

ТЕОРИИ И КРИТЕРИИ ФОРМИРОВАНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Проблема содержания образования – одна из главных, центральных проблем реформирования школы. От её решения зависит:

- уровень культуры народа;
- характер его мировоззрения;
- общий уровень развития молодёжи;
- подготовленность молодёжи к жизни и труду и т.д.

Разработать оптимальный, идеальный вариант содержания школьного образования невозможно. Оно в силу своей динамичности, изменчивости и подвижности не может быть заданным на долгие времена. Истинность его всегда относительная, надёжность и полезность его для молодого поколения никто гарантировать не может. Оно нуждается в постоянном и систематическом уточнении и обновлении.

Содержание образования зависит как от субъективных факторов (вкусов, знаний, убеждений, мировоззрения людей, которые непосредственно его разрабатывают); так и от объективных, т.е. не зависящих от воли и желания отдельных людей. К последним можно отнести следующие: 1) цель и задачи воспитания в данном обществе; 2) политика государства и задачи, стоящие перед ним в данный исторический момент; 3) система образования; 4) время, отводимое на образование подрастающего поколения; 5) теоретическая и практическая роль отдельных отраслей науки в общей системе человеческих знаний в данный момент; 6) закономерности развития и воспитания детей (учёт возрастных особенностей детей).

Оптимальным является тот вариант содержания образования, в котором в наибольшей степени учтена вся совокупность названных выше субъективных факторов.

Знание факторов, влияющих на содержание школьного образования, — лишь одно из условий успешного его формирования и конструирования. Помимо этого, при определении содержания образования необходимо иметь в виду и разработанную в педагогической науке общепедагогическую систему критериев его отбора (Ю.К.Бабанский, И.Я.Лернер, М.Н.Скаткин).

1. Критерий целостного отражения в содержании школьного образования задач формирования творческого, самостоятельного, мыслящего человека демократического общества.

2. Критерий высокой научной и практической значимости содержания образовательного материала, включаемого в каждый отдельно взятый учебный предмет и систему учебных дисциплин, изучаемых в школе.

3. Критерий соответствия сложности содержания образовательного материала реальным учебным возможностям школьников данного возраста.

4. Критерий соответствия объёма содержания имеющемуся времени на изучение данного предмета.

5. Критерий учёта международного опыта построения содержания общего среднего образования.

6. Критерий соответствия содержания имеющейся учебно-методической и материальной базе современной школы.

На формирование содержания школьного образования по-прежнему оказывают влияние появившиеся ещё в конце XVIII в. две теории: теория формального и теория материального образования.

Представители этих теорий по-разному формулируют цели и задачи школы. Если сторонники первой теории главной задачей школы считают развитие мышления учащихся, их творческого потенциала, то представители второй исходят из того, что школа призвана прежде всего давать учащимся знания, но не все, что выработало человечество, а лишь те, которые имеют практическую значимость, пользу, т.е. не теоретические, а прикладные.

Некоторые педагоги утверждают, что в этих двух теориях будто бы противостоят две трактовки места и функций человека в мире и обществе: человек — цель или средство, общество для него или он для общества. Поскольку, рассуждают они, советская школа ограничивалась лишь вооружением учащихся знаниями и якобы не заботилась о развитии их мышления, то из этого будто бы вытекает, что она рассматривала человека как средство и винтик общества.

Политическая подоплёка и конъюнктурность этих соображений не вызывают сомнения. Достаточно сказать, что как теория формального, так и теория материального образования подверглись критике с момента их появления. Гегель, например, утверждал, что нельзя мыслить, не имея мыслей, нельзя понять, не располагая понятиями. Научить мыслить, продолжал он, можно лишь тогда, когда в голове есть понятия. С ним согласен был и К.Д.Ушинский, сравнивая пустую голову с мыльным пузырьком, и П.П.Блонский, утверждавший, что пустая голова мыслить, рассуждать не может.

Знания, таким образом, являются основой для развития мышления человека. Их нельзя рассматривать с точки зрения одной лишь практической пользы, выгоды, как это делают представители теории материального образования, так как с этой точки зрения многие знания покажутся непросвещённому человеку

совершенно ненужными, например, знания по гуманитарным дисциплинам, теоретические знания, выраженные в фундаментальных понятиях, законах, теориях и т. д. Между тем именно эти, последние, знания и являются базовыми для развития абстрактного, теоретического или дивергентного мышления, служащего средством порождения оригинальных творческих идей в отличие от эмпирического или конвергентного мышления, связанного с решением задач, имеющих единственный правильный ответ.

Деление знаний на полезные и бесполезные – дело бесперспективное. Не востребованные сегодня знания завтра могут принести огромную пользу. И наоборот, вроде бы полезные и нужные сегодня знания завтра могут устареть и служить тяжёлым грузом, препятствующим продвижению по пути познания.

Бесспорно одно: знания – один из важнейших элементов содержания школьного образования. Это должны быть знания о мире, который состоит из четырёх миров: 1) "природа"; 2) "культура"; 3) "значимые другие" ("Другие"); 4) "Я сам" ("себя Самого"). Все знания, т.е. знания о природе, о культуре своего народа и всего человечества, о нормах морали, эстетике, труде (о нормах отношения к миру и подобным себе), о самом себе находятся в тесной взаимосвязи и все они в равной степени необходимы для успешной жизнедеятельности человека. Все они в конечном итоге должны быть направлены во имя и на благо человека, что является важнейшим условием обеспечения истинно гуманистической и гуманитарной направленности учебно-воспитательного процесса в школе.

