

М.В. Богуславский

Развитие научных основ содержания общего образования в отечественной педагогике XX века¹

В статье на основе всестороннего анализа основных направлений развития теории содержания образования в отечественной педагогике XX века (знаниевого, деятельностного, культурологического, компетентностного) представлена многомерная модель научных основ содержания общего образования, предложена периодизация дидактических подходов к определению содержания общего среднего образования.

Ключевые слова: содержание общего образования; педагогическая теория; история педагогики и образования.

В настоящее время и в перспективе актуальной и значимой научно-педагогической и практической задачей в образовании является содержательное наполнение федеральных государственных стандартов общего образования (старший уровень).

Продуктивное осуществление этой деятельности невозможно без всестороннего анализа историко-педагогического опыта. Необходимо представить результаты типологизации подходов к формированию содержания общего образования в отечественной педагогике XX века, охарактеризовать генезис создания научных основ этого процесса.

1. Типология подходов к формированию содержания образования

В современной педагогической науке сложилось несколько подходов к типологии теоретических основ содержания образования.

Предметный подход, где внимание фокусируется на принципах отбора самого содержания образования.

¹ Статья основана на материале, впервые опубликованном на сайте электронной библиотеки КиберЛенинка (Журнал «Отечественная и зарубежная педагогика», 2012, выпуск № 5 (8)). URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/modernizatsiya-soderzhaniya-obschego-obrazovaniya-v-otechestvennoy-pedagogike-hh-veka>.

Сущностный подход, предусматривающий определение научных течений, в русле которых специально разрабатывались принципы формирования содержания образования.

Процессуальный подход, в котором акцент делается на механизмах и способах предъявления содержания образования.

Развивая данный тезис в рамках процессуального подхода, А.В. Хуторской приводит свою типологию подходов к определению теоретических основ содержания образования. В работе «Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения» [24] он рассматривает два, по его мнению, противоположных подхода.

Знаниево-ориентированный подход. По мнению А.В. Хуторского, в данном подходе под содержанием образования понимается первоначально *отчужденный от учеников* так называемый опыт человечества, который передается им для усвоения. Передача опыта, накопленного предшествующими поколениями людей, считается в данной парадигме главной социальной функцией образования. Эта функция доминирует над функцией личностной самореализации и лежит в основе конструирования содержания образования значительной части существующих сегодня концепций, учебных программ и учебников. Содержание образования представлено здесь *внешним* учебным материалом, который выступает определяющим элементом обучения и являет собой специально отобранный для усвоения учениками учебный материал, включающий объем знаний и соответствующих умений, навыков [24: с. 195].

С такой характеристикой «знаниевого» или сциентистского подхода можно было бы согласиться. Однако вызывает возражение то, что трактовка этого подхода в работе А.В. Хуторского подтверждается цитатами из работ начала 1980-х годов И.Я. Лернера и М.Н. Скаткина, которые, как известно, все же развивали не знаниевый, а культурологический подход.

Личностно-ориентированный подход, в котором центральным объектом образования выступает человек и его деятельность. Как убежден А.В. Хуторской, в образовании личностно ориентированного типа в зоне первичного внимания педагога находится деятельность самого ученика, его *внутреннее образовательное приращение и развитие*. Образование в этом случае — не столько передача ученику знаний, сколько, по выражению ученого, его «образовывание», проявление его в самом себе, формирование себя. Внешнее содержание образования в этом случае воспринимается учеником как среда для его внутренних образовательных изменений. Личностные новообразования ученика получают функции внутреннего содержания образования. Традиционное содержание образования оказывается не предметом усвоения, а внешней составляющей образования, получающей функцию среды [24].

Итак, А.В. Хуторским так же, как и В.С. Лазаревым, в основу типологии положен идентичный критерий: в первом подходе подчеркивается внешний характер передачи знаний, а во втором подходе делается акцент на процессах интериоризации — внутренних новообразований в детской личности.

II. Периодизация развития теоретических основ содержания образования

Охарактеризованные подходы при их объективно-онтологическом характере на протяжении XX века получали приоритетное и специфичное опредмечивание, непосредственно в процессе развития в отечественной педагогике широкого спектра проблем, связанных с теоретическими основами содержания образования.

Естественно, что развитие образования, педагогической науки в целом и в частности разработка теоретических основ содержания образования, были в существенной степени детерминированы более общими социально-политическими факторами, которые на протяжении XX века несколько раз кардинально меняли всю жизнь российского государства и общества.

И все же, совпадая в магистральных контрапунктах, развитие теории содержания образования имело и свою определенную внутреннюю логику, динамику и, соответственно, периодизацию.

В основу такой периодизации могут быть положены *следующие критерии*:

- общая направленность развития системы образования, которая существенно влияла на определение содержания образования;
- доминирующая научно-педагогическая парадигма, в рамках которой продуцировалась теория содержания общего среднего образования;
- характер научной атмосферы — возможность (или отсутствие) свободного продуцирования вариативных подходов к определению содержания общего среднего образования [4].

На базе данных критериев можно выделить и предметно охарактеризовать основные периоды развития образования, в свою очередь, включающие внутренние специфичные этапы.

Первый период. В начале XX века (до 1918 г.) конструктивно разрабатывались три подхода к определению содержания образования:

- «трудовая школа» (П.П. Блонский, С.А. Левитин, М.М. Рубинштейн, С.Т. Шацкий);
- «свободное воспитание» (К.Н. Вентцель, И.И. Горбунов-Посадов);
- реформаторское крыло «школы учебы» (П.Ф. Каптерев, В.П. Вахтеров, М.И. Демков, Н.В. Чехов).

