

**РАЗРАБОТКА СОДЕРЖАНИЯ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ УЧАЩИХСЯ  
В АСПЕКТЕ ВОСПИТЫВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ  
(СЕРЕДИНА 70-Х - СЕРЕДИНА 80-Х ГГ. ХХ ВЕКА)**

**Павленко Г.В.<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>*ФБГОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет», Хабаровск, e-mail: pavlysia@mail.ru*

В статье рассматривается проблема воспитания учащихся общеобразовательной школы посредством воспитывающего потенциала содержания образования. Исследование обращено к периоду с середины 70-х по середину 80-х годов ХХ века. Проанализированы аспекты воспитывающего обучения, характерные для изучаемого периода, и направленность педагогического процесса на формирование мировоззренческих взглядов и позиций школьников в соответствии с господствующей идеологией. В то же время освещаются такие направления развития системы образования и совершенствования содержания образования, которые отражают гуманистическую направленность деятельности педагогов, связанную с реализацией идеи воспитывающего обучения, обращением учителя к вхождению ребенка в мир культуры, присвоением им ценностей вечных, непреходящих, к самоопределению и саморазвитию. В статье представлены взгляды ведущих ученых изучаемого периода на пути разработки мировоззренческих идей и формирование на их основе научной картины мира у школьников. Отражены и межпредметные связи, благодаря которым возможно создание представлений о целостности мира. Материалы исследования позволяют молодым педагогам избежать одностороннего, предвзятого взгляда на педагогику советского периода, увидеть положительные стороны этого сложного, неоднозначного и богатого идеями времени, которые еще во многом только предстоит осмыслить и оценить новым поколениям отечественных педагогов.

Ключевые слова: воспитывающее обучение, содержание образования, межпредметные связи, мировоззрение, научная картина мира.

**DEVELOPMENT OF THE CONTENT OF GENERAL EDUCATION OF STUDENTS IN  
THE ASPECT OF EDUCATIONAL EDUCATION (MID-70S - MID-80S OF THE XX  
CENTURY)**

**Pavlenko G.V.<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>*FBGOU VO "Pacific State University", Khabarovsk, e-mail: pavlysia@mail.ru*

The article deals with the problem of educating students in a general education school through the educational potential of the content of education. The study focuses on the period of the mid-70s - mid-80s of the twentieth century. The aspects of upbringing education, characteristic of the period under study, and the focus of the pedagogical process on the formation of worldview views and positions of schoolchildren in accordance with the dominant ideology are analyzed. At the same time, such directions of development of the education system and improvement of the content of education are highlighted, which reflect the humanistic orientation of the activities of teachers, associated with the implementation of the idea of nurturing education, the teacher's appeal to the child's entry into the world of culture, the assignment of eternal, enduring values, to self-determination and self-development. The article presents the views of the leading scientists of the period under study on the development of worldview ideas and the formation on their basis of a scientific picture of the world among schoolchildren. Interdisciplinary connections are also reflected, thanks to which it is possible to create ideas about the integrity of the world. The research materials allow young teachers to avoid a one-sided, biased view of the pedagogy of the Soviet period, to see the positive aspects of this complex, ambiguous and rich in ideas of the time, which in many ways have yet to be comprehended and appreciated by the new generations of domestic teachers.

Keywords: nurturing education, interdisciplinary connections, content of education, worldview, scientific picture of the world.

В сложных реалиях современной жизни среди важнейших задач, стоящих перед российским обществом, на первый план выходят задачи формирования духовного, нравственного и физического здоровья подрастающего поколения, воспитания нового типа

граждан - истинных патриотов, самостоятельно мыслящих, активно действующих, обладающих интеллектуальным потенциалом и нравственными принципами. Усиление воспитательной функции образования, формирование гражданственности, трудолюбия, нравственности, уважения к правам и свободам человека, любви к Родине, семье, окружающей природе рассматривается как одно из базовых направлений государственной политики в области образования.

Кардинальная, «вечная» дидактическая проблема воспитания учащихся в обучении в советской педагогике с ее целевой установкой на «воспитание нового человека» стала одной из ведущих с первых послеоктябрьских лет. Именно с её решением связывалось формирование у подрастающего поколения и молодёжи единого марксистско-ленинского мировоззрения, единства коммунистического сознания и поведения; принцип воспитывающего обучения проводился, в первую очередь, как целенаправленная идеологизация и политизация общеобразовательной школы.

