

© 2013 г. *Н.Д. Наумов*
УДК 37

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПРЕДМЕТНОСТИ ОБУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

При рассмотрении методологических основ предметности обучения в современной школе необходимо в первую очередь осуществить анализ ее внешних сторон во взаимосвязи с внутренними условиями данной предметности реализации в образовательном процессе, а саму предметность обучения необходимо рассматривать в контексте теории содержания образования. Центральное место среди важных проблем современного школьного обучения занимает проблема содержания образования, которая уже не укладывается в парадигменных границах «теория-практика», а требует новых методологических поисков в дидактике и, по мнению М.С. Кагана «в настоящее время образовательный процесс выдвинулся в предметное поле культуры» [1, с. 58].

В ходе развития гуманитарного научного знания постепенно вырисовываются и стабилизируются современные границы новых ценностей и ценностных ориентаций. В ходе нового витка развития предметной теории и практики особенности современного видения научной деятельности можно определить следующим образом: «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», т.е. развиваются на основе деятельностного отношения человека к миру» [2, с.11]. Одним из первых, применивших системный подход к анализу содержания предметности как феномену культуры был М.С. Каган. С его точки зрения культура, с позиций системного подхода, выступает как форма бытия, которая обладает определенным онтологическим статусом, образуется самой человеческой деятельностью, являющейся аксиологической и антропологической системой. Данная система включает в себя ряд характеристик:

- а) качества самого человека как субъекта деятельности;

б) те способы деятельности, которые не являются врожденными у человека, но которые им изобретаются, совершенствуются и передаются из поколения в поколение благодаря обучению, образованию, воспитанию;

в) многообразие 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 распредмечиванию тех человеческих качеств, которые хранятся в предметном бытии культуры»;

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

е) «связь процессов опредмечивания и распредмечивания с общением участвующих в них людей как особым аспектом человеческой деятельности и, соответственно феноменом культуры» (курсив в оригинале [1, с. 41-42]).

При этом сущностной стороной культуры становится «деятельностная 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, сущностными сторонами культуры выступают: онтологическая (язык науки, искусств, предметы «материальные, духовные, художественные»); деятельностная; ценностная; субъектно-личностная как культурно-антропологическая («человек – творец и продукт культуры»))» [1, с. 26].

В рамках культурной антропологии, общее понимание культуры, образования и человека, позволяет нам сделать вывод о том, что системное понятие «культура» органически сочетается с понятием «предметное бытие культуры» [1, с.194], а предметное бытие культуры включает в себя три формы материальной и духовной предметности, которые включают в себя «человеческое тело, техническую вещь, социальную организацию, а три формы духовной предметности образуют: знание, ценность, проект» [3, с. 74].

Таким образом, все формы предметно-культурной бытийности являются предпосылкой предметности обучения; культурологическими основаниями предметности обучения выступают материальная и духовная предметность, а также онтология культуры в форме экологического, социального и антропологического содержания, что позволяет включать в базовый элемент культурологической теории содержания образования – знания о природе, обществе, человеке, способах деятельности, технике, искусстве. Эти знания на современном этапе соотносятся с образовательными областями школьного учебного плана, а также другими элементами содержания образования, ориентированных на способы деятельности в форме умений действовать по образцу, на опыт творческой деятельности и опыт эмоционально-ценностного отношения как к себе, так и к людям, миру в целом.

Первоначально обучение в его предметности рассматривалось как распределение замысла и как специально организованная деятельность, предлагало и осмысление средства с помощью которого этот замысел будет осуществляться. И так, на самом общем – философско-методологическом уровне предметность может быть определена как метатеоретическое знание. Здесь предметность обучения, выступающая пока еще как замысел, представляет собой взаимосвязь компонентов обучения, в том числе и само содержание образования. Содержание образования, в свою очередь в процессе обучения может осваиваться вариативно, что позволяет предметность обучения наполнять в зависимости от условий его осуществления, уровня представления содержания образования, будь то функция учебного предмета, индивидуальные особенности учащегося или целесообразность того или иного подхода к образованию.

Результат обучения, как основание содержания образования учеником в культурно-антропологическом аспекте может быть выражен такими компонентами, как знаниевый, деятельностный, ценностный и субъективно-личностный, которые позволяют рассматривать ученика и как субъекта и как объекта обучения. Можно утверждать, что допредметный уровень представления содержания образования содержит в себе компоненты содержания образования в их целостности а предметность обучения – как некий замысел об их осуществлении в образовательном процессе, функционально представляемой как метазнание, как ориентир к реализации процесса обучения.

