



ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Фоменко В. Т., Абакумова И. В., Тельнова О. В.

Развивающая модель содержания обучения в общем образовании

В статье авторы исходят из того, что глобальная цель образования в школе – развитие учащихся, развитие же оценивается как условие жизни человека. Исходя из этого, содержание образования, в более узком смысле – обучение, определяется как субстанция, питающая развитие учащихся. Обосновываемая авторами модель содержания фиксирует внимание на тех его составляющих, которые и обеспечивают развитие. Среди них – событийный материал, организующие идеи и понятия, способы деятельности, проблемы, эмоционально-образный компонент, смыслы человеческого бытия, жизненный мир ребенка.

Ключевые слова: развитие учащихся, междисциплинарные контексты, модель содержания, развивающий компонент, приращение развития.

Дидакты единодушны в утверждении, что содержание обучения и образования в целом – их главная, системообразующая составляющая и центральная категория дидактики как теории учебного познания. Это своеобразный базис учебного процесса, материал которого подлежит освоению учащимися и который определяет фактически всю надстройку обучения, прежде всего, образовательные технологии. Сами технологии, обеспечивая овладение программным материалом, в состоянии быть при этом освоенными и квалифицированы как специфический компонент содержания [1]. Не случайно государственные образовательные стандарты, хотя и относятся к образованию в целом, внимание акцентируют, в первую очередь, на содержании. Главное же, содержание – тот реальный субстрат, из которого в ходе обучения сложным образом складывается, формируется личность, ее «Я». Сложным образом, поскольку фактические действия содержания опосредованы рядом обстоятельств: преломляются через генетику или уже имеющийся опыт индивидуума, усиливаются, ослабляются или нивелируются конкретной ситуацией процесса.

Возникает вопрос о факторах, заметно и даже глобально определяющих содержание. Один из таких факторов заключен в целях образования, ибо, как известно из классической теории, цель как способ определяет собою характер деятельности. О нашей позиции в данном отношении мы неоднократно заявляли: глобальная, всеобщая цель образования – развитие учащихся [1, 10]. Нами выдвинута идея истолкования научной категории развития в междисциплинарных контекстах: с позиций не только психологии, но и семиотики, синергетики, аксиологии, экзистенциальных теорий. В результате значительно расширилось



пространство дидактических средств, которые могут быть использованы в целях развития учащихся [1, 2, 11, 12].

Если главная цель – не усвоение учащимися знаний и не овладение умениями и навыками, что звучит-то уже достаточно банально, а развитие, то, во-первых, назрела необходимость принципиально нового подхода к пониманию содержания, и во-вторых, знания, умения и навыки как наиболее значимые составляющие содержания в традиционной дидактике вообще должны быть изъяты из структуры содержания учебного процесса и заменены другими.

В свете сказанного, содержание образовательного процесса, включая и обучение, мы определяем не как «то», что подлежит усвоению и овладению, а как «то», что питает развитие. Содержание подобно почве, питающей развитие, рост растений [1]. Каковы ингредиенты, входящие в этом случае в «почву»? Если образование ориентировано на развитие учащихся, формирование психических новообразований, способности перехода учащихся от одной знаковой системы к другой, то напрашивается вопрос: что в содержании должно быть такого, что обеспечивало бы развитие? Это вопрос о дидактической, статической по своей сути, модели содержания современного учебного процесса, выражающей его структуру и зафиксированной в названии статьи.