Идея воспитания учащихся в обучении имела в советской педагогике и иные, педагогические «смыслы», в которых находили отражение сложные процессы «вхождения» ребёнка в мир человеческой культуры, присвоение им общечеловеческих ценностей, самоопределения как личности, – «смыслы» «вечного», непреходящего характера. В разработке аспектов воспитывающего обучения такого плана сохранялась преемственность научных традиций советской и отечественной дореволюционной педагогики при всей специфике развития советской педагогической мысли.

Цель исследования: изучить теоретические вопросы разработки содержания образования в период с середины 70-х до середины 80-х гг. XX века в аспекте реализации принципа воспитывающего обучения в общеобразовательной школе; выявить ведущие направления и трудности изучения вопроса, наметить тенденции и перспективы развития проблемы воспитания школьников посредством содержания общего образования.

### **Материалы и методы исследования**

Основными методами исследования явились: содержательный ретроспективный анализ различных работ по проблематике данной статьи; выявление и анализ условий, оказывающих влияние на реализацию воспитательного потенциала содержания образования в общеобразовательной школе, идеи воспитывающего обучения в современной психологической, педагогической литературе, в трудах классиков зарубежной, отечественной, советской педагогики.

В разработке концепции воспитывающего обучения в советской школе активно участвовали зачинатели советской педагогики Н.К. Крупская и А.В. Луначарский. С их педагогической и организаторской деятельностью связано как «начало борьбы за марксизм в

школе» (Н.К. Крупская), так и утверждение в научно-педагогическом сознании идеи синтеза коммунистических и общечеловеческих ценностей. В развитие их методологических позиций внесли свой вклад известные советские педагоги всех поколений, включая крупных дидактов и методистов, а также многие другие учителя-гуманисты.

Данное исследование обращено к периоду середины 70-х – середины 80-х годов. Научный интерес к этому десятилетию в генезисе проблемы воспитания учащихся в обучении объясняется, в первую очередь, тем, что в интенсивной и длительной теоретической деятельности многих научных коллективов и отдельных учёных, педагогов, дидактов, методистов, выходящей за рамки рассматриваемого периода – начатой в 60–70-е годы, было достигнуто существенное продвижение в изучении ведущих аспектов проблемы, создавались необходимые предпосылки для формирования целостной концепции воспитывающего обучения в советской школе. Ценный опыт воспитания учащихся в обучении накапливался в творческих поисках лучших учителей и педагогических коллективов – создавались оригинальные методические системы. Достаточно отметить, что движение педагогов-новаторов, приковавшее к себе заинтересованное внимание широкой общественности, прессы, радио и телевидения в конце 80-х годов, «вызревало» и оформлялось в 70–80-е годы. Изучаемый период «примыкает» к периоду современному и в значительной степени определяет сегодняшнее состояние теории и практики воспитывающего обучения, особенно в плане процессуальной стороны обучения. Вместе с тем в «недрах» исследуемого десятилетия – истоки формирующегося ныне нового педагогического мышления: отказа от многих «мифов» советской педагогики, коренного пересмотра её методологических мировоззренческих позиций на основе общечеловеческих культурных и педагогических ценностей, что имеет и будет иметь прямое отношение к решению проблемы воспитания учащихся в обучении.

Полагаем, что всесторонний анализ и объективная оценка опыта воспитывающего обучения в условиях перемен, происходящих ныне в сфере образования, которые сопровождаются нередко односторонним негативным отношением к опыту не одного поколения учёных и практиков (сведение этого опыта к идеологизации советской школы), существенно необходим и для более адекватного восприятия исторического пути отечественной педагогической мысли советского периода, и для весомого пополнения научного фонда современных дидактических и методических исследований достаточно широкого диапазона, и для более широкой ориентировки нынешнего поколения учителей в сложной «природе» воспитательных процессов в обучении, в многоаспектном опыте существования принципа воспитывающего обучения в советской школе.