Умения и навыки – второй элемент содержания школьного образования. Умения классифицируются по-разному, но, как правило, в педагогической литературе их делят на: 1) умения практические и 2) умения интеллектуальные. Для практической деятельности по отбору умений данная классификация неудачна. Лучше пользоваться классификацией, согласно которой умения подразделяются на три группы: 1) специальные (частные, предметные) умения. Эти умения неразрывно связаны со знаниями и формируются в процессе изучения конкретных учебных предметов; 2) умения рациональной учебной деятельности (познавательные умения, учебные, навыки учебного труда). Это: а) умения пользоваться различными источниками знаний; б) умения планировать и организовывать свою учебную деятельность; в) умения контролировать результаты учебной деятельности, корректировать их; г) умения управлять своей деятельностью и т.д.; 3) интеллектуальные умения, представляющие ядро учебной деятельности. Это овладение операциями анализа и синтеза, обобщения и дифференциации, абстрагирования и конкретизации, сравнения и аналогии и т. д.

В учебных программах обычно выделяют только умения первой группы (специальные, предметные). Этого недостаточно. Все умения взаимосвязаны и формируются в процессе изучения всех преподаваемых в школе дисциплин, и для того, чтобы процесс их формирования шёл успешно, необходимо конкретизировать круг умений второй и третьей группы по каждому предмету с учётом его специфики и возможностей.

Третий элемент содержания школьного образования – опыт творческой, поисковой деятельности по решению новых проблем (усвоение методик эксперимента, самостоятельное применение ранее усвоенных знаний и умений в новых ситуациях, комбинирование нового из элементов известного и т. д.).

Этот элемент содержания образования обеспечивает развитие способностей у молодого поколения к дальнейшему развитию науки и культуры.

В педагогической науке выделяется и такой элемент содержания образования, как опыт эмоционально-ценностного отношения к миру.

Однако содержательная сторона его (элемента) недостаточно ясна. Этот элемент содержания образования, – указывается в одном из пособий по педагогике, – состоит не в знаниях, не в умениях, хотя и предполагает их. Это сплав знаний, убеждений и практических действий. Если это так, то всё это относится не к содержательной, а скорее к процессуальной стороне образования и обучения.

Все перечисленные элементы содержания школьного образования взаимосвязаны и взаимообусловлены.

Реформирование содержания школьного образования – процесс достаточно длительный, дорогостоящий и многотрудный. Непонимание этого, спешка в его реализации приводит, как правило, к неудачам, о чем свидетельствует многолетний и в целом неудачный опыт многократного пересмотра содержания образования в советской школе. Главными недостатками предпринимаемых ранее реформ содержания образования были: 1) административное, волонтеристское внедрение нового (обновленного) содержания образования; 2) отсутствие на момент внедрения необходимых для этого материалов (программ, учебников, учебно-методической литературы и т.д.); 3) недостаточная или вовсе не проводимая предшествующая внедрению экспериментальная работа; 4) несогласованность процессов введения нового (обновленного) содержания образования и подготовки педкадров для его реализации; 5) неподготовленность необходимой для нового (обновленного) содержания образования учебно-материальной базы и т.д.

В качестве примера, подтверждающего изложенное выше, можно привести памятный всем опыт внедрения в школу "Этики и психологии семейной жизни". Сама по себе эта дисциплина не вызывала ни у кого сомнений. Очевидной была её польза для юношей и девушек. Однако "Этика и психология семейной жизни" в школе не прижилась, потому что была введена в спешном порядке, без предварительной подготовки учебных материалов, их апробирования; потому что данную дисциплину не было кому вести, ею догружали тех учителей, у которых не хватило учебной нагрузки и которые, в конечном итоге, скомпрометировали эту, действительно нужную молодежи, отрасль знаний о человеке.

Переход на новое (обновленное) содержание образования имеет свою логику, определенную последовательность, этапность его разработки. Схема разработки содержания образования, которой придерживаются в большинстве стран мира, выглядит следующим образом.

Этап	Деятельность
Составление проекта	Определение целей. Отбор знаний. Выбор стратегии обучения
Подготовка учебных материалов	Разработка учебных материалов. Распределение материалов по циклам обучения. Апробирование новых материалов. Доработка материалов по результатам апробирования
Внедрение	Распространение. Налаживание системы обеспечения. Подготовка учителей. Сотрудничество с административными органами. Контроль качества. Переработка материалов

Из таблицы видно, что разработка содержания образования – дело достаточно сложное. Самым сложным является его сердцевина, т. е. отбор знаний в соответствии со стратегиями обучения. Под последними понимаются "механизмы" реализации учебных программ или системы обучения. Эти стратегии во многом зависят от педагогических и психологических ориентаций составителей программ и учебников. Можно выделить следующие учебные стратегии: объяснительно-иллюстративное обучение (наиболее распространённый тип), проблемное обучение с широким использованием поисковых методов, обучение в малых группах, индивидуализированное обучение, адаптивное обучение, игры и программированное обучение.

Эти стратегии могут по-разному сочетаться в зависимости от предмета и от этапа обучения. Учёт их обязателен при разработке (обновлении) содержания школьного образования. Точнее, не учёт; отбор знаний должен производиться под определённую стратегию обучения, т.е. не определив "механизмы" реализации учебных программ, нельзя приступать к разработке содержания образования (отбору знаний, умений, навыков и т.д.)

Предложенное конспективное изложение проблемы содержания школьного образования имеет целью предостеречь от ошибок всех тех, кто его разрабатывает, от непрофессионального подхода к решению этой трудной проблемы.