Не будем придерживаться какой-то строгой логики в расположении составляющих содержания, ориентированных на развитие учащихся. Все же имеется определенный смысл начать, казалось бы, с весьма традиционной, знаниевой составляющей содержания, обладающей, на что мы фактически выше уже указали, минимальным потенциалом развития. Знания – результат, продукт деятельности, а в продуктах, результатах, считали классики, деятельность затихает, успокаивается. Знания – сплюснутая деятельность, упакованный продукт человеческих исканий, вещь в себе. Есть риск, если оперировать готовыми знаниями, вообще лишиться развивающей способности знаний. В нашей интерпретации указанного риска можно избежать, если, во-первых, знаниям придать характер «эмбриологии истины» (А. Герцен), распределенности, раскристаллизации, «пульсации самодвижения». С другой стороны, если мы на выходе из учебного процесса хотим получить приращение, например, интеллектуального развития учащихся, хорошо, чтобы знания были представлены *«ведущими, организующими идеями и понятиями»* (Д. Брунер), включая их межпредметный вариант. На базе содержания указанного рода у учащихся формируется ориентировочная основа действий высокого уровня обобщений – высший показатель абстрагирующей способности человека. Такие «крупные», достигающие уровня метазнаний, идеи и понятия могут быть успешно использованы учащимися как способы деятельности в работе с фактическим материалом. Ясно, что охарактеризованная нами составляющая содержания относится к его фундаментальному ядру, заявленному в новом поколении стандартов.

Надо иметь в виду, что ориентация содержания на ведущие, организующие идеи и понятия – это не только его развивающий потенциал, но и зона риска, если недооценить *событийный аспект* содержания. Классики философии определяли



познание как извлечение логоса из событий. Данное обстоятельство относится, естественно, и к учебному познанию. Логос в нашем случае выше представлен ведущими, организующими идеями и понятиями, но чтобы они не предстали сознанию детей как тощие абстракции, догмы, они должны пройти путь событий, реального бытия. отсюда обязательная составляющая содержания – события, из которых бы логос и извлекался детьми. До некоторой степени это и события действительной жизни самих учащихся, ситуацией учебного процесса вовлеченных в изучаемые реалии. Когда в начале изучения темы «Понятие множества» учитель начинает с того, что рассматриваемые шестилетками нарисованные воробей, воробиха и воробьятки – это первое множество, стол и стулья – второе множество, топор, пила – третье множество, и просит детей придумать свои множества, – то это и есть пример событийной составляющей содержания. Вначале учащиеся прикасаются к образам множеств на некотором допервичном уровне восприятия, а затем их деятельность заметно актуализируется, и вся ситуация приобретает до некоторой степени характер события: множества живут в актах восприятия, а вместе с ними и учащиеся как субъекты деятельности.

Что касается непосредственно *способов деятельности* как составляющей содержания современного содержания образования и обучения, то дидакты явно исходят из того, что согласно психологии, источник всякого развития – деятельность в ее предметном, внешнеречевом, мыслительном, духовном вариантах. Без особых натяжек психологи и дидакты оперируют понятиями деятельность переживания, деятельность сознания, усматривая в этом источник развития соответствующих сфер личности. Все это означает, что если взять физику, то достаточное внимание должно быть уделено наблюдению, эксперименту, химии – опыту, истории – работе с архивными материалами и историческими документами, литературу – методу проблемного анализа. Все содержание, по большому счету, должно предстать как единое поле деятельности учащихся, а в поле, как известно, можно погрузиться.

А что такое наблюдение, эксперимент, опыт, работа с архивными и историческими материалами, метод проблемного анализа? Это язык науки. Содержание современного обучения направлено на овладение детьми языком науки – источником самообразования и, добавим сугубо от себя, саморазвития. А кроме языка науки, имеются язык искусства, язык общения, информационные, естественные языки. В перспективе вырисовывается целостная образовательная область под названием «языки» в широком значении этого слова. Пусть не пугает возможный прагматизм и практицизм указанной области, они – слабое звено отечественного образования, и оно должно быть восполнено.

В рамках деятельностной составляющей содержания образовательного процесса следует рассматривать и те разделы стандартов нового поколения, которые направлены на включение в содержание *универсальных учебных действий* как части фундаментального ядра содержания. Стандарты же акцентируют внимание на двух направлениях универсальных учебных действий, своеобразных метаумений: работе учащихся с текстом и работе с информацией. Примечательный факт:



живем в эпоху непрерывного образования – человек всю жизнь учится и переучивается, – и овладение подрастающим поколением рациональными приемами учебного труда в период активного школьного обучения становится безусловной необходимостью.

