Михаил Богуславский

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ СОДЕРЖАНИЯ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ ПЕРВОЙ ТРЕТИ XX ВЕКА

1. Подходы к развитию содержания общего образования в начале XX века

В начале XX века в развитии отечественной педагогической мысли, как и мировом педагогическом процессе в целом произошел значительный прогресс в теоретико-методической разработке широкого спектра проблем, связанных с формированием нового содержания общего среднего образования. Ученые искали философские и психологические основы для педагогического знания, стремились привести содержание общего среднего образования в соответствие с новыми общественными потребностями, современными достижениями науки и техники.

Масштабная индустриализация, разворачивающаяся в России в конце XIX – начале XX века, вызвала насущную потребность в грамотной рабочей силе и квалифицированных инженерно-технических кадрах. Это углубило и обострило противоречия между социальными запросами в области народного образования и уровнем его развития. Состояние массовой школы, содержание образования, методы и средства обучения в ней не отвечали новым требованиям жизни. Объективно возникла потребность в творческом поиске путей ликвидации разрыва между системой образования и новыми задачами, выдвигаемыми развитием страны, что требовало осуществления радикальной школьной реформы.

В качестве доминирующей передовой педагогической общественностью выдвигалась задача трудового обучения и воспитания учащихся, их допрофессиональная подготовка. Это можно было достичь, только связав школу с жизнью, теорию с практикой, во многом благодаря трудовой (прежде всего сельскохозяйственной) деятельности школьников.

Все это предполагало приведение в соответствие современным целям структуры, организационных форм и методов обучения, направленности процесса познавательной деятельности учащихся. Насущной проблемой являлось радикальное изменение учебных планов и программ, перестройка содержания образования на принципах реальных знаний. В связи с изменившимися социально-экономическими условиями необходимо было готовить выпускников гимназий и реальных училищ, хорошо ориентирующихся в достижениях современной науки и техники, сущности производственных отношений, владеющих глубокими естественными, физико-математическими знаниями. Большое значение приобретали также поиски в направлении совершенствования форм структурирования содержания образования, его комплексирования и интеграции.

Другой задачей средней школы становилась подготовка инициативного, мыслящего и изобретательного работника, т.е. человека, обладающего нравственно-интеллектуальными качествами, которые являются результатом длительного и целенаправленного развития, начиная со школьного возраста. В данной связи требовалась перестройка системы методов обучения в направлении стимулирования творческой активности и познавательного интереса учащихся, усиления доли самостоятельных работ, приоритета опытно-исследовательских, наглядно-экскурсионных методов в учебно-воспитательном процессе.

Должно было измениться и положение ученика в учебно-познавательной деятельности. С позиций традиционных для официальной школы субъектно-объектных отношений теперь необходим был переход к взаимодействию преподавателя и воспитанника как в известном смысле равных субъектов познавательного процесса.

Актуальность и объективную потребность решения всего комплекса, выдвигаемых социально-экономическим и политическим развитием России

начала XX века перед педагогической наукой задач, достаточно хорошо понимали и реализовывали в своей деятельности такие лучшие представители отечественной педагогической мысли, как П. П. Блонский, В. П. Вахтеров, К. Н. Вентцель, П .Ф. Каптерев, С. А. Левитин, А. П. Нечаев, М. М. Рубинштейн, Н. В. Чехов, В. И. Чарнолуский, С. Т. Шацкий, а также ведущие методисты-естественники А. П. Пинкевич, В. В. Половцев, С. И. Созонов, Б. Е. Райков, К. П. Ягодовский и др. Как правило, продуцируемые ими педагогические положения, имели в своем основании определенные философские, культурологические, психологические теории и концепции.

Существенным источником развития отечественной педагогической мысли являлась деятельность передовых опытно-экспериментальных школ, апробировавших новые активные методы обучения, а также осуществляющих поиск форм и средств создания трудовой школы.

Творческий поиск отечественной педагогической мысли в значительной степени стимулировался мировым педагогическим процессом. Русские ученые-педагоги были в курсе новейших достижений представителей научной педагогики Германии, США, Англии и Франции, творчески использовали их в своей теоретической и практической деятельности. Это объяснялось тем, что в отечественной педагогике, как и в зарубежной, в борьбе со «школой учебы» постепенно утверждалась новая парадигма «трудовой школы», находили свое воплощение идеи свободного воспитания.

При общей направленности на острую критику доминировавшей в России системы классического образования и ее сторонников, передовые ученые-педагоги в своих представлениях о путях преобразования и дальнейшего развития отечественной школы существенно различались между собой. Борьба выразителей различных направлений и течений педагогической мысли, атмосфера острых дискуссий, свойственная предреволюционному времени, способствовала приращению новых знаний, продуцированию нетрадиционных идей.

По отношению к проблеме определения содержания общего среднего образования выделялись три основные образовательные парадигмы: реформаторское крыло «школы учебы» (П. Ф. Каптерев, В. П. Вахтеров, Н. В. Чехов), «трудовая школа» (П. П. Блонский, С. А. Левитин, М. М. Рубинштейн, С. Т. Шацкий) и «свободное воспитание» (К. Н. Вентцель, И. И. Горбунов-Посадов). Наиболее видные представители этих парадигм по-разному трактовали цели, критерии, принципы отбора и построения содержания образования, определения его важнейшего системообразующего стержня, методы и формы обучения, позицию ученика в процессе познавательной деятельности.

Наиболее перспективной являлась деятельность отечественных ученых-педагогов, выражавших идеи «трудовой школы». В максимальной степени это относится к П. П. Блонскому, уже в 1915–17 гг. *обосновавшему новую философию образования – педагогику развития личности*. Рисуя образ школы будущего, талантливый футуролог был убежден, что она должна создавать «творца новой человеческой жизни посредством организации его самовоспитания и самообразования» (Блонский П. П. Задачи и методы новой народной школы // Избр. пед. произв. – М., 1961. – С. 102).

