

ББК 74.202.3

А.И. Уман

Современная интерпретация модели формирования содержания образования

Ключевые слова: содержание образования, педагогическая реальность, формирование содержания образования в новой педагогической реальности, уровень формирования содержания образования.
Key words: education content, pedagogical reality, formation of education content in the new pedagogical reality, level of the formation of education content.

Длительное время проблема формирования содержания образования 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 гг. XX в. впервые позволила практически увидеть проблему его формирования комплексно. Причем именно негативная составляющая мероприятий реформы (отсутствие преемственности прежних и новых учебников, резкое изменение концептуальной базы, засилье ученых-академиков от базовых наук и непедагогов 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 ученых-дидактов. И на рубеже 70–80-х гг. XX в. была разработана многоуровневая теоретическая модель формирования содержания образования, объединившая различные процессы и аспекты его разработки в одно целое. Авторы модели – известные ученые В.В. Краевский и И.Я. Лернер. При ее построении первые три уровня ввел В.В. Краевский, четвертый и пятый уровни обосновал и подсоединил к первым трем И.Я. Лернер. Пятиуровневая модель обладает иерархической структурой и вместе с наполнением каждого уровня адекватным ему содержанием имеет следующий вид.

1. Уровень общетеоретического представления, на котором содержание выступает в виде обобщенного представления о содержании передаваемого подрас-

тающим поколениям социального опыта в его педагогической интерпретации.

2. Уровень учебного предмета, где развернуто представление об определенной 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 прочем элементы состава содержания (знания, способы деятельности), входящие в курс обучения определенному 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 [1, с. 36].

Авторы отмечают, что первые три уровня составляют содержание образования, проектируемое и еще не реализованное в действительности, существующее как заданная норма, как то, что необходимо материализовать в процессе обучения, на четвертом 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 вперед, так как 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 некоего «стержневого» дидактического ориентира.

Многие дидактические и методические исследования конца 70–80-х гг. использовали модель формирования содержания как методологический инструмент, позволяющий представить «свою» проблему в «пространстве» пяти уровней. Она также отражала педагогическую реальность того времени (70-е – начало 80-х гг.), точнее ту ее часть, которая протекает в логике официальной регламентации обучения со

стороны как нормативной базы, так и органов образования всех уровней (от района 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 отраженную в объединении деятельностей по разработке содержания образования и воплощения его в различные формы в едином процессе обновления планов, программ, учебников и учебной деятельности.

Попытаемся проанализировать модель с позиции современной педагогической реальности. Во-первых, отметим, что модель формирования содержания образования была разработана в 70-х гг. XX в., 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, что 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 гг. один из авторов модели В.В. Краевский, говоря о творческой деятельности учителя, отмечал, в частности, разработку им (учителем) проекта педагогического процесса [2, с. 290]. Если учесть, что деятельность учителя (в том числе и творческая) мыслится как происходящая на четвертом уровне – педагогической действительности, то и разработка им проекта обучения также относится к четвертому 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 четкой отнесенности проектировочной деятельности по разработке урока к определенному уровню формирования содержания образования. В одних случаях, когда урок разрабатывался составителями учебных материалов как некоторый усредненный (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, то считалось, что создание такого сценария относится к четвертому уровню формирования содержания. В то же время деятельность учителя по разработке сценария урока имеет свою определенную специфику и не может быть сведена ни к разработке нормативных учебных материалов – третьему уровню, ни к педагогической действительности – четвертому 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» четвертого уровня – педагогической действительности. Сказанное наталкивает на мысль о том, что между третьим и четвертым уровнями существует еще один, не вычлененный в модели уровень, на котором содержание формируется в деятельности учителя в виде сценария предстоящего учебного процесса (урока).

Попытаемся проверить наше предположение и воспроизведем модель формирования содержания образования. При этом покажем процесс построения модели в единстве с развертыванием 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» [1, 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 обобщенное представление о содержании. Форма, в которой изложено содержание на данном уровне, есть учебный план. Учебный план имеет определенную 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 путем развертывания и конкретизации единицы структуры содержания предыдущего уровня». Таким образом, единица первого уровня – учебный предмет – путем своего развертывания 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, соотнесем 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 неодинаковый содержательный и временной объем 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 еще 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 развертывания учебного материала. Поэтому в дальнейшей конкретизации содержания можно полностью опираться на учебник.

Учебник представляет собой многоуровневое структурное образование. В качестве структурных единиц в нем 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, четвертом уровне материал параграфа вместе с соответствующим материалом других учебных пособий разворачивается в сценарий предстоящего учебного процесса (урока). Сценарий представляет собой систему (совокупность) учебных заданий, распределенных по этапам учебного процесса (урока), но еще 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, обращенное 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 расчленить 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 учет 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 идет 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 не-

обходимости выделять в пятиуровневой модели еще один – промежуточный между третьим и четвертым – уровень?)

Вообще говоря, любая модель отражает ту или иную реальность (в нашем случае – педагогическую). Ее нельзя отразить абсолютно адекватно, но можно 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 еще 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 определенные возможности «для маневра». В 70-х гг. XX в., когда была разработана пятиуровневая модель, эти нормы максимально жестко регламентировали 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 трех уровней формирования содержания, но и как создатели собственных учебных программ, учебников, сценариев уроков, новых методик обучения и целых авторских педагогических систем обучения. Но все это, по сути дела, считалось не 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 в. (В.Ф. Шаталов, Е.Н. Ильин, М.П. Щетинин и многие другие) 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, ее не существует или она существует как исключение из правила, которое модель не призвана отражать). «Нет», т.е. представлена, так как она представляет собой педагогическую реальность, возможно, имплицитно включенную в модель, но пока еще 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, ее отражающей.

Современная педагогическая реальность, в которой учитель конструирует учебный процесс и создает 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 ее конкретизация и адаптация к современным педагогическим реалиям. Введенный новый уровень (между третьим и четвертым) 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 создает 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 ее, имеет шесть уровней формирования содержания и естественным образом «вырастает» из пятиуровневой модели.

Библиографический список

1. Краевский, В.В. Дидактические основания определения содержания учебника / В.В. Краевский, И.Я. Лернер // Проблемы шк. учебника. – М., 1980. – Вып. 8.

2. Дидактика средней школы / под ред. М.А. Данилова, М.Н. Скаткина. – М., 1975.

3. Сериков, В.В. Субъективная реальность педагога / В.В. Сериков // Педагогика. – 2005. – №10.