### **Результаты исследования и их обсуждение**

Проблема воспитания учащихся в обучении – одна из немногих, к изучению развития которой (1917-1980-е гг.) столь активно обращались историки советской педагогики (М.Н. Колмакова, З.И. Равкин, Р.Б. Вендровская, Т.Б. Игнатьева, Л.А. Степашко и др.). Результаты их исследований в совокупности намечают общие контуры, выявляют ведущие тенденции генезиса идеи воспитывающего обучения в дидактике, теории воспитания, в концепциях содержания общего образования, в программно-методической работе, в концепциях процесса обучения, его методов, организационных форм, в передовой педагогической практике [1; 2]. Осуществление перехода школ на новые учебные планы и программы (реформа 1966–1975 гг.) сопровождалось формированием концепции содержания общего образования, ориентированной на «единство обучения, воспитания и развития». Реализация воспитывающей функции обучения связывалась с формированием у учащихся мировоззрения как «научной картины мира»; выработкой нравственного сознания и поведения; с удовлетворением и развитием интересов, потребностей, способностей. На этих направлениях основывалась теоретическая и опытно-экспериментальная работа [3, с. 41-51].

В изучаемый период теоретические поиски шли в тех же направлениях, в большинстве проводились теми же исследователями и научными коллективами, сохраняя естественную преемственность с достигнутым ранее, вместе с тем поднимаясь на новый уровень научных обобщений. Приоритетное значение в разработке воспитывающего потенциала содержания общего образования приобрело формирование у подрастающего поколения и молодёжи коммунистического (идентично: «марксистско-ленинского», «диалектико-материалистического», «научного») мировоззрения. Теоретики, работавшие в этой области, опирались на ряд общих исходных положений. Коммунистическое мировоззрение мыслилось как совокупность основных составляющих: идейно-политических, научных, нравственных, эстетических, атеистических взглядов и убеждений [4; 5].

Отмечался присущий коммунистическому мировоззрению диалектико-материалистический методологический подход к объяснению явлений природы, общественной жизни, познавательной деятельности людей. Подчёркивалось, что коммунистическое мировоззрение определяет творчески преобразующее отношение к природе, ее охране и умелое использование законов развития природы, ее богатств в интересах общества. Проявление коммунистического мировоззрения усматривалось прежде всего в социальной активности и целеустремленности личности, в коммунистической убежденности, в подлинно коммунистическом отношении к труду и людям труда, в социалистическом патриотизме и интернационализме, в непримиримости к враждебной буржуазной методологии, в борьбе с пережитками прошлого в сознании и поведении людей [4, с. 18]. В решении проблемы мировоззренческой направленности содержания общего

образования в качестве перспективного направления признавалось обеспечение в отборе и структурировании образовательного материала формирования у учащихся «научной картины мира» (в содержательном плане педагогическая мысль ориентировалась на соответствующие представления в советской философии, методологии естественных и общественных наук, развивавшихся на базе марксизма-ленинизма). Утверждению этой идеи в педагогическом сознании не могло не способствовать то, что реформа содержания общего образования имела задачей повышение научно-теоретического уровня учебных предметов – «в соответствии с уровнем развития современного научного знания» (включая современные представления о «научной картине мира»). Значимость данного подхода к решению мировоззренческих задач обучения обосновывалась тем, что формирование научной картины мира является базой для коммунистического мировоззрения и формирования на этой основе целостного взгляда на окружающий мир и возможности для его изучения [5, с. 80]. В педагогической литературе научная картина мира трактовалась как широкое многоплановое понятие, объединяющее в себе важнейшие аспекты естественно-научного, гуманитарного и философского знания о закономерностях диалектического развития природы и общества. Вместе с тем отмечалось, что в процессе овладения научными знаниями школьники знакомятся с марксистско-ленинской идеологией, занимают определённые политические, активные гражданские позиции, воспитываются в духе коммунистической морали, развивают свою культуру. «Следовательно, общенаучная картина мира, которая складывается на этой почве, - это не какой-то механический продукт научных знаний, не дополнительный "привесок" к мировоззрению учащихся, а тот его элемент, без которого невозможно говорить о формировании коммунистического сознания» [4, с. 20]. Такая точка зрения на «естественность» взаимодействия процессов усвоения основ наук и становления представлений о научной картине мира разделялась большинством исследователей. С одной стороны, процесс формирования убеждений базируется на школьной системе изучаемых наук, с другой же стороны, сами основы наук в школе преподносятся учащимся с позиций научного мировоззрения. При этом материалистическая диалектика как определённая совокупность философских понятий и принципов рассматривалась в качестве методологической основы данного процесса.

