

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПРЕДМЕТНОСТИ ОБУЧЕНИЯ

METHODOLOGICAL GROUNDS OF EDUCATION SUBSTANTIVE

Перминова Л.М.

Профессор Московского института открытого образования, доктор педагогических наук
E-mail: vlperminov@yandex.ru

Аннотация. В дидактике термин «предметность» традиционно связывался с содержанием образования и, в частности, с учебными предметами, входящими в учебный план. Открытие в науке типов научной рациональности как специфических способов осмысления действительности, многообразие методологических подходов к прогнозированию развития образования привело к выявлению новых сторон в содержании понятия «предметность» (предметность обучения). Определить методологические основания предметности обучения, чтобы выяснить ее место в дидактике, ориентируясь на теоретическую и нормативную функции дидактического знания – цель данной статьи.

Ключевые слова: культура, культурологический подход, системный подход, содержание образования, предметность, замысел, цель, дидактика, интеграция, предметность обучения, методологические основания.

Perminova L.M.

Professor of Moscow Institute for Open Education, Doctor of Science (Education)
E-mail: vlperminov@yandex.ru

Annotation. In didactics the term «substantive» traditionally connected with the content of education and in particular, with the subjects entering into the curriculum. Discovery of types of scientific rationality in science as specific ways of judgment of reality, variety of methodological approaches to forecasting of education development, led to identification of the new parties in the content of the concept «substantive» (substantive education). To define the methodological bases of substantive education, in order to find out its place in didactics, being guided by theoretical and standard functions of didactic knowledge – is the purpose of this article.

Keywords: culture, a culturology approach, system approach, content of education, substantive, intention, purpose, didactics, integration, substantive of training, methodological bases.

Известная мысль К. Маркса о том, что даже самый плохой архитектор отличается от самой лучшей пчелы тем, что прежде чем действовать, он ставит перед собой свою сознательную цель, – стала отправной в решении рассматриваемой проблемы.

Логика изложения предполагает анализ внешних сторон предметности обучения во взаимосвязи с внутренними условиями ее реализации в образовательном процессе. Средоточием этого единства является ученик. Сущностной стороной культуры и образования является интеграция. Предметность обучения рассматривается в контексте теории содержания образования [1].

Одной из активно разрабатываемых проблем дидактики является предметность обучения в образовательном процессе, проблематика которой разрабатывается в лаборатории дидактики Института теории и истории педагогики РАО, решение которой требует адекватного подхода к исследованию сущности вопроса, поскольку «в настоящее время образовательный процесс выдвинулся в предметное поле культуры» [2]. В содержании многообразия возникших проблем кристаллизуется некоторая определенность как интенция нового витка развития теории и практики. В поле внимания ученых-философов (В.В. Миронов, К.В. Романов, А.В. Чусов), социологов (Н.Г. Козин, А.В. Тихонов и др.), экономистов (С.Г. Кара-Мурза, А. Мартинелли и др.) оказалась группа проблем, включающих вопросы методологии и методологического обеспечения научных исследований, идентификации и самоидентификации человека и общества, выбора ценностей и ценностных ориентаций.

Особенности современного видения научной деятельности можно охарактеризовать следующим: «Сегодня признаются три вида равновеликих объектов фундаментальной науки и, соответственно, три корпуса наук: о природе, об обществе и о человеке. Причем, в постнеклассической науке все объекты считаются «человекосоразмерными», то есть развиваются на основе деятельностного отношения человека к миру» [3, с. 11]. По М.С. Кагану, впервые применившему системный подход к анализу культуры, человеческая деятельность, отличная от жизнедеятельности животных, направленной на удовлетворение их витальных потребностей, есть механизм «социального наследования», предметность которой – в опредмечивании замысла (первичного по отношению к практической деятельности), как возможность сохранения «в объективированном и отторгнутом от самого человека – и потому не исчезающем с его смертью – виде добываемые им знания, ценности, умения» [2, с. 40]. Принимая авторскую позицию ученого о деятельностной, системной и интегративной сущности культуры, отметим историко-генетический и конкретный смысл, обобщающий всё многообразие определений культуры: «человеческая деятельность, преобразующая материальный мир, изменяющая форму природной предметности» [2, с. 40]. С позиций системного подхода культура предстает как форма бытия, обладающая определенным онтологическим статусом, образующаяся человеческой деятельностью, являющаяся аксиологической и антропологической системой, охватывающей:

