

11. *Костин А. Е.* Социальная ответственность бизнеса. Корпоративная отчетность – новый фактор взаимодействия бизнеса и общества / А. Е. Костин. Москва: Деловой экспресс, 2014. 222 с.
12. *Лапыгин Ю. Н.* Управленческие решения / Ю. Н. Лапыгин, Д. Ю. Лапыгин; под ред. С. Е. Литовченко; Ассоц. менеджеров России. Москва, 2013. 234 с.
13. *Майбуров И. А.* Налоги и налогообложение: учебник / И. А. Майбуров. Москва: ЮНИТИ-ДАНА, 2012. 504 с.
14. *Портер М.* Международная конкуренция / М. Портер; под ред. В. Д. Щетинина. Москва: Международные отношения, 1993. 896 с.
15. *Экономика устойчивого развития* / С. Н. Бобылев [и др.]. Москва: Ступени, 2014. 622 с.

УДК 37.01(091)(47+51)«19»

Л. Б. Бахтигулова

L. B. Bahtigulova

ФГБОУ ВПО «Московский государственный университет леса»,
Мытищи

Moscow State Forest University, Mytishi

РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ И ОБРАЗОВАНИЯ В СОВЕТСКИЙ ПЕРИОД

EVOLUTION OF PEDAGOGICAL THEORY AND EDUCATION IN THE SOVIET PERIOD

Аннотация. Проведен анализ основных путей развития советской школы, ключевых педагогических дискуссий, теоретических и практических достижений выдающихся советских педагогов.

Abstract. Analysis of the major trends of the Soviet school development, crucial pedagogical discussions, theoretical and practical achievements of the outstanding Soviet pedagogues is suggested.

Ключевые слова: система коммунистического воспитания, единая трудовая школа, Народный комиссариат просвещения (Наркомпрос), ликвидация безграмотности, трудовое обучение, школьное самоуправление, идеологизация образования, всеобщее обучение, обязательное обучение, педагогические дискуссии, воспитательный коллектив, социальное воспитание, развитие личности.

Keywords: *system of communist education, unified labor school, school self-government, education ideologization, People's Commissariate of Education, liquidation of illiteracy, labor education, general education, compulsory education, pedagogical discussions, pedagogical body, social education, personality development.*

История отечественной школы и педагогики советского периода крайне драматична и противоречива. Движение образования по восходящей линии, приращение педагогического знания происходили в социальных условиях, затруднявших свободную идейную полемику, при сокращении контактов с мировой школой и педагогикой. В то же время система коммунистического воспитания оказалась мощной и эффективной. Подавляющая часть сформированных этой системой людей искренне поддерживала советский строй.

В истории отечественной школы и педагогики советского периода выделяются три крупных этапа: 1917 – начало 1930-х гг., 1930-е гг. и 1945–1991 гг. На этих этапах при определенной преемственности школьной политики и педагогической мысли проявились важные особенности и специфические черты.

В 1917 г., в начале первого этапа развития советской школы, пришедшие к власти большевики намеревались управлять Россией, используя школу и учительство как инструменты своего влияния. Во главе школьного дела были поставлены видные деятели Российской коммунистической партии Н. К. Крупская, А. В. Луначарский, М. Н. Покровский. Лидеры большевистской партии включились в решение проблем образования, рассматривая их как важнейшие для судеб страны.

Анатолий Васильевич Луначарский (1875–1933), возглавляя Народный комиссариат просвещения (Наркомпрос) до 1929 г., занимался пропагандой коммунистических идей воспитания и осуществлением большевистских реформ школы. Он подчеркивал целесообразность формирования человека прежде всего в интересах общества [6].

Главным идеологом Наркомпроса была Надежда Константиновна Крупская (1869–1939). Она являлась проводником идей коммунистического воспитания молодого поколения. Ей принадлежат многочисленные статьи и брошюры по вопросам трудового обучения, политического образования, педагогического образования, дошкольного и внешкольного воспитания, содержания и методов обучения [4].

Вскоре после Октября 1917 г. началось разрушение существовавшей системы образования. На протяжении 1918 г. вышел ряд правительственных документов, которые должны были стать законодательной основой школьной реформы: об отделении церкви от государства и школы от церкви, о праве нерусских народов открывать учреждения с преподаванием на родном языке, о введении во всех типах школ совместного обучения и др. [8].

