

Соотношение содержания образования и содержания обучения

Анализ соотношения содержания образования и обучения означает, по существу, сопоставление двух моделей, двух парадигм образования - просветительской и культуротворческой, или, по В.С. Библеру, изучение условий перехода от одного идеала образования к другому: от "человека оообразованного" к "человеку культуры," Дефицит культуры в образовании (В.П. Зинченко), "гуманитарное голодание" образования (Э.Д. Днепров) имеют одним из своих следствий трансляцию знания в исчерпавшей себя отчужденной, обезличенной форме.

Явным проявлением этого обстоятельства выступает дегуманизация образования. За ней стоят и различные типы отчуждения (учащегося - от учителя, от школы, школы - от общества, учителя и учащихся - от их собственных задач и устремлений) и сложившаяся традиция в отборе содержаний образования, его построении и предъявлении учащимся. Так, стремление к максимальной "объективности" предъявляемых учащимся фрагментов социально-исторического опыта привело к тому, что из него напрочь оказались исключенными субъективные и личностные моменты. По выражению А.И. Герцена, "личность погибла в науке, притаилась в параболе". В такой ситуации чужой общественно-исторический опыт оказывается чуждым, дегуманизированным по отношению к ученику.

Чтобы гуманитарное содержание образования стало достоянием учащихся, его необходимо прежде всего вычлениить, обнажить в контексте предметного содержания, так, как "предмет обучения — знание, которым предстоит овладеть... противостоит обучающимся в форме готового результата, застывшего в своей неподвижности и лишенного последних следов той человеческой деятельности, которая его выработала" Кризис этот настолько глубок, что впору объявлять сферу образования зоной гуманитарного бедствия.

' Батищев Г.О. Методологические аспекты формирования целостной личности \ Доклады АПН РСФСР. - М., 1962. - С. 30-31

Точка зрения, согласно которой содержание образования трактуется как

дидактически обработанный "сгусток" науки, предъявляемый учащимся, известна. Такое представление достаточно широко распространено и как будто бы не нуждается в сколь-нибудь серьезной рефлексии. Однако практика, разрушая подробные иллюзии, показывает, что реальное содержание процесса обучения не может быть сведено только к фрагментам науки, которые запечатлены в учебных программах и пособиях. Дело в том, что в контекст обучения врывается личный опыт учащихся, мозаичность, полифункциональность, разнокачественность, витальная значимость и устойчивость которого не оставляют места для однозначной и одномерной (например, сугубо гносеологической) его оценки.

Ограниченность общепринятого определения содержания образования состоит в том, что оно игнорирует личный опыт учителя. Между тем приобщение учащихся к принципиально не формализуемой "культуре Мастера" (М. М. Бахтин) - глубинная основа их действительно творческого обучения. К сожалению, система общего среднего образования по-прежнему подчинена целям массового тиражирования стандартов образования - целям; для которых личностное знание, интимная культура преподавателя есть второстепенное, необязательное.

Вряд ли можно согласиться и с тем, что дидактика не рассматривает в качестве особого элемента содержания образования культуру самого педагогического процесса (профессиональную педагогическую культуру), хотя именно в ней наиболее рельефно выражаются авторство (соавторство) учителя и учащихся, их готовность к взаимопомогающему поведению, наличие или (отсутствие) у них установки на Собеседника, на изначальную адресованность своей активности "значащему Другому" (В.С. Библер), "презумпцию понимания" (Г.С. Батищев).

Образование предполагает не только приобщение учащихся к дидактически преобразованному социальному опыту ("ставшей" культуре) и развитие личности на этой основе, но и сотворение образа мира и своего собственного образа в этом мире. И если решение первой – традиционной задачи осуществляется по уже устоявшимся технологиям и методикам, то для решения второй и особенно третьей задач образования необходимо изменение подхода к определению соотношения содержания образования и содержания обучения. За ним стоит исследование образования в контексте культуры, анализ понимания как педагогической проблемы,

разработка педагогических условий развертывания диалога и преобразования значений в личностные смыслы, то есть различные - взаимодополнительные - гуманитарные определения содержания обучения.