Исходя из анализа культурологической составляющей предметности обучения в образовательном процессе можно предположить, что данная предметность может быть рассмотрена на пяти уровнях: допредметном, нормативном (учебный предмет и учебный план), уровня обучения, личностном и на уровне учебника. Обобщая, можно считать, что предметность обучения может рассматриваться «как опорная дидактическая конструкция» в образовательном процессе [4], реализация которой есть целенаправленное распределение замысла об обучении его средствами.

Предметность обучения представляет собой особый вид стратегии обучения как некий способ освоения инварианта состава содержания в процессе взаимообусловленного, двухстороннего взаимодействия преподавания и учения посредством содержания образования. Характеризуя идею о ведущей функции предметности в образовательном процессе необходимо учитывать два основных условия: «1) ее культурно-методологическое содержание во взаимосвязи сторон культуры и состава содержания образования и 2) определенность в ней субъект-объектных отношений, вариативных в своей бинарности, обусловленных деятельностным характером общения» [5, с. 76].

Третьим циклом, имеющим место в обучении, является психолого-педагогический. Нелинейный характер образовательного процесса определяется вариативным характером предметности обучения и доминирующим элементом состава содержания самообразования предметности по его усвоению: деятельностный (где преобладающим является познавательный или практический опыт деятельности); ценностно-смысловой, либо совместной деятельности (когда имеют место готовые знания, или процесс, ведущий к их приобретению).

В зависимости от ведущей функции учебного предмета или же подхода к обучению (аксиологического, деятельностного, личностно-ориентированного, компетентностного и др.) можно выделить другие 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 [6, с.77].

Для того, чтобы перейти к определению роли самого учащегося в образовательном процессе следует еще раз озвучить философско-психологические детерминанты предметности обучения, которые определяют познание (где представлена система «объект-субъект»), деятельность (система «субъект-субъект») и развитие (система «объект-объект»). Ученик в своей деятельности первоначально овладевает знаниями об объекте, а также новыми способами деятельности познавательного и практического характера [7]. Овладев необходимыми знаниями о понятиях, явлениях, процессах, ученик в деятельностной форме осваивает логические формы их выражения, практические действия для осуществления целенаправленной деятельности с объектом (на уровне учебного материала и средств обучения); при этом ученик имеет ввиду не только тот объект, который он изучает, но и самого себя в качестве цели и ценности, т.е. осваивает систему «субъект-объект».

Общение, совместная деятельность требуют от учащегося высказывания суждений, обоснования умозаключений – тем самым ученик в образовательном процессе осваивает систему «субъект-субъект», где предметность обучения выступает не только как опорная конструкция познания, но и как сложный механизм самопознания, идентификации. В итоге, ученик, осознав себя (рефлексия деятельности) не только как субъект, как самоценность, но и как объект (часть социума), способен самостоятельно строить программу саморазвития, представляя себя как «продукт культуры» – в системе «объект-объект», определяющей новое качество ученика и как субъекта, и как объекта в его социокультурном единстве. Важным фактором, детерминирующим предметность обучения, на наш взгляд, являются психофизиологические условия, где теоретической основой и методологическим знанием является теория о системной организации мозга и его интегративной функции (П.К. Анохин, Н.П. Бехтерев, И.И. Сеченов и др.). Но данный вопрос весьма сложен и требует отдельного специального изучения.

Опираясь на глубинную взаимосвязь мышления и речи в процессе развития онтогенетического и филогенетического развития учащихся (Л.С. Выготский и др.) следует отметить, что в умственном развитии ученика происходит

постепенное интеллектуальное развитие в форме функций языка, познавательных функций в использовании учебного материала. Интеллектуальное развитие учащихся необходимо рассматривать с двух позиций:

а) логико-психологической – в плане степени овладения познавательными и смыслообразующими функциями научного знания;

б) дидактической – в структуре системы учебного предмета, с учетом построения методологии образовательных стандартов знаниевого подхода, а также деятельностного, компетентностного, личностно ориентированного, культурно-антропологического и др.)