- а) *качества самого человека как субъекта деятельности;*
- б) *те способы деятельности, которые несвойственны человеку с рождения, – ни виду, ни индивиду, но которые им изобретаются, совершенствуются и передаются из поколения в поколение, благодаря обучению, образованию, воспитанию;*

в) *многообразии предметов* (материальных, духовных, художественных), в которых опредмечиваются процессы деятельности, которые становятся «второй природой», творимой из «первой», подлинной природы для того, чтобы удовлетворять сверхприродные, специфические человеческие потребности, создавая опыт трансляции этого человеческого начала. Ученый называет эту предметность культуры инобытием человека, «ибо она отделяется от него и приобретает самостоятельное существование»;

г) «*вторичные способы деятельности*, служащие уже не опредмечиванию, а распределению тех человеческих качеств, которые хранятся в предметном бытии культуры»;

д) «*вновь человек*, вторая роль которого в культуре обусловлена тем, что в процессе распределенности он растет, меняется, обогащается, развивается, – становится продуктом культуры»;

е) «связь процессов опредмечивания и распределенности с *общением* участвующих в них людей как особым аспектом человеческой деятельности и, соответственно феноменом культуры.» [2, с. 41–42].

Особо отмечается деятельная форма общения как способа реализации потребности человека в человеке как субъекта в субъекте; отличная от коммуникации, где субъект всего лишь адресат, а не участник ценностно-смыслового процесса – диалога. Таким образом, сущностные стороны культуры: онтологическая (языки наук, искусств, предметы «материальные, духовные, художественные»); деятельностная; ценностная; субъектно-личностная как культурно-антропологическая («человек – творец и продукт культуры»).

Ценность системного подхода в том, что «двигаясь от рассмотрения целого к выявлению места и функций в нем каждого компонента, мы получаем возможность установить необходимость и достаточность всех его «слагаемых» для существования целого» [2, с. 26]. Установив составляющие культуры, доказав связь между ними, философ особо отмечает, что «структура характеризует взаимосвязи не только предметных компонентов системы, но и ее функций, распространив понятие «структура» на процесс развития системы как структуру процесса [2, с. 29]. С позиций культурной антропологии целостное понимание культуры, образования и человека детерминирует вывод о том, что личностное содержание культуры, формирующееся посредством усвоения содержания образования в процессе обучения – специально организованной деятельности, интегрирует ее интенции и смыслы и обобщенно характеризуется ценностной направленностью, мировоззрением, картиной мира [5].

С системным понятием «культура» органически связано понятие «предметное бытие культуры» [2, с. 194]. В философско-методологическом и психологическом контексте предметность понимается как «выделение (осмысление) чего-то из...», «опредмечивание замысла» [2; 5]. Предметное бытие культуры включает три формы материальной и духовной предметности. Для понимания культурологических истоков предметности обучения и культурологической теории содержания образования, необходимо назвать формы материальной и духовной бытийности, которые вкуче с онтологической сущностью культуры дают возможность конкретизации сфер знания, образующих знаниевое поле содержания образования.

Итак, три формы материальной предметности культуры составляют: *человеческое тело, техническая вещь, социальная организация*; три формы духовной предметности образуют: *знание, ценность, проект*. Среди ценностей М.С. Каган особо выделяет предметность художественной культуры, имеющей не только самоценное значение, но и оказавшей огромное влияние на «союз техники и искусства», то есть на развитие дизайна (художественно-техническое проектирование).

Проект, способность человека проектировать (осуществлять «вброс вперед») предопределяет его созидательные возможности как творца и продукта культуры. В этом ключе подчеркивается большая роль социального моделирования (создание моделей общественного развития), создание моделей человека педагогическим проектированием, самопроектированием. Итак, предметность обучения имеет предпосылкой все формы предметно-культурной бытийности; культурологическими основаниями предметности обучения через призму состава содержания образования являются: материальная и духовная предметности, онтология культуры в виде *экологического, социального и антропологического* содержания (включая их проблемы) как отражение триады «природа – общество – человек».

