

СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ

КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ СПОСОБНОСТЕЙ СУБЪЕКТА УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ



Педагогіка
ШКОЛИ

В статье раскрывается понимание автором категорий содержания образования, в частности содержания школьного образования и содержания обучения. Сделана попытка представить концептуальный подход к определению содержания образования и содержания обучения.

Ключевые слова: содержание образования, содержание обучения.

УДК 159.923.38:
37.011.33

Размышляя над вопросом развития способностей человека, неизменно возникают *три вопроса*:

1) как распознать (диагностировать) способности (причем границы распознавания имеют тенденцию к их возрастному снижению)?

2) какими техниками, технологиями, методиками их развивать?

3) каким должно быть содержание образования, чтобы способствовать развитию способностей? И в дополнение к предыдущему вопросу: как построить систему содержания образования, чтобы способности имели непрерывный характер развития?

Все эти вопросы, безусловно, важны и актуальны, поскольку они возникают на каждом новом витке развития образования, предлагающего каждый раз новые педагогический парадигмы. Раз так, значит, единственно верного ответа на них нет и вероятно, что он не будет найден. Вместе с тем, необходимо отметить, что содержание образования является одним из важнейших факторов и условий для раз-

вития способностей индивида, поскольку оно является в этом процессе материалом для их развития. Именно поэтому содержанию образования уделяется значительное внимание исследователей-педагогов, изучающих механизмы развития способностей индивида.

Педагогика известна своим консерватизмом и рецептурностью. Причем, независимо от предлагаемой парадигмы образования, вариантов которой, на самом деле не так уж и много (субъект-объектная, субъект-субъектная, субъект-объект-субъектная), в них кроются конкретные указания и рекомендации для их реализации. Вместе с тем невозможно разработать рецепты на все случаи педагогической практики. Следовательно, стоит искать другой подход, который должен быть по своей сути



**Людмила
БУРКОВА**

Заместитель
директора по
научно-организа-
ционной работе
Института одаренного ребенка
НАПН Украины,
доктор педагогических наук

Директор школи, ліцею, гімназії № 2'2013

универсальным и удовлетворит педагогические цели, согласующиеся с задачами развития способностей у субъекта учебной деятельности.

Так сложилось в традиционной педагогике, что содержание образования является стержнем в учебной деятельности его субъектов. Это привело к тому, что оно стало определяющим не только в вопросе чему учить, но и что оценивать. Критики в адрес парадигмы знаний на сегодня достаточно. Поэтому мы не станем останавливаться на этом вопросе. Вопрос в другом, а что взамен этой традиционной идее предложить и как спроектировать в учебную деятельность?

На сегодняшний день предлагаются взамен идее подхода, базируемого на знаниях, личностно-ориентированный, компетентностный, контекстный, дифференцированный (в их различных модификациях). Идеи данных подходов на самом деле не новы, они декларируют решение задач, связанных с развитием субъекта в образовательной среде. Между тем, методологические пути и методические системы реализации этих идей разворачиваются все на том же традиционном подходе. Логика такого процесса опирается на опредмечивание учебных результатов. То есть, когда встает вопрос: что измерять в результате осуществления субъектом учебной деятельности и в каких единицах, то неизменно возвращается формула знаний, умений, навыков и плюс какие-то дополнительные показатели, которые имеют достаточно сложный инструмент для измерения, поэтому, они сводятся к известным и понятным для практики все тем же ЗУНам. Выходит некий замкнутый круг. Но если поставить вопрос о том, зачем нужны знания, умения и навыки, то начнутся затруднения и путаница в вариантах ответов. А ведь очевидно, что человек пользуется ими для решения в жизни, различных видах своей деятельности задач. Следовательно, знания, умения и навыки являются тем материалом, который используют для решения классов задач. Отсюда, результаты обучения выявляются в способности (здатності) индивида решать

определенные классы задач. Тогда для их решения индивиду нужно овладеть необходимой системой компетентностей, что можно обозначить как самый общий конечный результат обучения.

При таком подходе содержание, на котором осуществляется процесс образования, получает функцию учебного материала, который имеет динамичные характеристики: вариативности, гибкости, подвижности, что проявляется в постоянном развитии. При этом содержание должно фиксировать не некоторые константы, т.е. параметры порядка, которые сохраняют общечеловеческие (духовно-нравственные) ценности, культурное наследие и традиции, а фундаментальные научные достижения. При этом последнее имеет развитие и потому является относительной константой.