Прежде чем обсуждать соотношение содержания образования и содержания обучения, попытаемся хотя бы для себя ответить на вопрос; "Что есть образование?". При всех различиях в его трактовке просвечивает объединяющее эту трактовку модельное представление об образовании как "наполнении" кого-то (образующегося) чем-то (дидактически преобразованным социальным опытом). Заметим, что известная полемика между сторонниками теории "формального" образования велась в рамках этой же парадигмы "наполнения". Спор шел вокруг вопроса "Чем наполнять"?

Эта модель образования, имеющая в дидактике силу традиции, харизматический авторитет, обнаруживается и в вышедшей под рубрикой "философский андеграунд" объемистой книге "Антропология мифа". И это - несмотря на этапирующее представление образования в ней как "дороги смирения". Не в смысле смирения гордыни, а как принятие

учащимися социальных норм мышления ценой отречения, отказа от своего "Я" и подчинения его логике иного. На этой дороге длиной, по мнению автора, в "десять или пятнадцать лет существования вне жизни, но внутри некоторого иллюзорного мира, называемого образованием" [4; 652], происходит наполнение учащегося отчужденными знаниями. Делается это во имя высшей ценности образования - формирования учащимися внутри себя дистанции к освоенной, ими сумме знаний и на этой основе развития "протестного пространства личности".

Казалось бы, простая, такая зримая, а главное, соответствующая реальной практике "наполнительная" модель образования. Однако уже в средние века находились люди, ставящие так понимаемое образование под сомнение. М. Монтень в своих "Опытах" 2 писал: "Постоянно кричат ученику в уши, как будто льют в воронку, а обязанность ученика состоит только в повторении сказанного. Мне хотелось бы, чтобы учитель исправил эту сторону дела, чтобы он с самого начала сообразно со способностями воспитанника давал ему возможность высказаться, развивая в нем вкус к вещам, заставляя его производить между ними выбор и

различать их, чтобы иногда он указывал ученику путь, а иногда предоставлял ему и самому находить его.

* * *

Глобальная экспансия социального опыта как созданного людьми мира материальной и духовной культуры на процесс образования кажется непреложной, не нуждающейся в сколь-нибудь серьезном обосновании. Действительно, самоценность социального опыта следует уже из "социологического" определения воспитания, которое рассматривается как процесс трансляции (передачи и Усвоения) социального опыта. Такая Широкая трактовка воспитания отождествляет его, по существу, с процессом "врастания" индивида с социализацией, с процессом «врастания» индивида в социальную среду.

Хрестоматия по истории педагогики. Т. 1. - М, 1936. - С. 123.

Разумеется, эта трансляция может осуществляться преднамеренно, специально подготовленными людьми в искусственно, созданных условиях, а также и непреднамеренно, неспециалистами, в потоке жизни. Важнейшим для социума и для личности считается первый, "предначертанный" путь. На этом пути происходит наполнение образуемого дидактически трансформированной частью социального опыта, изоморфной ему. Эта часть социального опыта, называемая содержанием образования, представлена в различных его проектах: учебных планах, учебных программах, учебникам авторских текстах, научно-методической литературе.

Приобщение к педагогически преобразованному социальному опыту выступает в качестве цели воспитания; он является источником формирования содержания образования, его методов, организационных форм. Однако общественно-исторический (социальный) опыт, вырванный из контекста его получения, оказывается лишённым следов человеческой практики, которая его выработала. Перед "получателем" образования он предстает в неподвижной, застывшей форме: понятия, правила, схемы, законы, формулы, факты и пр. В этом смысле образование вместе с его содержанием оказывается чуждым, анонимным, дегуманизированным по отношению к "образующемуся". Тот факт, что социальный опыт выступает в

образовании как мир материальной и духовной культуры, созданной людьми, ничего не меняет, так как человечество - тоже абстракция. Кроме того, представленный в образовании социальный опыт есть продукт ставшей, "мертвой", а не живой, сейчас непосредственными участниками процесса образования творящейся культуры.