Если в период 1900–1914 гг. в основном доминировал модернизированный «*знаниевый*» подход в рамках парадигмы «школы учебы», то в 1915–1917 гг. можно уже судить о начале продуктивной разработки в русле парадигмы «*трудовой школы*» *культурологического* (М.М. Рубинштейн) и *деятельностного* (П.П. Блонский) подходов.

В целом в начале XX века в передовой отечественной педагогической мысли существенными чертами новой теории содержания образования являлись:

- усиление связи обучения с жизнью, окружающей средой;
- построение преподавания на близком к интересам учащихся материале;
- локализация содержания образования, усиление в нем краеведческого потенциала;
- установление трудового начала учебно-воспитательного процесса [2].

Характерной особенностью изменившихся подходов к содержанию образования выступала *установка на интеграцию знаний, укрепление межпредметных связей, выделение системообразующих стержней*. Все это подготавливало к следующему шагу — переходу на комплексную систему.

Второй период. Ведущей доминантой, определявшей развитие **отечественной педагогической мысли в 1918–1921 гг.**, являлась смена образовательных парадигм — переход от «школы учебы» к «школе труда» (данное направление можно отнести к «деятельностному подходу»). Наиболее рельефно проявились альтернативные подходы двух направлений в русле парадигмы трудовой школы: и индустриально-трудового и интеллектуально-трудового.

Радикальными являлись идеи представителей *индустриально-трудового направления*. Так, *А.Г. Калашников* выдвинул и обосновал идею преобразования городской школы II ступени в специализированную (по фуркациям) школу индустриально-рабочих подростков через создание учебных мастерских, в которых осуществлялся и производительный труд. Выступая против определенной системы овладения научными заданиями и трактуя политехническое образование в духе «энциклопедии техники», *А.Г. Калашников* предлагал «перемешать» различные учебные предметы и даже не сообщать учащимся, что они проходят алгебру, геометрию, физику или механику [9; 10].

Ведущее место среди теоретиков трудовой школы периода 1918–1921 гг. по праву принадлежит талантливому футурологу *П.П. Блонскому*. В монографии «Трудовая школа» он подчеркивал, что «индустриально-трудовая школа в своих научных занятиях лишь подготавливает и использует тот материал, который дают подростку фабрика и завод. Настоящая школа — именно фабрика и завод, там учится подросток, в этой сокровищнице техники и социологии. На часах же особых научных занятий он лишь созревает или резюмирует» [1: с. 14].

В соответствии с этим *Блонский* предложил подвижные рамки в преподавании различных дисциплин. Это были накладывающиеся друг на друга «образовательные круги», которые центрировались набором определенных проблем из различных областей знаний, что и обеспечивало «синтетическое научное образование». С этим непосредственно связаны и традиционные для *П.П. Блонского* подходы, высказываемые им еще в 1917 году, например, отказ родному языку и математике в статусе самостоятельных предметов, а трактовка их лишь как служебных средств для изучения окружающего мира и осуществления трудовой деятельности [1].

Третий период. В 1920-е годы основными разработчиками нового содержания образования в русле *деятельностного подхода* являлись члены научно-педагогической секции Государственного ученого совета (НПС ГУСа): *Н.К. Крупская*, *П.П. Блонский*, *А.П. Пинкевич*, *М.М. Пистрак*, *С.Т. Шацкий* и др. Базовыми для определения нового содержания общего образования в советской педагогике этого периода выступали идеи прагматической педагогики *Дж. Дьюи* и отчасти — профессионально-трудовой школы *Г. Кершенштейнера*. Согласно этим подходам, образование есть непрерывный процесс

реконструкции опыта. Источник содержания образования — не в отдельных предметах, а в общественной и индивидуальной деятельности ученика. Содержание образования представляется в виде междисциплинарных систем знаний (комплексные темы), освоение которых требует от учеников коллективных усилий по решению поставленных проблем, практических действий, игровых форм занятий, индивидуальной самостоятельности.

В соответствии с этим существенно менялась вся структура организации учебного процесса. Вместо «жестких» предметов с фиксированным объемом и номенклатурой единиц содержания образования устанавливались гибкие темы. Их «наполнение» учебным материалом должно было носить локально-ситуативный характер и опосредоваться местными условиями, возможностями и интересами. Вместо традиционного последовательного усвоения знаний членами НПС ГУСа был взят курс на простираивание образовательного процесса через расширение горизонтов (смену рамок) как концентрических кругов: семья – школа – село – район – страна – мир.

Данный посыл открывал возможность для реализации такого подхода, где *интеграция происходила не на уровне учебных дисциплин, а на уровне важнейших тем*. При этом интегрированная тема оказывалась принципиально не сводимой не только к содержанию определенного предмета, она сохраняла независимость и от совокупности дисциплин. Это кардинально меняло приоритеты познавательной деятельности. Акцент делался не на овладение знаниями (образовательным материалом) и средствами их оперирования, а на новую категорию — **осознание связей и отношений между различными явлениями, обеспечивающими процесс развития и образования школьников.**

Вместе с тем признание членами НПС ГУСа самоценности общего образования как неотъемлемой человеческой ценности, приводило на протяжении второй половины 1920-х годов к последовательному усилению общеобразовательных знаний в Программах ГУСа, принципиально отстаиванию школы II ступени как общеобразовательного учебного заведения, не сводимого только к задачам профессиональной подготовки и трудового обучения [2].

