



Научно-исследовательский журнал «Педагогическое образование» / *Pedagogical Education*
<https://po-journal.ru>
2025, Том 6, № 6 / 2025, Vol. 6, Iss. 6 <https://po-journal.ru/archives/category/publications>
Научная статья / Original article
Шифр научной специальности: 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)
УДК 37.011.33

Разработка теории содержания общего образования в отечественной педагогике советского периода

¹ Денисова О.С.,
¹ Елисеева Е.В.,
¹ Тихоокеанский государственный университет

Аннотация: современная отечественная педагогика начала XXI века всё активнее обращается к ключевым экзистенциальным вопросам образования, стремясь осмысливать сложные аспекты функционирования общеобразовательной школы как важнейшего института социализации и культурной трансляции. Возникает потребность в теоретическом переосмыслинении накопленного педагогического опыта, особенно в условиях необходимости обновления содержания образования и повышения его аксиологической значимости. Одним из путей решения этих задач становится обращение к дидактическому наследию советской педагогики, обладающему высоким уровнем теоретической проработки. В данном контексте статья представляет собой историко-педагогический анализ теоретических подходов к разработке содержания общего образования в советский период. Советская дидактическая мысль рассматривается как ценностно-насыщенная основа, позволяющая выявить внутреннюю логику развития ключевых идей, тенденций и принципов построения образовательного содержания. Автор статьи показывает, что концепция содержания образования в педагогике советской эпохи формировалась как сложная, непрерывно развивающаяся система исследовательских проблем, сохраняющих актуальность в контексте современных образовательных реформ. Анализ этой системы открывает новые перспективы для научных поисков и методологических подходов в современной педагогической теории.

Ключевые слова: содержание образования, обучение, воспитание, советская педагогика, образовательные реформы, педагогическая теория и практика, производительный труд

Для цитирования: Денисова О.С., Елисеева Е.В. Разработка теории содержания общего образования в отечественной педагогике советского периода // Педагогическое образование. 2025. Том 6. № 6. С. 42 – 49.

Поступила в редакцию: 03 апреля 2025 г.; Одобрена после рецензирования: 02 мая 2025 г.; Принята к публикации: 10 июня 2025 г.

Development of the theory of the content of general education in Russian pedagogy of the Soviet period

¹ Denisova O.S.,
¹ Eliseeva E.V.,
¹ Pacific National University

Abstract: modern Russian pedagogy at the beginning of the 21st century is increasingly addressing key existential issues of education, seeking to understand the complex aspects of the functioning of secondary schools as the most important institution of socialization and cultural transmission. There is a need for a theoretical rethinking of the accumulated pedagogical experience, especially in the context of the need to update the content of education and increase its axiological significance. One of the ways to solve these problems is to turn to the didactic heritage of Soviet pedagogy, which has a high level of theoretical elaboration. In this context, the article presents a historical

and pedagogical analysis of theoretical approaches to the development of the content of general education in the Soviet period. Soviet didactic thought is considered as a value-rich foundation, which makes it possible to identify the internal logic of the development of key ideas, trends and principles of building educational content. The author of the article shows that the concept of educational content in Soviet-era pedagogy was formed as a complex, continuously developing system of research problems that remain relevant in the context of modern educational reforms. The analysis of this system opens up new perspectives for scientific research and methodological approaches in modern pedagogical theory.

Keywords: educational content, education, upbringing, Soviet pedagogy, educational reforms, pedagogical theory and practice, productive labor

For citation: Denisova O.S., Eliseeva E.V. Development of the theory of the content of general education in Russian pedagogy of the Soviet period. Pedagogical Education. 2025. 6 (6). P. 42 – 49.

The article was submitted: April 03, 2025; Approved after reviewing: May 02, 2025; Accepted for publication: June 10, 2025.

Введение

Вопрос о том, чем должно наполняться общее образование, на протяжении всей истории педагогической мысли остаётся фундаментальным и одновременно наиболее непростым. Он вызывает широкий спектр научных дискуссий и практических поисков, поскольку от выбора и организации содержания обучения напрямую зависит формирование личности, уровень подготовки учащихся и соответствие образовательной системы требованиям общества. В условиях современных общественных трансформаций особую актуальность приобретает задача качественного обновления и совершенствования содержания общего образования, что обуславливает её приоритетное значение для педагогической науки. В контексте выработки стратегических ориентиров развития общего образования в современной демократической России необходимо опираться на ценностные основания отечественной педагогики, на богатый исторический опыт, накопленный в советский период, и подвергать его глубокому анализу с позиций диалектического осмыслиения.