Распространенное в педагогике представление об образовании как Наполнении кого-то педагогически переработанным социальным опытом, как приспособлении к существующему социуму, существующим порядкам подвергается сегодня сомнению и разносторонней критике. За этой критикой стоят принципиально важные теоретические проблемы педагогики. В частности, они включают проблему цели воспитания, ее внутреннюю противоречивость ("воспитания человека, неадаптированного к наличной социальности, мы рискуем затруднить ему жизнь. Воспитывая слишком адаптированного члена общества, мы закрываем возможность целенаправленного изменения этого общества" [6, 63]); проблему развития, предполагающую "нацеленность школы как социального института не на воспроизводство закостеневших форм общественного бытия, а на развитие общества" [3; 150]; более того, ставится вопрос: стоит ли подгонять человека под определенный социальный ритуал, делать из него социальноподобное существо?³ или, еще острее: имею ли я, воспитатель, право менять другого, навязывать ему мои цели, мое видение мира, мои ценности?⁴ Положительный ответ на этот вопрос привел к широко бытующей еще установке практиков: ученика надо принимать таким, каков он есть, и делать таким, каким он — с точки зрения учителя — должен быть.

В связи с тем, что процесс образования выступает как форма "социального наследования", как процесс Восхождения по "цивилизованной лестнице"; ориентирован на производство людей, обладающих наперед заданными качествами (социальный заказ), он разворачивается как "естественное знание", знание о мире. Речь идет жестко детерминированном стиле мышления, все ещё определяющем в значительной степени подходы к построению образования, о его методологических ориентирах - исследовать природный или социальный процесс как "аргумент в производстве вещей", хотя бы и как предметное знание, толерантность, сострадание.

3 Михайлов Ф. Т. Что скрывает разум под словом "воспитание"? // Вестник

высшей школы. - 1989. № 10.

4 Толстой Л.Н. Из дневников 1895-1962 г.

Отсюда и святая вера в учебник, в технологии модульного, компьютерного, контекстного и другого обучения, в их способность решать если не все, то основные проблемы высшего, в том числе и педагогического образования (вспомним К. Д. Ушинского; передается не опыт, а мысль, выведенная из опыта).

Гуманитарное определение образования предположено "онтологией", природой самого педагогического явления. Взаимодействие составляющих этого явления (учитель, учащийся, средства обучения, среда), закономерности их взаимодействия составляют предмет дидактики.

Между этими элементами представленными в реальном процессе обучения (обучение — способ конкретно развертывающегося образования, его функциональный "орган") существуют различные динамические связи и отношения. Но центральным отношением, которое конституирует процесс обучения и придает ему собственно дидактический смысл, являются отношения между учителем и учащимся, отношение "преподавание - учение".

Разделенные и социально противопоставленные друг другу, эти сферы деятельности все же являются "магдебургскими полушариями" (В.С. Библер) развития каждого участника процесса обучения. Само их противопоставление, жесткое закрепление за ними социальных ролей ведущего и ведомого (см., например, изначальный смысл понятий: педагогика - детоводительство дидактический - поучающий), учащего и учащегося, знающего и незнающего — необходимое условие их самоопределения в Новое время.

Такое жесткое разделение целостного процесса обучения на "полусферы" закреплено в самом характере трансляции знания, в заданной от века (или присвоенной?) объяснительной роли-функции преподавателя.. Здесь опять же при объяснении фактов, процессов, теоретических положений господствует "крутая интеллектуальность", объяснения строятся по типу естественнонаучных с их строгостью ограничений, однозначностью выводов, максимальной "объективностью" и др.

Где же искать выход из создавшейся ситуации? Где возможен разрыв того "естественнонаучного" круга, по которому движется гуманитарное по своей природе общее среднее образование? В целом ответ очевиден: на путях гуманитаризации, т.е. на путях построения содержания образования, способов его развертывания, организации среды, адекватных гуманитарной "естественной" природе самого образования. В то же время образование как процесс культуротворческий соотнобразуется с культурой, на фундаменте которой он развертывается.

Таким образом, реализация в современных условиях выдвинутых и обоснованных классической педагогикой (Я. А. Коменский, И.Г. Песталоцци, А. Дистервег, К.Д. Ушинский и др.) принципов природосообразности и культуросообразности предполагает гуманитарную определенность образования. Иными словами, гуманитаризация образования - это "превращенная форма" принципов природо- и культуросообразности, то есть сообразности, соответствия природе человеческого.