Четвертый период. В советской педагогике **1930-е – первая половина 50-х годов** были временем развития теоретических основ содержания общего среднего образования в рамках парадигмы «школы учебы» в русле *знаниевого подхода* (Н.К. Гончаров, М.Н. Скаткин). Содержание образования представлялось как совокупность знаний, умений и навыков, которые должны быть усвоены учениками.

Предполагалось, что обладание знаниями и умениями (относящимися, кстати, к тем же основам наук) позволит человеку адекватно жить и действовать внутри существующей социальной структуры. Для того достаточно потребовать от человека, чтобы он обладал, по возможности, обширным кругом знаний и умел их применять. В этом случае и требования к образованию были соответствующие: необходимо и достаточно было передать подрастающему

поколению знания и навыки по языкам, математике, физике и другим учебным предметам. Это вполне согласовывалось с конформистскими установками, поскольку не было основано на анализе всего состава человеческой культуры [13: с. 9].

Пятый период. Специфика развития отечественной педагогической науки состоит в том, что в **1930-е – первой половине 50-х годов**, наряду с непродуктивным развитием теоретических основ содержания общего образования в советской педагогике, параллельно осуществлялся плодотворный процесс развития теоретических основ содержания общего образования в **педагогике русского зарубежья**. В ней разрабатывались три достаточно самостоятельных, оригинальных и значимых направления, каждое из которых носило все более нарастающий (по мере разработки) парадигмальный характер.

1. В русле **православно-антропологического** направления, развиваемого выдающимся отечественным философом и педагогом *В.В. Зеньковским* и его сподвижниками по религиозно-педагогическому кабинету Богословского института им. Сергия Радонежского в Париже, базовые ценности содержания образования были непосредственно детерминированы православием и основывались на вере в реальность абсолютного источника истины — Бога. В трактовке представителей данного направления содержание образования было достаточно широким, однако с существенным компонентом богословских знаний и акцентом на нравственно-духовном воспитании личности.

2. Уникальный вклад в развитие подходов к определению состава содержания российского образования внес великий философ и писатель *И.А. Ильин*. Его концепция может быть обозначена как **культурно-национальная**. Философ на проблемы содержания образования переносил сущностные ценности и черты народного характера, русской идеи, которая, по его определению, «есть идея свободного и предметно созерцающего сердца». В книге «Путь духовного обновления» И.А. Ильин представил картину содержания общего образования, построенного на широкой народной культурной основе. В состав «национальных сокровищ» содержания общего образования он включал: язык (русский и церковнославянский), русскую песню (особенно хоровое пение), самобытную молитву, национальную сказку, жития святых и героев (национальная святость и доблесть), поэзию, многообразие национального искусства, историю, армию (оплот родины), территорию (необходимо знать и любить просторы своей страны, ее жителей, природные богатства), склонность к добровольному творческому труду (живой интерес к национальному хозяйству, воля к русскому богатству) как источнику духовной независимости и расцвета русского народа [8].

3. Необходимо особо подчеркнуть выдающийся вклад в развитие теоретических основ содержания общего образования замечательного философа и ученого-педагога русского зарубежья *С.И. Гессена*. Совокупность

развиваемых им положений может быть промаркирована как **культурно-антропологическое направление**.

Ученый посвятил разработке проблемы содержания образования большое внимание в своем фундаментальном труде «Основы педагогики» (1934, 4-е изд.) [5], и особенно в специальной монографии «Структура и содержание современной школы. Очерк общей дидактики» (1937–1938) [6]. Сердцевиной философско-педагогической концепции С.И. Гессена является его «критическая дидактика», в основе которой — трактовка образования как «педагогики культуры», приобщающей личность к культурным ценностям нации и человечества через творческое разрешение сверхличностных задач.

В сфере содержания общего образования для С.И. Гессена базовым выступало органичное (целостное) содержание образования, выстроенное на идее самостоятельного и творческого труда. Существенно, что С.И. Гессен предложил методологию отбора состава научного образования, положив в ее основу логический анализ наук. Он показал, что для формирования научно развитого человека необходимо его приобщение ко всем пяти ветвям научного метода — естественнонаучному, математическому, философскому, филологическому и историческому. Дидактика, опираясь на ценности, должна конструировать содержание образования таким образом, чтобы оно имплицитно всеми своими компонентами задавало личности ценностное отношение к действительности. При этом он допускал возможность обсуждения вопроса о роли и содержании конкретных предметов и разделов в развитии личности [7].

В целом можно констатировать, что **предложенная С.И. Гессеном концепция «критической дидактики» явилась наиболее философски, психологически, педагогически, дидактически и методически обоснованной теорией содержания общего образования в отечественной педагогике XX века.**

Характерно, что в советской педагогике 60-х – 70-х годов XX века широко использовались труды ученика С.И. Гессена — известного польского педагога В. Окуня, творчески воспринявшего его концепцию «критической дидактики», в которой содержалась глубокая и оригинальная теория проблемного обучения. Можно утверждать, что советская дидактика в рассматриваемом аспекте (И.Я. Лернер, М.И. Махмутов, А.М. Матюшкин и др.) базировалась на подходах этого польского ученого. Так в опосредованном и «анонимном» виде педагогическая мысль русского зарубежья оказала продуктивное воздействие на развитие советской дидактики, более того, в некоторых аспектах, определила это развитие.

