

ВОПРОСЫ ДИДАКТИКИ

УДК 37.02(082)

И. М. Осмоловская

ПРЕДМЕТНОСТЬ ОБУЧЕНИЯ И УЧЕБНЫЕ ПРЕДМЕТЫ В КОНТЕКСТЕ РАЗЛИЧНЫХ ДИДАКТИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ

Аннотация. В статье представлены результаты исследования по теме «Дидактические характеристики и средства реализации предметности обучения». Предметом исследования является содержание общего среднего образования как объект конструирования. Рассмотрен процесс отбора и структурирования содержания образования с позиций общего теоретического представления о нем и сделана попытка определить, как из всего массива социального опыта, зафиксированного в культуре, выбирается материал, подлежащий усвоению учащимися.

В ходе исследовательской работы была введена категория «предметность», понимаемая как инструмент, обеспечивающий педагогическую адаптацию социального опыта в процессе формирования содержания образования. Предметность обучения охарактеризована в контексте традиционного «знаниевого», компетентностного, личностно-ориентированного дидактических подходов, рассмотрены формы и средства ее реализации, что дает возможность по-новому представить понимание учебного предмета.

Результаты исследования могут быть использованы специалистами в области дидактики, разработчиками учебных программ, авторами учебников по отдельным учебным предметам.

Ключевые слова: содержание образования, предметность обучения, учебный предмет, дидактические подходы.

Abstract. The paper is devoted to the research findings concerning the didactic characteristics and means of subject-oriented teaching. The research question includes the content of the general secondary education regarded as the design object. The process of selecting and structuring materials is reviewed from the theoretical standpoint, and the attempt is made to identify the ways of selecting materials for students' learning from the social experience reflected in culture.

The author introduces the concept of subject-orientation as a tool providing pedagogic adaptation of social experience in the process of teaching content development. Subject-oriented teaching is defined in the context of traditional knowledge, as well as the competence and student-oriented didactic approaches; the forms and means of its realization being indicated providing the new ways for introducing and understanding the educational subject.

The research results can be used by the specialists in didactic, curricula developers, authors of textbooks in various subjects.

Index terms: content of education, subject-orientation of teaching, educational subject, didactic approach.

Проблема отбора содержания образования, т. е. определения того, чему учить детей в школе, является перманентной. Разрешенная так или иначе на одном уровне развития общества, она вновь встает на новом уровне. Меняются условия жизни людей, меняется общество, соответственно, трансформируются требования к образованному человеку и то содержание образования, которое он должен освоить.

Длительное время содержательное наполнение образовательного процесса рассматривалось (рассматривается и сейчас в некоторых исследованиях) как основы наук, которые необходимо изучить. К наукам, содержащим знания об окружающем мире, относятся химия, физика, биология, история, география и т. д. Несколько неопределенным является термин «основы», так как нигде не обозначены критерии отнесения знаний к основным. Но в данном случае известен источник, из которого будет черпаться содержание образования, – наука (физика, химия и т. д.). Вопросы, которые необходимо решить: как глубоко мы должны погрузиться в науку, как структурировать отобранное, чтобы не пропустить логические звенья рассуждений, что может привести к непониманию учащимися учебного материала. В содержание образования включается уже устоявшееся знание, которое в процессе его открытия было иным, по-иному сформулированным, поэтому дополнительно еще встает вопрос о логике изложения. Спор между сторонниками развертывания перед «мысленным взором» учащихся всей картины развития той или иной науки и сторонниками ее структурированного изложения в соответствии с современными представлениями выигран последними.

В рамках традиционного «знаниевого» подхода, имея единственный источник содержания образования (рассматривающегося, кроме того, как знания и способы действия (умения), которые предстоит освоить ученикам), мы сразу приступаем к отбору этого содержания, решая вопросы глубины погружения в проблемы науки и структурирования материала в целях его доступности.

Однако в дидактике активно разрабатываются и другие подходы к обучению: деятельностный, компетентностный, личностно-ориентированный. В их контексте источник содержания образования и пути его отбора уже не так очевидны.

В 70-е гг. прошлого столетия коллективом ученых под руководством В. В. Краевского, И. Я. Лернера, М. Н. Скаткина была разработана концепция отбора содержания образования, позже определенная В. В. Краевским как культурологическая. Источником содержательного наполнения обучения в ней был назван социальный опыт, накопленный человечеством и зафиксированный в культуре [5].