Вернемся к проблеме "естественнонаучного круга", по которому движется гуманитарное общее среднее образование и в котором, "преподавание — учение", представляющие по своей природе целостность, разделены. Связкой, разрывающей этот круг, является "диалог как определение гуманитарного мышления, взятого в его всеобщности" [1; 300].

Конечно, гуманитарная природа процесса обучения Дает о себе знать, пробивает дорогу в опыте широко и мало известных учителей-новаторов, в новом — кануна XXI века 4 п е д а г о г и ч е с к о м м ы ш л е н и и. В недрах естественнонаучного" определения образования рождается его гуманитарное определение, преодолевается естественно-научный подход к ученику, Другому как объекту педагогического процесса.

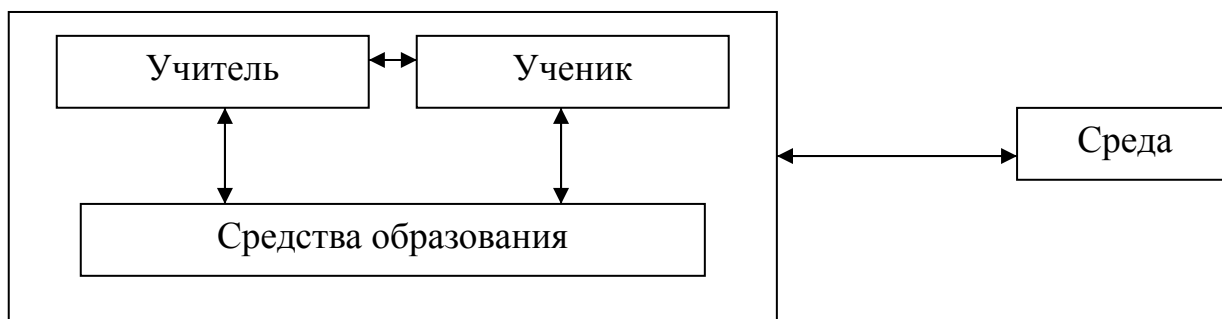
Действительное, не декларируемое субъективное (гуманитарное) определение учащегося раскрывает гуманитарную природу учащегося, снимает с участников педагогического процесса маски, раз и навсегда закрепленные социальные роли. Но тогда урок, семинар, консультация - не только фрагмент педагогической действительности, педагогическое событие, но - событие, совместное "проживание"- не "отбывание" -v двух (и многих), как сказал бы В.О. Библер, индивидуумов в

горизонте личности.

Смысл, как личностное отношение участников процесса образования к усваиваемому содержанию, существует только "на рубеже двух сознаний", как отношение между ними. Поэтому развертывание обучения на основе диалога способно гуманитаризировать процесс образования, вносит в него гуманитарные, то есть человеческие основания. При этом воздействие учителя на учащегося замещается их личностным (и в этом плане равноправным) взаимодействием. В диалоге с Другим происходит самоопределение, саморазвитие и учащего, и учащегося, возникают отношения нового типа: отношения сотрудничества в достижении общих целей взаимообразования и сотворчества. Они оба становятся со-авторами и героями драмы, разворачивающейся на сцене образования. Взаимодействие между компонентами явления, имеющего гуманитарную природу, таково, что, вступая в различные связи и отношения, они не сохраняют свои начальные свойства.

Обратимся к фундаментальной модели педагогического явления:

Схема 1.



Основным, конституирующим этот процесс, отношением является отношение "учитель- ученик", поскольку действительное образование — это всегда личностное отношение людей и между людьми. Поэтому и развивается оно по законам драмы, а не по законам куммулятивности, аддитивности, суперпозиции. Действительно, появление на сцене образования какого-либо нового персонажа (им могут быть не обязательно педагог или ученик, но и фрагмент содержания образования, обнаруженный в ходе обучения смысл, открывшееся знание, новый элемент в отношениях и др.) оказывается не дополнением, не прибавкой к наличной педагогической ситуации. Этот персонаж изменяет "драматургию педагогического