И потому закономерно выглядит базовый элемент культурологической теории содержания образования – знания о *природе, обществе, технике, человеке, способах деятельности, искусстве*, – которые ныне соотносятся с образовательными областями школьного учебного плана, и другие элементы содержания образования: опыт осуществления известных способов деятельности в форме умений действовать по образцу (человек – творец культуры), опыт творческой деятельности (человек – продукт культуры), опыт эмоционально-ценностного отношения к миру, к людям, к себе. Во времена коммунистической идеологии разработчики этой теории не имели возможности представить культурологический анализ социального опыта, их рассуждения имели иной методологический профиль.

Это никак не умаляет значимости результата – первой теории содержания образования – об инварианте его состава, Знаковый (культура как Знак – по Выготскому) характер которого есть язык, с помощью которого оформляется замысел. Деятельность по осмыслению этого Знака (как понимание языка/языков культуры), есть условие грамотного осуществления практической деятельности и поведения. Поэтому обучение в его предметности представляется как распредемчивание замысла и как специально организованная деятельность, предполагает и осмысление средства (и само средство), с помощью которого будет осуществляться замысел. Итак, **на философско-методологическом уровне предметность может быть охарактеризована как мета-теоретическое знание, ориентир к оформлению предметности обучения, функционально выступающей метазнанием на допредметном уровне представления содержания образования.**

Предметность обучения как замысел предстает во взаимосвязи компонентов обучения, включая содержание образования, состав которого может осваиваться в процессе обучения вариативно, и потому предметность обучения будет зависеть от условий его осуществления, требуемых тем или иным уровнем представления содержания образования

(например, функции учебного предмета, индивидуальных особенностей учащихся, целесообразность того или иного подхода к обучению и др.).

Культурно-антропологический вид результата обучения как освоения содержания образования субъектом представлен такими компонентами, как знаниевый, деятельностный, ценностный, субъектно-личностный, – и этот результат соотносим с сущностными характеристиками культуры – онтологическим, деятельностным, ценностным, субъектно-личностным, – свидетельствуя о том, что ученик и субъект, и объект обучения.

Таким образом, **допредметный уровень представления содержания образования включает компоненты содержания образования в их целостности и предметность обучения как замысел об их реализации в образовательном процессе, функционально являющейся метазнанием, ориентиром к осуществлению процесса обучения.** Непосредственность теоретического уровня представления состава содержания образования только его элементами не исключали И.Я. Лернер и В.С. Шубинский.

Исходя из культурологического инварианта содержания образования, единства теоретической и нормативной функций дидактического знания, мы можем заключить, что предметность обучения в образовательном процессе связана с каждым его элементом на каждом из пяти уровней его представления:

- 1) допредметный,
- 2) нормативный, включающий учебный предмет/учебный план,
- 3) учебник,
- 4) обучение,
- 5) личностный.

Обобщенно: предметность обучения может рассматриваться «как опорная дидактическая конструкция» в образовательном процессе, *реализация которой есть целенаправленное распредмечивание замысла об обучении его средствами* [4]. По сути, предметность обучения есть замысел о «форме (и, добавим, способе) объективации деятельности» [2] по освоению инварианта состава содержания.

Сказанное позволяет заключить, что:

1) предметность обучения на допредметном уровне представления содержания образования есть замысел («оформленное» представление) о реализации содержания образования как деятельности по распредмечиванию культурных Знаков (языков культуры) в целях образования, воспитания и развития учащихся;

2) конструирование содержания образования как педагогически адаптированной модели культуры есть опредмечивание замысла о целях обучения, и таким образом предметность обучения есть замысел, в котором имеет место двуединство как характеристика культурно-антропологической сущности обучения в уникальности и универсальности взаимообусловленного, двустороннего взаимодействия **преподавания и учения** посредством содержания образования.