Опираясь на идеи Дж. Дьюи, П. П. Блонский подчеркивал, что «школьная работа состоит в постепенном овладении учащимися методами познания конкретной жизни и преобразования ее, дает систему воспитания активной мысли ребенка». Указывая на несоответствие существовавшей системы образования запросам общества, он утверждал, что школа – организация не только учения, но и всей жизни ребенка, а главным предметом общеобразовательных знаний должна стать «человеческая общественно-трудовая жизнь» или человековедение (Блонский П. П. Задачи и методы новой народной школы // Избр. пед. произв. – М., 1961. – 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. Нелепость школьной математики, по его мнению, «происходит

от того, что она изучается в школе как предмет, между тем, как она должна изучаться исключительно как метод познания и технический язык» (Блонский П. П Задачи и методы новой народной школы // Избр. пед. соч. – М., 1961. – С. 117). С близких к П. П. Блонскому позиций трактовал принципы трудовой школы С. А. Левитин. Он вплотную подошел к идее комплексных тем, как основного пути структурирования образовательного материала. В начальной школе им предусматривалось органичное объединение и интегрирование всех областей знаний и соответствующих учебных предметов в «картину мировых явлений, в одно общее миропонимание». Фактором, интегрирующим отдельные дисциплины, выступал трудовой метод, основанный на «активном наблюдении природы, на опытном изучении предметов и их свойств, на творческой переработке материалов». Этим, а также преподаванием на основе самодеятельности детей, их опытно–экспериментальной деятельности трудовой метод «объединяет различные области и предметы, усиливает их внутреннюю связь и как бы цементирует их» (Левитин С. А. Трудовая школа и профессионализм // Русская школа. – 1915. – № 4. – С. 81–82). В соответствии с таким подходом С. А. Левитин трактовал учебный процесс, как серию «синтезированных уроков», органично вырастающих из науки и работы детей. Они были взаимосвязаны, перетекали один в другой в русле единого процесса, «наполняя школьную жизнь любознательной и активной работой, радостным творчеством» (Левитин С. А. Трудовая школа и профессионализм // Русская школа. – 1915. – № 4. – С. 83).

Наряду с выразителями идей трудовой школы содержание общего среднего образования разрабатывались представителями теории «свободного воспитания». В дореволюционный период к этому направлению педагогической мысли относились такие талантливые педагоги, как К. Н. Вентцель, И. И. Горбунов-Посадов, С. Н. Дурылин, М. М. Клечковский, А. У. Зеленко и, в известной мере, С. Т. Шацкий, постепенно переходящий на позиции трудовой школы.

В наиболее полной мере подходы этого научно-педагогического сообщества к проблеме формирования нового содержания общего среднего образования нашли свое отражение в трудах педагога-гуманиста К. Н. Вентцеля. В отличие от официальной педагогики, по его мнению, «дрессирующей ребенка и подгоняющей под определенный шаблон, имеющийся в голове учителя», теория свободного воспитания делала ребенка центром воспитательной и общеобразовательной деятельности, «тем солнцем, вокруг которого она должна вращаться» (Вентцель К. Н. Теория свободного воспитания и идеальный детский сад. – М., 1923. – С. 29–30).

Важнейшими принципами парадигмы «свободной школы» выступали: активное отношение ребенка к жизни, природе и учебно-познавательной деятельности, пробуждение у него потребности в систематическом самообразовании; стимулирование самовоспитания с целью создания ребенком «собственной работой мысли и на основании личного опыта нравственного идеала»; формирование творческого отношения воспитанника к самому себе, к той общественной жизни, которая его окружает.

Таким образом, имеются основания констатировать, что в начале XX века в передовой отечественной педагогической мысли наметился поворот к новой философии образования. Это было связано с общими тенденциями мирового педагогического процесса. Существенными чертами теории содержания образования становились:

- усиление связи общения 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.

Характерной особенностью изменившихся подходов к содержанию образования стала установка на интеграцию знаний, укрепление межпредметных связей, выделение системообразующих стрежней. Все это подготавливало к следующему шагу – *переходу на комплексную систему*. Новые подходы, наметившиеся в трактовке позиции ученика в познавательном процессе, отводили ему активную творческо-деятельностную роль. Это выдвигало на первый план использование таких побудителей потребностно-мотивационной сферы школьника

как познавательный интерес, жизненно-практическое значение знаний. Методы и формы организации учебной деятельности приобретали характер стимулов самостоятельной работы эвристической и исследовательской направленности (лабораторные и практические занятия, опыты и эксперименты).

2. Основные направления поисковой деятельности опытно-экспериментальных школ начала XX века

Новаторские для своего времени идеи в теории и методике преподавания находили воплощение и обогащение, прежде всего, в творческом поиске школ «нового типа». Строгая регламентация учебно-воспитательного процесса официальной школы, не позволявшая отступать от установленного порядка и предписанных правил, делала почти невозможным в них какую-либо экспериментальную работу.

Поэтому полем, где могли проводить свою творческую деятельность педагоги-новаторы, была частная школа или создаваемая по общественной инициативе. С конца XIX века, а, особенно, в 10-е гг. XX века организуется ряд таких учебных заведений, в которых сплачивались педагоги-единомышленники, искавшие новые пути обучения и воспитания и проводившие в жизнь смелые начинания.

Школы нового типа являлись творческими лабораториями, своего рода экспериментальными площадками, где проверялись на практике идеалы и принципы, выработанные прогрессивным учительством на различных учительских съездах в 1905–1917 гг. (Подробнее: Богуславский М. В. Творческий поиск российских школ начала XX века // Свободное воспитание. – 1992. – № 2).

Поиски энтузиастов были направлены на то, чтобы привести учебный процесс в соответствие как с социальными и общественными реалиями, так и с силами, возможностями и интересами учащихся, пробудить в них активность, творческую инициативу и самодеятельность. В этом они отражали общие тенденции мирового педагогического процесса, происходящую в нем смену парадигм и постепенное утверждение «школы труда». В организационно-педагогическом плане новые школы отличала нацеленность на создание единой общеобразовательной школы, которая должна была заменить гимназии, реальные и коммерческие училища. Это становилось основой интеграции творческого поиска преподавателей различных типов подобных учебных заведений, конвергенции их идей на базе общности принципиальных положений.

Несмотря на значительную идейно-педагогическую общность опытно-экспериментальных школ начала XX века, можно выделить три их основные вида.

I. Педагогические коллективы, действующие в рамках реформаторского крыла «школы учебы» и апробирующие в своей практике способы активизации познавательной деятельности школьников, подходы к интегрированию учебных курсов, продуктивные методики изучения иностранных языков и использования ручного труда, прежде всего, как самостоятельного учебного предмета (московские гимназии И. и А. Медведниковых, Е. А. Кирпичниковой и Е. А. Репман, гимназия К. Мая в Петрограде).