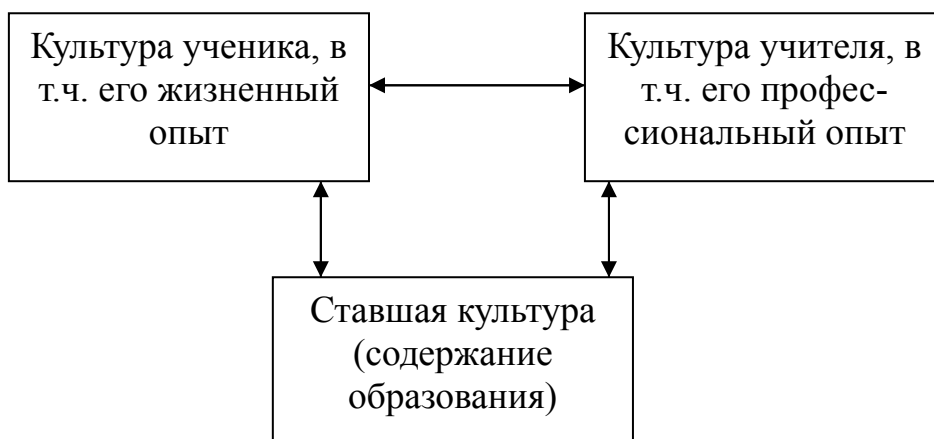
действия" (В.А. Кан-Калик), по новому высвечивает героев драмы, называемой образованием, по иному окрашивает отношения между ними.

Конкретные свои проявления в той или иной педагогической ситуации "гуманитарный закон не сохранения" изначальных связей, отношений находит в трансформации цели деятельности в ее условия, предмета - в средство, в обмене социальными ролями, "марками" между персонажами, в преобразовании фрагментов среды как совокупности потенциальных средств образования в реальные эффективные условия становления личностей. Ибо образование - это всегда преобразование и педагогического действия, и его участников. Существенно, чтобы оно было верно собственной гуманитарной природе, было "гуманитарно-адекватным" [2; 317], то, есть, по Г.С. Батищеву, двигалось навстречу многомерной сложности субъективного мира человека, не нанося ей ущерба своим схематизмом упорядочения.

Существенные различия между содержанием образования и содержанием обучения пока остаются невыделенными. Их отождествление приводит в школе к значительным издержкам, например, к отрыву образования от духовного мира ученика, от его жизни.

С учетом; культуры учителя и ученика диалектика содержания процесса обучения схематически может быть представлена как взаимодействие трех культур: "ставшая" педагогическая культура (социальный опыт), аккумулированная в проектах содержания образования (учебные планы и программы, учебные пособия, стандарты и др.), культура ученика, в том числе его жизненный познавательный опыт, и культура учителя, в том числе его профессиональный опыт.

Схема 2

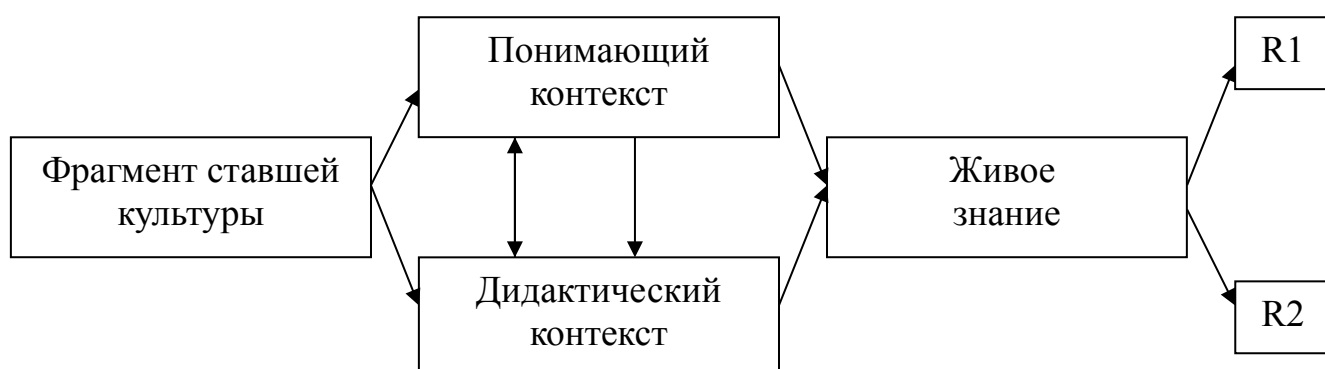


Очевидно, что содержание образования и содержание обучения - это не одно и то же: Содержание образования анонимно, всеобщее, Статично, изоморфно социальному опыту, внеличностно; содержание обучения же - личной интимно, не тиражируемо, развертывается "здесь и сейчас".