Согласно этой концепции, процедура отбора содержания образования имеет уровневую структуру. Первый уровень включает общее теоретическое представление о содержании образования, которое должно быть освоено учащимися в целом. Это содержание разработчики концепции называли допредметным, т. е. отобранным до выделения учебных предметов. Именно от допредметного содержания образования зависят их набор и наполнение. Затем следует уровень отбора учебного предмета, на котором разрабатывается его концепция, происходит его конструирование. И, наконец, третьим уровнем является уровень учебного материала.

Самым неразработанным в культурологической концепции всегда оставался уровень общего теоретического представления, и это вполне объяснимо. В годы ее создания единственным реально действующим подходом был традиционный «знаниевый», и ученые были вынуждены следовать его установкам. Однако они сумели расширить его границы, включив в состав содержания образования не только знания и способы деятельности, но и опыт творческой деятельности, а также опыт эмоционально-ценностного отношения к миру. На уровне общего теоретического представления было важно лишь зафиксировать состав допредметного содержания образования, состоящий из указанных четырех компонентов.

Сами разработчики концепции считали термин «допредметное содержание образования» неудачным, но не нашли возможности его заменить. У педагогического сообщества понятие «допредметное» ассоциировалось с содержанием, которое должно быть освоено до введения учебных предметов – например, в детском саду. Популяризируя свои идеи, В. В. Краевский совместно с А. В. Хуторским старались более тщательно разъяснить термин, показать его место в ряду других, таких как «межпредметное», «надпредметное», «метापредметное», «общепредметное» содержание образования [4].

Изучая процесс отбора содержания образования на уровне общего теоретического представления, мы установили, что в соответствии с разными дидактическими подходами (традиционным «знаниевым», деятельностным, компетентностным, личностно-ориентированным) он протекает по-разному. Для того чтобы характеризовать его емко и лаконично, подчеркивая эти различия, мы ввели термин «предметность».

На общетеоретическом уровне, как указывается в культурологической концепции отбора содержания образования, происходит педагогическая интерпретация социального заказа, для выявления механизма которой категория «предметность» имеет инструментальное значение.

Предметность акцентирует актуальные в настоящее время аспекты культуры, а также ведущие идеи дидактического подхода, на которые необходимо опираться при конструировании содержания образования. Образно предметность можно представить как призму, сквозь которую мы смотрим на социальный опыт, «видя» и затем «выделяя» из него то, что актуально для человека в конкретный период времени.

В соответствии с общетеоретическим представлением формируется проект, замысел содержания образования, центральным звеном которого является предметность. На остальных уровнях предметность не исчезает, она конкретизируется и определенным образом реализуется.

Термин «предметность» так же, как «допредметное содержание образования», не совсем удачный, нагруженный иным смыслом в связи с существующим понятием «учебный предмет». Но, вводя его, мы соотносили с понятием «предметность», исполь-

зующимся в психологии применительно к любой деятельности. Процесс обучения мы рассматриваем как деятельность, которой также присуще свойство предметности.

Идея предметности в отборе содержания образования отражена в исследовании Е. Н. Дзятковской, А. Н. Захлебного, рассматривающих различные модели содержания экологического образования, каждой из которых свойствен свой предмет изучения. В наукоцентрированной модели это основы наук, способы научного познания мира и его научно обоснованное практическое преобразование. Личностно-центрированная модель базируется на рефлексивно-оценочной и общественно значимой практической деятельности. Целью изучения экологии в этой модели является формирование ответственного отношения личности к миру природы и здоровью, предметом – вопросы этики, права, психологии, социальная практика и способы ее организации. В культуроцентрированной модели предметом изучения выступает экологическая культура разных времен, народов, социальных групп, способы культуротворчества [2]. Таким образом, каждая модель учебного предмета «экология» основывается на специфичном для нее предмете обучения. Выбор того или иного предмета влечет за собой различия не только в отборе учебного материала, но и в его структурировании, а также методической инструментровке в ходе проектирования процесса обучения.

Приведенные рассуждения относительно освоения предмета «экология» иллюстрируют необходимость введения понятия «предметность» в том случае, когда отбор содержания образования осуществляется не в рамках традиционной «знаниевой» парадигмы, а в соответствии с другими подходами.