Развивая мысль об опорной функции предметности в образовательном процессе, мы должны учитывать: 1) ее культурно-методологическое содержание во взаимосвязи сторон культуры и состава содержания образования и 2) опредмеченность в ней *субъект-*

объектных отношений, вариативных в своей бинарности, обусловленных деятельным характером общения.

Рассмотрим первую позицию. Элементы культурологического состава содержания в их взаимосвязи рассматриваются как последовательность, детерминированная линейным характером традиционного обучения [1]. Линейность как заданность процесса обучения обусловлена последовательностью звеньев психолого-педагогического цикла усвоения знаний – доминирующим элементом в инварианте состава содержания: имеет место совпадение психологического (усвоение) и дидактического (знания как базовый элемент содержания образования).

Психолого-педагогический цикл усвоения знаний, овладения содержанием образования на уровне учебного материала имеет место в разных его видах, однако индивидуальные особенности учащихся класса, необходимость учета внешних, цивилизационных факторов развития образования детерминируют, наряду с линейностью процесса обучения, проявление его нелинейных характеристик в образовательном процессе. Психолого-педагогический цикл всегда имеет место в обучении, – дело в том, какого вида предметность обучения будет предопределять замысел по его освоению. Нелинейный характер образовательного процесса обусловлен вариативным характером предметности обучения, связанной, в свою очередь, с тем, какой из элементов состава содержания оказывается доминирующим в процессе его усвоения: деятельностный (опыт деятельности разных видов, например, познавательной или практической – основа и опора в добывании знаний), ценностный/смысловой (как опора в раскрытии смыслов в процессе индивидуальной, а чаще – совместной деятельности, ведущим к новым знаниям) или же готовые знания.

Таким образом, на допредметном уровне представления содержания образования имеет место неоднородность его состава: наличие самих элементов состава содержания (знания, опыт осуществления способов деятельности по образцу, опыт творческой деятельности, опыт эмоционально-ценностного отношения к миру, к людям, к себе), которые в их последовательной взаимосвязи образуют целостный культурологический инвариант состава содержания как «традиционную»/базовую модальность, а также – вариативные формы этого состава как иную модальность предметности обучения.

Культурно-антропологический вид результата освоения этой модальности в процессе обучения представлен компонентами: знаниевый, деятельностный, ценностный, субъектно-личностный (интегрированная форма первых трех компонентов).

В зависимости от ведущей функции учебного предмета или же от подхода к обучению (деятельностного, аксиологического, личностно ориентированного, компетентностного и др.), возможны иные модальности предметности обучения:

- деятельностная (например практическая деятельность как средство добывания новых знаний, осмысление их значения и понимание смысла);
- ценностная, или ценностно-смысловая (обобщенный смысл ценности – совместная деятельность как деятельное общение по раскрытию смысла, ведущая к новым знаниям);
- субъектно-личностная (проектирование, театрализация и др.).

При этом содержание образования есть средство самоидентификации ученика в образовательном процессе [10]. Таким образом, **допредметный уровень содержания образования включает элементы состава содержания и функционально неоднородные с ними модальные варианты предметности обучения как замысла/замыслов о стратегии достижения целей обучения.**

Обратимся к вопросу о реализации предметности в образовательном процессе. Философско-психологические детерминанты предметности обучения охватывают: *познание* (система «объект – субъект»), *деятельность* («субъект – объект»), *общение* («субъект – субъект»), *развитие* («объект – объект» – ученик и как самоценность, и как ценность социума), – имеющие место и в социокультурном развитии человека, и в образовательном процессе [4]. Остановимся на специфике проявления бинарных отношений в образовательном процессе. Отношения, формирующиеся в предметно-практической деятельности в условиях совместной деятельности, проходят процесс их функционально-ролевого становления и оформления от овладения знаниями/нормами до осознания их ценностного смысла.

При этом субъект-объектная бинарность в процессе освоения знаний открывается ученику сначала как информационная система «*объект – субъект*» («мир – человек», где мир предстает во всем его многообразии и человек в нем действительно «чудесный микрокосм»). Это означает, что **познание мира должно осуществляться методами, адекватными познаваемому объекту**, поскольку познание объекта должно предшествовать преобразующей деятельности над ним. Для этого ученик овладевает знаниями об объекте (о природе, обществе, искусстве, способах деятельности и др.) и новыми способами деятельности познавательного и практического характера.