II. Выразители идеи «трудовой школы», выдвигавшие трудовое начало как важнейший принцип организации учебно-воспитательного процесса, считавшие, что «школа должна служить прогрессу общества, развивать активность учащихся, идти навстречу детской потребности в движении и познании мира мускулами, подготовлять их к жизни на пользу общества, упражнять их в физическом труде и самой быть трудовой общиной» (Николаевский М. Н. Три типа трудовых школ. – Пг., 1927. – С. 8). Среди научного сообщества данной образовательной парадигмы, несмотря на существенные общие положения, в 10-е гг. 20-го века уже выделялись (в зависимости от того, какая роль отводилась труду), хотя и в самом первоначальном виде, основные ее течения, получившие затем развитие в педагогике 20-х гг:

1. **Иллюстративно-трудовая** школа, приобретшая в предреволюционный период доминирующее распространение среди учебных заведений нового типа. *Трудовая деятельность учащихся здесь являлась методом преподавания ряда предметов, средством стимулирования творческой активности и инициативы школьников, содействующим долее прочному усвоению знаний, а*

также основным способом гармоничного развития личности воспитанника. На Западе выразителем этого течения был В. Лай, а в отечественной педагогике – А. Ф. Гартвиг. Но в наибольшей мере проблемы содержания образования были разработаны преподавателями петроградских коммерческих училищ (Тенешевского, Выборгского и в Лесном) Г. Н. Бочем, В. Н. Верховским, Д. Д. Галаниным, В. А. Гердом, С. А. Павловичем, В. В. Половцевым, Б. Е. Райковым, С. И. Созоновым, С. И. Шохор-Троцким и К. П. Ягодовским.

2. **Профессионально-трудовая** школа, где *труд являлся средством сообщения навыков для будущей профессиональной деятельности и выступал как отдельный предмет преподавания – равноправный, наряду с другими школьными предметами.* В зарубежной педагогике это течение получило свое наибольшее воплощение в трудах Г. Кершенштейнера, в России – у П. И. Христиановича. На практике разработкой проблем содержания образования и методов обучения в русле данного течения занимался, например, коллектив гимназии М. А. Чеховой в Москве. Имелся и первый положительный опыт деятельности загородных учебных заведений такого типа, где осуществлялась опытно–селекционная работа. Это, в первую очередь, Красково-Малаховская гимназия, созданная представителями передовой интеллигенции, во главе с писателем Н. Д. Телешовым, совместно с группой прогрессивных педагогов. Расположение в загородной местности, хорошо оборудованные лаборатории, метеостанция, земельный участок с садом и огородом позволяли проводить в жизнь принципы трудовой школы, связь обучения с сельскохозяйственным трудом.

3. **Производственно-трудовая** школа, в которой *коллектив, на основе самообслуживания организовывался в трудовую кооперацию, объединяющуюся вокруг какого-либо общественно полезного труда, занимающего в ней центральное место.* Окрест него группировались приобретаемые детьми знания и навыки. В теоретической педагогике за рубежом это направление развивалось в трудах Дж. Дьюи, в отечественной – П. П. Блонского. В передовой дореволюционной практике опыт такой трудовой школы получил свое первоначальное воплощение в деятельности Екатеринославского педагога Н. П. Гришакова, руководившего сиротским приютом (Гришаков Н. П. Трудовая школа. Опыт новой школы в дореволюционной России. – Орел, 1923). В известной степени к этому типу может быть отнесена и колония «Бодрая жизнь» С. Т. и В. Н. Шацких. В послереволюционный период, данный тип школы приобрел достаточно широкое распространение как школа-коммуна.

III. Среди учебных заведений, апробирующих основные теоретические положения «свободной школы» можно выделить «Сетлемент», «Детский труд и отдых», последовательно возглавлявшиеся А. У. Зеленко и С. Т. Шацким, школу О. А. Кайдановой-Берви и, конечно, «Дом свободного ребенка», существовавший в 1906–1909 гг. в Москве, где была сделана наиболее последовательная, хотя в итоге и закончившаяся неудачей попытка реализации идей К. Н. Вентцеля (Кайданова О. А. Из жизни одной школы. В поисках новых путей образования и воспитания. – М., 1912; Кистяковская М. В., Горбунова-Посадова Е. Е. Опыт новой школы «Дом свободного ребенка». – М., 1923. Деятельность школ данного типа рассмотрена: Богуславский М. В. Школы, которые мы потеряли // Учит, газета. – 1993. – № 15).

По своей сущности все они были близки к идеям трудовой школы, но от нее их отделяло *стремление все преподавание построить на запросах ребенка, его труде, опыте и наблюдениях.* Позитивные результаты первых ростков «свободной школы» затем использовались на первоначальном этапе строительства Единой трудовой школы (1918–1919). Они также оказали определенное влияние и на деятельность С. Т. Шацкого.

Несмотря на охарактеризованные различия между типами новых школ, можно выделить ряд постулатов (ведущие принципы, процедура педагогического поиска, пути формирования содержания общего среднего образования и определения методов преподавания), которые, с одной стороны, являлись общими для всех них, с другой, находились в идейно-сущностной преемственности с соответствующими аспектами дальнейшего развития содержания общего образования.

Среди ведущих принципов организации учебно-воспитательного процесса опытно-

экспериментальных учебных заведений выделим следующие:

1) Потребность видеть в ребенке личность, чутко, внимательно, с полным доверием и уважением относиться к нему.
2) Стремление педагогических коллективов дать своим воспитанникам гармоническое развитие, реализовать все их способности, воспитать самодеятельность, активность и инициативу, любовь к систематическому, в том числе и физическому труду.
3) Выделение среди стимулов получения образования в качестве ведущих таких, как познавательный интерес и жизненно-практическое значение знаний.
4) Обеспечение тесной связи преподавания с окружающей жизнью, желание опереться в образовательной работе на непосредственный опыт воспитанников, учить «в школе природы, а не на ее искусственных подобиях – учебных предметах».
5) Создание жизнерадостной, творческой атмосферы; установление между педагогами и воспитанниками на почве общих интересов и совместной деятельности отношений близости и доверия.
6) Поиск сотрудничества школы и семьи, организация тесной связи с родителями, привлечение их к действенному участию в школьной жизни.

В качестве критериев отбора нового содержания образования выдвигались следующие:

- обеспечение основательного общего образования, а также ориентация учащихся в современном уровне научно-технического прогресса;
- соответствие научных знаний психологическим особенностям каждого детского возраста, индивидуализация их уровня с учетом различных возможностей и способностей учащихся (процесс обучения предлагалось делить на последовательные циклы, соответствующие периодам психического развития школьника);
- потенциальные возможности знаний из различных областей наук к интегрированию, достижению наибольшей глубины при наименьшем объеме.