В течение 1920-х гг. дореволюционная структура школьного образования была фактически ликвидирована. Положением о единой трудовой школе и Декларацией о единой трудовой школе (октябрь 1918 г.) вводилась *единая система совместного и бесплатного общего образования* с двумя ступенями: 1-я ступень – 5 лет обучения, 2-я ступень – 4 года. Провозглашались право всех граждан на образование независимо от расовой, национальной принадлежности и социального положения, равенство в образовании женщины и мужчины, обучение на родном языке, безусловность светского обучения, обучение на основе соединения с производительным трудом.

В 1920-е гг. проверялись варианты структуры школьного обучения, готовились новые учебные программы, вводилось трудовое обучение, школьное самоуправление. Была основана государственная система опытно-показательных учебных заведений (ОПУ). Одновременно происходила большевистская политизация школы.

Первые действия большевиков натолкнулись на сопротивление учителей, прежде всего Всероссийского учительского союза, насчитывавшего до 75 тыс. членов. В декабре 1917 – марте 1918 г. прошла массовая стачка учителей, участники которой настаивали на демократическом решении проблем образования.

В ответ новые власти прибегли к политике кнута и пряника. Всероссийский учительский союз был запрещен, стачку объявили незаконной. Был создан новый Союз учителей-интернационалистов (позже – Всероссийский союз работников просвещения и социалистической культуры), который находился под полным контролем большевиков. Одновременно правительство обещало поднять учителя на высоту, на которой он никогда прежде не стоял.

В первые годы после окончания Гражданской войны (1920–1925) была объявлена кампания по ликвидации неграмотности. В 1920 г.

была создана Всероссийская чрезвычайная комиссия по ликвидации неграмотности во главе с Н. К. Крупской. Началось восстановление сети учебных заведений. Постепенно росло число средних школ в сельской местности (в 1920–1921 гг. их насчитывалось свыше 2 тыс.). Но особых успехов из-за тяжелейших экономических условий достигнуто не было. Дети и школа оказались жертвами разрухи и голода. Только в Поволжье в 1921 г. голодало около 3 млн детей и подростков. Многие умирали.

Во второй половине 1920-х гг. школьное образование постепенно стало выходить из глубокого кризиса. В 1927/28 уч. г. число учебных заведений по сравнению с 1913 г. выросло на 10 %, а количество обучающихся – на 43 %. Если в 1922/23 уч. г. на территории РСФСР насчитывалось около 61,6 тыс. школ, то в 1928/29 уч. г. – 85,3 тыс. За тот же период количество 7-летних школ увеличилось в 5,3 раза, а численность обучающихся в них – вдвое. Страна подошла к введению всеобщего начального обучения. В 1930 г. было введено *обязательное начальное (четырёхклассное) обучение*.

В 1920-е гг. продолжали свои поиски ОПУ, которые возглавляли наиболее квалифицированные педагоги: С. Т. Шацкий (Первая опытная станция), М. М. Пистрак (школа-коммуна), А. С. Толстая (Гагинская станция), Н. И. Попова (Вторая опытно-показательная станция) и др. ОПУ были пионерами иной организации обучения. Они сохранили дух экспериментальных школ дореволюционной России, стали инициаторами различных нововведений: комплексных учебных программ, западных форм и методов обучения (Дальтон-план, метод проектов), трудового обучения.

Народный комиссариат просвещения организовал программно-методическую работу. Программы и планы общеобразовательной школы 1921, 1922, 1923, 1925, 1927, 1929 гг. были составлены на основе принципов комплексного построения учебного материала – по темам и направлениям, а не по учебным предметам и дисциплинам. Ценными в комплексных планах были попытки увязать обучение с окружающей жизнью, противостоять формализму и схоластике традиционной школы, поощрять познавательную деятельность обучающихся путем применения так называемых активных методов (активно-трудовой, исследовательский, лабораторный, экскурсионный и пр.). Но в целом эффективность обучения в 1920-е гг. существенно не повысилась.

Крупные изменения в школьном образовании произошли в 1930-е гг. Руководство страны и ВКП (б) приняли постановление «О начальной и средней школе» (1931), где констатировалась слабая подготовка обучающихся и намечался перевод школы на предметные программы [8].