Усвоив необходимые знания о понятиях, явлениях, процессах, ученик в деятельностной форме овладевает логическими формами их выражения, практическими действиями для совершения целенаправленной деятельности с объектом (на уровне учебного материала и средств обучения), имея в виду не только изучаемый объект, но и себя самого в качестве цели и ценности, то есть осваивает систему «*субъект – объект*» (деятельность, основанная на том, чтобы сначала знать, а потом действовать: «Без знаний не бывает умный», – писал И.Я. Лернер).

Общение, совместная деятельность требуют высказывания суждений, обоснования умозаключений (в описании, объяснении, предсказании) – ученик в образовательном процессе осваивает систему «*субъект – субъект*», и в этой диалогической системе предметность обучения выступает не только как опорная конструкция познания, но и самопознания, идентификации. Наконец, ученик, осознав себя (рефлексия деятельности) не только как субъекта, как самоценности, но и как объекта (части социума), может строить программу саморазвития, мысля себя как «продукта культуры» – система «*объект – объект*», предполагающая новое качество ученика и как субъекта, и как объекта в его социокультурной целостности.

Рассмотрим психофизиологические условия, детерминирующие предметность обучения, поскольку это чрезвычайно важно для понимания вопроса о «тотальном внедрении» инноваций в школьное обучение. Каковы возможности нашего мозга, нашей психики, закономерный характер функционирования которых совершенно необходимо

учитывать в процессе внедрения образовательных инноваций. Методологическим знанием для этой цели выступают теория о системной организации мозга и его интегративной функции (П.К. Анохин, Н.П. Бехтерева, И.И. Сеченов и др.), послужившей основой разработки теории ассоциативных связей в обучении [6]. Ключевая мысль этой теории заключается в детерминированности процесса обучения (усвоения знаний) образованием в мозгу функционально неоднородных ассоциативных связей: *локальных, частно-системных* из образовавшихся ранее локальных связей, *внутрисистемных как связей более высокого порядка*, образовавшихся из локальных и частно-системных связей, и, наконец, *межсистемных связей*.

На уровне локальных ассоциативных связей фиксируется в сознании некоторое отдельное, конкретное знание (например понятие, термин, явление), если это знание значимо для человека, используется им, повторяется, – оно становится устойчивым в памяти, закрепляется, применяется сознательно в деятельности. При этом из локальных ассоциаций в условиях привнесения новой информации (новых знаний, способов деятельности) образуются частно-системные ассоциации, фиксирующие более содержательный объем знаний, например правило, распространяющееся на некоторый массив однородных предметов, однородное знание (несколько взаимосвязанных понятий, суждений, описывающих некоторую часть действительности, эмпирический базис исследования и др.). Психофизиологические основы деятельности мозга являются ключевым основанием принципа систематичности в обучении.

В условиях информационного расширения познавательной деятельности, усложнения способов и форм деятельности из частно-системных ассоциаций образуются внутрисистемные ассоциации, характеризующие функциональное разнообразие мыслительной деятельности человека и ее результатов (системное знание, связывающее понятия, явления, процессы, законы, научные факты, частные теории, требующие описания и объяснения в процессе изучения).

Этот вид ассоциативных связей может характеризовать конкретный учебный предмет в его, прежде всего, систематических связях. Из внутрисистемных ассоциаций в условиях многообразия языкового представления информации (например несколько учебных предметов), усложнения деятельности – от репродуктивной к творческой – образуется высший вид ассоциативных связей – межсистемные ассоциации, образующие психофизиологическое основание межпредметных связей, мировоззрения человека, осмысления ведущих научных идей и ценностных смыслов, убеждений, принципов; системности знаний.

Учитывая взаимосвязь мышления и речи в процессе онтогенетического и филогенетического развития (Л.С. Выготский и др.), отметим, что в интеллектуальном развитии ученика имеет место закономерность об адекватности усложняющихся функций языка, форм их выражения и познавательных функций в использовании учебного материала (учебного предмета, содержания образования в целом).