Предпринимались творческие поиски и в создании интегративных курсов. Наиболее перспективная попытка осуществления комплексного подхода была предпринята «Кружком Московских городских учительниц» (1910–1915 гг.) под руководством педагога-новатора Н. И. Поповой (в 20-е годы Н. И. Попова руководила 2-й опытной школой МОНО, известной как «Школа жизни»).

Работая в двенадцати начальных школах, учительницы выработали собственную оригинальную программу, в основе которой находилась идея *возможно более полного объединения предметов в интегративный курс*. При этом «первенствующее место» в начальной школе должны были занять две области знаний: «природоведение – знакомство ребенка с окружающей его природой и обществоведение – знакомство с людьми, обществом, общественными учреждениями и обязанностями. Подчеркивались «глубокие и широкие» взаимоотношения между гуманитарными и естественными предметами: истории с географией и природоведением» (Четыре года преподавания в начальной школе / под ред. Н. И. Поповой. – М, 1918. – С. 6). В отношении грамматики и арифметики подчеркивались возможность их объединения с другими предметами через материал, который брался из соответствующих областей знаний. Таким образом, выдвигалась идея изучения в начальной школе одного «предмета» – мироведения, интегрирующего в себе все остальные дисциплины в единый образовательно-воспитательный комплекс.

Большое внимание в деятельности педагогов новых школ уделялось *обоснованию путей стимулирования творческой инициативы и активности учащихся*, с помощью таких методов, как исследовательский, конкретно–индуктивный л лабораторный. Они считали, что метод должен, прежде всего, стимулировать самостоятельные действия ученика, ибо только при этом развивается активное внимание, конкретное мышление, а полученные результаты дают моральное удовлетворение, укрепляют волю, пробуждают веру в собственные силы и одновременно интерес к изучаемому предмету. Например, в Петербургском коммерческом училище преподавание осуществлялось так, «чтобы дети могли сами добывать себе материал, необходимый для обобщения, сами доходить до научных выводов, самостоятельно решить различные задачи по курсу приучались наблюдать, толково и точно описывать предметы и явления, обращаться с простыми приборами». С этой целью передовые педагоги широко использовали такие формы и приемы, как

экскурсия (в природу, в музей, на фабрики); лабораторные работы; подготовка рефератов, докладов, сочинений с последующим их обсуждением, составление различных схем и карт.

Плодотворные поиски осуществлялись и в *установлении связи учебной и внеклассной познавательной деятельности учащихся*. Это находило свое воплощение в организации в передовых школах факультативных занятий по политэкономии, английскому языку, музыке и др. Важное место занимала кружковая деятельность. Так, например, в гимназии К. Мая функционировали технические, авиационные, фотографические кружки, общество любителей физики, химии и математики. Литературные объединения выпускали художественные журналы, сборники и альманахи. Издавались и научные журналы. Традиционными для передовых школ были праздники и спектакли. Определенную роль играла клубная деятельность. Обычно в клубный день учащиеся собирались в школе для самых разнообразных занятий: работали в столярных или переплетных мастерских, занимались рисованием.

Значительное место в деятельности передовых школ *занимал ручной труд, который рассматривался и как многостороннее воспитательное средство, которое может способствовать гармоническому развитию личности, и как учебный предмет, и как метод преподавания всех учебных дисциплин.* Педагоги опытно-экспериментальных школ считали ручной труд не средством подготовки учащихся к общественно-производительному труду, а, прежде всего, способом развития нравственно-интеллектуальных качеств. С его помощью педагоги формировали у воспитанников мировоззрение, а также такие черты характера как активность, инициативность, аккуратность, умение преодолевать трудности. Основными методическими принципами выступали следующие: свободный характер труда; его основание на интересах детей; тесная связь с умственной деятельностью; жизненно-практическая значимость его результатов. Вместе с тем, в дореволюционной школе еще не ставилась задача соединения обучения с производительным трудом и в известной степени происходила абсолютизация ручного труда как педагогического средства.

Наряду с идентичными для передовых учебных заведений подходами к содержанию общего среднего образования, построению учебных курсов, выработки методов и форм обучения охарактеризуем наиболее перспективные направления творческого поиска, специфичные для конкретной школы:

1) организация совместного обучения в коммерческих училищах Петрограда и Красково-Малаховской гимназии, что способствовало установлению единого уровня содержания образования в мужских и женских учебных заведениях;

2) введение фуркаций в старших классах (гимназия Стоюниной) по специальности гуманитарной, естественно-математической и педагогической. Этим же коллективом была предпринята перспективная попытка создания педагогического комплекса: средняя школа – начальная школа приготовительная школа и детский сад;

3) развитие детского самообслуживания (гимназия М. А. Чеховой) на основе овладения учащимися различными ремеслами. Мастерские были организованы по принципу самоуправления и представляли собой артель, где дети сами покупали сырье и сбывали готовую продукцию. Это была одна из интереснейших и удачных попыток связи обучения с производительным трудом, позднее нашедшая свое применение в опыте школ-коммун НКП РСФСР;

4) построение программы начальной школы на изучении окружающей общественной жизни и природы, что содействовало реализации идеи локализации (создавались книги и пособия по краеведческому материалу), а также принципа «от ребенка к миру»: от изучения предметов и явлений «самых обыденных и близких к жизни детей к дальним странам и предметам». («Кружок московских учительниц». Четыре года преподавания в начальной школе. – М., 1918. – С. 8).

Важно подчеркнуть, что прогрессивные процессы протекали не только в опытно-экспериментальных школах. О позитивных сдвигах, произошедших в 1915–1917 году в массовой школе хорошо свидетельствует постановление Новоузенского земства Самарской губернии (12–18 сент. 1917): «Школа должна быть свободной и демократически трудовой, строиться на пробуждении творческих сил, инициативы, развитии всех способностей детей». Признавался педоцентрический характер школы, а в качестве «лучших методов преподавания» выделялись такие, которые «возбуждают интерес и вызывают продуктивную творческую деятельность детей,

повышают их энергию: ручной труд, экспериментирование». Отмечалось, что школа должна стать лабораторией для «производства опытов детьми» (Румянцев Н. На пути к новой трудовой свободной школе // Вестник воспитания. – 1917. – № 6–7. – С. 108–109).