Приходится сожалеть, что традиционная недооценка в отечественном образовании рациональных приемов учебного труда, на другом языке – интеллектуальных технологий учащихся, в частности, методов работы с текстом, продолжает иметь место. Хотя немало и положительных примеров: прочитал параграф – перескажи, начав с конца, с выводов; прочитал в течение 10 мин – перескажи в течение 3 мин; прочитал – перескажи, заменив примеры собственными; прочитал – сопоставь данный параграф с предыдущим и сделай общий вывод. Всюду деятельность учащихся имеет преобразующий, а значит, развивающий характер.

Важнейшая составляющая содержания учебного процесса, адекватно и напрямую, тем более, косвенно соотношенная с развивающими стратегиями современного образования, – проблемы, *проблемный компонент содержания*, т. е. неопределенные знания, неопределенные способы деятельности. Источником пульсации самодвижения мысли учащихся являются проблемные ситуации – объективно-субъективное состояние учебного процесса, возникают же они в условиях проблемного, значит, неясного, противоречивого содержания. К сожалению, действующее в школах обучение является преимущественно тематическим, темы же большей частью безлики, индифферентны, причем могут находиться одна от другой во времени на значительном расстоянии. Развивающие возможности подобного содержания можно заметно умножить, переведя учебный процесс с тематической основы на проблемную. Последовательный ряд проблем, сквозным образом пронизывающий учебный курс, принципиально меняет стратегию обучения, многократно увеличивая его развивающий потенциал, поскольку каждая из проблем, как правило, содержит разнохарактерный материал. Примером может служить курс отечественной литературы XX в., изучаемый, согласно программе В. В. Преподобной, (Ростов н/Д, школа 77), по проблемам (берем лишь часть курса): – человек в огне революции и гражданской войны – эти трудные 30-е годы – литература на службе спасения отечества –... Привлекает внимание содержание каждой из проблем. По проблеме «Человек в огне революции и гражданской войны» взяты, с одной стороны, писатели, в произведениях которых звучит «железо»: «Железный поток» – Серафимович, «Бронепоезд 14–69» – Всеволод-Иванов, «Как закалялась сталь» – Островский. В этом же ряду оказываются Горький, Фадеев. Революция в произведении этого ряда писателей каленым железом выжигала в человеке человеческое. С другой стороны, взору и сознанию учащихся предстают писатели, в произведениях которых по отношению к их героям революция и гражданская война оказались бессильными выжечь все человеческое (Пастернак, Булгаков). Анализ проблемы, как видим, решается на дихотомии писателей и их произведений. Через некоторое время, однако, выясняется, что фадеевский Мечик – булгаковский или пастерновский герой – и в нем значительные исторические события оказались



не в состоянии выжечь горячим железом его подлинную человечность. Урок приобретает характер диалога культур – мощнейшего источника развития учащихся. И так по всем другим проблемам курса. отраженные в литературе напряжения социальной действительности во вторичном отражении (на уроке) становятся напряжениями мыслительности деятельности учащихся, приобретают характер переживаний и проживания событий прошлого своей страны.

Сама учебная деятельность имеет здесь вид проблемной деятельности, а сознание учащихся – вид проблемного сознания.

Проблемная составляющая содержания обучения, о которой идет речь как о факторе, инициирующем и питающем развитие учащихся, заслуживает, в том виде как она функционирует в практическом опыте школ, и определенного порицания. На наш взгляд, за границей в адрес проблемного обучения российских школ справедлив упрек, что наши проблемы слишком «учебны», отдают излишним дидактизмом, обучение имеет характер «игры в проблемы». В перспективе, следовательно, – внимание проблемам жизни как составляющей содержания, к сожалению или к счастью, в нашей стране их хватает.