Постепенно повышалось качество обучения. Стабильные программы и четкая организация обучения способствовали выходу образования из кризиса. Сильные стороны реформ 1930-х гг. – появление стройной структуры преемственных подсистем образования (от начальной до высшей), регулярное предметное обучение, единый режим занятий, введение стандартных программ и учебников. К слабым сторонам следует отнести безальтернативность, чрезмерную унификацию принципов, содержания и организации учебного процесса, отказ от дифференциации в обучении. Частично недостатки компенсировались благодаря усилиям рядовых учителей, стихийной дифференциации (когда часть обучающихся шла в профессиональные школы, а другая – в вузы), деятельностью ОПУ, дававших образцы обучения на началах самостоятельности, активности, умения ориентироваться в окружающей среде.

Важным следствием курса на повышение образовательного уровня населения была организация к концу 1930-х гг. *семилетнего обучения в городах*. Вместе с тем неграмотность продолжала оставаться острой проблемой. Так, в 1939 г. каждый 5-й житель страны старше 10 лет не умел читать и писать.

В 1930-е гг. произошел отход от педагогических нововведений 20-х гг. В учебных заведениях упразднилось самоуправление. В общеобразовательной школе сворачивалось трудовое обучение и наметился возврат к консервативным традициям гимназического образования. Была упразднена система ОПУ. В школе, как и во всем обществе, усугублялся культ личности Сталина.

В чрезвычайно сложном положении оказалась школа в годы Великой Отечественной войны (1941–1945). Масса детей была лишена возможности учиться. Так, в 1941/42 уч. г. школу не посещали 25 % обучающихся. В военные годы были приняты правительственные решения, касавшиеся школьного образования: об обучении детей с 7-летнего возраста (1943), об учреждении общеобразовательных школ рабочей молодежи (1943), об открытии вечерних школ в сельской местности (1944), о введении пятибалльной системы оценок успеваемости

и поведения обучающихся (1944), об установлении выпускных экзаменов по окончании начальной, семилетней и средней школы (1944), о награждении золотыми и серебряными медалями отличившихся обучающихся средней школы (1944) и др. Корректировались учебные планы и программы: они частично сокращались, вводились военно-оборонные темы и военно-физическая подготовка.

Дети и подростки систематически принимали участие в сельскохозяйственных работах, строительстве оборонительных сооружений. Подростки – обучающиеся профессиональных и общеобразовательных школ трудились на промышленных предприятиях. Тысячи учителей и детей школьного возраста участвовали в боях с оружием в руках.

Приоритетом школьной политики в 1945–1950 гг. стало всеобщее начальное и семилетнее обучение. В этот период количество обучающихся 5–8-х классов в РСФСР выросло более чем в 2 раза и достигло 7,4 млн чел. В целом к началу 1950-х гг. школа России перешла на *всеобщее семилетнее обучение*.

Следующим шагом в школьной политике был переход на *всеобщее восьмилетнее обучение*. Такую реформу предусматривал Закон об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР (1958). Реформа проходила путем трансформации семилетних школ в восьмилетние и была закончена к 1961/62 уч. г. К 1970 г. в основном завершилось введение обязательного восьмилетнего обучения.

Далее планировался постепенный переход к *всеобщему десятилетнему обучению*.

К концу 1950-х гг. определилась система учебных заведений среднего образования: 1) трехлетние образовательные школы; 2) трехлетние вечерние школы; 3) техникумы и другие учебные заведения.

С середины 1960-х гг. переход ко всеобщему среднему образованию был поставлен в центр школьной политики. Эту задачу предполагалось решить к середине 1970-х гг. В 1975 г. в целом по СССР 96 % выпускников восьмилетки посещали различные учебные заведения, где давалось полное среднее образование.

К началу 1980-х гг. созидательный потенциал сложившейся системы был в основном исчерпан. Бюрократизация, унификация, тотальная идеологическая индоктринация, линия на уравнилельное (эгалитарное)

стское) обучение превращали школу в закрытое, оторванное от жизни учреждение. Интересы отдельного ребенка, инициатива учителей все более игнорировались. Статистика массового охвата детей и подростков обязательным школьным образованием, высокие проценты успеваемости скрывали проблемы, которые становились все болезненнее: недостаточное научно-педагогическое обоснование учебного процесса, отсутствие необходимых финансовых, кадровых и иных ресурсов, низкий уровень подготовки массы обучающихся, рост непосещаемости учебных заведений.

В СССР так и не удалось полностью ликвидировать неграмотность. В 1959 г. 33 % населения имело образование 1–2 класса либо было неграмотным, особенно женщины на селе (50 %); в 1970 г. – 22 %; в 1979 г. – 11 %.