В условиях трансформации педагогического мышления, сопряжённой с переоценкой традиционных установок и отказом от шаблонных представлений, всё чаще наблюдаются упрощённые интерпретации и искажения, среди которых – недооценка или даже игнорирование педагогического опыта, сформированного в советский период отечественной науки и практики. Вместе с тем историческая перспектива подтверждает: адекватное осмысливание современных процессов невозможно без глубокого знания прошлого. Недаром говорится: «настоящим владеет тот, кто знает прошедшее» [6]. В связи с этим обращение к историко-педагогическому наследию приобретает особую актуальность. Оно способствует укреплению преемственности в развитии дидактики, расширяет теоретико-методологическую основу современных исследований и позволяет использовать опыт прошлых поколений для решения актуальных задач современного образования.

Материалы и методы исследований

Настоящее исследование базируется на историко-педагогическом анализе становления и эволюции содержания общего образования в советской системе педагогики в период с 1920-х до 1970-х годов. В качестве источников привлечены материалы нормативного и правового характера, учебные программы, официальные постановления и директивные документы, отражающие государственную стратегию в сфере школьного образования.

Методологическую основу исследования составили диалектический подход к анализу педагогических явлений, принципы историзма и системности, позволяющие рассматривать развитие содержания образования в контексте социокультурных, идеологических и образовательных трансформаций. Использован также аксиологический подход, предполагающий выявление и интерпретацию ценностных оснований, лежащих в основе построения школьного содержания.

Основным методом исследования выступил историко-педагогический анализ, включающий критическое осмысливание источников, выявление этапов, тенденций и противоречий в разработке содержания образования в различные периоды советской истории. Также применялись методы сравнительного анализа (для сопоставления различных моделей содержания образования).

Теоретической базой работы послужили труды ведущих советских педагогов, дидактов и методистов, таких как Н.К. Крупская, И.А. Каиров, В.В. Виноградов, А.Н. Колмогоров, а также современных исследователей истории образования, изучающих процессы формирования и трансформации содержания школьного

обучения в XX веке. Особое внимание уделено идеологическим и мировоззренческим основам, формировавшим содержание образования в рамках марксистско-ленинской педагогической парадигмы.

Результаты и обсуждения

Ученые, исследующие процесс становления содержания общего образования в советской школе и развитие соответствующего теоретического аппарата, отмечают его поэтапный характер, при котором каждый этап отличался своими качественными особенностями [1]. В рассматриваемую эпоху базовые идеи, определяющие содержание обучения, закладывались под воздействием ключевых нормативных актов, сыгравших стратегическую роль в реформировании школьного образования. Особое место среди них занимали такие документы, как «Положение о единой трудовой школе» и особенно «Основные принципы единой трудовой школы» (1918 года), получившие широкую известность под названием «Декларация». Именно они стали концептуальной основой для переосмысления целей и задач школьного образования в соответствии с идеалами новой социальной реальности. В указанных актах центральной установкой являлась идея создания единой трудовой школы, при этом понятие единства трактовалось как обеспечение равных условий получения образования для всех категорий учащихся [5]. Наряду с этим, в «Декларации» подчёркивалась важность дифференциации образовательного процесса, что обосновывалось как общественными потребностями, так и возрастными и индивидуальными различиями школьников. Следовательно, уже в первых советских нормативных источниках поднимался вопрос о согласовании принципов образовательного единства и разнообразия – проблема, сохраняющая свою актуальность для современной педагогической науки и практики.

В течение 1920-х годов были заложены важнейшие теоретико-методологические основы для формирования содержания школьного образования, акцент которого делался на развитие у учащихся диалектико-материалистического восприятия мира, умении рассматривать явления в их взаимосвязи, а также на органичном соединении учебного процесса с производительным трудом. В 1920-1921 годах осуществлялись первые шаги по практическому внедрению комплексного подхода к обучению, в первую очередь на базе опытно-показательных станций Наркомпроса. К началу 1923 года Народный комиссариат просвещения утвердил к реализации в общеобразовательных учреждениях учебную программу, подготовленную при непосредственном участии Н.К. Крупской [4].