Шестой период. Во второй половине 1950-х – первой половине 60-х годов в советской педагогике в русле доминирующего в то время приоритета политехнического образования осуществлялись разработки теории содержания общего образования существенно близкие поискам педагогики 1920-х годов. Акцент делался на модификацию *культурологического подхода*, где источником отбора содержания общего среднего образования выступали передовая наука и современное производство.

В центре научного поиска в данном направлении находился вопрос о соотношении общего, политехнического и профессионального образования. Наибольший вклад в разработку данной проблематики внесли сотрудники НИИ методов обучения АПН СССР, а персонально — М.Н. Скаткин, М.А. Данилов, Б.П. Есипов, А.И. Маркушевич, М.А. Мельников, С.Г. Шаповаленко и др. Также осуществлялся продуктивный творческий поиск в русле *деятельностного подхода*. Предполагалась непосредственная связь получения политехнических знаний с их применением учащимися в производительном труде в школьных мастерских, на предприятиях, в совхозах и колхозах.

Вместе с тем, необходимо более широко взглянуть на реализацию в то время деятельностного подхода. Так, на конец 1950-х – начало 60-х годов приходится интенсивный и плодотворный творческий поиск *в области разработки нового содержания начального образования* (Л.В. Занков, В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин). Эти исследования нацеливали образовательный процесс в начальной школе на развивающее обучение детей. Большое место отводилось методам, активизирующим учебный труд учащихся, в первую очередь, наблюдению, практическим занятиям, экскурсиям. Для этого было проинвентаризировано содержание начального образования, в результате чего были изысканы значительные резервы учебного времени для обновления содержания образования новыми знаниями [3].

Седьмой период. Очень плодотворным в развитии теоретических основ содержания общего среднего образования оказался **период с середины 60-х по первую половину 70-х годов**. Внутри этого периода, в свою очередь, можно выделить два взаимосвязанных этапа.

1. *Вторая половина 60-х годов*, когда развитие подходов к содержанию общего среднего образования в основном осуществлялось в процессе деятельности Государственной комиссии по разработке содержания среднего образования. Эта комиссия была сформирована совместным постановлением президиумов двух Академий — Академии наук СССР и Академии педагогических наук РСФСР (15 декабря 1964 г.).

Главным результатом работы комиссии на протяжении 1965–1970 гг. стало обновление содержания общего образования, приведение его в определенное соответствие с современными научными достижениями. Именно современная наука была положена в основу того источника, на базе которого формировалось новое содержание общего образования. В качестве целевой установки учебных программ по всем предметам была поставлена задача «не превращая научную новизну в самоцель, вместе с тем ввести школьников в мир современной науки, вооружить их знанием всего наиболее существенного и передового, что составляло его содержание» [18: с. 40].

Достаточно рельефно определились два подхода к разрешению этого противоречия.

Представители первого подхода — *индуктивно-описательного* — гипертрофировали значение учета психолого-педагогических особенностей познавательной деятельности детей и явно недооценивали смысла принципиальных

изменений в характере изложения и построения содержания образования. Их рекомендации, опирающиеся на «золотое правило дидактики», сформулированное Я.А. Коменским более 350 лет назад, утверждали преобладание описательного элемента в основах наук над элементами теоретических обобщений и объяснений, отодвигали все это в старшие классы. Но даже и здесь предпочтение сторонниками первого подхода отдавалось индуктивному методу изложения программного материала.

Представители второго подхода — *абстрактно-логического* — несколько переоценивали возможности нового метода изложения знаний, даже в условиях начального обучения. Сторонники охарактеризованного подхода видели основной путь перестройки содержания общего образования в отказе от идеи и принципов традиционной дидактики, которую они считали «вульгарным сенсуализмом», и ратовали за коренную ломку всей системы школьного обучения, не обеспечивая ее должным научным обоснованием.

С этим были связаны попытки механического переноса логики и структуры школьных основ современной науки из старших классов в учебный процесс, ориентированный на учащихся младшего возраста. Эти попытки привели к идеям линейного построения всех программ средней школы с I по X класс, замены изучения основ наук усвоением неких «особых образований» для овладения различными видами познавательной деятельности, введения алгебры с первого класса, вытеснения экспериментально-опытных курсов биологии, физики, химии соответствующими теоретическими курсами [18].

По сути, в деятельности Комиссии вновь столкнулись подходы выразителей двух классических парадигм (материальной и формальной) в определении содержания общего среднего образования — *знаниевой и деятельностной*. Причем, учитывая возросший уровень обобщенных знаний и положений, деятельностный подход должен был возобладать, однако в тех конкретно-исторических условиях этого так и не произошло.

2. Очень плодотворный этап исследовательской деятельности в сфере теории содержания общего образования хронологически приходится на *конец 60-х – первую половину 70-х годов*. Характерно, что именно в 1975 году были изданы итоговые обобщающие труды, заключающие в себе основные научные результаты.

На данном этапе можно выделить три перспективных научных направления (или, точнее, исследовательские программы) в установлении подходов к определению содержания общего среднего образования.

Первое из них можно условно определить как «*методологическое*». В результате продуктивных попыток экстраполяции общеметодологических подходов к научному знанию на сферу теории содержания образования в конце 1960-х – начале 70-х годов в дидактике отчетливо определилась тенденция развития теории содержания общего образования именно на методологическом уровне.