Итак, внутренние основания предметности обучения у учеников представлены ассоциативными связями; логическими формами интеллектуального и речевого развития, направленными на формирование высшего типа мышления – теоретического; механизмами овладения функциями научного знания. Начальный этап предметности обучения у оучеников представлен в частно-дидактической форме: учебным предметом, учебником и его параграфами, где и заключен собственно учебный материал. На последующем этапе происходит развитие самого ученика как последовательный механизм становления его субъектности в образовательном процессе, где он рассматривается: сначала как субъект отдельных познавательных действий, затем – как субъект целостной познавательной деятельности и только потом – как субъект личностных отношений предметности обучения [8]. Универсальный характер связей между онтологической, деятельностной, ценностной и субъективно-личностной составляющими культуры позволяет говорить о высокой степени их интеграции в содержании культуры и, соответственно, в образовании, в процессе обучения как средстве трансляции культуры.

При изучении учащимися точных наук (физика, математика, геометрия и др.) ведущим элементом будет являться онтологическая составляющая, выраженная конкретным видом научного знания; при изучении предметов художественного цикла – аксиологическая составляющая, образованная языком образов: но и в том, и другом случае эти составляющие следует рассматривать с позиций состава культуры с которым состав содержания образования методологически соотносим. Исходя их структурной общности предметности обучения, дидактическая составляющая может быть разной, т.к. она определяется ведущей функцией учебного предмета, местом и ролью изучаемого

объекта, либо ведущей деятельностью. Так, например, для предметов естественнонаучного цикла ведущей деятельностью будет являться познавательная, а для предметов художественного цикла – это ценностно-ориентированная деятельность. Определяя в итоге смысл предметности обучения в современной школе мы разделяем точку зрения Л.М. Перминовой на возможность расширения теории и практики обучения, где выделены:

- «методологическая прозрачность» осуществления концептуального обучения на какой бы основе она не строилась: ценностно-смысловой, профильной, дистантной, вариативной и др.;
- механизм построения новой ориентации дидактических принципов в условиях модернизации образования, где возможно сочетание классического характера традиций фундаментального образования с его поликультурной открытостью;
- возможность для вариативного построения учебных дисциплин [5].

Такое понимание предметности дает возможность: актуализировать рефлексивность учащихся в процессе обучения (тем самым придавая новое наполнение принципу сознательности и активности обучения); осуществлять системность и систематичность обучения; расширять методологическую основу научности обучения; подтверждать закономерность позиции о том, что самосознание личности в ходе образовательного процесса повышает результативность обучения; успешно реализовывать принципы развивающего обучения, заложенные В.В. Давыдовым и Л.В. Занковым; с большей полнотой учитывать индивидуальные особенности учащихся и самое главное – моделировать процесс обучения в режиме прогнозирования.

Реализация предметности обучения в современной школе должна определяться высокой степенью избирательности и упорядочивания в отношении учебного материала, основываясь на принципах обучения и его культурной ценности. Это позволит охарактеризовать учебный материал как в знаково-символическом, так и знаково-ценностном плане деятельности в поведении и сознании каждого конкретного ученика.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Каган М.С.* Философия культуры. СПб., 1996.

2. *Тихонов А.В.* Отечественная социология: проблемы выхода из состояния преднауки и перспективы ее развития// Социс. 2011. № 6.
3. *Перминова Л.М.* Теоретические основы конструирования содержания школьного образования: Дис. ... д-ра пед. наук. М., 1995.
4. *Романов К.В.* Культурная антропология образования и семья. СПб., 2003.
5. *Перминова Л.М.* Методологические основания предметности обучения// Инновации в образовании. 2012. № 11.
6. *Перминова Л.М., Селиверстов Е.Н.* Дидактика на рубеже XX-XXI вв. Владимир, 2010.
7. *Романов К.В.* Культурная антропология образования и семья. СПб., 2003.
8. *Селиверстова Е.Н.* Дидактическая концепция развивающей функции обучения: Дис. ... д-ра пед. наук. М., 2006.

REFERENCES

1. *Kagan M.S.* Philosophy of Culture. St. Petersburg., 1996.
2. *Tikhonov A.V.* National social science: Problems of the exit from state of pre-science and prospects of its development // Sotsis. , 2011. Number 6.
3. *Perminov L.M.* The theoretical basis for designing the content of school education: Dis. Dr. ... ped. Science. M., 1995.
4. *Romanov K.V.* Cultural anthropology of education and family. St. Petersburg., 2003.
5. *Perminov L.M.* Methodological bases for subject teaching / / Innovations in Education., 2012. Number 11.
6. *Perminov L.M., Selivyorstov E.N.* Curriculum at the turn of XX-XXI centuries. Vladimir, 2010.
7. *Romanov K.V.* Cultural anthropology of education and family. St. Petersburg., 2003.
8. *Seliverstova E.N.* The didactic concept of developing a learning function: dis. .. Dr. ped. Science. Moscow, 2006.