Эти программы опирались на марксистскую идеологию, в частности на установку, согласно которой человек должен не пассивно созерцать реальность, а активно участвовать в её преобразовании. Такой подход предопределил формирование принципа деятельностного познания, когда учащиеся выступали как активные субъекты образовательного процесса. В программно-методических разработках того времени особое внимание уделялось формированию и стимулированию творческого потенциала школьников, что рассматривалось как приоритетное направление педагогической деятельности [10].

Введение качественно нового подхода к идеологическим основаниям содержания школьного образования обусловило необходимость преобразования форм его организации. В частности, традиционная предметная система, доминировавшая в дореволюционной школе, подверглась резкой критике. Согласно обновлённым принципам, обучение было структурировано вокруг трёх центральных понятий: природа, труд, общество. Отбор учебного материала осуществлялся с опорой на трудовую деятельность человека, которая рассматривалась в её взаимосвязи с природной средой – как объектом труда, и с общественными условиями – как результатом трудовой активности. Основной задачей нового содержания образования становилось формирование у школьников понимания труда как фундамента общественного бытия [6]. В условиях активизации учебного процесса особую роль играл «жизненный материал», использовавшийся как стимул к обучению и средство развития познавательной самостоятельности на основе личного опыта и наблюдений учащихся.

В процессе внедрения комплексных программ преподавания традиционная предметная организация обучения была практически вытеснена. Среди положительных характеристик данных программ выделялась последовательная ориентация на практическую направленность обучения, его связь с реальной жизнью, а также целостное восприятие окружающей действительности, что способствовало включению учащихся в социально значимую деятельность.

Во второй половине 1920-х годов на практике стало очевидным, что реализация идеи целостного, системного построения содержания общего образования сопряжена с серьёзными трудностями. Попытки выстроить обучение на основе интеграции знаний нередко приводили к нарушению логической структуры учебного материала и ослаблению межпредметных связей, что снижало качество усвоения и мешало формированию базовых образовательных умений.

Ответом на эти затруднения стало принятие в 1925 году решения о предоставлении большей самостоятельности учебным дисциплинам. Это сопровождалось отказом от избыточного количества универсальных комплексных тем и частичным возвратом к предметной организации учебного содержания [7]. Однако даже при этих изменениях идеологическая линия советской педагогики – ориентация на марксистско-ленинское понимание преобразующей роли труда и человека – сохранялась в качестве методологической основы. Образовательный контент по-прежнему формировался с учётом идеологических установок, направленных на активное включение учащихся в процессы социалистического строительства.

Следует отметить, что педагогические теории того периода не были оторваны от образовательной практики. Они опирались на результаты экспериментальной работы, анализ учебных процессов и повседневной школьной жизни. Благодаря такому единству теории и практики получила развитие концепция, характерная для марксистско-ленинской дидактики: учебный процесс должен быть тесно связан с производительным трудом. Эта идея находила конкретное выражение в содержании образования, направленного не только на передачу знаний, но и на воспитание личности, включённой в социокультурную и экономическую жизнь страны.

Современный взгляд на комплексные программы, разработанные в рамках ГУСа, позволяет выявить их противоречивый характер. С одной стороны, они стали важным шагом в эволюции отечественной педагогики, поскольку способствовали более тесной связи школьного образования с практикой, жизненными реалиями и интересами самих школьников. Программы отличались стремлением учитывать возрастные и психологические особенности детей, а также формировать у них активную гражданскую позицию через включение социально значимого содержания.

Однако при всей прогрессивности этого подхода он имел и существенные издержки. Отказ от четкой предметной структуры обернулся утратой логики внутри дисциплин, что мешало систематическому усвоению знаний и снижало академическую целостность образовательного процесса. Учебный материал стал фрагментарным, а познавательная деятельность учащихся – менее устойчивой. Таким образом, интеграция, не сопровождавшаяся методологической проработкой предметных связей, в ряде случаев подрывала саму идею глубинного образования, ориентированного на развитие мышления. Следует также отметить, что школа и преподавательский состав оказались недостаточно подготовленными для внедрения новшеств педагогической теории, что вызвало недовольство среди практикующих педагогов и отрицательную реакцию со стороны теоретиков.