Неудачной попыткой выхода из кризиса была *школьная реформа 1984 г.* Предусмотренные реформой планы слияния общего и профессионального образования, профессионализации общеобразовательной школы, усиления единообразия в системе профессионально-технического образования посредством учреждения нового звена – среднего профессионально-технического училища – оказались надуманными и только усугубили кризис образования.

Перед распадом СССР, во второй половине 1980-х гг., школа России приходила во все большее несоответствие с общественными и образовательными потребностями. Это выражалось в снижении уровня успеваемости, падении интереса к образованию, ухудшении здоровья обучающихся, асоциальном поведении подростков.

Развитие педагогической науки в советское время – не менее драматичная, противоречивая и в то же время ключевая тема историко-педагогических исследований, понимание которой во многом открывает процессы, происходящие в педагогическом знании в современный период.

В 1920-х гг. отечественная педагогическая наука пережила заметный взлет. Причин тому было много: еще работали ученые – носители лучших педагогических традиций дореволюционной поры, сохранялись связи с остальным педагогическим миром, руководители Наркомпроса были положительно настроены по отношению к нововведениям.

Решению педагогических проблем с марксистских позиций была призвана содействовать учрежденная в 1921 г. научно-педагогическая

секция Государственного ученого совета, в который вошли П. П. Блонский, С. Т. Шацкий, А. Л. Пинкевич, А. Г. Калашников и др. Ученые занимались теоретико-методологическим обоснованием воспитания и образования. Они выдвинули в качестве основополагающих принципы историзма и связи школы с жизнью, соединения обучения с производительным трудом, единства обучения и воспитания, всестороннего и гармоничного развития личности. Эти и другие вопросы находились в центре педагогических дискуссий 1920-х гг.

Важнейшие документы того периода «Основные принципы единой трудовой школы» и «Положение о единой трудовой школе» (1918) пронизывала идея гуманного отношения к личности ребенка. Предлагалось создавать предпосылки для раскрытия детских талантов. Гарантом достижения высоких педагогических идеалов называли коммунистическую идеологию.

В первых советских школьных документах в соответствии с демократическими идеалами дореволюционной русской педагогики утверждалось, что новая школа может быть создана лишь совместными усилиями педагогов, родителей и властей. Отвергалось централизованное управление образованием и предусматривалось создание школьного самоуправления.

У многих педагогов эти документы вызвали положительный отклик. Но нашлось немало и таких, кто увидел в них утопию и фальшь (С. И. Гессен, И. М. Гревс, В. В. Зеньковский, И. А. Ильин, Н. И. Иорданский, Н. О. Лосский и др.) [2, 3, 5]. Ученые, вставшие в оппозицию к официальной педагогике, не приняли задачи воспитания нового человека – борца за коммунизм, считая их утопическими. Главную цель воспитания они видели в обращении ребенка к миру доброты и человечности, к духовному самосовершенствованию.

Концепция трудовой школы вызвала серьезные возражения у педагогов традиционного толка. Идеи многих ученых 1920–30-х гг., занимавших немарксистскую позицию, не были приняты во внимание при разработке теоретических основ деятельности советской школы. Это, безусловно, причинило большой вред развитию отечественного образования и педагогики.

На протяжении 1920-х гг. происходили педагогические дискуссии, во время которых обсуждались важные и актуальные вопросы

о соотношении философии и педагогики, классовом подходе в воспитании, предмете педагогики, основных педагогических понятиях, личности и коллективе в процессе воспитания, будущем школы как особого института, содержании образования, методах обучения и др. Дискуссии выявили различные взгляды на обсуждавшиеся проблемы. Так, П. П. Блонский и А. П. Пинкевич возражали против примата философии как источника педагогической науки, тогда как их оппоненты, например Б. Б. Комаровский, настаивали на том, что педагогика – наука прежде всего философская. Л. С. Выготский предлагал избегать крайностей при рассмотрении вопроса о взаимодействии в развитии личности биологического и социального.

Трагический пример отрицания достижений отечественной педагогики официальными властями – судьба педологии. Первые шаги этой науки в Советской России были продолжением предшествующих исследований. Педология черпала аргументы в различных науках о человеке, прежде всего в психологии. В связи с этим особо следует отметить труды Л. С. Выготского (1896–1934). Развитие педологии было грубо прервано. Постановление «О педологических извращениях в системе Наркомпросов» (1936) положило начало разгрому ученых-педологов.

