

ФОРМИРОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ: СОВРЕМЕННАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ

EDUCATIONAL CONTENT FORMATION: A MODERN INTERPRETATION

Уман А.И.

Профессор Орловского государственного университета,
доктор педагогических наук

E-mail: Drtex@inbox.ru

Uman A.I.

Professor of Orlov State University, Doctor of science (Education)

Аннотация. Рассматривается проблема формирования содержания образования; характеризуются традиционная и новая модели формирования содержания; анализируется и обосновывается новая модель, отражающая современную педагогическую реальность.

Annotation. The article examines the problem of educational content formation, traditional and modern models of content formation; it analyses and substantiates a new model which reflects the modern pedagogical reality.

Ключевые слова: модель формирования содержания образования, уровни формирования, учебный план, учебная программа, учебник, педагогическая действительность.

Keywords: a model of educational content formation, levels of formation, an academic curriculum, a syllabus, a textbook, pedagogical reality.

Формирование – это придание формы чему-либо. Но форма существует только вместе с содержанием. Поэтому любой объект действительности представляет собой единство формы и содержания. **Содержание образования – это часть социального опыта, привнесённого в сферу образования для освоения его молодым поколением с целью продуцирования внутреннего для каждого обучающегося содержания, имеющего личностный смысл.** Оно, как и любой другой объект, формируется. Только особенностью содержания образования является то, что оно, конкретизируясь, облекается в различные формы. В одних случаях оно представлено в виде учебных планов, в других – в виде учебных программ, в третьих – оно включено в учебники и другие учебные пособия, в четвёртых – функционирует во взаимосвязанной деятельности учителя и учащихся и т. д.

Известно, что с течением времени любые учебники, учебные планы и программы устаревают. Известно также, что в связи с инновационными процессами, происходящими в системе образования непрерывно, требуется разработка новых планов, программ и учебников. Следовательно, проблема формирования содержания образования – вечная.

Длительное время эта проблема была раздробленной на ряд малых проблем, которые решались разрозненно, автономно друг от друга и, в основном, на эмпирической основе. Так, например, учебники создавались в большей степени на основе методико-эмпирических взглядов их авторов, а не исходя из логики формирования содержания образования.

Реформа содержания образования (школьных учебников) 70-х годов 20 века впервые позволила практически увидеть проблему его формирования комплексно. Причём, именно негативная составляющая мероприятий реформы (отсутствие преемственности прежних и новых учебников, резкое изменение концептуальной базы, засилье учёных-академиков от базовых наук и не педагогов среди авторов учебников и многое другое) вызвала, в первую очередь, необходимость объединения работы одновременно над учебными планами, учебными программами, учебниками и комплексом других учебных пособий. В этот период впервые вместе с базовыми учебниками по различным учебным предметам одновременно разрабатывались книги для учителя и для учащихся, сборники задач и упражнений, дидактические материалы, дополнительные и вспомогательные материалы, печатавшиеся в методических профильных журналах, и т. д.

Вся эта педагогическая реальность не могла не сказаться на исследованиях учёных-дидактов. И на рубеже 70-х–80-х годов XX века была разработана многоуровневая теоретическая модель формирования содержания образования, объединившая различные процессы и аспекты его разработки в одно целое. Авторы модели – известные учёные В.В. Краевский и И.Я. Лернер. При её построении первые три уровня ввёл В.В. Краевский, четвёртый и пятый уровни обосновал и подсоединил к первым трём И.Я. Лернер. Пятиуровневая модель обладает иерархической структурой и вместе с наполнением каждого уровня адекватным ему содержанием и имеет следующий вид:

1. *Уровень общетеоретического представления*, на котором содержание выступает в виде обобщённого представления о содержании передаваемого подрастающим поколениям социального опыта в его педагогической интерпретации.

2. *Уровень учебного предмета*, где развёрнуто представление об определённой части содержания, несущей специфические функции в общем образовании.

3. *Уровень учебного материала*, где даны конкретные, подлежащие усвоению учащимися, фиксированные в учебниках, учебных пособиях, сборниках задач и т.п. элементы состава содержания (знания, способы деятельности), входящие в курс обучения определённому учебному предмету.

