

ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ (20–70-е ГОДЫ XX ВЕКА)

TENDENCIES IN THE DEVELOPMENT OF NATIONAL EDUCATION (1920S–1970S)

Уман А.И.

Заведующий кафедрой Орловского государственного университета, доктор педагогических наук, профессор

E-mail: verol19@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматривается история развития отечественного образования от ликвидации неграмотности до достижения наиболее высокого уровня образованности людей. Показаны периоды отрыва школы от жизни и связи школы с жизнью, а также особенности периодов введения в стране всеобщего начального, семилетнего и восьмилетнего образования, перехода ко всеобщему среднему образованию. Проанализированы последствия введения дидактического принципа связи обучения с жизнью для развития отечественной школы. Выделены актуальные проблемы дидактики в этот период.

Ключевые слова: образованность, всеобщее семилетнее образование, всеобщее восьмилетнее образование, всеобщее среднее образование, профессиональная ориентация, предметная структура учебного плана, межпредметные связи, научная картина мира, принцип связи обучения с жизнью.

Uman A.I.

Head of Department at the Orlov State University, Doctor of science (Education), Professor.

E-mail: verol19@yandex.ru

Annotation. The article examines the history of national education development from elimination of illiteracy to the highest level of education throughout the country. The author demonstrates periods of separation and reconnection of school with life, introduction of a universal primary, seven-year and eight-year education programs, transition to a national secondary education program. The implications and prospects of the didactic principle of connection between life and education for the development of national school are analyzed.

Keywords: education, universal seven-year education, universal eight-year education, universal secondary education, vocational guidance, subject structure of the curriculum, interdisciplinary communication, scientific picture of the world, the principle of connection between education and life.

В настоящей статье мы подойдем к проблеме трактовки тенденций развития отечественного образования с историко-педагогических позиций, рассмотрев её комплексно, в контексте развития отечественной системы образования.

Накануне октябрьских событий 1917 г. лишь третья часть населения России была грамотной. 26 декабря 1919 г. был издан разработанный по инициативе В.И. Ленина и подписанный им декрет о ликвидации неграмотности, который обязывал всех жителей Советской республики в возрасте до 50 лет обучиться грамоте на русском или родном языке. По всей стране возникли десятки тысяч пунктов ликвидации неграмотности и школ для малограмотных [2, с. 379].

К этому следует добавить, безусловно, огромную работу, связанную с борьбой с безпризорностью детей, со строительством школ, детских домов, подготовкой учительских кадров, разработкой первых и последующих учебных планов и программ советской школы и т.д. Весь комплекс мер был направлен на скорейшее овладение населением России грамотностью, обеспечивающей умение читать, писать и считать. Именно это требование выступало общественно значимым минимумом образования.

Одновременно с ликвидацией неграмотности исходя из потребностей общества и с учётом существовавшей школьной системы (начальная школа, школа-семилетка, школа-девятилетка) стали появляться различные типы школ: рабочие факультеты (рабфаки, готовившие молодёжь к поступлению в высшие учебные заведения), школы фабрично-заводского ученичества (ФЗУ, готовившие рабочих для промышленности и транспорта), школы крестьянской молодёжи (ШКМ, готовившие тружеников советской деревни).

В основе сложившейся системы образования лежали образовательные потребности и задачи социально-экономического развития общества того времени. Однако вследствие ускорения темпов развития отечественного производства и возрастания образовательных потребностей населения возникла необходимость в более высоком уровне образования. По этому поводу М.И. Калинин в 1926 г. отмечал: «Вопрос народного образования стал у нас самым актуальным вопросом, во-первых, потому, что сильно повысилась массовая потребность в народном образовании, и, во-вторых, потому, что для участия широких масс в социалистическом строительстве необходимо более повышенное образование» [1, с. 16].

В 1930 г. в нашей стране примерно две трети населения уже овладели грамотностью. Это дало возможность войти в завершающий период борьбы с неграмотностью и вместе с тем начать выстраивать уровневую систему общественно значимого минимального образования, целью которого стала *образованность* людей. Впервые новая «планка» образования была определена в постановлении XVI Съезда Коммунистической партии о введении с 1930–1931 учебного года всеобщего обязательного начального обучения. Этим же документом было установлено обязательное прохождение всего курса семилетней школы для всех детей, оканчивающих школу 1-й ступени в промышленных городах, фабрично-заводских районах и рабочих посёлках начиная с 1930–1931 учебного года.