Характеризуя проблемную составляющую, мы фактически уже вышли на другой значимый компонент содержания – эмоциональные образы. *Эмоционально-образная составляющая* – это содержание, исходящее из эмоциональной, чувственной сферы человека и инициирующее, активизирующее, развивающее ту же сферу учащихся в специальных условиях учебного процесса. Недостатка в эмоциональных образах содержание учебного процесса испытывать не должно: в обучение их поставляет базируемое на художественных образах искусство, конфигурацию эмоциональных образов в большинстве случаев приобретают в структуре содержания обучения реальные события, о которых речь была выше, многие выразительные образы являются продуктом творческой, креативной деятельности учащихся. Между тем, понятийное, дискурсивное содержание обучения по сравнению с эмоционально-образной составляющей является, несомненно, избыточным. Эмоционально-образная составляющая содержания вплотную приближает образование к человеку с его ценностными ориентациями, переживаниями, рефлексией, исходя из чего нами рекомендуется более широкое использование эмоциональных образов в целях не только развития эмоциональной сферы учащихся, но и решения ряд некоторых сверхзадач обучения:

- на рассматриваемом материале возможно создание эмоционально-психологических установок. Прежде чем перейти к новому теоретическому материалу, учитель создает у учащихся отношение к тому, о чем далее пойдет речь. Данное отношение – ценностные ориентации;
- эмоционально-образное содержание может быть использовано в целях инициации ярких «пятен» в уроке, например. Им может быть, в частности, эмоциональный пик урока;
- эмоционально-образное содержание может служить эмоционально-психологическим контекстом, фоном урока, питающим его основную идею;



– учитывая, что развитие на языке семиотики есть переход человека от одной знаковой системы к другой, желательно культивировать задания учащимся, выражающие преобразование ими теоретического материала в образный (выполнение миниатюрного сочинения «Приключения X и Y), образного – в теоретический (перевод художественного текста в математическую систему координат).

Интересные образцы обнаружения развивающего потенциала, содержащегося в эмоционально-образной составляющей, демонстрирует дидактическая инноватика. К ним относятся, например, спецкурсы «Математика и музыка», «Достоевский и Эйнштейн». Это спецкурсы, выражающие диалог эмоционально-образной и рациональной культур, их интеграцию в более сложные структурно-дидактические образования. Развивающий ресурс в указанных спецкурсах проявляется, прежде всего, в пограничных областях между понятием и образом, образом и понятием, рациональным и эмоциональным, эмоциональным и рациональным. Дидактика как теория подобные педагогические, без преувеличения сказать, феномены подмечает и делает соответствующие теоретические и практические выводы, в т. ч. относительно эмоционально-образной составляющей содержания. В самой дидактике небезуспешно формируются в этом плане два направления: дидактика симультанного мышления (способности человека видеть нечто общее за внешне разнокачественными и разнохарактерными явлениями и процессами) и цвето-дидактика (с использованием мультимедийных средств).

Логика наращивания присутствия человека [9] в каждой из составляющих содержания обучения и образования в его масштабности и целостности приводит к его *смысловой составляющей*. А. Н. Леонтьев писал, что наш учебный процесс насыщен значениями и не насыщен смыслами. Эта характеристика учебного процесса может быть применима и к его современному состоянию. Можно согласиться и с тем, что значения преобладают и в тех составляющих содержания, которые выше мы определили как факторы, по-своему влияющие на развитие учащихся. В нашем подходе имеется резон. Значения выражают связь между явлениями и фактами окружающей человека действительности, являются объективными и выполняют функцию ориентации человека в предметном мире и адекватном ему когнитивном мире познания. Данная функция значений распространяется и на учебное познание, но их развивающее действие ограничивается мышлением. Развивающее обучение в его классических вариантах «застревает» на уровне развития мыслительной деятельности учащихся, не достигая более высоких сущностей человека. В отличие от значений, смыслы выражают связь индивидуума с той самой окружающей действительностью, связь между явлениями и фактами которой выражается на уровне значений. Смыслы связывают человека с жизнью, свидетельствует психология. Они есть высшая инстанция саморегуляции жизнедеятельности человека, это сфера его сознания, характеризуемая значениями, к которым плюсуется пристрастность [1, 2, 5, 6]. Подходя к обучению указанным образом, мы обращаем его к сознанию учащихся, их смысловосфере и ориентируем



на содержание, характеризующее глубинными смыслами – смыслами человеческого бытия, духовной жизни человека. В числе высших, экзистенциальных ценностей, составляющих структуру содержания обучения, выстраиваемого на смыслообразующей основе, оказываются красота, честь, совесть, доброта, ответственность, долг, истин. Практическую реализацию получает известная максима «от культуры полезности к культуре достоинства» (А. Г. Асмолов).

