики, і навіть стверджують, що цей вид занять приносить багатьом вихованцям, задоволення. Цей інтерес можливо і необхідно підтримувати і розвивати, залучаючи дітей, навіть початківців, до справжньої математичної навчальної діяльності з притаманними їй відкритими запитаннями, сповненим несподіванок пошуком, умовиводами, доведеннями тощо. Ці види діяльності мають значний розвиваючий потенціал, а тому необхідно залучати до них широкий загал учнів.

Математика як загальноосвітня дисципліна.

На думку французьких фахівців, вивчення математики у коледжі сприяє формуванню в учнів загальних навичок наукової діяльності, які стануть у нагоді в процесі вивчення ними багатьох інших шкільних дисциплін. Основною метою

викладання цього предмета у коледжі є надання учням комплексних знань та умінь, які стосуються експериментальної діяльності, мислення, уяви та критичного аналізу. Знання, отримані під час вивчення математики, як і інших шкільних предметів, покликані слугувати громадянському становленню учнів.

У процесі розв'язування задач, моделювання навчальних ситуацій, поступового оволодіння методами унаочнення, учні крок за КРОКОМ мають усвідомлювати особливості методів математичної діяльності, способів отримання та аналізу математичних даних, тобто зрозуміти у загальних рисах специфіку цього предмета і прийманні йому операції: ідентифікувати проблему, передбачити результат, перевірити його на конкретних прикладах, довести теорему, віднайти правильне рішення, проконтролювати отримані результати і оцінити їх вірогідність у контексті досліджуваної задачі (проблеми).

Методологія.

Методи математичної науки засвоюються здебільшого в процесі безпосереднього розв'язування задач. Однак ці методи можуть розглядатись як осібний предмет опанування учнями, що уможливить та полегшить їх застосування в інших галузях пізнання - в фізиці, науці про життя та Землю, технології, географії тощо. Учням необхідно надавати можливість усвідомити автономний характер математичних методів і навчити застосовувати їх в якомога ширшому контексті навчальної діяльності.

В коледжі учні мають засвоїти елементарні техніки обробки математичних даних (організація даних, репрезентація, порівняння тощо), навчитись розв'язувати задачі (обрахунки і розв'язування рівнянь, креслення). Передбачається, що набуті знання та уміння застосовуватимуться учнями під час вирішення багатьох життєвих проблем як у побуті, так і на виробництві.

Поступальність у викладанні математичних знань.

У процесі навчання необхідно враховувати зміст попередньо пройденого учнями математичного матеріалу, а також рівень його засвоєння. Це дозволить краще адаптувати процес вивчення математики в коледжі до індивідуальних здібностей, інтересів та потреб учнів. Важливо сприяти тому, щоб діти, які краще опанували програмні знання, ділилися власним досвідом з менш успішними однокласниками.

У відповідності до досягнення провідних навчальних цілей, ко-лежова програма з математики поділяється на три основні частини: геометрія, алгебра, математичні функції.

Геометрія.

Вивчення геометрії передбачає досягнення учнями таких видів навчальної компетентності, як:

- знати (розпізнавати при спогляданні) фігури та конфігурації за властивими їм ознаками;
- розуміти просторові зображення з притаманними їм прихованими елементами (невидимі лінії, перспектива);
- здійснювати найпростіші геометричні операції - побудова симетрії, трансформація фігур, що дозволяє визначати їх повний об'єм;
- знати теореми і вміти їх застосовувати.

Алгебра. Вивчення цього блоку програми передбачає такі цілі:

- опанувати різні форми написання чисел (десяткові дроби, прості дроби, радикали) і вміти їх прочитати;
- вміти розмістити цифрові значення на цифровій осі вправо і вліво від нуля;
- знати алгебраїчну мову і користуватись нею в процесі розв'язування задач.

Оперування даними, математичні функції.

Передбачається, що, завдяки вивченню цієї частини програми учні набудуть таких знань та умінь:

- визначати співмірність та розмір різних величин;
- знати найбільш поширені одиниці вимірювань - довжини, ширини, величини кута, об'єму, часу тощо;
- вміти прочитати малюнок, креслення;
- користуватись елементарними техніками обробки статистичних даних.

Структура програми.

Навчальна діяльність з математики повинна оптимально поєднувати рахунок, креслення і геометрію з метою формування в учнів фундаментальних та інтегрованих математичних знань. Поділ програмних знань на три частини (геометрія, обчислення або рахунок, математичні величини та функції) здійснюється для зручності і ах ніскільки не вимагає дотримання вчителем жорсткого розподілу навчального матеріалу за цими рубриками.