В 1934 г. на XVII Съезде Коммунистической партии аналогичная задача была поставлена для сельской школы. Постепенно создавались условия для перехода ко всеобщему

семилетнему образованию. Однако решение этой задачи затормозила война. Только в 1949 г. было повсеместно введено *всеобщее обязательное семилетнее образование*. Население страны с большим воодушевлением реагировало на успехи и достижения отечественной системы образования, которая динамично развивалась, отражая тенденции развития производственной сферы. Однако в сознании старшего поколения того времени, пережившего тяготы и лишения войны, формировался образ школы академического типа, которая бы «оберегала» детей от трудностей жизни. Часто можно было услышать следующее: «Мы пережили и голод, войну, разруху и не имели возможности учиться, так пусть же наши дети будут учиться и получают достойное образование».

Следует отметить, что школа учёбы, школа учрежденческого типа начала формироваться ещё в 30-е гг., и этот процесс продолжался в 50-е гг. Одновременно ослабела связь школы с окружающей действительностью, поскольку главной задачей было хорошо учиться и овладевать учебными предметами – физикой, химией, биологией, географией и т.д. Программа по педагогике среды (социальной педагогике) была свернута в 30-е гг.

Во второй половине 50-х гг. отрыв школы от жизни стал ощутимым, что уже не удовлетворяло задачам подготовки школьников к поступлению в профессиональные учебные заведения (ПТУ, техникумы), ориентированные на рабочие профессии. Поэтому ноябрьский пленум ЦК КПСС (1958 г.) одобрил тезисы «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в стране». Всенародное обсуждение тезисов позволило собрать много ценных предложений рабочих, колхозников, служащих о том, как следует перестраивать школу. Эти предложения нашли своё отражение в Законе «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР». Законом в Советском Союзе вместо всеобщего обязательного семилетнего обучения было введено всеобщее обязательное восьмилетнее образование. Оно должно было осуществляться в восьмилетней общеобразовательной трудовой политехнической школе [2, с. 444]. Таким образом, ликвидация отрыва школы от жизни путём усиления трудовой подготовки с ориентацией на рабочие профессии потребовала введения в стране *всеобщего обязательного восьмилетнего образования*. Кроме того, чтобы возможность обучения старшеклассники получили возможность обучаться на производстве (три раза в неделю), средняя школа стала 11-летней.

Всеобщее восьмилетнее образование качественно отличалось от всеобщего семилетнего. Последнее акцентировало внимание на изучении общеобразовательных учебных предметов – химии, физики, математики и т.д., на освоении их вглубь, автономно; на сумме получаемых знаний, дающих в своей совокупности требуемый уровень образования для дальнейшего вхождения в жизнь, на производство. При этом предполагалось, что уровень образованности сам по себе обеспечит переход в новое качество – в готовность и способность овладевать как рабочими профессиями, так и умением выстраивать свою дальнейшую жизненную траекторию и стратегию. Однако этого не произошло именно по причине отрыва школы от жизни. Переход в новое качество, как показывает развитие школьного дела, обеспечивает восьмилетняя общеобразовательная трудовая политехническая школа и в целом новый (по сравнению с всеобщим обязательным семилетним образованием) уровень всеобщего обязательного восьмилетнего образования.

Качественно новая образовательная ситуация способствовала акцентированию внимания педагогической науки на новых проблемах, которые в сложившихся образовательных реалиях требовалось ставить и решать. Прежде всего, существовала *проблема разработки теоретической базы политехнического образования и тесно связанная с ней проблема профессиональной ориентации на рабочие профессии.*

В дальнейшем эти проблемы будут модифицированы и сведены к одной большой проблеме – проблеме профессиональной ориентации, связанной с подготовкой молодёжи к жизни и деятельности в любой профессиональной сфере. Причём если обучение с ориентацией на рабочие профессии строилось на базе восьмилетней школы с дальнейшим переходом к системе специального и среднего специального профессионального образования, то подготовка с ориентацией на дальнейшее получение высшего профессионального образования (а она позднее стала превалировать) осуществлялась на базе средней школы, имела мощную разветвлённую сеть различных структур и профориентационных центров как в школе, так и в вузе.

