

# ПРИОРИТЕТЫ МОДЕРНИЗАЦИИ СОДЕРЖАНИЯ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ XX ВЕКА

GENERAL EDUCATION MODERNIZATION PRIORITIES IN RUSSIAN NATIONAL PEDAGOGY DURING  
THE 20TH CENTURY

---

## **Богуславский М.В.**

Заведующий лабораторией истории педагогики и образования ФГНУ «Институт теории и истории педагогики» РАО, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Председатель Научного Совета по проблемам истории образования и педагогической науки РАО

**E-mail: [hist2001@mail.ru](mailto:hist2001@mail.ru)**

**Аннотация.** В статье характеризуется процесс модернизации содержания общего образования в отечественной педагогике XX века. Рассматривается диалектика взаимодействия двух фундаментальных парадигм в развитии теоретических основ содержания общего образования: знаниевой и развивающей. Дана трактовка подходов к определению и формированию содержания общего образования в теориях и концепциях отечественных ученых – педагогов на протяжении XX века.

## **Boguslavsky M. V.**

Head of the Laboratory of History of Pedagogy and Education of the FSSI “Institute of Theory and History of Pedagogy” of the Russian Academy of Education, Doctor of Sciences (Education), Professor, Corresponding member of the Russian Academy of Education, Chairman of the Russian Academy of Education Scientific Council dealing with problems in history of education and pedagogics.

**E-mail: [hist2001@mail.ru](mailto:hist2001@mail.ru)**

**Annotation.** This article characterizes the process of modernization of general education in Russian national pedagogy during the 20th century. The author analyzes the interaction dialectics of two fundamental paradigms in the development of the theoretical basis of the contents of general education: one of knowledge, and one of development. Furthermore, the article provides an interpretation of different approaches to defining and shaping the contents of general education in theories and conceptions of Russian pedagogue-scholars throughout the 20th century.

**Ключевые слова:** модернизация образования, содержание общего образования, педагогические теории и концепции.

**Keywords:** modernization of education, contents of general education, pedagogical theories and conceptions.

---

Процессы модернизации содержания образования в отечественной педагогике XX века были в существенной степени детерминированы более общими социально-политическими факторами, которые на протяжении столетия несколько раз кардинально меняли всю жизнь российского государства и общества. И все же, совпадая в магистральных контрапунктах, модернизация содержания образования имела и свою определенную внутреннюю логику, динамику и, соответственно, периодизацию.

**1. В начале XX века (до 1918 г.)** конструктивно разрабатывались три подхода к модернизации содержания образования:

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

Если в период 1900–1914 гг. в основном доминировал модернизированный «*знаний*» подход в рамках парадигмы «школы учебь», 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. Так, например, яркий выразитель идей парадигмы «трудовой школы» П.П. Блонский уже в 1915–17 гг. был убежден, что главным предметом общеобразовательных знаний должна стать «человеческая общественно-трудовая жизнь» или человековедение [1, с. 101]. В связи с этим вместо сомнительной, с его точки зрения, предметной системы в основу программы общеобразовательной школы П.П. Блонский предлагал положить метод познания и метод труда. Развивая это положение, он отмечал, что методы обучения в теоретическом плане – это упражнения в творчестве.

В целом в начале XX века в передовой отечественной педагогической мысли существенными чертами модернизации 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.

**Приоритетами модернизация содержания общего образования выступали *Знание и Деятельность*.** Характерной особенностью изменившихся подходов к содержанию образования проявлялась тенденция на интеграцию знаний, укрепление межпредметных связей, выделение системообразующих стержней. Все это подготавливало к следующему шагу – переходу на комплексную систему.

2. Ведущий доминантой, определявшей **развитие отечественной педагогической мысли в 1918–1921 годах**, 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 [5, 6].

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 дает 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 прозревает или режюмирует» [2, 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, как отказ родному языку и математике в статусе самостоятельных предметов, а трактовка их лишь как служебных средств для изучения окружающего мира и осуществления трудовой деятельности.