Что же происходит с содержанием на современном этапе образования? Полагаем, что содержание обучения, как одна из приоритетных категорий в содержании образования, упрощена и реализуется достаточно формально и линейно. Преобладание формального содержания имеет такое же формальное отношение к развитию субъекта. А именно, усваивая, точнее запоминая содержание обучения ситуативно-прикладного характера, развивается память, поскольку она обретает доминирующую функцию в процессе обучения. Следовательно, развитие способностей у субъекта учебной деятельности скорее оказывается побочным продуктом, нежели планируемой целью и результатом педагогической деятельности.

Вопрос о том, какое содержание образования способствует развитию способностей, адресован не столько к наполнению формальными сведениями, сколько к целевой функции образования. Здесь стоит проанализировать, что подразумевают исследователи под содержанием образования. Самое общее определение: **„Содержание образования – фундамент базовой культуры личности”** – имеет широкий контекст понимания данной категории. Во-первых, следует уточнить, что входит в базовый фундамент культуры личности. Чем, какими

особенностями он определяется? При этом необходимо учитывать, что существуют не только виды культуры, но и, к примеру, этнические, религиозные и пр. оттенки их содержания. То, что для одного народа является фундаментом, у другого может не приниматься во внимание или получить обратный эффект. Потому такое определение является метафорным в понимании содержания образования.

Педагогическая энциклопедия [4] предлагает определение: „*Содержание образования – совокупность систематизированных знаний, умений и навыков, взглядов и убеждений, отражающая определенный уровень развития познавательных сил и практической подготовки*”. Остается непонятным, каким образом совокупность систематизированных знаний, умений и т.д. отражает уровень развития познавательных сил и практической подготовки. Из определения также неясно ЗУНы, взгляды и убеждения – понимать как субъектные приобретения или извне заданные детерминанты? Тогда каким образом они могут отражать уровень развития познавательных сил?..

Научным изучением проблемы формирования содержания образования занимались такие исследователи, как Ю. Бабанский, М. Данилов, В. Леднев, И. Лернер, М.Скаткин и др. [1, 2, 3]. Поиск оснований для формирования содержания образования отображал различные педагогические идеи, реализующие одну из функций в школьном образовании: социальную, культурную, мировоззренческую, систематизирующую научные знания, развивающую субъекта учебной деятельности. В таблице 1 представлены некоторые определения содержания образования.

В данных определениях прослеживается целевая направленность содержания. В одном случае оно обозначает функцию развития личности, в другом – доминирует функция социальной адаптации и деятельностный опыт познания.

Социальная сущность содержания образования проявляется в том, что индивид, используя общечеловече-

ский и ментальный социальный опыт, накопленные человечеством знания, опыт деятельности он использует в своей жизнедеятельности в двух плоскостях: 1) для обеспечения собственного благополучия, благополучия ближайшего своего социального окружения (семьи, родственников, друзей); 2) предыдущая направленность проецируется и является составляющей благополучия общества в целом.

Интересно отметить тот факт, что содержание образования понимается авторами не как некий набор сведений, информации, а отмечается развивающая функция, т.е. подразумевается его воздействие на формирование социально-культурного опыта, деятельностных характеристик. Вместе с тем, авторы, указывая на сущностное наполнение содержания образования,

Таблица 1

Определения содержания образования	
Авторы	Определения
В. Леднев, Ю. Бабанский	Содержание образования – это часть общечеловеческой культуры, предъявляемая индивиду для усвоения, отобранная и структурированная таким образом, чтобы ее усвоение направляло и детерминировало развитие личности соответственно целям воспитания[1], [3].
И. Лернер	Содержание образования – это педагогическая адаптация системы знаний, умений и навыков, опыта творческой деятельности и эмоционального отношения к миру, усвоение которого обеспечивает развитие личности.
В. Краевский	Содержание образования воплощает в себе социальный опыт, подготовленный для передачи подрастающим поколениям... содержание рассматривается в единстве следующих аспектов: <i>социальной сущности, педагогической принадлежности содержания образования и системно-деятельностного способа его рассмотрения</i> [2].

не определяют его как некую систему и системообразующую функцию для развития индивида.