Решение проблемы формирования научной картины мира в содержании общего образования в общем виде представлялось следующим образом: каждый учебный предмет отражает локальную картину природы или общества; естественные дисциплины в совокупности дают научную картину природы, гуманитарные дисциплины – научную картину общественного развития; синтезирование научной картины природы и научной картины общества имеет результатом научную картину мира [4; 5]. В этой связи актуальной

для частных методик стала проблема содержания частной, локальной картины мира на основе вычленения и объединения мировоззренческих идей учебного предмета с учётом его внутренней логики. Так, решение проблемы формирования мировоззрения физики-методисты сводили к показу материальной природы физических явлений и материального единства мира, познаваемости явлений природы и закономерностей связи между ними, объективного характера изучаемых законов и причинно-следственных связей, к дидактико-материалистическому истолкованию важнейших физических понятий, законов и теорий, соотношения теории и опыта. Указывалось, что материал учебников физики пронизан идеями о процессе познания и опытом обоснования физических теорий, взаимосвязи различных видов движения материи, абсолютном и относительном в физических теориях, о роли изучаемой науки и практике коммунистического строительства. Содержание школьного курса рассматривалось как «первоначальные знания, необходимые в дальнейшем для проведения философских обобщений о материи и формах её существования, о закономерном развитии явлений материального мира, его познаваемости...» [6, с. 111].

Для систематизации основных физических понятий, для выяснения соотношения физических теорий и областей их применения в X классе программой предусматривался специальный урок на тему «Современная физическая картина мира», который рассматривался не как отдельный эпизод, а как «заключительный, очень значимый этап обобщения методологических вопросов физики» [6, с. 114]. Значение химии в формировании научного мировоззрения ученые видели в том, что создаются условия для понимания роли химических явлений в природе и производственной деятельности человека, школьники убеждаются в материальной сущности химических объектов. Был выделен ряд этапов формирования диалектико-материалистического мировоззрения учащихся, каждый из которых нёс свою мировоззренческую «нагрузку». Особое значение в плане формирования научного мировоззрения школьников придавалось заключительному этапу, на котором происходила систематизация на естественно-научном и философском уровнях представлений школьников о химической форме движения материи и познании ее человеком (обобщающее повторение в конце X класса). По мнению методистов, обобщающее повторение дает возможность рассмотреть не только познавательное и народно-хозяйственное значение химической науки, но и ее роль в создании научной картины мира, в формировании мировоззрения. Одновременно осмысливалось и то, что совокупность знаний о частных картинах мира не есть их единство. Например, в естественной картине мира, как она складывалась в представлениях о содержании образования, ее основы брались из школьной физики, дополнялись идеями биологии (генная теория наследственности, объясняющая развитие в живой природе, экологические проблемы и др.), астрономии (идеи

расширяющейся Вселенной, о вероятности существования жизни в других системах и т.д.). В итоге - сумма разрозненных знаний, а не целостность их. Выход на «единство», «целостность» усматривался в интеграции знаний: разработке интегративных курсов (обществоведение, общая биология и др.), обобщающих тем в содержании отдельных учебных предметов.

Высказывалась мысль (на уровне постановки проблемы) о формировании действенности мировоззренческих взглядов и убеждений через интеграцию интеллектуальной и практической деятельности в осуществлении соединения обучения с политехническим образованием и производительным трудом. Другой путь формирования целостности мировоззренческих знаний – это конструирование каждого из учебных предметов на основе межпредметных идей. Теоретики исходили из гносеологических положений о том, что идеи как бы возвышаются над конкретно-предметными знаниями; выполняют организационную, мобилизующую роль в усвоении предметных знаний и в оценке их значимости в познании и преобразовании окружающего мира. Так, группой педагогов-ученых под руководством В.Г. Разумовского в монографии «Методологические и теоретические проблемы формирования коммунистического мировоззрения школьников» (М., 1984 г.) предложен такой свод мировоззренческих межпредметных идей: материальность мира, его единство и закономерности развития, изменения (физических, химических, биологических и др. явлений и процессов, абстрактное отображение реального мира в математике); всеобщая связь явлений; познаваемость объективного мира и рост роли естественно-математических наук в закономерном преобразовании действительности в интересах общества; отражение в общественном сознании закономерностей развития объективного мира; единство науки и практики; развитие науки и техники в условиях современной научно-технической революции, влияние социализма на ускорение научно-технического прогресса. Гуманистический характер научного знания в социалистическом обществе; наука на службе мира и прогресса; патриотический характер научной деятельности выдающихся учёных прошлого и современности [6, с. 110].