Его идейной и теоретической базой стал подход к определению содержания общего среднего образования с позиций методологии науки — направления, развиваемого со второй половины 50-х годов научным сообществом под руководством Г.П. Щедровицкого. Оно известно как теория системно-мыследеятельности (СМД). В наиболее полном виде эти подходы были представлены в монографии «Педагогика и логика» (1968 г., издана в 1993 г.) [17].

В наиболее целостном виде методологические подходы к построению теории содержания общего среднего образования были представлены в монографии В.В. Краевского «Проблемы научного обоснования обучения: методологический анализ» (1977 г.) [12]. Заслугой В.В. Краевского явилось обогащение и конкретизация самого понятия «научность образования» (повышение в нем роли мировоззренческой функции, понимание учащимися связей между отдельными компонентами теоретических знаний, овладение ими методами научного познания). В целом «научность» у В.В. Краевского связывалась с задачей формирования творческой личности, развитием у нее самостоятельного критического мышления, повышением ее интеллектуального потенциала.

Второе направление — **развивающее** — связано с концепцией, изложенной в работах В.В. Давыдова, Д.Б. Эльконина и их сотрудников. Причем сильной стороной их экспериментальной деятельности как раз являлась плодотворная попытка *осуществить концептуальный подход с определенных психологических позиций к проблеме формирования содержания образования* [16].

Обоснованный в этих исследованиях принцип построения содержания образования по ряду предметов в начальных классах, согласно которому знакомству с более частными и конкретными знаниями предшествует овладение с помощью формул и графических схем знаниями общего и абстрактного характера, был призван обеспечить формирование у младших школьников начал научно-теоретического мышления.

Также в логике развивающего обучения развивалась концепция содержания образования, разработанная научным коллективом, руководимым Л.В. Занковым. Результаты этих исследований получили свое отражение в целостном виде в монографии «Обучение и развитие» (1975) [15].

3. Перспективная разработка теории содержания образования как **органичной части целостной дидактической концепции педагогической деятельности**, взятой в единстве ее содержательной и процессуальной сторон целостной дидактической концепции педагогической деятельности, была осуществлена в рассматриваемый период коллективом сотрудников лаборатории дидактики НИИ общей педагогики АПН СССР.

В числе существенных достижений в развитии теории содержания общего образования можно выделить следующие:

- создание методологических ориентиров, относящихся к способам формирования содержания общего среднего образования и его совершенствования;

- разработка принципов реализации содержания общего среднего образования в учебных предметах и учебных материалах;
- определение дидактических требований к программам по отдельным дисциплинам.

Восьмой период. Во второй половине 70-х – 80-е годы можно выделить два направления в разработке комплекса проблем теории содержания общего среднего образования.

1. **Культурологическая теория содержания образования** была разработана коллективом ученых лаборатории дидактики НИИ общей педагогики АПН СССР. Существенную роль в разработке этой теории сыграли такие известные специалисты, как М.Н. Скаткин, И.Я. Лернер, В.В. Краевский, В.Я. Зорина, И.К. Журавлев, В.С. Цейтлина, В.С. Шубинский. С наибольшей полнотой эта теория изложена в фундаментальном труде «Теоретические основы содержания общего среднего образования» (1983) [23].

В культурологической теории содержания общего среднего образования акцент делался на *инварианте состава содержания видов деятельности*. При этом последовательно проводился тезис о четырех элементах, взаимодействие между которыми определяет целостность содержания образования:

- опыт познавательной деятельности, фиксированный в форме ее результатов — знаний;
- опыт осуществления известных способов деятельности в форме умений действовать по образцу;
- опыт творческой деятельности — в форме принимать нестандартные решения в проблемных ситуациях;
- опыт эмоционально-ценностных отношений — в форме личностных ориентаций [22, с. 162–163].

2. В рамках **инвариантно-деятельностной теории содержания образования В.С. Леднева** в роли структурных компонентов содержания выступали различные виды деятельности. Этот подход был отражен в основных работах ученого: «Содержание общего среднего образования: проблемы структуры» (1980) [19], «Содержание образования» (1989) [20], «Содержание образования: сущность, структура, перспективы» (1991) [21].

При построении своей теории В.С. Леднев исходил из:

- общей задачи образования, к которой он в то время относил всестороннее гармоническое развитие личности, как в части общего, так и специального развития применительно к избираемой человеком сфере деятельности;
- определения общего образования, под которым «понимается образование, обеспечивающее всесторонне гармоническое развитие личности в том объеме, который необходим человеку для активного участия в общественной жизни, для выполнения видов деятельности, являющихся общими для всех людей или их подавляющего большинства, — образование, инвариантное различным видам профессионального и являющееся базой любого из них всех их в совокупности»;

• выделения из общего образования общего среднего образования, под которым «понимается основная часть общего образования, которая получается учащимися в средних учебных заведениях: общеобразовательной школе, среднем ПТУ, техникуме или среднем специальном училище» [14: с. 72].

Девятый период. В процессе развития теоретических основ содержания общего среднего образования в 1990-е годы можно выделить и охарактеризовать три основные направления:

- бинарно-интегративную теорию содержания образования Л.М. Перминовой;
- «дидактическую эвристику» А.В. Хуторского;
- начало формирования в отечественной педагогике новой парадигмы в теории содержания общего среднего образования, связанной с компетентностным подходом.

Рассмотрим последовательно обозначенные подходы.