Рассмотрим различные аспекты предметности (сущность, формы и средства реализации) применительно к различным дидактическим подходам.

В традиционном «знаниевом» подходе цель обучения формулируется как передача учащимся накопленных человечеством знаний, формирование умений и навыков. Отношения участников образовательного процесса субъект-объектные: субъектом деятельности является учитель, который определенными действиями вызывает требуемые изменения в объекте педагогического воздействия – ученике.

Содержание образования включает в себя ЗУНы: знания, умения, навыки, сгруппированные в учебные предметы на основании существующих областей научной и практической деятельности. Ведущая роль принадлежит учителю, поэтому используются преимущественно такие методы обучения, как рассказ, объяснение, беседа (представляющая собой вопросы учителя, на которые он знает ответы, и ответы учащихся, свидетельствующие о том, что они усвоили сообщенное учителем), демонстрация, иллюстрация, практическая работа. Основная форма обучения – урок.

Ведущие теоретические положения данного подхода: философские представления о научных знаниях, процессе познания, психологические положения о сущности деятельности, усвоении знаний, формировании умений и навыков. В настоящее время этот подход является в школе главенствующим, и поэтому применительно к нему разработаны все нормативные документы.

В соответствии с ним предметностью выступают знания, которые занимают в содержании образования центральное место; умения рассматриваются как знания в действии. Формой реализации предметности служат ситуации, в которых происходит передача информации и ее восприятие учеником с последующим осознанием и встраиванием в уже имеющуюся систему представлений.

Средство реализации предметности в любом дидактическом подходе – учебные предметы, содержание которых раскрывается через учебный материал, представленный в учебниках (учебно-методических комплектах). Следует отметить, что мы расширили понимание учебного предмета. Это стало необходимым при рассмотрении данного понятия в контексте различных дидактических подходов, поскольку имеющееся в дидактике толкование не охватывало дидактические феномены, появившиеся в инновационных моделях обучения (метапредметы, социальные практики, тренинги, навигация).

Изучение педагогической литературы позволило выявить следующие интерпретации учебного предмета:

1) основная структурная единица учебно-воспитательного процесса, одно из средств реализации содержания образования в системе общеобразовательных и профессиональных учебных заведений;

2) область знания, адаптированная для целей образования;

3) система знаний, умений и навыков, отобранных из определенной отрасли науки, техники, искусства, производственной деятельности для изучения в учебном заведении.

Все приведенные трактовки неточны. Первое определяет частное через общее: учебный предмет – структурная единица учебно-воспитательного процесса (одно из средств реализации содержания образования); однако неясно, в чем заключаются специфические особенности этой структурной единицы (средства реализации содержания образования), позволяющие выделить ее как отдельное понятие. Вторая формулировка также размыта, расплывчата – область знаний, адаптированная для целей образования, может представлять собой учебный курс, учебный материал, фрагменты научного знания. Видимо, в понимании того, что значит адаптировать знания для образовательных целей, и заключаются существенные черты учебного предмета, но они не раскрыты в данном толковании. Третий вариант опирается на состав учебного предмета, сводя его к знаниям, умениям, навыкам, что ограничивает само понятие этого предмета.

Мы предлагаем следующее рабочее определение учебного предмета: это целостная часть содержания образования, отобранная и структурированная в соответствии с теоретическими (общедидактическими, частно-методическими) основаниями, выполняющая определенные функции в процессе обучения.

Такое понимание не ограничивает сферу применения понятия «учебный предмет» каким-либо одним дидактическим подходом, определяет частное через общее, выделяет функции дидактики и методики обучения конкретным учебным предметам в ходе их конструирования.

Цель образования в условиях компетентного подхода – формирование компетентной личности, т. е. личности, способной решать разнообразные проблемы, используя имеющиеся у нее знания и умения. Содержание образования отбирается на основе выделения компетенций, которые необходимы каждому человеку. Соответственно, вычлняются проблемы, которые ученик должен научиться решать, и учебный материал группируется вокруг этих проблем. Предметностью в данном случае являются ключевые ком-

петенции личности, необходимые каждому человеку для успешной самореализации в жизни. Это учебно-познавательные, информационные, коммуникативные, социальные компетенции, компетенции саморазвития и самосовершенствования. В компетентностном подходе, как и в других, средствами реализации предметности являются учебные предметы, приобретающие свою специфику.