В области естественного образования выделялся перечень следующих межпредметных идей и мировоззренческих научных проблем: 1. Единство, несотворимость и неуничтожимость материи: 1) структурные уровни организации материи как выражение ее единства: макроуровень (большие тела), молекулярный уровень, атомный, субатомный, клеточный, уровень биологической организации материи, общественный (социальный уровень); 2) закономерности и причинно-следственные связи, действующие на различных уровнях организации материи; динамические и статистические закономерности; 3) пространство – время – материя; 4) движение как способ существования материи; 5)

взаимопревращаемость видов материи: поле – вещество. 2. Проблемы космического развития. 3. Проблемы биологического развития: 1) происхождение жизни; 2) развитие науки; 3) жизнь во Вселенной. 4. Происхождение человека: 1) положение человека в мире; 2) движущие силы процесса становления человека; 3) развитие сознания. 5. Человек в научной картине мира: 1) человек как часть природы; 2) человек – преобразователь природы; 3) общественная жизнь современного человека [5, с. 81]. В том же «ключе»: отбор и систематизация межпредметных идей мировоззренческого характера – работали методисты гуманитарных предметов (Г.И. Беленький, Л.С. Айзерман, Л.А. Николаев, Н.Г. Огурцов и др.) Выделялись, например, такие идеи, как развитие производительных сил – важнейшая причина прогрессивного развития общества, смены общественно-экономических формаций; неизбежность борьбы в обществе с враждебными классами, значение ее как движущей силы развития всякого эксплуататорского общества; народные массы – подлинные творцы истории, создатели материальных и духовных ценностей; историческая обречённость капитализма и неизбежность победы коммунизма во всём мире; идеалы коммунизма – мир, труд, свобода, равенство, братство и счастье всех народов» [5, с. 84-85].

Таким образом, исследовательский поиск в области определения «свода» мировоззренческих идей шёл на базе марксистско-ленинской философии в направлении создания модели научной картины мира, отражающей связи науки со всеми другими формами общественного сознания, формирования единых мировоззренческих основ изучаемых в школе наук, искусств, трудового обучения. Идея «свода» мировоззренческих идей и представлений, которые «цементировали» бы учебные предметы, имманентно заключала в себе принципиальный технологический подход: обобщение знаний по конкретным предметам в научную картину мира, в систему мировоззрения является процессом установления связей между предметами по содержанию [5, с. 80]. Важной характеристикой при анализе межпредметных связей в рассматриваемый период был акцент на их потенциал в формировании научного мировоззрения и на воспитывающую роль. В определении же видов межпредметных связей специально выделялись связи философские, идеологические. Подчёркивалось их значение в нравственном воспитании. «Не столько отдельный предмет, сколько межпредметная связь выражает нравственный потенциал в обучении. ...Важно, чтобы основные этические понятия каждого курса были в сознании учащихся сфокусированы воедино с помощью межпредметных связей» [7, с. 117]. Обобщая накопленный в дидактике и частных методиках опыт в области изучения межпредметных связей, В.И. Максимова в специальном исследовании вычленила в качестве объективной основы установления межпредметных связей три основные линии систематизации учебного материала: объектно-предметную, отражающую общность объектов, методов и учебно-

воспитательных задач в существующих общеобразовательных циклах учебных предметов (естественно-научном, гуманитарном), деятельностно-процессуальную, раскрывающую общность видов деятельности учащихся при изучении различных предметов, их развивающие функции; проблемно-комплексную, показывающую пути интеграции предметных знаний при изучении общепредметных комплексных проблем. Каждый из данных путей систематизации образовательного материала решал одновременно с познавательными воспитательные задачи. Однако последний из путей, по утверждению В.Н. Максимовой, имеет особое значение в воспитывающем обучении: именно недостаточная выраженность проблемно-комплексной линии в сложившемся опыте обучения объясняет невысокий уровень осознания учителями его воспитывающих функций. В.Н. Максимовой была предложена классификация межпредметных связей, в которой при анализе содержания учебных предметов были выделены связи содержательно-информационные, а при анализе учебно-познавательной деятельности - операционно-деятельностные [8]. В плане формирования мировоззрения В.Н. Максимова на первый план выдвигает межпредметные связи идеологического характера, обеспечивающие становление диалектико-материалистических взглядов, идейно-политических убеждений, нравственно-политических идеалов. Указывалось, что они позволяют систематизировать следующие знания: о материальности и познаваемости мира, о его единстве и диалектическом развитии в процессе борьбы противоположностей; о ленинском теоретическом наследии, жизни и деятельности В.И. Ленина, документах КПСС и советского правительства; об основополагающих установках коммунистической партии СССР по главным вопросам экономической политики в условиях развитого социализма; об успехах экономического, научно-технического и культурного строительства в нашей стране; об укреплении и расширении социально-экономического сотрудничества социалистических стран; о взаимоотношении науки и искусства, человека и культуры, которые определяют связи естественно-научного и гуманитарно-эстетического циклов учебных предметов и др. [8, с. 38].