4. *Уровень педагогической действительности*, где проектируемое содержание образования становится содержанием совместной деятельности преподавания и учения.

5. *Уровень, где проектируемое содержание становится достоянием каждого отдельно взятого ученика*, частью структуры его личности [2, с.36].

Авторы отмечают, что первые три уровня составляют содержание образования, проектируемое и ещё не реализованное в действительности, существующее как заданная норма, как то, что необходимо материализовать в процессе обучения, на четвёртом и пятом уровнях. На последних двух уровнях содержание реализуется в деятельности обучения и деятельности по усвоению содержания образования.

Модель формирования содержания образования как единая конструкция, объединяющая разные процессы разработки содержания и его оформления в единое целое, была для развития дидактики существенным шагом вперёд, т.к. выводила теоретическое знание о содержании образования на качественно новый научный уровень, характеризующий переход от частичного к целостному его осмыслению. Модель давала целостное представление о процессе обучения и его составляющих, поскольку все дидактические категории (большие и малые) стало возможным изучать на фоне содержания образования того или иного уровня как некоторого «стержневого» дидактического ориентира.

Многие дидактические и методические исследования конца 70-х–80-х гг. использовали модель формирования содержания как методологический инструментальный, позволяющий представить «свою» проблему в «пространстве» пяти уровней.

Она также отражала педагогическую реальность того времени (70-е–начало 80-х гг.), точнее ту её часть, которая протекает в логике официальной регламентации обучения со стороны как нормативной базы, так и органов образования всех уровней (от РОНО до Министерства).

В целом модель, действительно, отражала как систему теоретического знания и соответствовала логике развития теории обучения, которую она как бы обобщала и завершала в виде соответствующей теоретической конструкции, так и систему, существующую в педагогической реальности и

отражённую в объединении деятельностей по разработке содержания образования и воплощения его в различные формы в едином процессе обновления планов, программ, учебников и учебной деятельности.

Однако, попытаемся проанализировать модель с позиции современной педагогической реальности.

Во-первых, отметим, что *модель формирования содержания образования была разработана в 70-х годах XX века, и она отражала, соответственно, теоретический взгляд и реальный механизм оформления содержания, который существовал в это время.* Реальность же была такова, что отбор содержания образования к каждому уроку осуществлялся в рамках нормативных учебных материалов (на третьем уровне формирования содержания) и предлагался учителю свыше как руководство к исполнению. Учителю оставалось лишь взять готовый нормативный сценарий урока и «перенести» его в учебный процесс. Тем более, одним из важнейших показателей работы учителя, который подлежал проверке свыше, было соответствие предлагаемого учителем на уроке содержания предписаниям, содержащимся в учебнике, книге для учителя, готовым поурочным разработкам, другим учебным материалам. В этих условиях работа учителя полностью лишалась творчества и была сведена к простой исполнительской деятельности, к функционированию.

Во-вторых, *в этот период школа в своей деятельности ориентировалась на некоторого абстрактного среднего ученика; отсутствовала какая-либо разумная дифференциация учащихся.* В целом данный период можно охарактеризовать как эпоху единообразия. Следствием единообразия было порождение сценария урока как нормы, присущей каждому конкретному уроку на заданную тему. И эта норма была реализована в учебных пособиях – поурочных разработках по различным учебным предметам.

В-третьих, в середине 70-х годов один из авторов модели – В.В. Краевский, размышляя о творческой деятельности учителя, отмечал, в частности, *разработку им (учителем) проекта педагогического процесса* [1, с.290]. Если учесть, что деятельность учителя (в том числе и творческая) мыслится как происходящая на четвёртом уровне – педагогической действительности, то и разработка им проекта обучения также относится к четвёртому уровню. Следовательно, в данном случае в самом учебном процессе выделяются два последовательных этапа деятельности учителя: сначала – проектирование предстоящего учебного процесса (урока), а затем – осуществление разработанного проекта.

Таким образом, в указанный период не было чёткой отнесённости проектировочной деятельности по разработке урока к определённому уровню формирования содержания образования.