В начале 1930-х годов система школьного образования в Советском Союзе претерпела кардинальные преобразования, продиктованные ускоренным курсом индустриализации и задачами социалистического развития. В новых исторических условиях стране требовались кадры, обладающие прочной теоретической базой и практическими навыками, способные эффективно включаться в процессы технического и экономического роста. Однако анализ состояния образования, проведённый Центральным комитетом ВКП(б), выявил ряд существенных недостатков в подготовке учащихся. Среди них особенно остро выделялись слабый уровень усвоения базовых знаний, ограниченность общего кругозора школьников, а также их недостаточная готовность к освоению профессиональных программ в учреждениях среднего и высшего звена [7]. Эти проблемы ставили под сомнение эффективность прежних педагогических моделей и подталкивали к переосмыслинию содержания и методов школьного обучения.

Тогда советское руководство поставило задачу кардинального пересмотра подходов к содержанию общего образования, исходя из требований времени, связанных с ускоренным развитием науки и техники. Центральный комитет ВКП(б) выступил с инициативой создания образовательной модели, способной обеспечить фундаментальное усвоение основ научных знаний и политехническую подготовку на базе общеобразовательных дисциплин. Эти установки были институционализированы через важнейшие партийно-государственные документы того периода – постановления «О начальной и средней школе» (1931 г.) и «Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе» (1932 г.) [4]. Одним из ключевых шагов стало упразднение комплексного подхода к обучению и переход к чётко структурированной предметной системе.

Обновлённые учебные планы формировали чёткий перечень обязательных знаний и умений, соответствующих каждому этапу школьного образования. В них отводилось особое внимание на политехнической направленности обучения, что предполагало опору на достижения современного научного знания. Однако вместе с внедрением предметной дифференциации произошло ослабление связей между отдельными компонентами образовательного процесса. Прежде присущий комплексному обучению синтез мировоззренческого, трудового и социального воспитания был утрачен. В результате труд, ранее рассматривавшийся как важное педагогическое и дидактическое средство, оказался маргинализованным и вытесненным на периферию как в структуре общего, так и в рамках политехнического образования.

В период 1930-1940-х годов в советской системе образования произошёл коренной поворот в методологических основаниях формирования содержания обучения. Если в 1920-е годы преобладал обобщённый методический подход, воплощённый в «Схемах ГУСа», то впоследствии акцент был смешён в сторону специализированного, частно-методического конструирования учебного процесса с опорой на чёткую предметную дифференциацию. Такой поворот рассматривался педагогическим сообществом как необходимый шаг к усилению научной строгости и системности в преподавании отдельных дисциплин.

Тем не менее, с укреплением предметного подхода встал вопрос о возможных издержках его применения. Советские исследователи и практики в области образования выражали обеспокоенность тем, что чрезмерная автономность школьных предметов может привести к фрагментации образовательного пространства, ослаблению межпредметных связей, снижению актуальности учебного материала по отношению к жизненным реалиям. Тогда активно обсуждались пути сохранения целостности образовательного процесса, усиления прикладной направленности содержания и развития практических компетенций учащихся, что позволило бы сохранить связь школы с производственной и социальной действительностью. В ответ была предложена концепция межпредметных связей, интеграции с жизнью и трудовой деятельностью. Начинает активно обсуждаться идея создания внутренней связи между учебными дисциплинами, что представляло собой попытку преодолеть ограниченность предметоцентрического подхода [2] и направить внимание на более комплексный «личностно-деятельностный» подход в обучении. Несмотря на определённые усилия в этом направлении, структурные изменения в содержании образования, сформировавшиеся в этот период, сохранялись до конца 1950-х годов. Однако, как отметил И.А. Каиров, председатель Академии педагогических наук РСФСР, советская дидактика так и не выработала единого научного обоснования для комплексного подхода к формированию учебных планов, программ и учебников [2].

Тем не менее, идеи, которые были выдвинуты в этот период, оказали существенное влияние на дальнейшее развитие теории содержания образования, став отправной точкой для последующих теоретических и практических шагов в этой области.