Видными представителями *интеллектуально-трудового* направления трудовой школы в 1918–1921 гг. являлись П.Ф. Каптерев, И.М. Гревс, С.И. Гессен, М.М. Рубинштейн. Для них была характерна неприемлемость утверждаемой идеологией Наркомпроса РСФСР трактовки трудовой школы, как в виде свободной трудовой общины, так и индустриально-трудоовой или профессиональной школы. Отстаивая идеалы широкого общего образования, выступали они и против узкого и одностороннего ремесленничества.

3. В 1920-е годы основными акторами модернизации 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-трудоовой 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 простраивание 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 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 в содержании образования делался не на традиционное овладение знаниями (образовательным материалом) и средствами их оперирования.

**Новым приоритетом модернизации содержания общего образования выступало 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 20-х годов к последовательному усилению общеобразовательных знаний в Программах ГУСа, принципиальному отстаиванию школы II ступени как общеобразовательного учебного заведения, не сводимого только к задачам профессиональной подготовки и трудового обучения.

**4. В советской педагогике 1930-е – первая половина 50-х годов** было временем ретроспективного обоснования 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 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 [8, с. 9].

5. 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 в это же время параллельно осуществлялся плодотворный процесс модернизации содержания общего образования в **педагогике Российского Зарубежья**.

В ней плодотворно 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 российского содержания 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 [4].

3. Необходимо особо подчеркнуть выдающийся вклад в развитие теоретических основ содержания общего образования замечательного философа и ученого – педагога Российского Зарубежья *С.И. Гессена* (1887–1950). 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.) и особенно в специальной монографии «Структура и содержание современной школы. Очерк общей дидактики» (1937–1938). 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.

**Критическая дидактика С.И. Гессена решала проблему антиномии формального и материального направлений в образовании, не отрицая, но синтезируя их,** снимая между ними противоречия, восполняя недостатки обоих. Ученый соглашался со сторонниками формального образования в том, что задачей обучения является не сообщение сведений, а предоставление ученику «орудия», с помощью которого он мог бы добыть эти сведения. Несомненной же ошибкой сторонников *формального образования* он считал отрыв от реальных и конкретных знаний, в чем и заключалась, по его мнению, проработка представителей теории *материального образования*.

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

Главное, что концепция **«критической дидактики» С.И. Гессена предопределила новый приоритет модернизации содержания общего образования, котором в дальнейшем, выступала Личность.** 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.

**6. Во второй половине 1950-х – первой половине 60-х годов** в советской педагогике в русле доминирующего в то время приоритета политехнического образования осуществлялись подходы к модернизации содержания общего образования, сущностно 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 раз-

работку 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, совхозах и колхозах.

**7. Очень плодотворным в модернизации 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.

*7.1. Вторая половина 60-х годов*, когда развитие подходов к содержанию общего среднего образования в основном осуществлялась 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 1965–70-го годов стала модернизация 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.

*7.1. Очень плодотворный этап исследовательской деятельности в сфере модернизации содержания общего образования хронологически приходится на конец 60-х – первую половину 70-х годов.* Характерно, что в 1975 г. 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 модернизации содержания общего среднего образования.

1. 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 системномыследеятельности (СМД). В наиболее полном виде эти подходы были представлены в монографии «Педагогика и логика», судьба которой оказалась драматичной, уже сделанный набор, по идеологическим соображениям, был рассыпан, поэтому подготовленная к печати в 1968 году книга встретила с читателем более чем четверть века спустя.

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» (М., 1977). Заслу-

гой 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.

2. 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 модернизационный подход с определенных психологических позиций к проблеме формирования содержания образования* [10]. 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. Деятельность данного научного коллектива имела большое значение, прежде всего, для модернизации содержания образования в начальной школе в русле деятельностной (формальной) парадигмы. В представленной концепции предусматривалось создание основ построения в начальных классах системы развивающего обучения, характеризующейся установкой на преодоление детьми в процессе овладения знаниями последовательно нарастающих трудностей. Результаты этих исследований получили свое отражение в целостном виде в монографии «Обучение и развитие» под ред. Л.В. Занкова (М., 1975).

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 число существенных достижений в модернизации 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.