В одних случаях, когда урок разрабатывался составителями учебных материалов как некоторый усреднённый (но подлежащий исполнению в любых конкретных условиях) образец осуществления учебного процесса, то такой проект-сценарий урока относился к третьему уровню формирования содержания.

В других случаях, когда проект разрабатывался учителем в рамках его творческой деятельности, считалось, что создание такого сценария относится к четвёртому уровню формирования содержания. И в то же время деятельность учителя по разработке сценария урока имеет свою определённую специфику и не может быть сведена ни к разработке нормативных учебных материалов – третьему уровню, ни к педагогической действительности – четвёртому уровню. По существу, разработка сценария урока опирается на третий уровень – разработку учебных материалов и находится на следующем за ним уровне. С другой стороны, разработка сценария предшествует осуществлению обучения, т.е. находится «выше» четвёртого уровня – педагогической действительности. Сказанное наталкивает на мысль о том, что между третьим и четвёртым уровнями существует ещё один, не вычленённый в модели уровень, на котором содержание формируется в деятельности учителя в виде сценария предстоящего учебного процесса (урока).

Попытаемся проверить наше предположение и воспроизведём модель формирования содержания образования. Но при этом покажем процесс построения модели в единстве с развёртыванием содержания образования от верхних, наиболее общих уровней к нижним, отражая, тем самым, конкретизацию содержания.

Способ построения модели будет основан на положении, высказанном В.В. Краевским и И.Я. Лернером: «Формирование каждого последующего уровня связано с реализацией уровня предшествующего. Например, общее теоретическое представление реализуется на уровне учебного предмета» (2, с.36).

Чтобы наиболее точно отразить каждый из уровней модели, а также переход от одного уровня к другому (от верхнего – к следующему за ним нижнему), в процессе построения будем определять, во-первых, форму, в которой представлено содержание на рассматриваемом уровне и, во-вторых, единицу структуры содержания данного уровня формирования. Итак, переходим к непосредственному построению модели в нашей интерпретации.

На первом уровне формирования содержания образования дано обобщённое представление о содержании. Форма, в которой изложено содержание на данном уровне, есть учебный план. Учебный план имеет определённую структуру. Единицей в этой структуре будет каждый взятый в отдельности учебный предмет. Выше было отмечено, что общетеоретическое представление реализуется на уровне учебного предмета. С другой стороны, единицей на общетеоретическом уровне является сам учебный предмет. Следовательно, единица первого уровня – учебный предмет – разворачиваясь и конкретизируясь, образует следующий, второй уровень. На основе данного вывода сформулируем дополнительное условие разработки модели: «Каждый последующий уровень формируется путём развёртывания и конкретизации единицы структуры содержания предыдущего уровня». Таким образом, единица первого уровня – учебный предмет – путём своего развёртывания образует второй уровень – уровень учебного предмета.

На втором уровне формирования содержания каждый учебный предмет воплощается в учебную программу. Учебная программа включает перечень вопросов по предмету на протяжении всего периода его изучения. Для того, чтобы определить единицу программы, соотнесём программу с теми педагогическими объектами, в которых она реализуется. Это – учебники и другие учебные пособия по предмету, в которых раскрывается перечень вопросов программы. Все вопросы программы излагаются в полном наборе учебников и соответствующих им пособий по предмету. Единица же программы отражается и раскрывается в каждом отдельном учебнике (и соответствующих пособиях и материалах). Однако разные учебники отражают различный содержательный и временной объём программы. Одни из них рассчитаны на один учебный год, другие – на два, третьи – на три года (соответственно – и содержание). Разница в учебниках, рассчитанных на один учебный год и на два-три года в том, что в первом случае связь между целостностями материала на каждый учебный год – внешняя, а во втором случае – внутренняя (но лишь внутри заданного временного периода). И аналогично, в первом случае единицей в структуре учебной программы будет перечень вопросов, рассчитанный на один учебный год, а во втором случае – на два-три года. Общим моментом выделения единиц программы в обоих случаях будет минимальный целостный перечень вопросов, соотносимый с годами обучения.