В определении И.Я. Лернера положительным есть то, что предполагается проектирование содержания образования на развитие личности и включен опыт творческой деятельности, что немаловажно для развития способностей. Вместе с тем, непонятно, каким образом строится система знаний, умений, навыков, что она отражает. Эмоциональный компонент, суженный до отношения к миру, на наш взгляд, подменяет истинную систему ценностей, благодаря которой формируется не только эмоциональное отношение к миру. Позволим себе напомнить, что Дж. Равен считает ценности человека (его ценностные ориентиры) фундаментом в формировании успешной деятельности индивида, развитии его компетентностей. Они являются внутренними, порой неосознанными стимуляторами или, напротив, торможением в достижении результатов деятельности. Отсюда, содержание образования должно включать ценностные ориентиры не противоречащие общечеловеческим (или абсолютным по Н. Лосскому) ценностям, которые дифференцируются в ментальные и социальные ценности человека.

На наш взгляд, достойны внимания, в приведенных определениях содержания образования, такие понятия, как опыт человечества, его культура, опыт деятельности, достижения науки, техники. Вместе с тем, эти составляющие должны быть отобраны и организованы таким образом, чтобы формировать механизмы дальнейшего развития человеческой цивилизации, совершенствуя разные области бытия, не нарушая целостности духовно-нравственных устоев, являющихся неременным условием существования человека.

Итак, проанализировав определения содержания образования, можно сказать, что необходимыми и самыми общими его составляющими являются, по мнению исследователей, ценностный аспект, культурологический, интеллектуальный, которые отражают социальный опыт человечества.

Понятие „содержание образования” начинается с понимания того, что собой представляет образование. Образование обычно понимается в двух аспектах: 1) как процесс; 2) как продукт (результат) процесса формирования ума, личностных характеристик, физических способностей человека. Мы рассматриваем в данном случае содержание образования в связи с наполнением процесса, который способствует и обеспечивает развитие человека, его духовного и физического потенциала, его способностей. Образование, которое не приводит к развитию способностей человека, является пустым и непродуктивным. Поэтому и в дальнейшем определяя, каким должно быть содержание для школьного образования, подразумеваем то, что оно непременно должно способствовать развитию способностей субъекта образовательного процесса.

Определение содержания образования начинается с понимания и четкого выделения целей образования и, соответственно, ожидаемых результатов, точнее, в чем они будут выражаться. Цели образования должны содержать в себе ответы на вопросы: для чего нужен тот или иной уровень образования и что он даст индивиду для его дальнейшей реализации в жизни? Целевая направленность позволит определить ожидаемые результаты.

Из опыта образовательных целей для среднего образования были – всесторонне развитая личность, под которой подразумевалась сумма умственного, нравственного, физического, трудового, эстетического воспитания. Со временем стало понятно, что арифметические действия в развитии личности «не работают», а в школе все сводилось к приоритету умственного воспитания. Интенсивность информатизации общества привнесла в образование процессы технологизации, компьютеризации, которые также отразились на целях образования.

В последних документах (Закон Украины об образовании, Закон Украины о дошкольном образовании, Закон Украины о среднем образовании и т.д., Государственный

стандарт общего и среднего образования) отражена направленность содержания на социализацию индивида, формирования у него различных компетентностей, которые основаны на формировании общечеловеческих и национальных ценностей, научности и систематичности знаний, социального становления человека, развитие способностей и пр. Такая направленность содержания образования достаточно широкая и не дает конкретных целевых ориентиров, которые способствуют структуризации содержания образования. Напомним, что дисциплинарный подход в содержании развивает идею содержательной дифференциации, при этом интеграция так и не осуществляется, что делает содержание набором различных бессвязных сведений и понятий. Оппоненты могут возразить, что на современном этапе ориентирами для отбора и структурирования содержания служат компетентности. С ними также необходимо разобраться.