Под ключевой компетенцией мы понимаем осознанную человеком способность решать жизненные проблемы в конкретных ситуациях. Для этого ему необходимо владеть определенными знаниями и способами деятельности, иметь опыт деятельности, в том числе в нестандартной обстановке, положительно относиться к сфере действия компетенции. Наличие опыта действия в ситуациях, определяемых компетенцией, является основным условием овладения ею. Поэтому центральным звеном в учебных предметах, ориентированных на формирование компетенций, будут ситуации, в которых требуется разрешить проблему, а в учебниках и учебных пособиях – материалы (задачи, задания, проблемы), организующие деятельность учащихся в тех или иных обстоятельствах. Предлагаемые ситуации могут быть либо жизненными (например, издание сборника сказок для учащихся младших классов), либо моделируемыми жизненными (например, ролевая игра «Ярмарка вакансий», представляющая собой презентацию своих способностей и умений работодателю). В учебнике, соответственно, должно быть либо описание той или иной ситуации и вопрос, задание, проблема, поставленные в связи с ней, либо указание на характерную, общеизвестную жизненную ситуацию, и соответствующие вопросы, либо задание организовать ролевую игру, дискуссию, определенное социальное действие и т. д.

В педагогической действительности компетентностный подход в чистом виде не реализуется, а интегрируется с традиционным «знаниевым». В этом случае традиционные предметы насыщаются материалом, прямо направленным на формирование ключевых компетенций, или в учебный план включаются предметы, целью которых является формирование конкретных ключевых компетенций (например, разработанный группой психологов под руководством С. В. Кривцовой предмет для начальной школы «Жизненные навыки» [3]).

В условиях компетентностного подхода процесс обучения становится практико-ориентированным, открытым, так как многие решаемые учащимися проблемы существуют в ситуациях неопределенности, т. е. информацию необходимо дополнительно черпать из окружающего информационного пространства. Учебные предметы в данном случае как бы «погружены» в создаваемую целенаправленно информационно-образовательную среду.

Рассматриваемый подход требует выхода за пределы школьного пространства, поскольку предусматривает выработку способности применять знания и умения в жизненных ситуациях.

Нами сформулированы требования к информационно-образовательной среде, способствующей формированию компетенций:

- наличие потенциальных возможностей создания специальных обучающих ситуаций;
- структурированность;
- наличие навигаторов для ориентации в этой среде;
- возможность центрации на проблемах, решение которых формирует компетентность ученика.

Наконец, обратимся к личностно-ориентированному подходу, который можно рассматривать как редукцию антропологического (человековедческого) подхода, считающего человека центром, с которым соотносятся все исследовательские и проективные конструкции.

В самом названии рассматриваемого подхода подчеркнута ориентация на личность, предполагающая акцентирование ее социальной сущности, рассмотрение человека как субъекта, самореализующегося в социуме. Целью личностно-ориентированной направленности является создание условий для максимального развития индивидуальности ребенка, его способностей, склонностей, интересов.

Отношения в процессе обучения субъект-субъектные. Учитель не воздействует прямо на ученика, а создает условия для того, чтобы в личности произошли некие изменения. Ученик – субъект собственной деятельности, он сам ставит проблемы в ходе учения, ищет средства для их решения и решает их. Соответственно, фиксированное содержание образования отсутствует: его формирует сам ученик в процессе учения. К предпочитаемым методам обучения относятся диалог учителя и ученика, самостоятельная работа

ученика с информацией, выполнение творческих работ, необходимость которых определена самим обучающимся. Формы обучения также соответствуют поставленной цели: это учебные мастерские, мастер-классы, семинары, тренинги, социальные практики. Большую роль в контексте личностно-ориентированного обучения играет самообразование.

Основу личностно-ориентированного подхода составляют идеи свободного развития личности, положения гуманистической психологии. Предметностью в данном подходе является целостное представление о личности, способной успешно самореализоваться в современных условиях. Конкретизируясь, предметность трансформируется в совокупность определенных черт и личностных качеств.

Средством реализации личностно-ориентированной предметности служат учебные предметы, имеющие явно выраженную специфику, предоставляющие ученику возможность осознания, принятия или отвержения предлагаемых в них ценностей и смыслов, выбора, осуществления социального или личностного действия, которое обеспечивает его развитие как личности.