7. Во второй половине 70-х – 80-е годы можно выделить два направления в разработке комплекса проблем модернизации общего среднего образования.

1. **Культурологическая теория содержания образования** была разработана коллективом ученых лаборатории дидактики НИИ общей педагогики АПН СССР. Су-



ществленную 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» под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера (М., 1983).

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 [11, 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» (М., 1980), «Содержание образования» (М., 1989), «Содержание образования: сущность, структура, перспективы» (М., 1991).

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 и 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» [9, с. 72].

8. В процессе модернизации содержания общего среднего образования в 1990-е годы можно выделить и охарактеризовать три основные направления:

- *бинарно-интегративная теория* содержания образования Л.М. Перминовой;
- «*дидактическая эвристика*» 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 [11].

2. В теории «**эвристического обучения**» **А.В. Хуторского** содержание образования ученика трактуется как средство его собственного самопроявления, то есть акцент делается на **Личность учащегося**. 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 [12].

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, продуцируемой 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 [7, с. 26–28].

\*\*\*

Таким образом, есть все основания констатировать, что на протяжении XX века отечественными учеными-педагогами осуществлялся напряженный и продуктивный поиск в направлении модернизации 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 модернизации 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 модернизации 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 СОСО 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 модернизацией содержания общего образования: «знаниевой»; «развивающей»; «деятельностной». Эти парадигмы имели значительную педагогическую традицию. Однако, хотя они носили в процессе модернизации 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, не одинаковым и не равноценным.

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 теория содержания общего среднего образования плодотворно разрабатывалась не только и не столько в советской педагогике, сколько в педагогике Российского Зарубежья.

3. Представленные направления модернизации 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 у жизни – участия в жизни*», тогда к первому класте-

ру будут также отнесены знаниевый и культурологический подходы, а ко второму – деятельностный и компетентностный.

Как видно, независимо от критерия, представленные подходы к модернизации содержания общего среднего образования разделяются на две амбивалентные бинарные оппозиции: знаниевую и культурологическую; деятельностную и компетентностную. Данные подходы соответствуют двум онтологическим направлениям в модернизации 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 инструментации «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 по отношению к **источнику формирования** содержания образования – внешним, отчужденным от учащегося отношением и внутренним.

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 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 новообра-

зованиями (собственное содержание образования), которые происходят в данном процессе в личности ученика.

В целом можно констатировать, что на протяжении XX века приоритетами модернизации содержания общего образования последовательно выступали следующие категории: **Знание (Культура) – Деятельность (Развитие) – Связь (Интеграция) – Личность (Личностно – ориентированный подход).**

**Список литературы:**

1. *Блонский, П. П.* Задачи и методы новой народной школы / П. П. Блонский // Избр. пед. произв. – М., 1961.
2. *Блонский, П. П.* Трудовая школа. Ч. II. / П. П. Блонский. – М., 1919.
3. *Дерюга, В. Е.* Идеи критической дидактики в философско-педагогическом наследии С. И. Гессена (1887–1950) / Вардан Евгеньевич Дерюга : дис. ... канд. пед. наук. – Казань, 1999.
4. *Ильин, И. А.* Путь духовного обновления / И. А. Ильин // Путь к очевидности. – М., 1993.
5. *Калашников, А. Г.* Проблема индустриально-трудоустройственной школы ближайшего будущего / А. Г. Калашников. – М., 1919.
6. *Калашников, А. Г.* Наука и школа для труда / А. Г. Калашников. – М., 1921.
7. Компетентностный подход к формированию содержания образования / под ред. И. М. Осмоловской. – М., 2007.
8. *Краевский, В. В.* Содержание образования: вперед к прошлому / В. В. Краевский. – М., 2000.
9. *Логвинов, И. И.* Дидактика: история и современные проблемы / И. И. Логвинов. – М., 2007.
10. 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.
11. *Селиверстова, Е. Н.* Развивающая функция обучения: опыт дидактической концептуализации / Е. Н. Селиверстова. – Владимир, 2006.
12. *Хуторской, А. В.* Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А. В. Хуторской. – М., 2003.

---

Интернет-журнал  
«Проблемы современного образования»  
2012, № 6