Таким образом, анализ деятельности частных и созданных общественной инициативой передовых школ дореволюционной России показал, что они представляли собой качественно более высокий этап в развитии отечественной педагогики. В десятые годы XX века педагогами этих учебных заведений были апробированы подходы к интегрированию содержания образования, пути использования активных методов обучения, среди которых важное место занимал ручной труд, реализован субъектно-субъектный подход к осуществлению педагогического процесса. Результаты деятельности школ нового типа, хотя и в различной степени, несомненно, оказали существенное влияние на процесс дальнейшего формирования концепции содержания общего среднего образования, стали ее важным и плодотворным источником.

3. Разработка содержания общего образования в отечественной педагогике 1918 – начала 1920-х годов.

Ведущий доминантой, определявшей развитие отечественной педагогической мысли в послереволюционный период – в 1918–1921 годах, являлась смена образовательных парадигм, – переход от «школы учебы» к «школе труда».

Это выдвигало на первый план теоретическое обоснование путей построения трудовой школы и, прежде всего, определение нового содержания общего среднего образования. Такая направленность поиска объективно отвечала перспективным тенденциям мирового педагогического процесса, в котором с начала XX века также шел процесс смены образовательных парадигм и утверждения как прогрессивной – «школы труда».

В отечественной педагогической мысли рассматриваемого периода нашла свое отражение палитра течений, имевшихся в западной педагогике. Так, петроградские ученые-естественники, признанным лидером которых был Б. Е. Райков, выступали сторонниками *школы действия В. А. Лая* и стремились к реализации трудового принципа, главным образом в учебной деятельности на основе использования «иллюстративного метода».

Имелись и последователи «интеллектуального» направления в обосновании принципов трудовой школы, разработанных швейцарским педагогом Эртли и немецким – Ф. Гансбергом. Они исходили из трактовки трудового начала как основы осуществления познавательной деятельности школьников (П. Ф. Каптерев, И. М. Гревс). Представители Наркомпроса – А. В. Луначарский, Н. К. Крупская, В. Н. Шульгин склонялись к подходам, сформулированным Дж. Дьюи. Их привлекала установка на активное включение общества в жизнь школы – и школы в жизнь общества, а также выход учебно-воспитательного процесса на преобразование окружающей среды.

Однако было бы совершенно неправомерно представлять процесс развития идей трудовой школы в отечественной педагогике рассматриваемого периода, как заимствование зарубежных аналогов. Уже в 1918–1921 гг. передовой педагогической мыслью выдвигались и обосновывались оригинальные концептуальные подходы к определению нового содержания общего среднего образования. Причем разработка этих проблем происходила в атмосфере творческого поиска, столкновения различных позиций. Так, рельефно проявились альтернативные подходы двух направлений в русле парадигмы трудовой школы: интеллектуально-трудового и индустриально-трудового.

Наиболее видными представителями интеллектуально-трудового направления трудовой школы в 1918–21 гг. являлись П. Ф. Каптерев, И. М. Гревс, С. И. Гессен, М. М. Рубинштейн. Для них было характерна неприемлемость трактовки трудовой школы как в виде свободной трудовой общины, так и индустриально-трудовой или профессиональной школы. Выступали они и против узкого и одностороннего ремесленничества, которое по убеждению П. Ф. Каптерева ничего не имеет общего с профессиональным образованием – широким, выясняющим «связь данной профессии с другими профессиями, соединяющими данную профессию с жизнью». Замечательный педагог-

гуманист отрицал первенство практики над теорией, трактовку техники и труда как «первоначального явления в содержании образования»; постановку профессионального образования ранее общего, а также гипертрофию трудового начала выразившегося в формуле «воспитывать производительным физическим трудом и для труда» (Каптерев П. Ф. Педагогика и политика // Педагогическая мысль. – 1921, № 9–12).

Принципиальная позиция П. Ф. Каптерева состояла в идее взаимодействия и взаиморазвития теории и практики, одновременного начала общего среднего и профессионального образования. По его мнению, «общее образование правильно только тогда, когда оно соединяется с изучением фактов, применяется к ним и объясняет их, когда оно на каждом шагу сопровождается практическими работами, а профессиональное – только тогда, когда оно соединяется с теорией, от отдельных фактов постоянно ведет к обобщающим теориям и законам». В трактовке П. Ф. Каптерева – трудовое начало в школе это «энергичная работа над материальной и духовной культурой человечества по ее усвоению, поддержанию и расширению новыми поколениями» (Каптерев П. Ф. Трудовое начало в воспитании // Педагогическая мысль. 1918. – № 9–12. – С. 10). Все эти положения были принципиально и убежденно поставлены И. М. Гревсом в статье «Два педагогических идеала», направленной против решений I партийного совещания (кон. 1920 – нач. 1921 гг.). В ней педагог-гуманист, считавший, что «просвещение выше политики, должно быть свободно от ее колебаний и пристрастной партийности», провозгласил важнейшее значение фундаментального общего среднего образования для формирования личности (Гревс И. М. Два педагогических идеала // Педагогическая мысль. – 1921. – № 2. – С. 11).

Он подверг критике «политику нынешнего нашего государства, которое, пытаясь построить школу, стремится покрыть все образование признаком утилитарности, сделать его профессиональным (техническим, самое большое – политехническим)», подчинить его задачам подготовки учащихся к ближайшим производительным целям. Драматизм положения, по мнению И. М. Гревса, состоял в том, что «общеобразовательная идея заподозривается и ее готовы стеснить, отдалить на самые низы просветительной работы, довести понимание ее до уровня грамотности. Провозглашается, что надо отказаться от общего образования в угоду насаждения технических знаний» (Гревс И. М. Два педагогических идеала // Педагогическая мысль. – 1921. – № 2. – С. 25). В противовес этому И. М. Гревс предлагал вернуться «от понятия профессионального образования к понятию образования человеческого: прежде человек, потом мастер или специалист». Он был убежден, что именно широкая научная база образования является «необходимым условием процветания народного государства, причем равную цену имеют гуманитарные знания, как и естественные (человечество и природа)» Вместе с тем, в трудовой школе обязательно должен был широко применяться лабораторный метод и экскурсионная работа, организовывать труд учащихся, но опять же «преследуя не профессиональную, в просветительную цель» (Педагогическая мысль. – 1921. – № 2. – С. 13).