В число ведущих, таким образом, выдвигается задача развития смысловой сферы учащихся, и, организуя адекватно этому содержание учебного процесса, важно иметь в виду несколько обстоятельств:

- смысл всегда есть смысл чего-то. Следовательно, учебный процесс призван к тому, чтобы учащиеся «докопались» до смыслов подлежащего освоению содержания. Но смысл всегда есть «мой» смысл (А. Н. Леонтьев);
- выбор, в т. ч. жизненного пути, определяется смысловыми приоритетами человека, его смысловой матрицей, кодом сознания. Если, согласно психологии [5], мы и поступаем вопреки собственному смыслу, то за этим все равно скрыт какой-то смысл. Сами же смыслы определяются жизнью. В свете сказанного, исходная позиция обучения – *жизненный мир ребенка*. В рамках смысловой составляющей содержания он и должен быть предусмотрен [1, 6, 7];
- смыслом не учат и смыслом не учатся, а смыслы возникают, являются, рождаются, гаснут, обогащаются. Задача учителя – инициация ситуаций, в которых бы смыслы проявлялись и извлекались учащимися. Сказанное создает определенные трудности при проектировании смысловой составляющей содержания, и учитель их должен иметь в виду [1, 5].

Рассмотренная модель содержания образовательного процесса, ориентированная на развитие учащихся, – предпосылка, предтеча к выделению и характеристике динамической модели содержания с той же развивающей функцией. Анализу она подлежит нами в будущем, сейчас же обозначим ее общий контур. На допроцессуальной стадии обучения содержание имеет текстовую, отчужденную от учителя и учащихся форму (стандарты, образовательные программы, учебники, первоисточники). Поскольку текст есть дух в плену знаков (Н. Бердяев), на следующей стадии содержания предстоит «высвобождение духа». Эта стадия содержания деятельности учителя и учащихся, на которой оно выступает в виде движения мыслей, смыслов, эмоций, чувств, отношений учителя и учащихся. Это стадия «становящегося» бытия. На выходе из учебного процесса содержание деятельности переходит в стадию содержания личности, ее устойчивых взглядов, позиций, компетенций, системы ценностей. Это стадия «ставшего» бытия, этап приращенного развития. Но процесс субъективации, интериоризации, психологизации содержания на этом не заканчивается. Процесс развития теперь уже бывших учащихся продолжается. Изложенную динамическую модель содержания обучения мы склонны квалифицировать как психологическую, в отличие от предыдущей, статической, с выраженными дидактическими характеристиками.



Литература

1. *Абакумова И. В.* Смыслодидактика. – Ростов-на-Дону, 2008.
2. *Асмолов А. Г.* По ту сторону сознания: методологические проблемы неклассической психологии. – М.: Смысл, 2002.
3. *Бахтин М. М.* Человек в мире слова. – М.: Изд-во РОУ, 1995.
4. *Выготский Л. С.* Мышление и речь // Собрание соч. в 6-ти т. Т. 2. – М.: Педагогика, 1982.
5. *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность. Изд. 2-е. – М.: Политиздат, 1977.
6. *Леонтьев Д. А.* Психология смысла. – М.: Смысл, 2000.
7. *Лотман Ю. М.* О поэтах и поэзии. – СПб.: Искусство СПб, 1996.
8. *Петровский А. В.* Личность в психологии с позиции системного подхода // Вопросы психологии. – № 1. – 1981.
9. *Слободчиков В. И., Исаев Е. И.* Феномен человека. – М., 1996.
10. *Фоменко В. Т.* Исходные логические структуры процесса обучения. – Ростов-на-Дону: Изд-во РГУ, 1985.
11. *Франк С. Л.* Духовные основы общества. – М., 1992.
12. *Fromm Erich* Man for Himself. An Inquiry into the Psychology of Ethics, 1995.
13. *Feldstein D. I.* A changing child in changing World: psychological and Educational Problems of the New // Psychology in Russia: State of the Art/ Scientific Yearbook/ Moscow: Lomonosov Moscow State University; Russian Psychological Society, 2011. 383–396 p.