К таким учебным предметам относится, например, антропологическая экспедиция, представленная в мыследеятельностной педагогике. Образовательные антропологические экспедиции направлены на формирование национальной идентичности подростков. Они позволяют школьникам учиться действовать совместно с разными этническими и конфессиональными типами людей. В настоящее время реализуются три соответствующих направления: экспедиции в национальные поселки Ханты-Мансийского автономного округа Казым и Юильск, в Парфеньевский район Костромской области, на озеро Байкал в места традиционного совместного проживания русских и бурят.

Образовательные экспедиции дают новый социальный опыт – взаимодействия со старшеклассниками и взрослыми, имеющими иной тип сознания, погруженными в другие жизненные реалии: самостоятельного существования в условиях сельской жизни (изба с печью, вода из колодца, приготовление пищи и т. д.) [1].

Можно ли назвать антропологическую экспедицию учебным предметом? Можно, если принять данное нами определение учебного предмета, так как в этом случае можно выделить целостную

часть содержания образования, отобранную по определенным основаниям (ориентация на формирование национальной идентичности школьников, выработка коммуникативной компетенции, приобретение личного опыта жизни в среде, отличающейся от привычной и т. д.) и выполняющую конкретные функции.

Специфическим учебным предметом, по мнению Т. М. Ковалевой, в рамках антропологического подхода может выступать индивидуальный проект (предложенный в федеральном государственном стандарте старшей школы), если он рассматривается как средство построения учеником индивидуальной образовательной программы на основе разработки личностно-ресурсной карты. Работа с картой включает постановку учеником целей согласно его интересам, представлениям о собственном будущем, имеющимся ресурсам и возможностям их использования (участие в организационно-деятельностных играх, различного рода тренингах, выполнение исследовательских и практико-ориентированных проектов, деятельность в интернет-сообществах и т. д.), конкретным способам действия.

В рамках личностно-ориентированного подхода выдвигаются следующие требования к информационно-образовательной среде:

- принципиальная избыточность, чтобы ученик мог осуществить выбор направления своей образовательной деятельности, форм и способов саморазвития;
- коммуникативная ориентация, заключающаяся в том, чтобы дать возможности общения со взрослыми и сверстниками;
- рефлексивность – предоставление ученику возможностей осознать свою индивидуальность, свои ценности и смыслы, деятельностный аспект собственной жизни.

Исследование понятия «предметность» при конструировании процесса обучения в условиях различных дидактических подходов позволяет сделать следующие выводы:

1. Необходимость категории «предметность обучения» возникает при попытке использовать отличные от традиционного «знаниевого» дидактические подходы.

2. Категория «предметность обучения» является инструментом, обеспечивающим педагогическую адаптацию социального опыта в процессе формирования содержания образования.

3. При конструировании содержания образования в различных дидактических подходах предметность определяет то системобразующее звено, вокруг которого центрируется это содержание.

4. Категория «предметность» в формировании содержания образования выполняет следующие функции:

- на уровне общетеоретического представления «предметность» определяется для каждого дидактического подхода и служит инструментом формирования допредметного содержания образования;
- представление о формах и средствах реализации предметности дает возможность обозначить концептуальные основы, содержание и структуру учебных предметов;
- требования к средствам реализации предметности определяют специфические особенности учебного материала и тех объектов (учебников, учебных пособий, информационно-образовательной среды), в которых он нормативно зафиксирован.

Литература

1. Громыко Ю. В., Алексеев А. Н. Система мыследеятельностной педагогики // Образовательные системы современной России. М., 2010. С. 195–218.
2. Дзятковская Е. Н., Захлебный А. Н. Модели содержания экологического образования в нашей новой школе // Образование и социальные вызовы XXI века: коллектив. моногр. / под ред. М. Л. Левицкого, Г. Н. Филонова, О. В. Суходольской-Кулешовой. М.: Учреждение РАО «Ин-т научной информации и мониторинга», 2010. С. 41–71.
3. Жизненные навыки. Уроки психологии во 2-м классе / под ред. С. В. Кривцовой. М.: Генезис, 2002.
4. Краевский В. В., Хуторской А. В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах // Педагогика. 2003. № 2. С. 3–10.
5. Теоретические основы содержания общего среднего образования / под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. М.: Педагогика, 1983.