Талантливый ученый-педагог М. М. Рубинштейн также считал, что трудовая школа не должна быть местом получения профессионального образования, «при рациональной постановке трудовой школы, каждая форма труда будет выявлять все более широкую и глубокую потребность в общем образовании и все углубляющемся проникновении в человеческую культуру» (Рубинштейн М. М. Трудовая школа. – Иркутск, 1920). Своеобразным манифестом интеллектуально-трудового направления звучат слова М. М. Рубинштейна: «Мы сторонники широкого общего образования и враги подчинения школы исключительно профессиональным задачам…, при рациональной постановке трудовой школы каждая форма труда будет выявлять все более широкую и глубокую потребность в общем образовании, во все (Рубинштейн М. М. Трудовая школа. – Иркутск, 1920).

Для М. М. Рубинштейна был характерен подход к идеям трудовой школы с психолого-педагогических позиций, принципиальный отказ от рассмотрения ее как сферы борьбы партийных и классовых построений. По его мнению, «трудовая школа есть просто истинно народная школа» (Рубинштейн М. М. Трудовая школа. – Иркутск, 1920. – С. 56). Он выступал против превращения

школы в политехническую мастерскую, введения детей в «сложный промышленный техницизм с его машинами».

Полемизируя с П. П. Блонским, М. М. Рубинштейн считал что «ни в коем случае не следует вводить политехнизм, изучение чуть ли не всех видов промышленности, что неизбежно превратится в самое неприглядное верхоглядство, а затем это абсолютно не нужно и для жизни» (Рубинштейн М. М. Трудовая школа. – Иркутск, 1920. – С. 54) Являясь сторонником интеллектуальной направленности трудового начала в школе, он боролся также против гипертрофии примитивных трудовых процессов и придания ведущего места работе по самообслуживанию членов трудовой коммуны. Подчеркнем и явно выраженное у некоторых представителей интеллектуально-трудового направления стремление к концентрации, комплексированию образовательного материала, как «органического целого». Так, например, С. И. Гессен отмечал, что «концентрируясь на разных ступенях обучения вокруг видов деятельности, отдельные учебные предметы вступают между собой в тесное взаимодействие и учебный план приобретает внутреннее единство и устойчивость» (Гессен С. И. Что такое трудовая школа // Свободная трудовая школа. – 1920. – № 2. – С. 66).

Оригинальными являлись идеи представителей индустриально-трудового направления, выдвинутые в 1919–1920 гг. П. П. Блонским и А. Г. Калашниковым. В это время ими футурологически была теоретически обоснована модель индустриально-трудовой школы, рассмотрены вопросы соответствующего содержания общего среднего образования, а также намечены некоторые пути подготовки для нее педагогических кадров. Главная задача виделась в том, чтобы создать школу, непрерывно эволюционирующую вместе с экономическими и социальными условиями общества, основой которой должны были стать «индустриализм или политехника современного производства». 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, механику. «Этим, – писал он, – достигается уничтожение тех, как бы созидающихся в сознании перегородок, которые образуются при раздельном преподавании и мешают использовать методы одной науки вместе с другими, когда приходится анализировать какое-нибудь жизненное явление» (Калашников А. Г. Проблема индустриально-трудовой школы ближайшего будущего. – М., 1919, Наука и школа для труда. – М, 1921).

В соответствии с данным положением им были намечены основные подходы к содержанию образования по четырем годам 2-й ступени школы. В качестве основных циклов выделялись такие:

- *историко-экономический* – рассмотрение истории техники от первобытного общества до наших дней;
- *биолого-географический* – исследование по анатомии (изучение человеческого тела как рабочего механизма»), а также сведения о полезных ископаемых и экономической географии;
- *механико-математический цикл* – техническое черчение, рисование, геометрия, работа по прикладной и теоретической механике и, наконец, обобщение математических знаний с точки зрения современной науки.

В *физико-техническом цикле* ученики знакомились с устройством механических, водяных и ветряных двигателей, основами термодинамики, астрономии, а в завершение предполагалось обобщить важнейшие вопросы физики и техники на базе современных научных знаний. По *химико-минералогическому циклу* предусматривалось изучение технологии различных материалов, а затем вопросов органической и физической химии, а также пограничных проблем химии, физики, минералогии и кристаллофизики. В учебно-воспитательном процессе А. Г. Калашников выделял в качестве ведущих исследовательский и лабораторно-бригадный метод, которые должны были способствовать изучению современного индустриального процесса, трактуемого им как стержень общего образования. На основе связи школы с жизнью учащимися осуществлялось

исследование окружающей действительности и работа на производстве. Это сочеталось с «техно-историческим методом», предусматривающим последовательное овладение историей техники и социальной организации труда (Калашников А. Г. Индустриально-трудовая школа. – М., 1921. – С. 66).

Ведущее место среди теоретиков трудовой школы периода 1918–1921 гг. по праву принадлежит *П. П. Блонскому*. В «Трудовой школе» (1919) он пытался дать теоретическое обоснование проекту школы труда I и II ступени и наметить практические пути его реализации. Поскольку, как и А. Г. Калашников, он также исходил из идеи создания индустриально-трудовой школы (хотя и с меньшей степенью ультраиндустриализма, свойственного А. Г. Калашникову), многие положения П. П. Блонского основываются на тех же методологических позициях. Ведущей идеей являлось то, 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 резюмирует».

В соответствии с этим предусматривалось осуществление учащимися многообразной трудовой деятельности. Выделялись два основные блока работ: для I ступени – различные виды самообслуживания, а также ручной труд; на II ступени – организовался труд учащихся на фабриках и заводах. Формой организации учебных занятий в школе II ступени намечались пять основных студий: физико-математическая, биологическая, социально-историческая, литературно-философская и философско-географическая. На II ступени трудовой школы П. П. Блонский предлагал ввести и частично-предметную систему в отличие от школы I ступени, которая должна была строиться целиком по комплексной системе.

В соответствии с этим он предложил очень подвижные рамки в преподавании различных дисциплин. Это были как бы накладывающиеся друг на друга образовательные круги, которые центрировались набором определенных проблем из различных областей знаний, что и обеспечивало «синтетическое научное образование». Так, например, программа 2-го года школы II ступени включала в себя следующий набор проблем: котел и паровая машина; двигатели водяные и воздушные; эволюция животных; демократия, парламентарное и самодержавное государство.

Такие, совершенно не соединенные между собой компоненты, должны были по замыслу П. П. Блонского включать в себя разделы отдельных дисциплин, благодаря чему и достигалось их комплексирование. С этим непосредственно были 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 (Блонский П. П. Трудовая школа. – Ч. II. – М., 1919. – С. 14).