Ведущим направлением исследований в официальной сталинской педагогике стал перевод на язык воспитания и обучения марксистско-ленинской доктрины, политики Коммунистической партии. Основными принципами сталинской педагогики были коммунистическая партийность, культ вождя. Единственно верной методологией педагогики провозглашалось марксистско-ленинское учение. Подавлялся плюрализм в педагогических подходах и концепциях.

Разумеется, педагогическая наука в 1930-е гг. продолжала развиваться. Наряду с официальными получили развитие иные идеи воспитания и обучения. Ярким примером может служить творчество П. П. Блонского, С. Т. Шацкого, А. С. Макаренко, сыгравших большую роль в развитии педагогической науки.

Павел Петрович Блонский (1884–1941) оказал заметное воздействие на становление отечественной педагогической науки, особенно в первое десятилетие советской власти. Его монография «Трудовая школа» (1919) рассматривалась как важнейший теоретический ориентир при создании новой школы 1920-х гг.

П. П. Блонский – автор более 200 педагогических, психологических, педологических и философских работ [1]. В предреволюционные годы были изданы его труды по дошкольному воспитанию, национальному воспитанию, истории педагогики, психологии. В 1920-х гг. ученый не ограничивался созданием теоретических трудов и активно участвовал в разработке новых школьных программ. Он организовал Академию социального воспитания (высшее педагогическое учреждение), проводил опытно-экспериментальную работу в школе. С середины 1920-х гг. теоретические интересы П. П. Блонского сконцентрировались на проблемах педологии. После постановления ЦК РКП(б) «О педологических извращениях в системе Наркомпросов» началась политическая травля ученого, и его имя надолго было предано забвению.

П. П. Блонский стремился превратить педагогику в строго нормативную науку, далекую от обыденных рассуждений и рецептов. Он полагал, что педагогика как наука требует философских обоснований, опоры на достижения биологии, генетики, физиологии, социологии и других наук о человеке. Она должна изучать причинно-следственные связи в воспитании и обучении. Важнейший инструментарий научной педагогики и гарантия достоверного педагогического знания – объективные статистические сведения о ребенке и детстве, полученные с помощью различных тестов.

Согласно *концепции трудовой школы* П. П. Блонского предполагалось, что обучающиеся должны приобретать знания не через отдельные учебные дисциплины, а посредством трудовой жизни и отношений людей, а также окружающего природного мира. Обучение следовало строить в соответствии с различными фазами детского развития (генетический метод).

Станислав Теофилович Шацкий (1878–1934) – крупная фигура российской педагогики XX столетия. Теоретик и практик, он внес свой вклад в развитие идей социального воспитания, создание ряда экспериментальных учебно-воспитательных учреждений: «Сеттльмент» (совместно с А. У. Зеленко), «Бодрая жизнь», Первая опытная станция.

С. Т. Шацкий сформулировал важные цели обучения и воспитания: соответствие социальному заказу и одновременный учет индивидуальных особенностей личности; формирование у детей умения объединять усилия при достижении общей цели (например, через само-

управление); подготовка преподавателя, обладающего умениями учить, поощрять социально благоприятное воздействие на ребенка, владеющего методами исследования детей; учет макро- и микросоциального окружения ребенка.

Выдающийся отечественный педагог Антон Семенович Макаренко (1888–1939) творчески переосмыслил классическое педагогическое наследие, принял активное участие в педагогических поисках 1920–30-х гг., определив и разработав ряд новых проблем воспитания. Спектр его научных интересов распространялся на вопросы методологии педагогики, теории воспитания, организации воспитания. Наиболее обстоятельно он успел представить свои взгляды, относящиеся к методике воспитательного процесса.

В педагогическую науку А. С. Макаренко пришел как блестящий практик: в 1917–1919 гг. он заведовал школой в Крюкове; в 1920 г. принял руководство детской колонией под Полтавой; в 1928–1935 гг. работал в детской коммуне им. Ф. Э. Дзержинского в Харькове. Со второй половины 1930-х гг. А. С. Макаренко фактически был отстранен от педагогической практики и в последние годы жизни занимался научным и писательским трудом. Из-под его пера вышли ставшие классикой педагогические сочинения: «Педагогическая поэма», «Флаги на башнях», «Книга для родителей» и др. [7].