Другая проблема – *проблема отражения и формирования в сознании школьников целостных объектов и процессов, имеющих место в реальной жизни* – на каких-либо её временных и пространственных участках в природе, обществе и человеческом мышлении. В условиях существовавшей в то время исключительно предметной структуры учебного плана, восстановление целостных объектов и процессов могло происходить путём установления межпредметных связей, хотя вполне понятно, что этот путь не мог в достаточной степени повлиять на решение проблемы. Тем не менее проблема разработки содержания образования с учётом межпредметных связей была поставлена и в определённой степени решалась педагогической наукой как вариант изучения целостных объектов.

Установление межпредметных связей – это, видимо, наиболее простой и естественный путь осознания интеграции педагогически интерпретированных с точки зрения педагогики образов отдельных составляющих объективного мира – учебных предметов – в единое целое. К 70-м годам решение проблемы виделось более широко. В данной связи М.Н. Скаткин отмечал: «Предметная структура учебного плана таит в себе опасность того, что целое будет заслонено его отдельными частями... Чтобы избежать этой опасности, необходимо в содержании обучения обеспечить синтез, интеграцию, соединение частей в единое целое. Это реализуется через включение в учебный план курсов обобщающего характера (таких, например, как обществоведение, общая биология), через включение обобщающих тем в содержание отдельных предметов, через межпредметные связи, через объединение учебного материала вокруг ведущих, ключевых идей науки, через формирование категориального строя мышления и т.д.» [3, с. 34].

Нетрудно заметить, что в данном случае речь идёт не только о межпредметных связях вообще, но и об их уточнении, о межпредметных внутрицикловых обобщающих связях (в курсах обобщающего характера), о внутрипредметных связях (через включение обобщающих тем в содержание отдельных предметов), о надпредметных и метапредметных связях (через объединение учебного материала вокруг ведущих ключевых идей науки, через формирование категориального строя мышления). Думается, что в рамках предметной структуры учебного плана М.Н. Скаткин предложил исчерпывающее решение проблемы

построения максимально целостного учебного содержания, которое было бы способно адекватно отражать и синтезировать изучаемую объективную реальность посредством освоения принятой совокупности учебных предметов.

Сказанное позволяет охарактеризовать решение проблемы эффективной связи обучения с жизнью с позиции структурирования учебного материала, задействовать при этом самый широкий спектр связей (межпредметные, внутрипредметные, межцикловые, вертикальные, горизонтальные, спиралевидные, взаимно-обратные и др.).

Следующей проблемой являлась *проблема включения жизненного содержания в учебный материал по тем или иным учебным предметам*. Решалась она путём включения фактического материала, отражающего природные и социальные процессы; примеров из жизни, подтверждающих теоретический материал, в том числе исторических справок о жизни, деятельности и открытиях учёных, подтверждающих изучаемый материал; различных задач и заданий с жизненным содержанием. Данная проблема возникла примерно в то же время, что и проблема структурного изменения содержания, – в 60-е – 70-е гг. XX в.

С конца 70-х – начала 80-х гг. возникает ещё одна трудность: связующими звеньями между школой и жизнью мыслятся структурно и концептуально оформленные единицы содержания, отражающие объективный мир – картины мира. Они логически вытекают из попытки выхода за пределы учебного предмета в объективную реальность, в открытый мир со всем его многообразием, но с позиции учебного предмета и его потенциала. Отсюда берут начало физическая картина мира, химическая картина мира, гуманитарная и др. С позиции реализации принципа научности в обучении предлагается научная картина мира, интегрирующая отдельные картины мира.

Проблема изучения школьного содержания образования с позиции составляющих научной картины мира, берущая начало в 70-х гг., актуальна и в настоящее время. Это связано с необходимостью разработки других частных картин мира: биологической, экологической, антропологической, социокультурной, исторической, математической и др. Видимо каждая из них, являясь «финальной точкой» в изучении определённого учебного предмета, вносит вклад в научную картину мира, формирующуюся в целом за пределами учебных предметов.

Сказанное наводит на мысль о том, что, во-первых, имеет место прецедент межпредметного учебного содержания (научная картина мира); во-вторых, правомерно поставить вопрос об иных способах представления объективного мира в обучении (не только его научная картина). Как показывает наше исследование, «другой вариант предполагает выделение спектра сфер человеческой жизнедеятельности, соотносимых с социально-экономической реальностью. К ним можно отнести науку, культуру, экономику, политику, хозяйственную, социальную сферы и т.д. Это может быть совокупность сфер самореализации личности: профессиональная, образовательная, бытовая, досуговая и др. Основой для бытия человека в культуре может служить выделение различных типов и видов ситуаций в полиситуативном жизненном пространстве, окружающем человека» [4, с. 11].