Сложилось впечатление, что компетентности собирались, чтобы оправдать изучение предмета. При этом на межпредметном уровне они характеризуются явной разрозненностью. А значит, неопределенностью в общности целей. Такой подход подчеркивает эффект обслуживания учебного предмета, но никак не ориентированность на субъекта учебного процесса. Возникают вопросы: если мы ратуем за воспитание цельной личности, то может ли такое содержание образования (выявленное на уровне компетентностей) этому способствовать? То есть каждая дисциплинарная „линия” направлена на формирование определенных компетентностей. При этом остается непонятным, где и как компетентности пересекаются, где применяются индивидом? Что они дают в настоящее время и в перспективе? Может ли по такому принципу построенное содержание обучения (предметное) формировать фундаментальные знания? Вопросы при этом не исчерпываются. А значит, нужно искать иные подходы к определению содержания образования, ориентируясь, прежде всего на цели образования.

Четкое представление того, каким должен быть результат воспитания, будет способствовать определению содержания образования и компетентностей для субъектов. Мы не ставим себе задачу в данной статье определить такой результат, поскольку это требует специального изучения вопроса, но возьмем на себя смелость высказать предположение, что содержание образования (допрофессиональное) **должно отражать целостную картину мира, которая включает системы: ценностей** (нравственную: общечеловеческую, этническую или ментальную, культурную, научную; эстетическую, интеллектуальную); **фундаментальных научных знаний**. Итак, содержание образования должно иметь целостный характер. Целостный, при этом не адекватен пониманию *закрытой* системы. Поскольку система образования является открытой системой, т.е., способная к постоянному развитию, следовательно, ее содержание отражает такую характеристику, а константой остается целостность картины мира. Известно, что мир многогранен и все охватить практически невозможно. В связи с этим надлежит выявить те вершины в картине мира, которые являются определяющими, ведущими в развитии человеческой цивилизации.

Что касается процесса осуществления образования, то картина мира во всем ее разнообразии должна воспроизводиться в причинно-следственных связях и системной организации знаний. Естественно, что все многообразие картины мира и ее исторический процесс в деталях невозможно охватить. Но с позиции современных знаний можно совершенно точно определить основные направления, пути развития человечества (в культуре, науке, искусстве).

Систематизация накопленных человечеством знаний о планете, вселенной, человеку способствует воспроизведению целостной картины мира (мироздания) в его эволюционном движении. Истинное познание картины мира способствует пониманию и самостоятельному установлению причинно-следственных связей, анализу процессов с ними связанных. И

далее позволяет человеку двигаться в направлении углубления познания картины мира или его составляющей, осознавая возможные техногенные и нравственные последствия в разных видах деятельности. Целостное представление о мире, в котором существует человеческая цивилизация, требует обобщенных, связанных в единую систему сведений, но не разрозненного предметного содержания, что стало уже обычным для нашего образования.

Естественно возникает вопрос как интерпретировать картину мира в дошкольное образование и дифференцировать в школьное. Это отдельная проблема, требующая тщательного изучения. Но все же некоторые соображения изложим. Автор полагает, что в дошкольном детстве достаточно узнать самые общие представления о мире, в котором живет человек, при этом, полагаем, что нравственные основы должны быть определяющими. То есть направленность на развитие ценностей, а конкретнее, абсолютных ценностей в дошкольном детстве должно быть фундаментом. Именно они являются основой социализации индивида. Это не означает, что их формирование останавливается. Более того, они формируются, поддаются изменениям на протяжении всей жизни человека, поскольку человек является социальным существом, а социальное взаимодействие характеризуется динамичностью, поэтому является естественным процессом постоянного развития социальных ценностей, в то время, когда абсолютные ценности остаются неизменными и могут человеком познаваться в опыте чувств и действий.

В то же время познание мира в дошкольном детстве не ограничивается лишь развитием нравственных категорий, происходит познание мира. Преимущественно этот процесс остается созерцательным, имеет формы наблюдения, опытов, экспериментов. Их направленность сохраняет общую ориентацию на причинно-следственные связи природных явлений, физических, биологических свойств живого и неживого мира.

В школьном обучении картина мира из единого общего представления должна постепенно дифференцироваться, но при этом сохраняя внутренние содержательные связи. Такой подход соответствует разработанному В. В. Давыдовым, когда каждая новая «клеточка» знания связана с предыдущей, проектируется в последующую и осуществляется диалектическое движение от общего к конкретному и обратно — от конкретного — к общему или «восхождение от абстрактного к конкретному». Традиционно в школе сохраняется предметная основа обучения, что делает содержание (информацию предмета) основным. На взгляд автора, содержание обучения в таком виде сужает познавательные, а значит, развивающие возможности самого процесса обучения. На этот факт обращают внимание многие ученые в последнее время. Именно поэтому школьное образование в своих целях делает попытки выйти на компетентностный подход. Это плохо получается, когда осуществляется привязанность к предметному содержанию, т.е. к учебному материалу.