На третьем уровне каждый такой перечень вопросов разворачивается в учебник. Учебник – основная форма, в которой заключено содержание. Есть ещё дополнительные формы: сборники задач, дополнительные материалы, различные тексты и др. Но, во-первых, их структура согласуется со структурой учебника и, во-вторых, структура учебника отражает логику развёртывания учебного материала. Поэтому в дальнейшей конкретизации содержания можно полностью опираться на учебник.

Учебник представляет собой многоуровневое структурное образование. В качестве структурных единиц в нём могут выделяться разделы, главы, параграфы, тексты, блоки заданий и т. д. В данном случае нам требуется такая единица, которая непосредственно «выходит» в учебный процесс. В качестве процессуальной единицы в учебнике выделяется параграф. Следует отметить, что на данном уровне параграф представляет собой органическое единство теоретического материала и блока заданий.

На следующем, четвёртом уровне материал параграфа вместе с соответствующим материалом других учебных пособий разворачивается в сценарий предстоящего учебного процесса (урока). Сценарий представляет собой систему (совокупность) учебных заданий, распределённых по этапам учеб-

ного процесса (урока), но ещё не реализованных в этом процессе. На данном уровне все учебные задания, входящие в сценарий урока, являются формой воплощения планируемого к уроку учебного содержания. Единицей сценария является каждое отдельно взятое учебное задание. С одной стороны, оно должно быть сформулировано учителем таким образом, чтобы могло вызвать адекватную деятельность учащихся по его выполнению. С другой стороны, эта деятельность должна быть спланирована учителем и, соответственно, отражена в сценарии урока. Таким образом, сценарий урока может быть представлен деятельностью учителя (который формулирует учебное задание, обращённое к учащимся) и деятельностью учащихся (относительно которых учитель планирует способ выполнения задания). Спланированная взаимосвязанная деятельность учителя и учащихся определяет следующий уровень формирования содержания образования – педагогической действительности.

На следующем, пятом уровне каждое учебное задание разворачивается в деятельность по его преобразованию и выполнению. Все задания в совокупности на уроке включают деятельность, из которой складывается учебный процесс урока. На данном уровне важно расчленивать деятельность по выполнению учебного задания на составляющие, из которых складывается эта деятельность. В качестве единицы в данном случае выступает каждое отдельно взятое действие. Именно правильность действий обеспечивает ученику овладение той или иной деятельностью, а для учителя является показателем уровня обученности учащихся. В процессе овладения отдельными действиями учащийся постепенно овладевает той или иной деятельностью в целом.

На последнем – шестом – уровне каждое действие переходит из внешнего – материализованного – во внутренний – умственный план. При этом действие разворачивается в систему операций. И усвоение действий происходит пооперационно. Единицей на данном уровне будет каждая отдельно взятая операция. В этом последнем случае учителю необходим учёт психологических характеристик усвоения, которые предварительно должны быть учтены в учебных заданиях и способах их предъявления учащимся.

Таким в общих чертах представляется нам процесс формирования содержания образования. В данном случае **речь идёт о модели, которая включает не пять, а шесть уровней формирования содержания образования.**

Какой же смысл имеет шестиуровневая модель (по сравнению с пятиуровневой). Ведь может быть и нет необходимости выделять в пятиуровневой модели ещё один – промежуточный между третьим и четвертым – уровень?

Вообще говоря, любая модель отражает ту или иную реальность (в нашем случае педагогическую). Нельзя её отразить абсолютно адекватно. Но можно её смоделировать, адекватной нашим представлениям об этой реальности, т.е. относительно субъективной совокупности научных представлений и видения роли и функций практической педагогической деятельности. То, что мы называем словами «педагогическая реальность», это, условно говоря, то, что мы видим из того, что реально происходит.

Есть ещё одно обстоятельство, влияющее на определение и видение педагогической реальности: это идущие от официальной образовательной системы, негласно существующие нормы, руководствуясь которыми исследователь в процессе своих научных изысканий имеет определённые возможности «для манёвра». В 70-х гг. XX века, когда была разработана пятиуровневая модель, эти нормы были максимально жёстко регламентирующими деятельность учителя и его роль относительно формирования содержания образования. Поэтому в модели формирования содержания он представлен исключительно как исполнитель нормативов – на четвертом уровне формирования, т.е. адекватно педагогической реальности того времени.