В целом же в межпредметных связях идеологического характера тесно переплетены были как вопросы научного познания мира, его совершенствования и сохранения, так и вопросы, связанные с партийной идеологией и политикой. Разумеется, отмеченным выше не исчерпывались характер и результаты теоретических поисков воспитательных аспектов содержания общего образования. Так, в плане идеологического влияния обучения продолжалась разработка и совершенствование системы воспитания учащихся на примере жизни и деятельности В.И. Ленина. В предшествующий период, когда в центре внимания теоретиков были проблемы нового содержания как основ современной науки, обращением к этой традиционной теме советской педагогики заполнялся образовавшийся «вакуум» в

материале обучения, связанный с нравственно-эмоциональным воздействием на учащихся [3, с. 93-100]. Абстрактность для учащихся представленных в учебных программах научных званий и представлений мировоззренческого характера обостряла вопросы эмоционального влияния обучения. Не случайно М.Н. Скаткиным было предложено включить в перечень дидактических принципов принцип положительного эмоционального фона обучения.

Анализируя в таком аспекте практику обучения, М.Н. Скаткин писал об «эмоциональном голоде школьников, порождающем отрицательные эмоции, негативное отношение к знаниям, к учению», ставил вопрос о том, как необходимо отобрать образовательный материал, способный вызвать «живой интерес», самостоятельную мысль – активную познавательную деятельность [9; 10]. В плане действенности мировоззренческой позиции личности, «участника и творца научно-технического и социального прогресса», рассматривалась актуальная дидактическая проблема развития творческого отношения к знаниям, способности к творческому продуктивному мышлению, к решению интеллектуальных и практических творческих задач. Данный аспект воспитывающего обучения в содержании общего образования предлагалось реализовывать через включение в учебные предметы творческих задач, комплексных тем, максимального использования содержания внеучебной работы познавательного и практического характера [11]. Какими бы ценными ни представлялись результаты таких многоаспектных технологических поисков, все они базировались на признании построения содержания образования как совокупности учебных предметов. Поэтому усиление воспитательного потенциала содержания необходимо предполагало, во-первых, постоянную «борьбу» с «ведомственными» барьерами в программно-методической работе, во-вторых, привнесение в учебные предметы все новых и новых «дополнительных» элементов с тем, чтобы не ограничиваться задачей усвоения учащимися знаний, умений и навыков, а влиять на их развитие нравственное, творческо-интеллектуальное, эмоциональное и т.д. (и это при остро ощущаемой перезагрузке учебных программ).

Были и другие подходы к созданию содержания общего образования. Особый интерес представляет концепция конструирования содержания общего образования не от учебных предметов («снизу»), а «сверху», как основ человеческой культуры, которая была разработана известными дидактами В.В. Краевским, И.Я. Лернером, М.Н. Скаткиным, И.К. Журавлевым, Л.Я. Зориной, В.С. Цетлиным, В.С. Шубинским и др. [12]. В русле анализа идеи воспитывающего обучения прежде всего обращали на себя внимание исходные концептуальные положения: содержание общего образования ориентировано на всестороннее развитие личности: в качестве источника содержания общего образования выступает социальный опыт человечества в виде четырех элементов культуры: знания о