Научная картина мира предполагает объединение различных частнонаучных картин мира, отражённых в содержании соответствующих учебных предметов и основ наук. В данном случае предполагается естественная, исторически сложившаяся линия движения

от учебного предмета, отражающего основы той или иной науки, через наивысшую степень его обобщения – частнонаучную картину мира – к жизни.

Другой вариант изучения содержания образования не укладывается в рамки предметной структуры учебного материала, а скорее отражает линию, вектор которой направлен от жизни к обучению с адекватным содержанием и структурной организацией. Действительно, если требуется изучить фрагмент объективной реальности – некоторую проблемную жизненную ситуацию, которая по своей сути внепредметна, – то он может быть задан в учебном материале, имеющем отличную от предметной структурную организацию. А если рассматривать объективную реальность в логике совокупности учебных предметов, то её или невозможно будет интегрировать в единое целое, или это можно будет осуществить, но только путём сложных педагогических «нагромождений», которые не будут оправдывать усилий, затрачиваемых на разрешение самой проблемной ситуации.

Линия «от жизни – к обучению» ориентирована на структурную организацию учебного материала, отличную от предметной. Она уже представлена в учебном материале в качестве альтернативы предметной структуре, но пока ещё очень слабо выражена. Мы имеем в виду учебный план современной начальной школы, в котором существует интегрированный курс «Окружающий мир», который объединяет внутри себя материал о природных и социальных явлениях объективного мира. В настоящее время ещё рано говорить о характере соотношения предметной и непредметной составляющих учебного плана. Ясно лишь одно: в учебном плане в перспективе будут иметь место как предметный, так и непредметный компоненты. Пока неясно, что эффективнее для начальной школы: оставлять обе структуры на выбор или же переходить полностью на непредметную структуру, то есть на интегративный комплекс.

Принцип связи обучения с жизнью способствовал не только порождению, но и развитию профориентационной работы в школе, переносу центра тяжести на среднюю школу. Вместе с развёртыванием работы по введению всеобщего среднего образования (1961–1972 гг.) осуществлялась и работа по профориентации школьников не только на рабочие профессии, но на любые профессии с учётом их интересов, склонностей и базового не восьмилетнего, а среднего образования.

В июне 1972 г. было принято партийно-правительственное Постановление «О завершении перехода ко всеобщему среднему образованию молодёжи и дальнейшему развитию общеобразовательной школы». Этим постановлением впервые в нашей стране была задана наиболее высокая планка общего образования молодёжи.

Это в свою очередь стимулировало появление научно-педагогических, в том числе дидактических исследований, которые должны были предложить научное и методическое сопровождение образовательного процесса.

Список литературы:

1. Калинин, М. И. О воспитании и обучении / М. И. Калинин. – М. : Учпедгиз, 1957.
2. История педагогики : учебник для пед. вузов / Н. А. Константинов, Е. Н. Мединский, М. Ф. Шабаяева. – М. : Гос. учебно-педагогич. изд-во Мин-ва просвещ. РСФСР, 1959.

3. *Скаткин, М. Н.* О школе будущего / М. Н. Скаткин. – М. : Знание, 1974.
 4. *Уман, А. И.* Учебный план средней школы в контексте современной образовательной парадигмы / А. И. Уман, М. А. Федорова // *Инновации в образовании*. – 2008. – № 12. – С. 4-12.
-

Spisok literatury:

1. *Kalinin, M. I.* О воспитании и обучении / М. И. Калинин. – М. : Учпедгиз, 1957.
 2. *Istoriia pedagogiki : uchebnik dlia ped. vuzov / N. A. Konstantinov, E. N. Medynskii, M. F. Shabaeva.* – М. : Gos. uchebno-pedagogich. izd-vo Min-va prosveshch. RSFSR, 1959.
 3. *Skatkin, M. N.* О школе будущего / М. Н. Скаткин. – М. : Знание, 1974.
 4. *Uman, A. I.* Учебный план средней школы в контексте современной образовательной парадигмы / А. И. Уман, М. А. Федорова // *Innovatsii v obrazovanii*. – 2008. – № 12. – С. 4-12.
-

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2015, № 1