В 1958 году Верховный Совет СССР утвердил закон «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы образования в СССР», который стал важным шагом в реформировании образовательной системы. Этот акт положил начало более системному внедрению трудового и производственного обучения, что потребовало не только пересмотра содержания образования, но и изменений в организации учебного процесса. В частности, акценты были смешены в сторону более тесной связи учебного процесса с реальной жизнью и трудовой деятельностью, что стало основой для дальнейших изменений в образовательной практике [8]. В этот период также было уделено особое внимание дифференциации учебных программ для старших классов, а также подготовке учащихся к конкретной профессиональной деятельности. Согласно новым положениям, общее среднее образование стало одиннадцатилетним, при этом предполагалось, что выпускники получат не только базовые знания, но и профессиональную квалификацию. Однако поставленные цели не были в полной мере достигнуты: попытка совмещения общего и профессионального образования в рамках одной школы оказалась неэффективной. Уже в 1964 году было принято решение о возвращении к десятилетнему сроку обучения, и в педагогической практике утвердилось мнение о невозможности возложить на общеобразовательную школу функции профессиональной подготовки без ущерба для ее основного назначения.

Во второй половине XX века, несмотря на преимущественно положительные оценки практики соединения учебного процесса с производительным трудом, реализованной в школах 1950-1960-х годов, исследователи истории педагогики отмечали, что одна из ключевых задач советского образования так и не была полноценно решена [10]. В последующее десятилетие, начиная с 1960-х годов, развитие теоретических основ содержания образования стало логическим продолжением ранее проведённых исследований. Этот этап ознаменовался формированием концептуальных подходов, которые легли в основу создания обновлённых учебных планов и программ. Ключевым элементом новой образовательной концепции стало внимание к более глубокому и комплексному освоению основ научных дисциплин, что воспринималось как важнейший шаг к улучшению качества общего образования [10].

После очередного съезда КПСС в 1961 году были обозначены новые приоритеты для реформирования школьного образования, что отразилось в Программе партии. Главной целью стало обеспечение учащихся основательными знаниями в области фундаментальных наук, формирование коммунистического мировоззрения и подготовка к труду и политехнической деятельности, соответствующей уровню научно-технического прогресса. Важнейшими аспектами образовательного процесса также стали внимание к индивидуальным интересам школьников и их всестороннему развитию: нравственному, эстетическому и физическому [10]. Эти изменения стали поворотной точкой в пересмотре подходов к содержанию образования,

так как прежняя практика периодического обновления учебных курсов, включающая замену устаревших тем новыми достижениями науки, уже не могла удовлетворить требования времени.

Как ответ на изменившиеся требования образовательной политики в октябре 1964 года был сформирован ряд новых структур, включая Центральную комиссию, действующую при Президиуме Академии педагогических наук СССР и Академии наук СССР, а также специализированные группы, фокусирующиеся на отдельных учебных дисциплинах. Эти структуры были призваны разработать обновленное содержание общего образования. В их состав вошли представители различных научных направлений, включая педагогов, методистов, практикующих преподавателей и ведущих ученых, как в области гуманитарных, так и естественных наук. Среди них – академики М.В. Нечкина, В.М. Хвостов, Д.Д. Благой, В.В. Виноградов, А.Н. Колмогоров, В.А. Каргин, Б.М. Кедров, А.И. Опарин и другие специалисты, внёсшие значительный вклад в научно-методическое обоснование образовательной реформы [9].

Во второй половине 1960-х годов Центральная комиссия при АПН СССР и АН СССР, в которую входили ведущие советские педагоги и методисты, выработала концепцию обновления школьного образования. Основной акцент делался на сохранении ценных достижений прошлого этапа, но с учётом новых требований: обучение должно было не только обеспечивать прочные знания основ наук, но и вводить школьников в широкий социальный опыт, развивать интересы, склонности и готовность к самообразованию. Однако в специализированных предметных комиссиях приоритет получил академический подход, при котором школьные дисциплины начали формироваться как вводные курсы вузовских предметов [6]. Это снова привело к ориентации содержания образования на логику науки, а не на личностные и образовательные потребности ребёнка. В то же время в системе образования появились важные формы дифференциации: факультативы, профильные классы, углублённое изучение отдельных предметов, а также создание учебных групп по интересам, что позволило учитывать разнообразные образовательные запросы учащихся.