Но в тот же самый период были учителя (их было очень немного), которые, если так можно выразиться, не вписывались в существующую официальную педагогическую систему, поскольку занимались профессиональной деятельностью не только как исполнители нормативов первых трёх уровней формирования содержания, но и как создатели авторских учебных программ, учебников, авторских сценариев уроков, новых методик обучения и целых авторских педагогических систем обучения. Однако, всё это по сути дела не считалось педагогической реальностью, а лишь исключением из общего правила, случайным фактором. А модель призвана описывать закономерные явления и

процессы. По этой причине учителя-новаторы 70–80 - х гг. XX века (В.Ф. Шаталов, Е.Н. Ильин, М.П. Щетинин) так до конца и не были поняты и приняты «нормативосообразной» педагогической теорией и практикой того времени, которая в принципе и была положена в основу пятиуровневой модели.

Возникает вопрос: можно ли утверждать, что в пятиуровневой модели не представлена педагогическая реальность, отражающая конструирующую (а не только чисто исполнительскую) деятельность учителя? И да, и нет. «Да» – в том смысле, что она не отражена ни одним из пяти уровней формирования содержания (т.е., судя по модели, её не существует, или она существует как исключение из правила, которое модель не призвана отражать). «Нет», – т.е. представлена, т.к. она представляет собой педагогическую реальность, возможно имплицитно включённую в модель, но пока ещё не получившую качество особого уровня формирования содержания образования. Последнее является, на наш взгляд, важным фактором, отражающим развитие субъективных представлений о педагогической реальности, а, следовательно, и о модели, её отражающей.

Современная педагогическая реальность, в которой учитель конструирует учебный процесс и создаёт сценарий урока, а затем реализует его в обучении, «выросла» из прежней педагогической реальности. Аналогично этому, шестиуровневая модель формирования содержания образования «вырастает» из пятиуровневой модели как её конкретизация и адаптация к современным педагогическим реалиям. Введённый новый уровень (между третьим и четвёртым) акцентирует внимание исследователей на той научной проблематике, которая до поры до времени была как бы в тени и не имела существенного значения для практики. В настоящее время дидактика как наука входит в антропологическую педагогическую парадигму и, соответственно, акцент в исследованиях смещается на учителя и его роль в реализации личностно-развивающего обучения учащихся. Поэтому именно учитель создаёт проект своей предстоящей деятельности в учебном процессе, а не авторы учебно-методического комплекса, которые должны это делать для него и за него. Проект должен быть минимально единообразным (т.е., опирающимся на нормативные документы) и максимально авторским (где автором является каждый конкретный учитель). Только в этом случае, при реализации авторского сценария урока, учебный процесс может быть наиболее эффективным и развивающим не только учеников, но и самого учителя.

Таким образом, пятиуровневая модель формирования содержания образования Краевского – Лернера отразила педагогическую реальность своего времени и внесла существенный вклад в теорию содержания образования и отечественную дидактику в целом. В настоящее время педагогическая реальность стала более многогранной, вариативной, требующей более гибкого подхода к формированию содержания образования. Она изменила взгляд на деятельность учителя, существенно обогатила его функциональную составляющую, в том числе в отношении к процессу формирования содержания. Исходя из новой реальности, модель, отражающая её, имеет шесть уровней формирования содержания и естественным образом «вырастает» из пятиуровневой модели.

Список литературы:

1. Дидактика средней школы/ Под ред. М.А. Данилова, М.Н. Скаткина. – М.: Просвещение, 1975.
2. Краевский В.В., Лернер И.Я. Дидактические основания определения содержания учебника //Проблемы шк. учебника. Вып. 8. – М.: Просвещение, 1980.- С.34-49.
3. Сериков В.В. Субъективная реальность педагога // Педагогика.- 2005.- № 10.- С.53-61.