Последовательное овладение учебным материалом как новым языком – системой новых понятий и терминов, описывающих новые явления, законы, научные факты, – ученик овладевает научной теорией как высшим видом развития научного знания (здесь

гносеологическое, логическое, психологическое и дидактическое совпадают). Логико-психологическая «цепочка» развития теоретического мышления «понятие – суждение – умозаключение – теория» реализуется не только языком слов и чисел (рацио), но и языком образов (художественных, музыкальных, двигательных). Интеллектуальное развитие ученика с логико-психологической точки зрения определяется тем, насколько он овладел познавательными и смыслообразующими функциями научного знания, а с дидактической – системой учебного предмета, в какой бы методологии образовательных стандартов он ни был выстроен, например с позиций компетентного подхода (или знаниевого, деятельностного, личностно ориентированного, аксиологического, культурно-антропологического).

Итак, внутренние детерминанты предметности обучения представлены: ассоциативными связями, характеризующими системную организацию мозга; логическими формами интеллектуального и речевого развития (понятия, суждения, умозаключения, теория; смыслы), представляющие психологический и дидактический «механизм» развития теоретического как высшего типа мышления; овладением функциями научного знания (в познании, преобразовании, общении, саморазвитии/самопознании).

Частнодидактическая форма предметности обучения представлена *учебным предметом* – педагогической моделью содержания образования, в основе которого лежит принцип единства содержательной и процессуальной сторон, логического, психологического и дидактического в обучении, и конкретно – *учебником*, структурной единицей которого является *параграф*, заключающий в себе *учебный материал*.

С психофизиологической точки зрения освоение учебного предмета опирается на системные связи всех видов ассоциаций. По мере того, как в содержании параграфов раскрывается новое, усложняющееся знание (новые понятия, правила, законы, научные факты и др.), ученик овладевает системой умозаключений (на основе образования частно-системных и внутрисистемных ассоциаций). Содержательно-логическая завершенность порций информации в учебнике образует его структуру из параграфов, глав и разделов, формируя относительно целостный учебный предмет.

Рассматривая развитие ученика как последовательное становление его субъектности в образовательном процессе, используем диспозиционную характеристику:

- 1) ученик – субъект отдельных познавательных действий;
- 2) ученик – субъект целостной познавательной деятельности, – причем на уровне формирования опыта творческой деятельности в значительной степени формируется и опыт эмоционально-ценностного отношения ученика к людям, к миру, к самому себе;
- 3) ученик – субъект личностных отношений, рефлексирующий значение и смысл субъектно-объектной бинарности, имеющей место в предметности обучения [8].

Итак, личностный уровень предметности обучения соотносим и с целостностью учебного предмета, и с высшим видом развития научного знания – теорией либо с совокупностью ведущих мировоззренческих идей, образующих единство содержательного, деятельностного, ценностного, при ведущей роли последнего (как, например, для предметов художественного цикла), и с полнотой овладения функциями научного художественного знания, и с деятельным характером развития интеллектуально-речевых процессов. Ка-

ков же статус предметности обучения в дидактике? Универсальный характер связей между онтологической, деятельностной, ценностной и субъектно-личностной составляющими культуры позволяет судить о высокой степени их интеграции в содержании культуры и, соответственно, в образовании, в процессе обучения как средстве трансляции культуры.

Это обуславливает возможность интеграции различных сфер знания в образовательном процессе в силу инвариантности дидактической «формы» предметности обучения для различных учебных предметов. Однако в реальном процессе обучения (распредмечивание замысла) необходимо учитывать ведущую функцию учебного предмета, задаваемую конкретным элементом состава содержания или несколькими его элементами (И.К. Журавлев, Л.Я. Зорина).

С позиций состава культуры, с которым методологически соотносим состав содержания образования, в процессе его освоения всегда наличествует системообразующий фактор, поскольку деятельность целенаправленно ориентированна. Таким системообразующим фактором в реализации предметности обучения в изучении предметов художественного цикла ведущим в интегративном «комплексе» культуры будет аксиологическая составляющая, которая сформулирована языком образов (неделимых в своей сути), и потому первичной в распредмечивании художественного замысла является система «субъект – субъект» как деятельное общение.