природе, обществе, технике, человеку; опыт осуществления известных способов деятельности; опыт творческой деятельности; опыт эмоционально-ценностного отношения к действительности. Если первые два элемента содержания общего образования традиционно ориентировались на формирование личности, знающей и умеющей, то во вновь выдвинутых (третьем и четвёртом элементах) усматривалось значительное повышение воспитательного потенциала обучения. «Усвоение опыта творческой деятельности, - утверждал И.Я. Лернер, - обеспечивает способность решать новые, нестандартные задачи и тем самым вносить необходимый вклад в дальнейшее развитие культуры, науки и техники, а формирование в структуре личности эмоционально-ценностных отношений служит условием перехода знаний в убеждения, становления гражданских позиций растущего человека, усвоения ценностей социалистического общества» [9, с. 75]. Взаимосвязь же всех видов (элементов) содержания в целостном педагогическом процессе только и способна осуществить в полной мере воспитывающую функцию обучения [13, с. 13]. В соответствии с идеологией советского общества тех лет авторы концепции ориентировали разработчиков содержания общего образования на его целостность как «коммунистически ориентированную и педагогически адаптированную систему знаний о мире, опыта осуществления способов деятельности, творческой деятельности, направленного эмоционально-чувственного отношения к миру и деятельности... являющихся воплощением основ социальной культуры, накопленной человечеством в процессе своего исторического развития и подлежащих усвоению в ходе целенаправленного обучения» [12, с. 48]. Таким образом, в конструировании содержания общего образования утверждался не просто приоритет воспитания: обучение становилось воспитанием личности.

Концепция конструирования содержания общего образования ведущих дидактов, в корне менявшая представления не только в общности содержания образования, но и процесса обучения, сложившиеся в советской педагогике начиная с 30-х годов, воспринимается как последовательное развитие методологических идей комплексности, целостности, системности в период 70–80-х годов, с одной стороны, а с другой - как «возвращение» к идее «Схем ГУСа» (Н.К. Крупская) и комплексных программ 20-х годов, которые были программами воспитания целостной коммунистической личности [2; 3]. Несомненно, это иной уровень теоретического обоснования, базирующийся на современной методологии, вобравший в себя результаты длительных педагогических поисков, - обобщающий дидактические знания в единое целостное, системное видение «чему учить», во имя «образования» личности ученика в процессе присвоения им культурных ценностей. В рассматриваемый период набирала силу тенденция обращения к ученику как субъекту обучения, внимания к его внутреннему миру, интересам, склонностям. В теории содержания

образования проявлением данной тенденции явилась проблема дифференциации, получившая «право» на исследование в 60-е годы (после трёх десятилетий отношения к дифференциации содержания образования как к идее буржуазной школы). Однако эксперименты тех лет были прерваны реформой содержания (1966-1975 гг.), по которой вводились единые учебные планы и программы, а дифференциация свелась к факультативам да немногочисленным (в масштабах страны) школам и классам с углубленным изучением отдельных предметов. Те же формы дифференциации характеризовали поиски изучаемого периода. По существу, идея дифференциации: «школа призвана помочь человеку познать своё истинное призвание, сделать учение целеустремлённым, удовлетворяющим ученика, формирующим ценные человеческие качества в учебном труде» - оставалась не более чем лозунгом. В лучшем случае принималась и реализовывалась в исследованиях установка, в общем далекая от идеи самоопределения личности. Типично в этом плане следующее суждение: «Если для решения ряда учебно-воспитательных задач, стоящих перед школой, занятия по выбору являются желательными, то для решения таких задач, как развитие интересов и склонностей учащихся, для профориентационной работы, наконец, для организации занятий в области практических дисциплин – это необходимое условие» [14, с. 200].

Иная точка зрения на дифференциацию содержания общего образования была представлена в проекте «школы будущего», разработанном под руководством М.Н. Скаткина и Э.Г. Костяшкина [15]. Так, при конструировании системы форм учебной работы в IX-XI классах учитывались важнейшие особенности образования старшеклассников как социальной группы, которая находится на этапе выбора жизненного пути, самоопределения (продолжение образования в вузе, получение профессионального образования в ПТУ, ТУ, техникуме или поступление на работу). Этого предполагалось достичь за счёт развития «малых экспериментальных лабораторий», «проблемных объединений», в которых учащиеся могли бы приобщиться к исследовательской работе по данному учебному предмету, овладеть методами коллективного научного исследования, практическими навыками и умениями пользоваться современным оборудованием и техническими средствами. В связи с необходимостью широкого развития «внепрограммного» образования, особенно подростков и старшеклассников, в проектируемой школе были определены формы работы в двух непрограммных блоках – школьном и внешкольном. С учётом специфики возраста выделялись доминирующие формы, например для старшего возраста такие, как ученические научные общества на базе школы, вузов и НИИ, занятия по индивидуальным планам в соответствии с интересами и склонностями учащихся, их профессиональной ориентацией, лекционно-телевизионные клубы, тематические группы и т.п. Предусматривалось в проекте