1. В первой половине 90-х годов оформляется **бинарно-интегративная теория содержания образования Л.М. Перминовой**, которая, как следует из названия, *интегрировала* культурологический и деятельностный *принципы формирования содержания образования*. Специфика этой теории состоит в интеграции принципов формирования содержания образования, разработанных на основе инварианта состава содержания во всей его социокультурной полноте, и на основе инварианта структуры видов деятельности, отражающего индивидуально-психологический аспект человеческой личности и обосновывающий закономерную зависимость набора учебных предметов в составе учебного плана от инвариантной структуры видов деятельности [22].

2. В теории «**эвристического обучения**» **А.В. Хуторского** содержание образования ученика трактуется как средство его собственного самопроявления. Смысл эвристического обучения состоит в выращивании личностного образовательного содержания учеников, а также их целей и ценностей, соотносящихся с изучаемыми областями знаний и деятельности. Включение личностного компонента содержания в общее содержание образования составляет принципиальное отличие эвристического обучения. Эвристический подход, например, не предусматривает изначального задания полного объема планируемого содержания образования, поскольку предполагает, что каждый ученик конструирует и создает собственное содержание образования [24].

3. Развитие в научных исследованиях во второй половине 90-х годов XX века **компетентностного подхода** к определению содержания общего среднего образования имело соответствующее обоснование в отечественной педагогической науке (В.В. Давыдов, В.В. Краевский, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, Г.П. Щедровицкий, Б.Д. Эльконин и др.). Его предпосылки были заложены в культурологической концепции содержания образования и в деятельностном подходе к обучению.

Источником содержания образования в русле компетентностного подхода является социальный опыт и личный опыт учащихся, продуцируемый из культуры в самом широком смысле этого понятия. Такой опыт образуется из общественной

и индивидуальной деятельности ученика по овладению междисциплинарными (компетентностными) системами знаний, преимущественно в активной форме. Это способствует самоопределению и самореализации учащегося [11].

* * *

Таким образом, есть все основания констатировать, что на протяжении XX века отечественными учеными-педагогами осуществлялся напряженный и продуктивный поиск в направлении развития теории содержания общего среднего образования. Его результаты создают прочную основу для дальнейших разработок в этом направлении, особенно в контексте реализации федеральных государственных стандартов общего образования.

В целом, подводя итоги разработки теоретических основ содержания образования в отечественной педагогике XX века, можно сделать следующие выводы:

1. На протяжении XX века в отечественной педагогике есть основания выделить четыре ведущих подхода к разработке теории содержания образования:

- **знаниевый**, в котором главное внимание уделяется отбору предметного материала, дающего возможность учащимся овладеть соответствующими знаниями основ наук, а также умениями и навыками;
- **деятельностный**, где акцент ставится на то содержание образования, которое предоставляет учащимся вероятность овладеть знаниями, дающими возможность ознакомиться с современным промышленным и сельскохозяйственным производством, политикой и общественной жизнью, а главное, овладеть способами самостоятельного получения этих знаний и их применения вне учебного процесса;
- **культурологический**, в котором приоритетным выступает конструирование содержания общего среднего образования на основе широкого социального опыта, причем этот опыт должен вступать в резонанс с личным эмоционально-культурным опытом учащихся;
- **компетентностный**, предполагающий в качестве критерия отбора содержания общего среднего образования те знания, усвоение которых дает возможность учащимся непосредственно, уже в процессе обучения, решать актуальные для них социальные и жизненные проблемы, овладевать социализирующими практиками.

2. На протяжении XX века в отечественной педагогике на различных этапах ее истории проходило развитие и обогащение трех основных парадигм, связанных с теоретическими подходами к содержанию общего образования: знаниевой; развивающей; деятельностной.

Эти парадигмы имели значительную педагогическую традицию. Однако, хотя они носили в процессе разработки теории содержания общего среднего образования устойчивый характер и проявлялись в разумных модификациях на протяжении всего XX века, их развитие в реальном отечественном педагогическом процессе было, разумеется, неодинаковым и неравноценным.

В полной мере три обозначенных подхода проявлялись на «полюсах столетия» — в начале и в конце XX века. На протяжении же более чем 70-летнего

советского периода развития отечественной педагогики процесс разработки теории содержания общего среднего образования был, с одной стороны, одномерным, а с другой — наоборот, более сложным. Здесь речь идет о том, что в 1920-е – 50-е годы разработка теории содержания общего среднего образования плодотворно осуществлялась не только и не столько в советской педагогике, сколько в педагогике русского зарубежья.

3. Представленные направления развития теории содержания образования, в свою очередь, подлежат типологизации по разным основаниям:

- Если в качестве критерия положить приоритетность *«овладения – применения знаний»*, то к первому кластеру будут относиться знаниевый и культурологический подходы, а ко второму — деятельностный и компетентностный;
- В данной же логике можно подобным образом развести эти подходы на основании другого критерия *«подготовка к жизни – участие в жизни»*, тогда к первому кластеру будут также отнесены знаниевый и культурологический подходы, а ко второму — деятельностный и компетентностный.

Как видно, независимо от критерия, представленные подходы к разработке теоретических основ содержания общего среднего образования разделяются на две амбивалентные бинарные оппозиции: знаниевую и культурологическую; деятельностную и компетентностную.

Данные подходы соответствуют двум онтологическим направлениям в разработке теоретических основ содержания образования, которые укладываются в традиционную бинарную оппозицию, уходящую корнями во вторую половину XIX века.