Из охарактеризованных выше положений следует, что подходы А. Г. Калашникова и П. П. Блонского к трудовой школе в основном были ориентированы не на общеобразовательные учебные заведения, а на политехникум или учебное заведение типа ШРМ или ШКМ. В их учебном плане, конечно, могло быть предусмотрено доминирование трудовой деятельности школьников, в том числе на фабриках или заводах. Рассмотрение же труда как центра всей работы в общеобразовательной школе приводило к явным перекосам в распределении учебного времени. Семьдесят пять процентов времени учащиеся должны были посвящать различного рода трудовым процессам, и лишь оставшаяся четверть предусматривала научные общеобразовательные занятия в школе. Это, конечно же, приводило к разрыву теории и практики, существенно изменяло сам тип учебного заведения. Показательно, что весной 1921 г. у П. П. Блонского существенно изменяется позиция. Он полностью разрывает с прежними иллюзиями свойственными для 1917–1918 года по отношению к перспективам построения трудовой школы. Характеризует «идеи свободного воспитания» как «типично реакционный утопизм» и подчеркивает, что теперь отпадают «бесконечные разглагольствования о трудовых процессах, абстрактных школьных мастерский, о самодовлеющей «самообслуживающейся» замкнутой школе и о

трудовом методе «преподавания учебных предметов». По его мнению, программы по истории, литературе, математике и географии, построенные на основе трудовых методов, «просто нелепы». В качестве подлинно трудового метода П. П. Блонский выдвигает марксистский метод: интерпретации история литературы, познания социально-исторических фактов, а также характеризует труд в школе в плане «знакомства со способами деятельности и организации производства».

Таким образом, ведущей тенденцией развития педагогической теории в разработке нового содержания общего среднего образования, а также общих и частно-методических вопросов в 1918–1921 гг. выступал поиск путей построения трудовой школы. Эта общая платформа сближала педагогов с противоположными идейными воззрениями. Такое положение объективно создавало предпосылки для своеобразной конвергенции, объединения достижений научной мысли представителей различных течений, а все это в целом благоприятствовало возможности развития как дидактических, так и программно-методических положений.

Однако нельзя не отметить и существенных различий в подходах представителей отдельных направлений в трактовке трудовой школы. В качестве основных узловых проблем, по которым проходил своеобразный «водораздел», можно выделить следующие: соотношение политики и педагогики, классового подхода и общечеловеческих ценностей; мера идеологизации содержания общего среднего образования, подчинения его партийным положениям и директивам; взаимосвязь и сочетание профессионального и общего образования, степень приоритетности каждого из них, решение вопроса о взаимоотношении профессионального обучения с политехническим образованием, монотехнизма и политехнизма.

И, наконец, педагогов, сходившихся на общей платформе трудовой школы, существенно разводило понимание глубины радикализации реформы средней школы, особенно второй ступени, преобразование ее в школу-коммуну, общину или же полную замену верхнего концентра профессиональными учебными заведениями типа техникумов. Причем и по отдельным положениям позиции педагогов были далеко не однозначны. Сходясь в одних контрапунктах, они принципиально расходились в других. Все эти различия в отечественной педагогике существовали, прежде всего, в плане научных дискуссий, а также как вектор определения направления просвещенческой политики, в значительно меньшей степени затрагивая основы массовой практики.

4. Формирование концепции содержания среднего образования Единой трудовой школы РСФСР (20-е гг.).

Формирование новаторской концепции содержании общего среднего образования предполагало значительное усложнение масштаба и характера исследования. Было необходимо как существенное переосмысление и переструктурирование сложившихся в мировой педагогике подходов к определению содержания образования, так и формулирование собственных инновационных положений. Это обуславливалось тем, что данная концепция *представляла собой новую философию образования*. Ее сущность состояла в формировании в процессе учебно-познавательной деятельности инициативной и активной личности школьника, готового к творческому участию в социальном преобразовании мира. Руководителей Наркомпроса педагогика, направленная на развитие детской личности, привлекала своей принципиальной новизной, внешней созвучностью с постулатами марксизма и кажущейся аполитичностью по отношению к буржуазной педагогике.

Научно-психологической основой концепции стали теории формирования личности, развиваемые в 20-е гг. Л. С. Выготским и С. Л. Рубинштейном. Разработчики концепции синтезировано опирались как на культурно-историческую концепцию развития человека, так и психологическую теорию деятельности, не дифференцируя их. В качестве ведущего психолого-педагогического принципа выступала трактовка учения как овладения особыми внешними знаками, их интериоризации, в результате чего происходила перестройка личности ученика, а также овладение им культурой. Новизна данного психологического подхода состояла в доминировании установки не на приобретение

школьниками знаний, а на овладение способами действия с ними.

В соответствии с этим, общий вектор психологических воздействий трактовался в направлении от социального – к индивидуальному, от внешнего – к внутреннему. В данной связи психические процессы, происходившие в личности школьника в процессе обучения, выступали как интериоризация внешних постулатов во внутренний мир. Вместе с тем важная роль отводилась субъективации познавательной деятельности школьника, придания ей самостоятельного и творческого характера. Такой психологический подход предполагал рассмотрение процесса обучения как организацию исследовательской деятельности учащихся. Понимая невозможность целенаправленного развития личности каждого отдельного школьника, в концепции *предусматривалось создание определенных благоприятных социально-педагогических условий, способствующих формированию в школе познавательной атмосферы, насыщенной стимулами, побуждающими учащихся к самостоятельной и активной деятельности.* Это должно было обеспечиваться комплексом педагогических условий, направленных как на овладение учащимися средствами познания, так и формирования у них Психологической установки на последующее самостоятельное и творческое применение знаний, умений и навыков в различных сферах общественно полезной деятельности.

Источник познавательной активности виделся в комплексе стимулирующих воздействий на мотивационно-потребностную сферу школьника. Главным стимулирующим фактором, пробуждавшим познавательный интерес, в рассматриваемой концепции выступало содержание образования. Заинтересованный им учащийся, спонтанно включался в изучение образовательного материала, как бы «подключался к нему». Педагогика в таком случае выступала как средство создания многообразных условий для работы школьника с содержанием образования (его исследование, применение). Это выдвигало на первый план формирование у учащихся способов мышления и познавательной деятельности, использования усвоенных методов познания в различных ситуациях, а в перспективе и создания на основе познанного новых способов и форм.