Наприклад, у контексті вивчення математичних величин та функцій можливо і корисно надавати і використовувати знання з інших розділів програми, так само як і залучати знання з інших навчальних дисциплін. Отже, структура програми з математики має здебільшого формальне, а не обов'язкове функціональне призначення, а відтак може розглядатись вчителем з позицій творчого її переосмислення.

Види компетентності.

Поділ програми на три частини має на меті допомогти вчителю У виборі відповідних видів навчальної діяльності на уроках математики. Формування певного рівня компетентності по кожному з Цих видів навчальної діяльності не означає їх жорсткого розрізнення та виокремлення. Адже будь-який із видів математичної діяльності вимагає від учнів оволодіння багатьма компетентностями, обов'язковий рівень яких, хоча й визначається програмою, але не обмежується нею. Отже, складність та обсяг змісту занять з учнями, які практикуватиме вчитель, можуть і перевищувати передбачений програмою мінімальний рівень вимог.

Принциповою умовою формування математичної компетентності учнів колежу французькі фахівці вважають дотримання принципу багатофункціональності у процесі надання математичних знань. Нехай, наприклад, певна серія завдань і передбачає деякий стандартизований механізм їх виконання, проте необхідно навчати учнів за можливості екстраполювати набуті в процесі їх виконання уміння та навички на більш широке поле навчальної діяльності. На думку французьких фахівців, такий підхід є дуже важливим у контексті реалізації завдань підтримувати та підвищувати інтерес учнів до математичної науки.

Розв'язування задач.

Математична діяльність, змістом і метою якої є розв'язування задач, посідає важливе місце як у процесі опанування учнями нового матеріалу, так і під час його закріплення та поглиблення, а також контролю успішності. Розв'язування задач, на думку французьких фахівців,- це джерело і критерій оцінки засвоєння учнями математичних знань. Однак, у програмі робиться особливий наголос на виваженості і доцільності у доборі задач вчителем. У новітній програмі з математики, на відміну від попередньої, вказується на необхідність відмовитись від принципу прив'язування математичних задач до проблем повсякденного життя.

Натомість, у сучасній програмі задачі класифікуються за трьома основними типами:

1. Такі, що стосуються проблем повсякденного життя і мають достатню складність, аби бути корисними учням в освоєнні довколишнього світу.
2. Такі, що стосуються інших галузей пізнання і покликані сприяти трансформації та моделюванню математичних знань, зокрема в тому, що стосується опису, контролю, порівняння явищ та ситуацій, доступних розумінню учнів.
3. Такі, що стосуються безпосередньо предметного поля математики і пробуджують інтерес до неї як до науки, формують навички науково-дослідного

мислення. В цьому контексті необхідно розрізнити задачі прикладного характеру і суто теоретичні, або такі, вирішення яких не забезпечується попередньо засвоєними зразками та стереотипними діями. Завдання добрати відповідний можливостям учнів рівень складності задач цілком покладається на вчителя.

Роль калькуляторів та комп'ютерів у процесі вивчення математики.

Усі без винятку учні сучасного колежу мають можливість використовувати калькулятори, і вчителі повинні з цим рахуватись. Однак, не можна нехтувати традиційними техніками обрахунків, зокрема, це стосується лічби про себе. Тренування у цьому виді обчислень залишається традиційно актуальним і необхідним. Разом з тим важливо, щоб учні опанували й нові можливості здійснення обчислень, які відкриває використання калькулятора, зокрема у тому, що стосується:

- використання цифрової пам'яті;
- використання переваг оперативних підрахунків;
- перевірки результатів обчислень.

Що ж стосується лічби про себе, то вона є обов'язковою у межах 100. Йдеться як про додавання та віднімання, так і про множення та ділення. Якщо ж ці самі операції стосуються великих чисел або десяткових дробів, доцільно використовувати калькулятор.

Комп'ютер.

В програмі зазначається, що використання комп'ютера може суттєво посприяти вивченню математики у колежі, зокрема у тому, що стосується індивідуалізації навчання. Корисним буде використання комп'ютера в процесі опанування учнями навичок обчислень (лічба про себе, математичні формули). Комп'ютер також надасть змогу учням спостерігати віртуальний процес моделювання геометричних фігур і розвивати, таким чином, просторову уяву, мислення, опанувати теоретичні геометричні знання.

Опанування мови, зокрема математичної (словник, система знаків і понять).

Опанування учнями рідної мови є однією з понадпріоритетних цілей навчання учнів у колежі. З огляду на це і вивчення такої шкільної дисципліни як математика, також повною мірою підпорядковується цій загальній меті. Викладання математики покликане, зокрема, сприяти, покращанню здібностей учнів в аргументаційному мовленні. Інтеграція знань з французької мови та математики стає особливо відчутною, коли йдеться про завдання зрозуміти умову задачі або описати в математичних термінах проблему повсякденного життя.