Материальную оппозицию, центрирующую внимание на общественном отборе содержания общего среднего образования из таких сфер, как наука и культура, а основной целью теории содержания общего среднего образования является определение принципов отбора и педагогической инструментовки *«основ наук и политехнических знаний»*, которые необходимо в максимальном объеме передать учащимся.

И так называемую **формальную** оппозицию, где акцент делается на способах овладения содержанием общего среднего образования. Это предусматривает и иные критерии отбора содержания образования — из сфер социальной жизни, производства, техники. Основное внимание в разработке теории содержания общего среднего образования уделяет процессуальной стороне — отбору того содержания образования (оно выступает в виде инструмента), которое способно содействовать развитию ума и способностей ребенка.

В таком случае складывается универсальная основа для типологизации, связанная с теми приоритетными сферами, где «черпаются» знания и где они применяются. А такие пары подходов, как *«знаниевый – культурологический»*, *«деятельностный – компетентностный»* приобретают внутреннюю динамику. В ней, соответственно, культурологический подход выступает не как противоположный знаниевому, а в качестве новой исследовательской программы в рамках

«материальной парадигмы». Компетентностный подход играет ту же роль в рамках «формальной парадигмы».

4. Традиционная бинарная оппозиция в работах отечественных педагогов XX века дополняется новой парой оппозиций. Речь идет об **источнике формирования** содержания образования — внешнем, отчужденном от учащегося, и внутреннем.

В первом случае и содержание образования, и способы оперирования им (материальное и формальное — знаниевое и развивающее) носят внешний для ученика характер. Это связано преимущественно с *авторитарными и манипулятивными педагогическими практиками*.

Альтернативная парадигма — ее принято называть в этой логике *лично-ориентированным* (центрированным) образованием — исходит из внутреннего характера содержания образования — оно при определенных педагогических условиях (особая образовательная среда) создается самим учеником и выступает как собственное содержание образования.

Таким образом, в целом складывается **многомерная модель теоретических основ содержания общего образования**, где традиционные составляющие — материальная (содержательная) и формальная (деятельностная, развивающая) — дополняются еще двумя параметрами — тем содержанием (внешним), которым предстоит овладеть учащемуся, и внутренними новообразованиями (собственное содержание образования), которые происходят в данном процессе в личности ученика.

Литература

1. *Блонский П.П.* Трудовая школа. Ч. II. М., 1919.
2. *Богуславский М.В., Богуславская Т.Н.* Развитие теоретических основ содержания дошкольного и общешкольного образования (в отечественной педагогике второй половины XX века): монография. Саранск: Мордов. гос. пед. ин-т, 2010. 217 с.
3. *Богуславский М.В.* Инновационный потенциал разработки теории содержания образования и образовательных технологий (в отечественной педагогике второй половины XX века). М.: ИТИП РАО, 2008. 130 с.
4. *Богуславский М.В.* Развитие теории содержания общего образования // Преемственность и новаторство в развитии основных направлений отечественной педагогической науки (конец XIX–XX вв.): монография / под ред. М.В. Богуславского. М.: ИТИП РАО, Издательский центр ИЭТ, 2012. С. 193–317.
5. *Гессен С.И.* Основы педагогики. М.: Школа-Пресс, 1995. 416 с.
6. *Гессен С.И.* Структура и содержание современной школы. Очерк общей дидактики. Варшава, 1947.
7. *Дерюга В.Е.* Идеи критической дидактики в философско-педагогическом наследии С.И. Гессена (1887–1950): автореф. дис. ... канд. пед. наук. Казань, 1999. 24 с.
8. *Ильин И.А.* Путь духовного обновления // Путь к очевидности. М.: Республика, 1993. С. 137–288.
9. *Калашиников А.Г.* Проблема индустриально-трудоустройственной школы ближайшего будущего. М., 1919.
10. *Калашиников А.Г.* Наука и школа для труда. М., 1921.

11. Компетентностный подход к формированию содержания образования / под ред. И.М. Осмоловской. М.: ИТИП РАО, 2007. 210 с.
12. Краевский В.В. Проблемы научного обоснования обучения: методологический анализ. М.: Педагогика, 1977. 264 с.
13. Краевский В.В. Содержание образования: вперед к прошлому. М.: Педагогическое общество, 2000.
14. Логвинов И.И. Дидактика: история и современные проблемы. М.: Бином, 2007. 208 с.
15. Обучение и развитие / под ред. Л.В. Занкова. М.: Педагогика, 1975.
16. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР (1961–1986 гг.) / под ред. Ф.Г. Паначина, М.Н. Колмаковой, З.И. Равкина. М.: Педагогика, 1987. 264 с.
17. Педагогика и логика / под ред. Г.П. Щедровицкого. М.: Касталь, 1993. 293 с.
18. Равкин З.И. Проблемы формирования содержания общего среднего образования в свете исторического опыта (на материалах исследования генезиса проблемы в период совершенствования советского социалистического общества (1961–1986 гг.)). М.: НИИ ОП АПН СССР, 1987. 96 с.
19. Леднев В.С. Содержание общего среднего образования: проблемы структуры. М.: Педагогика, 1980. 264 с.
20. Леднев В.С. Содержание образования. М.: Высшая школа, 1989.
21. Леднев В.С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы. М.: Высшая школа, 1991. 224 с.
22. Селиверстова Е.Н. Развивающая функция обучения: опыт дидактической концептуализации. Владимир: ВлГУ, 2006.
23. Теоретические основы содержания общего среднего образования / под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. М.: Педагогика, 1983.
24. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. М.: Изд-во МГУ, 2003. 416 с.