Здесь следует обратиться к пониманию категорий компетентностного подхода: компетенции и компетентности. Не углубляясь в анализ понятий, ретроспективу их развития, автор изложит свою позицию, которая освещалась в публикациях, посвященных этой теме. Компетенции отражают, на наш взгляд, систему требований к осуществлению определенных видов деятельности. Поскольку всякая деятельность сопряжена с решением определенного класса задач, то, следовательно, компетенции, требуют умения их решать. Компетентности относятся к личностной потенции субъекта деятельности и проявляются как его способность решать определенный класс задач. Таким образом, результат обучения должен выявляться в виде соответствия субъекта процесса обучения, сформированных у него компетентностей определенным компетенциям, которые являются целями обучения, а в результате получения среднего образования — целям образования.

В современном обучении делаются попытки соединения, по сути, не соединяемого в таком виде содержания обучения. То есть появляются интегрированные предметы, которые должны иметь функцию межпредметности. Возникает вопрос, зачем нужно было дифференцировать настолько, чтобы потом искать пути соединения для получения понимания отдельных частей? Это напоминает детскую игрушку калейдоскоп, когда каждый, кто в нее посмотрит, увидит свою картинку. А устойчивой основы для построения общей, целостной картинки нет. Вряд ли такое содержание обучения будет способствовать развитию способностей ребенка, подростка, юноши, ведь субъектам учебного процесса в каждом отдельном предмете нужно строить отдельную систему. Получается сколько предметов, столько систем. О какой целостной картине мира можно говорить? Значит, нужно искать иную систему для определения содержания обучения, которая бы способствовала, во-первых, формированию целостной картины мира; во-вторых – развитию обобщенных способов познания, которые прокладывают путь к выявлению и развитию способностей субъекта учебной деятельности.

Исходя из того, что учебный процесс имеет деятельностные характеристики, требует от субъекта включенности в деятельность, направленную на познание, следовательно, обучение должно обеспечить его инструментариум познания, что собственно, и должно составлять характеристики компетентностей ученика. Отсюда, **содержание обучения должно включать систему способов познания целостной картины мира.** Способы познания приобретаются путем решения системы задач, свойственных для определенной области знания. Продвижение в способах познания может осуществляться по мере возрастающей самостоятельности. При таком условии появляется возможность воспитания и проявления индивидуального стиля познания, мышления, а значит, проявления и развития спо-

собностей субъекта учебной деятельности.

Таким образом, рассматривая содержание образования как такое, которое отражает целостную картину мира, а содержание обучения – механизм и инструментарий освоения целостной картины мира, процесс образования будет ориентирован на реализацию системного и деятельностного подходов, которые способствуют раскрытию и развитию потенциала способностей индивида в условиях школьного обучения.

Данный подход изложен в концептуальном виде и предполагает проведение специального исследования.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Леднев В. С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы. [учебн. пособие. Изд. 2-е пере раб.]/ В.С.Леднев.– М.: Высшая школа, 1991. – 224 с.
2. Краевский В. В. Содержание образования: вперед к прошлому. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://kraevskyyv.narod.ru/papers/co_2001.htm
3. Педагогика [учебное пособие для студентов пединститутов] / Под ред. Ю. К. Бабанского. – М.: Просвещение, 1983. – 608 с.
4. Российская педагогическая энциклопедия. [В 2-х т.] / Т.2.: – М.: БРЭ. 1999. – С. 349.



Людмила Буркова

Зміст освіти як чинник розвитку здібностей суб'єкта навчальної діяльності

У статті розкривається розуміння автором категорій змісту освіти та зокрема зміст шкільної освіти, зміст навчання. Зроблена спроба представити концептуальний підхід до визначення змісту освіти та змісту навчання.

Ключові слова: зміст освіти, зміст навчання.



Liudmyla Burkova

Education Content as a Factor of Developing Capabilities of the Subject of Educational Activity

The categories of education content and school education in particular are described. An attempt to present a conceptual approach to defining the content of education and teaching was made.

Key Words: education content, teaching content.