В 1972 году было принято решение о введении всеобщего среднего образования, что было продиктовано требованиями социально-экономического развития страны. Однако стремление достичь этой цели в кратчайшие сроки привело к ряду негативных последствий, таких как ухудшение качества подготовки учащихся, рост невидимой неуспеваемости и ослабление доверия к концепции всеобщего образования. Тем не менее, важность обеспечения устойчивых знаний в области наук оставалась в центре внимания новых образовательных программ, хотя акценты были смешены на улучшение качества образования и подготовки педагогов, а проблемы связи учебного процесса с реальной жизнью и трудовой деятельностью отошли на второй план.

В 70-е годы XX века возникли значительные проблемы с реализацией новых учебных программ и учебников, включая избыточность ненужной информации, недостаток единства в подходах к содержанию образования, а также ограниченное понимание содержания как основы знаний. Эти трудности стали важным стимулом для углубленных исследований в области теории содержания образования [10]. Одним из важнейших вкладов в эту область стал подход И.Я. Лerner, который предложил концепцию структуры содержания образования как отражение социального опыта. Он подчеркивал, что помимо знаний и умений, важно учитывать творческую и эмоциональную деятельность, которая также становится неотъемлемой частью личного опыта учащихся [3].

Соотношение различных составляющих содержания образования изменяется в зависимости от исторических условий и потребностей общественного прогресса. Эти элементы, будучи усвоены, дают человеку возможность не только стать квалифицированным специалистом, но и проявлять самостоятельность, креативность, а также изменять как внешний мир, так и самого себя. В отличие от традиционного подхода, ориентированного на знания и известного как «предметоцентризм», группа ученых из Академии педагогических наук СССР, в том числе В.В. Краевский, И.Я. Лerner и М.Н. Скаткин, предложила концепцию, базирующуюся на культурологическом подходе [3]. Эта концепция стала основой теории содержания образования, в рамках которой были выделены ключевые принципы его построения и определены уровни – от теоретических основ до практических учебных материалов. Одним из центральных положений культурологической теории является утверждение о неразрывной связи между содержательной и процессуальной сторонами образовательного процесса. Уже в начале 1960-х годов эксперты, такие как С.Г. Шаповаленко, подчеркивали, что учебный предмет, его преподавание и процесс усвоения материала тесно взаимосвязаны, а содержание предмета должно быть сформировано с учетом как специфики преподавания, так и особенностей восприятия учащимися [10].

Выводы

Дальнейшее развитие теории содержания общего среднего образования, направленного на будущее, требует тщательного исследования вопроса о структуре предметов в образовательном процессе.

М.Н. Скаткин подчеркивал, что использование предметной структуры может привести к тому, что отдельные части затмят целое. В.И. Загвязинский добавлял, что деление знаний и культурных элементов на отдельные «сектора» может оказать негативное влияние на развитие мышления школьников и их восприятие мира как единого целого. Чтобы избежать подобных последствий, содержание образования должно стремиться к синтезу и интеграции, связывая отдельные компоненты в единое целое, что можно достичь через введение обобщающих дисциплин. Идея объединения и взаимосвязанности учебного материала, впервые предложенная в начале XX века, продолжает оставаться актуальной и в XXI веке, продолжая привлекать внимание как теоретиков, так и практиков образовательного процесса. Важно также учесть опыт, накопленный советской школой в предыдущие десятилетия, чтобы критически оценить его и эффективно применить в современных образовательных реалиях. Следует отметить, что идеи, выдвигавшиеся в 20-е годы XX века, неоднократно «возрождались» при пересмотре содержания и организации образовательного процесса, и аналогичные подходы часто возникали в истории педагогической мысли, когда речь шла о необходимости обновления содержания общего образования.