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 был взят курс на простраивание образовательного процесса через расширение горизонтов (смену рамок) как концентрических кругов: семья – школа – село – район – страна – мир. Данный потенциальный 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 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.

При разработке концепции учитывалось, что ученики, приходя в школу, несли в себе различный жизненно-познавательный потенциал, которым и опосредуется восприятие нового учебного материала. Это предусматривало как применение индивидуально-дифференцированных форм организации, так и построение учебного процесса с опорой на жизненный опыт и развитие его согласно принципу – «от ребенка к миру». Признание необходимости осуществления учебного процесса в соответствии с законами усвоения ребенком знаний (т.е. с точки зрения его собственной познавательной деятельности), открывало благоприятные возможности для активизации личностной позиции школьника в обучении.

Принцип жизненности и современности во многом определял сущность концепции. Решающее значение придавалось реальной жизни, ее

феноменам и явлениям, а учебные предметы рассматривались лишь как «средства, содействующие более организованному и экономному овладению этой жизнью». Новая философия образования утверждала, что нужно изучать сами явления, а не их «бледные» отражения в различных дисциплинах. Это распахивало школу в окружающий мир, а ребенка приобщало к непосредственному источнику знаний.

В данной связи важнейшим принципом концепции являлся *краеведческий подход* (или принцип локализации программ), который должен был решить следующие основные задачи: способствовать использованию краеведческого материала для конкретизации преподавания или, по выражению тех лет, «обтягиванию скелета программ мясом местного материала»; содействовать всестороннему изучению школьниками своего края, что предусматривало организацию краеведческих экскурсий и экспедиций, составление карт и подготовку экспозиций в музеях; организовывать участие школьников в общественно полезной деятельности, способствующей преобразованию окружающей среды. Также в качестве ведущего направления выдвигалась рефлексивно–исследовательская деятельность школьников, поскольку репродуктивная не дает осознанного овладения знаниями. Целью обучения ставилось предоставление каждому ученику возможности исследовательского поиска в сфере общественно полезной деятельности для реализации добытых знаний, необходимых для проявления его инициативы и формирования самостоятельности суждений.

С *исследовательским принципом* была тесно связана и трактовка общего среднего образования. Наряду с наличием базового компонента, оно включало в себя такое условие как способность учащихся к действенному гибкому оперированию знаниями. Это, естественно, подразумевало овладение приемами и навыками умственного труда, а также стимулирование у школьников стремления к дальнейшему самообразованию, совершенствованию знаний, потребности самостоятельно их добывать, постоянно расширяя собственный кругозор.

С такой направленностью познавательной деятельности и было связано выдвижение в качестве основополагающей системы исследовательских методов. Характерно, что конкретные интерпретации этих методов отличались существенным многоголосьем, что было связано с их явно выраженным ситуационным характером. Во второй половине 20-х гг. они прошли лишь первичную стадию опредмечивания. Установка на самостоятельное овладение знаниями, их рефлексию предопределила отказ от стабильных учебников как средства организации обучения, обусловила переход к рабочим книгам, рассыпным пособиям, предусматривающим стимулирующую поддержку активизации познавательной деятельности учащихся посредством создания проблемной ситуации.

В качестве ведущего выступал *курс на самообразование*, самообучение как важнейшего средства формирования общих способностей, позволяющих выпускнику школы в дальнейшем осуществлять вариативную деятельность в меняющихся социально-экономических условиях. Это подразумевало и существенное изменение стиля коммуникаций в процессе обучения. Традиционная (субъектно-объектная) система учитель-ученик заменялась многосторонней, что предусматривало преимущественно групповые формы организации занятий (звеньевые, бригадные). Возникающие изменения во взаимоотношениях педагога и воспитанника в направлении их партнерства (сотрудничества) становились возможными в результате проблематизации обучения, осуществления познавательной деятельности как инновационной, требующей первичного овладения ею и педагогом, и учащимся (хотя и не в равной степени). Такой сферой выступали комплексные темы, исследовательские методы, лабораторно-групповые формы организации учебного процесса, обществоведческий компонент содержания образования, а также общественно полезная и производительная деятельность школьного коллектива. Поскольку все эти виды и формы задавали проблемную ситуацию, как для учителей, так и для учащихся, то на основе необходимости овладения ими и возникал импульс к развитию, творческому поиску, в котором происходило сближение и в известной мере «уравнивание» позиций наставника и питомца.

Таким образом, на основании приведенных выше положений, есть основания для вывода, что как концепция содержания общего среднего образования в целом, так и ее отельные принципы имели для своего времени новаторский и перспективный характер. Они были связаны с прогрессивными направлениями мировой и отечественной педагогики, направленными на развитие личности ребенка в соответствии с новыми общественными потребностями, основывались на личностно-ориентированных принципах.

Однако в конкретно-исторических условиях Советской России 20-х гг. новая философия образования, направленная на развитие личности учащегося, неизбежно сочеталась с коммунистической идеологией, в которой ребенок рассматривался инструментально, а образовательные процессы формирования личности трактовались как механизмы, обеспечивающие осуществление общественно-исторических тенденций. Возникали как бы две плоскости разработки и реализации концепции, в значительной мере сходящиеся, но и, в известной степени, расходящиеся в своих контрапунктах.

В качестве интегрирующего компонента выступала трудовая деятельность как стержень образовательного процесса. Это, с одной стороны, несло необходимую идеологическую нагрузку, а с другой – отвечало как сущности парадигмы трудовой школы, так и удачно опредмечивало философию развития личности. Вместе с тем, концепция развития вошла в явное противоречие с идеологическими партийно-классовыми установками, которые маскировались под образовательные цели. Ориентация на прагматизм, утилитаризм, подготовку к «жизни» и «производству», недооценка общеобразовательных ориентиров педагогической деятельности, особенно проявилась в 1929–31 гг. в условиях «борьбы за досрочное выполнение первой пятилетки». Наряду с внешней идеологизацией, охарактеризованная концепция имела и более глубинное противоречие, которое заключалось в принципиальной невозможности свести искусственный мир к социальному, т.е. учебный к реальному. Стремление как можно теснее связать школу с жизнью, а обучение с практикой, построить весь учебно-воспитательный процесс на марксистском материализме, на задаче преобразования действительности, противоречило «идеализированной» сущности педагогики, как сферы общественного сознания. Этим во многом и объясняется внешнее, каркасное внесение марксизма в содержание общего среднего образования и его отторжение при попытках как использовать в качестве основы учебной деятельности, так и превратить во внутренний структурообразующий фактор.