З точки зору вдосконалення навичок володіння рідною мовою, корисними є такі види навчальної діяльності з математики, як читання та написання умов задачі. Не менш важливим, зазначається в програмі, може бути також і практикування учнями опису геометричних фігур по телефону, вправи з написання умов задачі для

виконання її іншими учнями тощо.

Розуміння математичного тексту передбачає як загальну компетентність з рідної мови, так і добре розуміння наведених у тексті математичних знаків, термінів, даних. На відміну від інших шкільних дисциплін математика має властиві лише їй форми комунікації - цифри, фігури, креслення, формули, таблиці, схеми. І під час викладання цього предмета потрібно зважати на те, що широке застосування розповсюджених сьогодні способів інтерпретації інформації вимагає володіння учнями різноманітними формами її вираження та подачі, наразі і математичними.

Учнів потрібно навчати грамотно користуватись арифметичною, статистичною, геометричною лексиною в процесі різноманітної математичної діяльності (розв'язування задач, опис фігур, доведення теорем). Засвоєння специфічних термінів і лексичних одиниць повинно здійснюватись поступово, мірою виникнення необхідності у них безпосередньо в навчальних ситуаціях.

Фізика-хімія.

Невеликий пропедевтичний курс коледжового предмета «Фізика-хімія» викладається вже на рівні молодшої школи і має назву «Наука і технологія». Цей навчальний курс здебільшого узагальнює знання, отримані молодшими школярами на інших уроках і, разом з тим, надає цим знанням специфічного наукового спрямування та тлумачення.

Безпосереднє вивчення фізики-хімії розпочинається лише в коледжі. Зберігається попередньо започаткований міждисциплінарний підхід у процесі викладання цього предмета, зокрема, фізико-хімічні знання тісно корелюють та переплітаються з математичними, технологічними, екологічними, історико-географічними знаннями, з громадянським, «Наука про життя та Землю» тощо.

Під час уроків фізики-хімії значна увага приділяється також і практиці французької мови, зокрема, в процесі опрацювання наукової літератури, здійснення наукових доповідей, аргументованого викладу думок з застосуванням спеціальної термінології, в процесі проведення дослідницької діяльності, формулювання наукових гіпотез і їх експериментальної перевірки, логічного викладу думок та ідей тощо.

«Фізика-хімія» як фундаментальна наука про природні явища тісно пов'язана з такими навчальними предметами, як: «Наука про життя та Землю» та «Технологія». Споріднені для вивчення цими : дисциплінами теми можуть стосуватися як живої природи, так і створеної людиною другої природи.

: Вивчення «Фізики-хімії» як інтегрованого предмета не передбачає виокремлення та фундаментального осібного вивчення кожної з цих наук на рівні коледжу. Йдеться, насамперед, про формування базисних уявлень та понять про природні речовини та явища, а також про природні процеси (температура, світло, електрика тощо),

Тією мірою, якою зростає необхідність кількісної інтерпретації об'єктів природи, набирають ваги зв'язки з математичним знанням. Особливо це стосується вимірювання величин. Як і інші дисципліни французького коледжу, «Фізика-хімія» покликана прищеплювати учням також і риси громадянства.

Сучасна програма з «Фізики-хімії» укладена з урахуванням вимог до коледжової освіти як єдиної і обов'язкової для усіх без винятку учнів і керується, насамперед, такими завданнями:

- зосередитись на мінімально-необхідному обсязі знань, умінь та компетентностей;

- посилити міждисциплінарний зв'язок «фізики-хімії» з іншими галузями шкільного навчання, надаючи учням водночас можливості усвідомити унікальність та специфіку предмета «Фізика-хімія»;

- зосередити увагу на глибинних зв'язках, які існують між фізико-хімічними явищами у довікллі і, завдяки усвідомленню яких, стає можливим цілісне і глобальне пізнання світу. У методичному супроводі, який пропонується в програмі з цього коледжового предмета, особлива увага звертається на дотримання найважливіших концептуальних підходів до його викладання, а саме:

1. Програма не має на меті плекати майбутніх хіміків чи фізиків, вона, насамперед, націлена на те, щоб сформувати в учнів культуру наукового мислення, абсолютно необхідну кожній сучасній людині.

2. У процесі експериментальної діяльності, передбаченої цим предметом, необхідно формувати в учнів ригористичність і критичність думки, інтелектуальну чесність (прагнення істини). Цікаві досліди та експерименти повинні слугувати прищепленню учням інтересу до предмета вивчення.