А. С. Макаренко разработал стройную педагогическую систему, методологической основой которой является *педагогическая логика*, трактующая педагогику как практически целесообразную науку. Такой подход означает необходимость выявления закономерного соответствия между целями, средствами и результатами воспитания. Узловой пункт теории А. С. Макаренко – тезис *параллельного действия*, т. е. органического единства воспитания и жизни общества, коллектива и личности. При параллельном действии воспитанник выступает творцом, а не объектом педагогического воздействия.

Основой методики воспитания, по А. С. Макаренко, является идея *воспитательного коллектива*. Суть этой идеи заключается в необходимости формирования единого трудового коллектива педагогов и воспитанников, жизнедеятельность которого служит питательной средой для развития личности и индивидуальности.

Творчество А. С. Макаренко пришло в противоречие с антигуманной сталинской педагогикой, насаждавшей идею воспитания человека – винтика в гигантской социальной машине. Антон Семенович же исповедовал идею воспитания самостоятельного и деятельного члена общества.

Официальная педагогика в наиболее идеологизированном виде просуществовала вплоть до второй половины 1950-х гг. Педагогическая наука находилась под жестким контролем государства и Коммунистической партии. Под тем же контролем действовала созданная в 1943 г. Академия педагогических наук РСФСР (с 1967 г. – СССР). Этот орган был объявлен основным центром развития народного образования, популяризации педагогических знаний, разработки вопросов общей и специальной педагогики, истории педагогики, школьной гигиены, психологии, методик преподавания основных дисциплин в общеобразовательной школе и педагогических учебных заведениях, подготовки научных педагогических кадров.

В 1960–1980 гг. партийно-идеологическое давление на педагогическую науку постепенно слабело, но продолжало тем не менее влиять на научно-педагогические представления. Отечественные ученые П. Р. Атутов, Ю. К. Бабанский, В. П. Беспалько, В. Е. Гмурман, П. Н. Груздев, М. А. Данилов, Н. К. Гончаров, Л. В. Занков, Ф. Ф. Королев, В. В. Краевский, И. Т. Огородников, П. И. Ставский, В. В. Сухомлинский, М. Н. Скаткин, Т. И. Шамова, Г. И. Щукина, Д. Е. Эпштейн и др. разрабатывали проблемы методологии (воспитание как общественное явление; цель, социальные функции воспитания), содержания общественного образования, теории обучения, политехнического образования и трудового воспитания, всестороннего развития личности и др. Получили развитие важные и плодотворные идеи системно-структурного подхода к педагогическим явлениям; взаимодействия педагогики с другими науками; единства воспитания и обучения; единства биологического и социального факторов развития при ведущем значении социального фактора, социальных функций школы; соотношения коллектива и личности в воспитании; целостности и целенаправленности процесса воспитания; превращения обучения в решающее условие развития школьников; соотношения теории познания и теории обучения; взаимообусловленности принципов обуче-

ния; оптимизации обучения; дифференциации обучения и профориентации; места урока в учебном процессе; познавательной самостоятельности обучающихся и др.

Заметное увеличение объема научных знаний произошло в наименее идеологизированной отрасли педагогики – дидактике. Получил признание целостный подход к изучению учебно-воспитательного процесса. Широко использовались результаты психологических исследований при осмыслении вопросов обучения и образования. Углубилась собственно педагогическая интерпретация основных дидактических категорий.

Российские ученые разработали оригинальные концепции образования. Одна из них – концепция общего среднего образования (В. В. Краевский, И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин). Согласно этой концепции глобальная цель обучения – усвоение подрастающим поколением основ социального опыта. В понятие социального опыта входит следующее: 1) знания о природе, обществе, технике, человеке, способах деятельности; 2) опыт осуществления известных способов деятельности (развитие навыков и умений); 3) опыт творческой деятельности; 4) опыт эмоционально-ценностного отношения к миру и деятельности.

Главное в содержании образования – социальный заказ, который нужно переводить на язык педагогики. Для этого строится сначала общее теоретическое представление о содержании образования, затем представление об уровне учебного предмета и, наконец, представление об уровне учебного материала. Таким образом, содержание образования реально существует лишь в процессе обучения. Этот процесс требует осознанного восприятия информации и ее запоминания. Взаимосвязанную деятельность учителя и учащихся предполагается реализовать с помощью методов обучения. Единый учебный процесс имеет свою логику, согласно которой учащиеся непременно должны пройти два уровня усвоения умений и знаний: 1) осознанное восприятие и запоминание; 2) применение. В реальном учебном процессе эти уровни вариантно чередуются.