Literatura

1. *Blonskij P.P.* Trudovaya shkola. Ch. II. М., 1919.
2. *Boguslavskij M.V., Boguslavskaya T.N.* Razvitie teoreticheskix osnov sodержaniya doshkol'nogo i obshheshkol'nogo obrazovaniya (v otechestvennoj pedagogike vtoroj poloviny' XX veka): monografiya. Saransk: Mordov. gos. ped. in-t, 2010. 217 s.
3. *Boguslavskij M.V.* Innovacionny'j potencial razrabotki teorii sodержaniya obrazovaniya i obrazovatel'ny'x tehnologij (v otechestvennoj pedagogike vtoroj poloviny' XX veka). М.: ИТИП РАО, 2008. 130 s.
4. *Boguslavskij M.V.* Razvitie teorii sodержaniya obshhego obrazovaniya // Preemstvennost' i novatorstvo v razvitii osnovny'x napravlenij otechestvennoj pedagogicheskoy nauki (konecz XIX–XX vv.): monografiya / pod red. M.V. Boguslavskogo. М.: ИТИП РАО, Izdatel'skij centr IE'T, 2012. S. 193–317.
5. *Gessen S.I.* Osnovy' pedagogiki. М.: Shkola-Press, 1995. 416 s.
6. *Gessen S.I.* Struktura i sodержanie sovremennoj shkoly'. Ocherk obshhej didaktiki. Varshava, 1947.
7. *Deryuga V.E.* Idei kriticheskoy didaktiki v filosofsko-pedagogicheskom nasledii S.I. Gessena (1887–1950): avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Kazan', 1999. 24 s.
8. *Il'in I.A.* Put' duxovnogo obnoveniya // Put' k ochevidnosti. М.: Respublika, 1993. S. 137–288.

9. *Kalashnikov A.G.* Problema industrial'no-trudovoj shkoly' blizhajshhego budushhego. M., 1919.
10. *Kalashnikov A.G.* Nauka i shkola dlya truda. M., 1921.
11. Kompetentnostny'j podxod k formirovaniyu soderzhaniya obrazovaniya / pod red. I.M. Osmolovskoj. M.: ITIP RAO, 2007. 210 s.
12. *Kraevskij V.V.* Problemy' nauchnogo obosnovaniya obucheniya: metodologicheskij analiz. M.: Pedagogika, 1977. 264 s.
13. *Kraevskij V.V.* Soderzhanie obrazovaniya: vpered k proshlomu. M.: Pedagogicheskoe obshhestvo, 2000.
14. *Logvinov I.I.* Didaktika: istoriya i sovremennye problemy'. M.: Binom, 2007. 208 s.
15. Obuchenie i razvitie / pod red. L.V. Zankova. M.: Pedagogika, 1975.
16. Oчерки istorii shkoly' i pedagogicheskoy my'sli narodov SSSR (1961–1986 gg.) / pod red. F.G. Panachina, M.N. Kolmakovoj, Z.I. Ravkina. M.: Pedagogika, 1987. 264 s.
17. Pedagogika i logika / pod red. G.P. Shhedroviczko. M.: Kastal', 1993. 293 s.
18. *Ravkin Z.I.* Problemy' formirovaniya soderzhaniya obshhego srednego obrazovaniya v svete istoricheskogo opy'ta (na materialax issledovaniya genezisa problemy' v period sovershenstvovaniya sovetskogo socialisticheskogo obshhestva (1961–1986 gg.)). M.: NII OP APN SSSR, 1987. 96 s.
19. *Lednev V.S.* Soderzhanie obshhego srednego obrazovaniya: problemy' struktury'. M.: Pedagogika, 1980. 264 s.
20. *Lednev V.S.* Soderzhanie obrazovaniya. M.: Vy'sshaya shkola, 1989.
21. *Lednev V.S.* Soderzhanie obrazovaniya: sushhnost', struktura, perspektivy'. M.: Vy'sshaya shkola, 1991. 224 s.
22. *Seliverstova E.N.* Razvivayushhaya funkciya obucheniya: opy't didakticheskoy konceptualizacii. Vladimir: VIGU, 2006.
23. Teoreticheskie osnovy' soderzhaniya obshhego srednego obrazovaniya / pod red. V.V. Kraevskogo, I.Ya. Lerner. M.: Pedagogika, 1983.
24. *Xutorskoj A.V.* Didakticheskaya e'vristika. Teoriya i texnologiya kreativnogo obucheniya. M.: Izd-vo MGU, 2003. 416 s.

M.V. Boguslavskiy

Development of Scientific Bases of the Content of General Education in Russian Pedagogy of the Twentieth Century²

In the article on the basis of comprehensive analysis of the main directions of development of the theory of the content of education in Russian pedagogy of the twentieth century (knowledge, activity, culturological, and competence) a multidimensional model of scientific bases of the content of the general education presented, periodization of didactic approaches to definition of the content of general secondary education proposed.

Keywords: the content of general education; educational theory; history of pedagogy and education.

² The article is based on the material, the first publication of which was on the website of electronic library KiberLeninka (Magazine «Domestic and foreign pedagogy», 2012, issue number 5 (8)). URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/modernizatsiya-soderzhaniya-obshego-obrazovaniya-v-otechestvennoy-pedagogike-hh-veka>.