3. У процесі вивчення «Фізики-хімії» потрібно озброювати учнів навичками міркувань як кількісного, так і якісного характеру. Вивчення навчального матеріалу і оперування ним вимагає переважно міркувань якісного порядку, а математичні дані мають слугувати здебільшого засобом для усвідомлення найбільш сутнісних

характеристик явищ і об'єктів.

4. Вивчення цього предмета має здійснюватись у тісному взаємозв'язку з технікою, яка розвивається, значною мірою, завдяки досягненням фізичної та хімічної науки.

5. Необхідно плекати в учнів дослідницький потяг до техніки, інженерної справи, науково-пошукової діяльності і використовувати з цією метою явища та предмети повсякденного життя.

6. Так само, як і решта дисциплін природничого циклу, «Фізика-хімія» повинна орієнтувати учнів на здійснення правильного вибору наукових пріоритетів з огляду на економічні, політичні, етичні проблеми суспільства. Вивчення цього предмета покликане сформувати в учнів вірні установки, наукові інтереси як запоруку здійснення правильного вибору і раціональних рішень у використанні результатів фізико-хімічних досліджень.

7. Опанування цього предмета учнями повинно базуватись на тому, що знання з фізики-хімії складають невід'ємний елемент загальної культури особи і стосуються, насамперед, розуміння вразливості світу, в якому ми живемо. З огляду на це, необхідно надавати учням знання про наукові відкриття в галузі фізики-хімії в їх історичному розвитку, а також у тісному взаємозв'язку з іншими різновидами знань про Всесвіт - астрономічними, астрофізичними.

8. Потрібно унаочнювати тісний зв'язок між різними видами знань про довколишній світ у процесі практичної діяльності учнів, зокрема й експериментальної.

9. Вивчення предмета має, якомога більшою мірою, спиратись на практику і унаочнювати учням, яким чином реалізуються в практичній діяльності людини досягнення науки, результати фундаментальних досліджень, технічні винаходи. а, з іншого боку, показувати, як практична діяльність людей стимулює науковий прогрес.

10. Необхідно навчати учнів бути грамотними користувачами найсучасніших технічних механізмів і приладів, продуктів хімічної промисловості, якими вони послуговуватимуться у побуті. Зокрема, йдеться про безпечну для здоров'я людини та екології довілля їх експлуатацію.

11. Беручи до уваги широкий контекст сучасної дійсності, навчання «Фізики-хімії» повинно здійснюватись із залученням найсучасніших технічних засобів, зокрема комп'ютерів. Особливо корисним є використання комп'ютерів у процесі обробки статистичних даних, віртуального моделювання явищ і ситуацій. Однак неприпустимою є повна заміна безпосередньої практичної діяльності учнів її комп'ютерними віртуальними моделями.

Порівняно з попередньою, новітня програма з «Фізики-хімії» передбачає наступні нововведення:

- перенесення з програми четвертого до програми третього (завершального) класу колегі таких навчальних тем, як електричний розряд, іони, РН, фотографія;
- суттєве розвантаження тем: «механічний рух та транспорт», «хімічні речовини в довіллі», «електрика в побуті»;
- спрощення та полегшення розділу програми «сила виштовхування води».

У новій програмі з'явилась нова рубрика позначена літерою «А», яка стосується дослідження та вивчення довілля у безпосередньому його спостереженні і з опертям на синтез фізико-хімічних знань. Ця рубрика не обтяжує програму новими знаннями, а лише інтегрує і систематизує знання, які набувались в контексті старої програми. Дві наступні рубрики - «В» і «С» стосуються вивчення речовин (В) та світла (С). Вивчення явищ електричного струму передбачає надання мінімально-необхідних знань та засвоєння відповідної термінології і виконує підрядні (допоміжні), щодо засвоєння основних навчальних тем з «Фізики-хімії» та інших колегічних дисциплін, функції.

Для зручності користування програма розбита на три колонки. У колонці «Види робіт» міститься перелік видів робіт, які можуть провадитись під час уроків,

практичних занять, лабораторних робіт. Цей перелік може бути доповненим, зміненим, а отже, **його** не потрібно розглядати як вичерпний і обов'язковий.

Колонка «Зміст основних понять» стосується переважно фізико-хімічних знань, однак у ній містяться також вказівки на міжпредметні зв'язки, зокрема, робиться наголос на громадянському аспекті вивчення «Фізики-хімії», формуванні екологічного способу Мислення учнів. Колонка «Компетентність» містить перелік мінімально-необхідних для засвоєння учнями знань. Необхідно зауважити, що рубрика програми, позначена літерою «А», є визначальною щодо вивчення усіх тем, які стосуються довкілля.