Плодотворные идеи были выдвинуты и относительно воспитания. Так, В. Е. Гмурман предлагал говорить о предрасположенности, а не о предопределенности личности как субъекта воспитания. По его мнению, в человеке от природы заложены те или иные типы рефлексии, которые облегчают или затрудняют воспитание как процесс со-

циализации. В. Е. Гмурман настаивал на том, что социальное воспитание имеет первостепенное значение. Воспитание он рассматривал как процесс, направленный от коллектива к личности.

Как полагал ученый, пока не удалось еще перевести на «педагогический язык» сущностные социологизаторские идеи. Тем не менее он вывел ряд закономерностей воспитания: 1) воспитание через другие виды деятельности (отрицание «чистого воспитания»); 2) самоизменение и самовоспитание в процессе деятельности; 3) неравномерное развитие личности при отсутствии специально организованных воспитательных усилий.

Таким образом, осмысление педагогической науки и практики современности невозможно без фундаментального овладения историей педагогики. Изучение истории педагогики способствует осознанию глубинных связей педагогических явлений в их целостности и взаимодействии с общекультурными процессами в мире, с отечественной историей, становлением государственности России и развитием народов нашей страны. В связи со сложными изменениями в социально-экономической и политической обстановке все больший интерес вызывает история советского периода, ознаменовавшегося как достижениями мирового значения, так и тяжелейшими ошибками. Все эти события в огромной степени обусловлены особенностями советского образования и педагогической мысли.

Список литературы

1. *Блонский П. П.* Избранные педагогические и психологические сочинения: в 2 томах / П. П. Блонский; под ред. А. В. Петровского. Москва: Педагогика, 1979. Т. 1. 303 с.; Т. 2. 397 с.
2. *Гессен С. И.* Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С. И. Гессен. Москва: Школа-Пресс, 1995. 448 с.
3. *Зеньковский В. В.* Проблемы воспитания в свете христианской антропологии / В. В. Зеньковский. Париж: YMCA press, 1934. 258 с.
4. *Крупская Н. К.* Педагогические сочинения: в 11 томах / Н. К. Крупская; под ред. Н. К. Гончарова [и др.]. Москва: Изд-во Акад. пед. наук, 1957–1963.
5. *Лосский Н. О.* Избранное / Н. О. Лосский. Москва: Правда, 1991. 624 с.

6. Луначарский А. В. О воспитании и образовании / А. В. Луначарский. Москва: Педагогика, 1976. 640 с.

7. Макаренко А. С. Педагогические сочинения: в 8 томах / А. С. Макаренко. Москва: Педагогика, 1983–1985.

8. Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа: сборник документов, 1917–1973. Москва: Педагогика, 1974. 560 с.

УДК 371.13:37.012

Е. В. Евплова

E. V. Evplova

ФГОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет», Челябинск
Chelyabinsk State Pedagogical University, Chelyabinsk

**СОСТОЯНИЕ И РАЗВИТИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ
КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА
В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДИССЕРТАЦИОННЫХ
ИССЛЕДОВАНИЯХ**

**CURRENT STATE AND INTERPRETATION OF THE PROBLEM
OF COMPETITIVENESS OF A FUTURE PEDAGOGUE
AS PRESENTED IN THE PSYCHO-PEDAGOGICAL
DISSERTATIONS**

***Аннотация.** Представлено состояние и развитие проблемы формирования конкурентоспособности будущего педагога в психолого-педагогических диссертационных исследованиях. Перечислены и проанализированы диссертационные исследования по тематике формирования конкурентоспособности, касающиеся формирования и развития конкурентоспособности будущих специалистов; конкурентоспособности личности; конкурентоспособности студентов; конкурентоспособности специалистов конкретной сферы.*

***Abstract.** The article contributes to the discussion of the present state and interpretation of the problem of competitiveness of a future teacher in psycho-pedagogical research. Dissertation papers on competitiveness formation of future specialists, personality competitiveness, student competitiveness, professional competitiveness in a specific area are recited and discussed.*

***Ключевые слова:** конкурентоспособность, будущий педагог, формирование, развитие, анализ, личность, студент, будущий специалист, диссертационные исследования.*