В случае реализации предметности обучения в изучении физики ведущим элементом культуры в ее интегративном комплексе будет онтологическая составляющая, которая выражена каким-либо видом научного знания. Это предопределяет специфику познавательной деятельности и средств ее осуществления («объект – субъект», субъект – объект»), например трансляции новых знаний учителем.

Особенности реализации той или иной модальности предметности обучения связаны со спецификой учебного предмета, в освоении которого имеет место соотношение объективного и субъективного (например, знания и смыслов). Важнейшей составляющей предметности обучения в изучении предметов художественного цикла является эмоция – компонент эмоционально-ценностного отношения, составляющая личностного смысла [9]. Учитель физики имеет в своем распоряжении средства, «говорящие» однозначным языком рации. Поэтому при структурной общности предметности обучения дидактический вид ее инварианта будет разным, он определяется:

- а) местом изучаемого объекта в предметном бытии культуры, соответственно;
- б) ведущей функцией учебного предмета, детерминированной ведущим элементом состава содержания.

При этом столь же важную роль играет и ведущая деятельность среди инвариантных видов деятельности: для предметов обществоведческого и художественного циклов – это ценностноориентировочная деятельность, для естественно научных предметов и математики – познавательная деятельность. Этот вопрос конкретнее решается с позиций бинарно-интегративной системы содержания образования [6]. Ведущая функция учебного предмета предопределяет доминанту как предпочтительную последовательность реализации субъект-объектной бинарности: при доминанте смысла как целостности, порождаемой обобщенным характером и целостностью Знака, первичны в освоении пред-

метности субъект-субъектные отношения, открывающие путь к познанию (объект – субъект) и к самопознанию.

При содержательной однозначности языковой доминанты (понятия, числа, описывающие действительность языком рации) первичны отношения «объект – субъект» и «субъект – объект», когда источником знаний об объекте может выступать книга, учебник или другое средство обучения.

Также необходимо учитывать обусловленность учебно-познавательной деятельности системной организацией мозга, позволяющей осваивать языки культуры в усложняющихся языковых формах, восходя к теории, ведущим мировоззренческим идеям, ценностным смыслам этического и эстетического содержания, пониманию культурно-антропологических смыслов.

В чем смысл предметности, позволяющей расширить возможности дидактической теории и практики обучения? Во-первых, это «методологическая прозрачность» реализации концептуального обучения (ценностносмыслового; профильного; элитарного; дистантного, вариативного и др.). Во-вторых, возможность новой, более современной и гибкой ориентации дидактических принципов (принципов обучения; принципов конструирования содержания образования) на вызовы модернизации образования, что позволяет сочетать классический характер традиций фундаментального образования с его поликультурной открытостью. В-третьих, является предпосылкой для вариативного построения учебных дисциплин, преодолев сложившийся сциентизм.

Предметность обучения ориентирует на новое понимание:

- 1) принципа сознательности и активности обучения (актуализация рефлексивного начала в обучении);
- 2) систематичности и системности обучения;
- 3) принципов развивающего обучения, сформулированных В.В. Давыдовым и Л.В. Занковым;
- 4) принципа учета индивидуальных особенностей учащихся, снижая традиционную предопределенность их возрастных возможностей;
- 5) принципа научности обучения;
- 6) закономерности о зависимости результативности обучения от самопознания личности в образовательном процессе.

В результате предметность обучения позволяет моделировать процесс обучения в режиме прогнозирования. Главной положительной чертой предметности обучения является дедуктивная составляющая как условие первоначального открытия учащимися всеобщего содержания некоторого Знака – языковой и методологической основы последующего выведения его частных проявлений (Ю.Б. Алиев, В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин и др.), требующая совместной деятельности учащихся как первичности «субъект-субъектности», диалога в образовательном процессе.

Реализация предметности обучения связана с высокой степенью избирательности в отношении учебного материала, его упорядочивания с позиций культурной ценностности и принципов обучения, чтобы придать ему не только знаково-символьный характер, но знаково-ценностный смысл в сознании, поведении, деятельности ученика.