Список источников

1. Богуславский М.В. Развитие теории содержания общего среднего образования: типология и генезис // Известия ВГПУ. 2009. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-teorii-soderzhaniya-obschego-srednego-obrazovaniya-tipologiya-i-genezis> (дата обращения: 02.03.2025).
2. Каиров И.А. О состоянии и задачах советской педагогической науки // Советская педагогика. 1955. № 3. С. 3 – 11.
3. Лerner И.Я., Скаткин М.Н. Содержание образования как педагогически адаптированный социальный опыт // Вестник образования. 1989. № 4. С. 146 – 147.
4. Новые программы для единой трудовой школы первой ступени 1, 2, 3 и 4 годов обучения. М.: Госиздат, 1923. Вып. 1. 36 с.
5. Положение о единой трудовой школе РСФСР (1918) // Президентская библиотека им. Б.Н. Ельцина. URL: <https://www.prlib.ru/item/1439848> (дата обращения: 04.04.2025).
6. Степашко Л.А. Генезис содержания общего образования (гуманистический аспект): учеб. пособие по спецкурсу. Хабаровск: ХГПУ, 1994. 112 с.
7. Степашко Л.А. Социалистическая концепция содержания общего образования: историко-педагогический очерк (1917-1941). Владивосток: ДВГУ, 1993. 128 с.
8. СССР. Верховный Совет. Закон об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР. М.: Известия, 1958. 31 с. URL: https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_008442485/ (дата обращения: 01.03.2025).
9. Утебаева А.Д. Проблемы школьного образования в городах Центрального Казахстана в 1960-1970 гг. в контексте истории повседневности // Молодой ученый. 2016. № 23 (127). С. 403 – 406. URL: <https://moluch.ru/archive/127/35179/> (дата обращения: 07.02.2025).
10. Вендревская Р.Б. Очерки истории советской дидактики. М.: Педагогика, 1982. 240 с.
11. Постановление ЦК ВКП(б) о начальной и средней школе от 25 августа 1931 года // Правда. 1931. № 245. URL: <https://docs.historyrussia.org/ru/nodes/445937-postanovlenie-tsk-vkp-b-o-nachalnoy-i-sredney-shkole-25-avgusta-1931-g> (дата обращения: 05.04.2025).
12. Очерки истории педагогической науки в СССР (1917-1980) / под ред. Н.П. Кузина, М.Н. Колмаковой. М.: Педагогика, 1986. 368 с.

References

1. Boguslavsky M.V. Development of the theory of the content of general secondary education: typology and genesis. Bulletin of VSPU. 2009. No. 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-teorii-soderzhaniya-obschego-srednego-obrazovaniya-tipologiya-i-genezis> (date of access: 02.03.2025).
2. Kairov I.A. On the state and tasks of Soviet pedagogical science. Soviet pedagogy. 1955. No. 3. P. 3 – 11.
3. Lerner I.Ya., Skatkin M.N. The content of education as a pedagogically adapted social experience. Herald of education. 1989. No. 4. P. 146 – 147.
4. New programs for the unified labor school of the first stage of 1, 2, 3 and 4 years of study. Moscow: Gosizdat, 1923. Iss. 1. 36 p.

5. Regulations on the unified labor school of the RSFSR (1918). Presidential Library named after B.N. Yeltsin. URL: <https://www.prlib.ru/item/1439848> (date of access: 04.04.2025).
6. Stepashko L.A. Genesis of the content of general education (humanistic aspect): textbook on a special course. Khabarovsk: KhGPU, 1994. 112 p.
7. Stepashko L.A. Socialist concept of the content of general education: historical and pedagogical essay (1917-1941). Vladivostok: DVGU, 1993. 128 p.
8. USSR. Supreme Council. Law on strengthening the connection between school and life and on the further development of the public education system in the USSR. Moscow: Izvestia, 1958. 31 p. URL: https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_008442485/ (date of access: 01.03.2025).
9. Utebaeva A.D. Problems of school education in the cities of Central Kazakhstan in the 1960-1970s in the context of the history of everyday life. Young scientist. 2016. No. 23 (127). P. 403 – 406. URL: <https://moluch.ru/archive/127/35179/> (date of access: 07.02.2025).
10. Vendrovskaya R.B. Essays on the history of Soviet didactics. Moscow: Pedagogy, 1982. 240 p.
11. Resolution of the Central Committee of the All-Union Communist Party (Bolsheviks) on primary and secondary schools of August 25, 1931. Pravda. 1931. No. 245. URL: <https://docs.historyrussia.org/ru/nodes/445937-postanovlenie-tsk-vkp-b-o-nachalnoy-i-sredney-shkole-25-avgusta-1931-g> (date of access: 05.04.2025).
12. Essays on the history of pedagogical science in the USSR (1917-1980). Ed. N.P. Kuzina, M.N. Kolmakova. M.: Pedagogika, 1986. 368 p.

Информация об авторах

Денисова О.С., Тихоокеанский государственный университет, denisova.olga17@mail.ru

Елисеева Е.В., кандидат педагогических наук, доцент, Тихоокеанский государственный университет, nikeliseeva@mail.ru

© Денисова О.С., Елисеева Е.В., 2025