расширение функций школы и регуляции и координации всей познавательной деятельности учащихся как в школе, так и вне школы (просмотр политических и научно-популярных передач, посещение лекториев, чтение научной литературы). Особое значение придавалось регуляции школой занятий, связанных с профессиональным самоопределением (посещение лекториев, познавательных курсов в вузах, техникумах, куда учащиеся стремятся поступить после школы). Представляется, что авторы оригинального проекта, ориентированного на целостный педагогический процесс, всё же не смогли отойти от стереотипов в представлениях о дифференциации содержания образования: довлеет установка на единое содержание образования, дифференциация же как «добавление» к этому требованию «социального заказа». Акцент сделан скорее на профессиональное самоопределение, чем на общее развитие и самореализацию личности.

### **Заключение**

Итак, в теоретическом поиске изучаемого периода значительно расширились представления о воспитательном потенциале содержания общего образования и о способах его реализации в учебном предмете, в совокупности учебных предметов, в целом в содержании педагогического процесса. В определении в изучаемый период воспитательного потенциала содержания обучения просматриваются отчетливо две ведущие тенденции. Воспитание учащихся в обучении, с одной стороны, связывалось с формированием коммунистической идеологии, с другой – с развитием интеллектуальной, эмоционально-нравственной сферы, творческих способностей; в соответствии с этими «установками» отбирались адекватные способы реализации принципа воспитывающего обучения. В содержании образования акцент был сделан на его мировоззренческой направленности, межпредметных связях. Еще один аспект воспитательного потенциала содержания общего образования – его дифференциация – решался в рамках сложившейся традиции – единого уровня содержания общего образования (идеи «внепрограммного образования», процесс самоопределения путем факультативов, «малых экспериментальных лабораторий», «проблемных объединений, научных обществ учащихся» и т.д.).

Гуманистическая направленность поисков реализации воспитывающего потенциала содержания образования в педагогическом наследии предшествующих поколений отечественных педагогов - ученых и практиков требует дальнейшего изучения и обогащения современного образования лучшими идеями и практическими находками многих поколений отечественной педагогической мысли, что особенно важно для молодых педагогов и студентов – будущих учителей.

## Список литературы

1. 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. 416 с.
2. Степашко Л.А. Социалистическая концепция содержания общего образования: историко-педагогический очерк (1917-1941 гг.). Владивосток: изд-во Дальневосточного ун-та, 1988. 168 с.
3. Голик Л.А. Теория и практика воспитывающего обучения в советской педагогике (1966-1977 гг.): дис. ...канд. пед. наук. Минск, 1989. 184 с.
4. Медведев В.М. Формирование научного мировоззрения учащихся средней школы в процессе обучения: автореф. дисс. ... докт. пед. наук. Казань, 1982. 45 с.
5. Формирование научного мировоззрения учащихся / Под ред. Э.И. Монозона, Р. Правдика, Р.М. Роговой. М.: Педагогика, 1985. 232 с.
6. Методологические и теоретические проблемы формирования коммунистического мировоззрения школьников / Под ред. Э.И. Монозона, Р.М. Роговой. М.: Педагогика, 1984. 240 с.
7. Горбонидзе А.А. Проблемы совершенствования нравственного воспитания школьников. Батуми: Собчата Аджара, 1980. 158 с.
8. Максимова Б.М. Межпредметные связи и совершенствование процесса обучения. М.: Просвещение, 1984. 143 с.
9. Скаткин М.Н. Дидактика средней школы. М.: Просвещение, 1982. 313 с.
10. Скаткин М.Н. Проблема учебника в советской дидактике. М.: НИИОП АПН СССР, 1988. 58 с.
11. Монозон Э.И. Проблемы теории и методики коммунистического воспитания школьников. М.: Педагогика, 1978. 200 с.
12. Теория общего среднего образования и пути ее построения / Под ред. В.В. Краевского. М.: НИИ ОП АПН СССР, 1978. 108 с.
13. Программа исследований по проблеме «Теория содержания общего среднего образования и процесса обучения», 1977 г. Л. 10 -13. НА АПН СССР. Ф. 25. О.1а. Д. 3361.
14. Леднев В.С. Содержание общего среднего образования. Проблемы структуры. М.: Педагогика, 1980. 264 с.
15. Костяшкин Э.Г. Модель одного из перспективных вариантов общеобразовательной школы 1990-2000 гг. // Сов. Педагогика. 1980. № 7. С. 38-45.