Резюме. Исследование методологических оснований предметности обучения с позиций философии, логики, культурологии и культурной антропологии, психологии, психофизиологии и дидактики, применение системного, гносеологического и деятельностного подходов позволяет сделать следующие выводы теоретико-методологического характера.

1. Предметность обучения есть замысел о форме (способе) объективации деятельности, заключающей в себе двуединство опредмечивания/распредмечивания Знаков (языков) культуры посредством освоения содержания образования в уникальном и универсальном взаимодействии преподавания – учения.

2. Конструирование содержания образования как педагогически адаптированной модели культуры есть опредмечивание замысла о целях обучения.

3. Предметность обучения на допредметном уровне представления содержания образования есть замысел («оформленное» представление) о реализации содержания образования как деятельности по распредмечиванию культурных Знаков в целях образования, воспитания и развития учащихся.

4. Предметность обучения обусловлена: а) методологической соотносимостью сторон культуры и состава содержания образования, б) опредмеченностью в ней субъект-объектных отношений, вариативных в своей бинарности, которые имеют место и в развитии культуры, и в образовательном процессе («объект-субъект»/познание, «субъект-объект»/деятельность, «субъект-субъект»/общение, «объект-объект»/развитие).

5. Предметность обучения может быть выражена разными видами (модальностями): а) традиционной как базовой, отражающей культурологический состав содержания образования (знания – опыт деятельности – опыт эмоционально-ценностного отношения) в его исходном виде, б) деятельностной (опыт деятельности как источник знаний и личностных смыслов), в) ценностной или смысловой (опыт отношений в деятельном общении – источник новых знаний нового опыта деятельности), также г) личностной (в ней интегрированы все компоненты содержания образования как предпосылка к более сложным видам индивидуальной, а чаще совместной деятельности, например проектирование, исследование, театрализация и др). Это открывает пути применения предметной модальности в воспитательном процессе.

6. Допредметный уровень представления содержания образования включает функционально неоднородную совокупность: а) культурологический инвариант элементов состава содержания, образующих базовую модальность предметности, и б) модальные варианты предметности обучения (деятельностный, ценностный/смысловой, личностный).

7. Дидактическая интерпретация предметности обучения должна осуществляться на всех последующих уровнях представления содержания образования: от нормативного/учебного предмета до личностного.

8. Дидактический смысл предметности обучения заключается в возможности научного обоснования вариативного построения учебных предметов, отличного от сциентистского подхода как единственной парадигмы в организации учебного познания.

9. Учет предметности обучения в построении индивидуальной траектории учения школьников позволит полнее изучить психологические особенности каждого школьника.

Список литературы:

1. Теоретические основы содержания общего среднего образования / под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. – М., 1983.
2. Каган, М. С. Философия культуры / М. С. Каган. – СПб., 1996.
3. Тихонов, А. В. Отечественная социология: проблемы выхода из состояния преднауки и перспективы ее развития / А. В. Тихонов // Социс. – 2011. – № 6. – С. 3–12.
4. Федоров, Б. И. Некоторые вопросы развития современной дидактики / Б. И. Федоров, Л. М. Перминова // Педагогика. – 2000. – № 3.
5. Романов, К. В. Культурная антропология образования и семья / К.В. Романов. – СПб., 2003.
6. Перминова, Л. М. Теоретические основы конструирования содержания школьного образования : дис. ... д-ра пед. наук / Перминова Людмила Михайловна. – М., 1995.
7. Самарин, Ю. А. Очерки психологии ума / Ю. А. Самарин. – М.-Л., 1962.
8. Селиверстова, Е. Н. Дидактическая концепция развивающей функции обучения : дис. ... д-ра пед. наук / Селиверстова Елена Николаевна. – М., 2006.
9. Алиев, Ю. Б. Дидактика художественного образования. – М., 2008.
10. Перминова, Л. М. Дидактика на рубеже XX–XXI вв. / Л. М. Перминова, Е. Н. Селиверстова. – Владимир: ВГГУ, 2010.

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2012, № 3