В контексте обсуждаемой темы существенно подчеркнуть что содержание обучения реально создаётся, созидается в процессе обучения и выступает продуктом сотворчества преподавателя и студента. Этим же продуктом являются и отношения, целевые установки непосредственных участников педагогического процесса, их мотивы, ценностные Ориентации, способы сотрудничества- все, что одухотворяет Процесс обучения. На фундаменте трех культур, как на трех китах, основывается живо знание и из этого же основания прорастает.

Присмотримся к соотношению содержания образования и содержанию обучения пристальнее. На схеме 3 показано преобразование мертвого знания (фрагмент ставшей культуры) в знание живое (содержание обучения).

Схема 3



Обозначенный на схеме дидактический контекст - результат деятельности учащихся и учителя. Педагог привносит в содержание образования свое эмоционально - целостное отношение, находит в этом фрагменте культуры свои мысли и, обращаясь к личности учащегося, создает предпосылки для построения "живого знания"; способствует вопрошающей деятельности учащихся, стимулирует их к актуализации собственного опыта, создает условия для его перестройки и коррекции, организует совместную деятельность по осмыслению содержания образования.

Дидактический контекст создается учителем и учащимися на этапах опосредствованного и непосредственного взаимодействия. Результатом опосредованного взаимодействия выступает сценарий предстоящего, занятия, включающий преобразованный учителем фрагмент ставшей культуры. За этим преобразованием скрыты предыстория отношений учителя с учащимися, их предполагаемые представления по данной теме, место данного фрагмента ставшей культуры в структуре курса, способы означивания смысла.

Подчеркнем, что сценарий предстоящего занятия - следствие заочного участия учеников в его очной разработке учителем. Этот сценарий включается в понимающий контекст очного взаимодействия учителя и учащихся и претерпевает ряд изменений, корректируется в процессе обучения. Понимающий контекст - результат деятельности учителя и учащихся, отражающий сложное диалогическое взаимодействие "своего" и "чужого" опыта и слова на разных уровнях осмысления, создает "встречные" тексты, находит собственные смыслы, корректирует дидактический контекст.

Чтобы обеспечить понимание, то есть превращение чужого в "свое-чужое", преподавателю необходимо раскрыть не только значение Того или иного элемента Содержания образования, но и его смысл в контексте и в связи с другими элементами социального опыта — знаниями, умениями и навыками, опытом творческой деятельности, опытом эмоционально-ценностных отношений. Контекстуальные же смыслы существуют лишь в сфере субъект - объектных отношений, то есть в диалоге [5]. Обучение является, таким образом, одним из видов коммуникаций, а учитель и ученик — коммуникантами диалогического (гуманитарного) по своей природе

отношения "преподавание-учёние".

Результатом включения фрагмента ставшей культуры (фрагмент содержания профессионального образования) в понимающий и дидактический контексты является живое знание - как сказал бы М.М. Бахтин, "встречный текст". Живое знание — продукт сотворчества учителя и учащихся. Отметим, что это действительно новый продукт. Новизна его состоит в том, что до процесса Обучения такого знания в культуре не было.

Этот результат расщепляется в схеме на R1 - внешний, вещный результат взаимодействия "учитель-ученик" с фрагментом "ставшей" культуры (решённая задача, проведенный эксперимент, подготовленный реферат) и R2 - внутренний, педагогический результат этого - взаимодействия в рамках понимающего и дидактического контекстов (обнаружение смысла, ценности, овладение значениями, способами деятельности, предметным знанием).

На схеме показаны непосредственные (прямые и обратные) связи. Что же касается связей, опосредованных, скажем, взаимодействием "мертвого" знания (фрагмент "ставшей" культуры) "живого" знания (знание, построенное в процессе образования его непосредственными участниками и получившее ее аффективную окраску), то они на схеме из дидактических соображений не отмечены. Здесь обозначено, но только лишь обозначено, сотворение учащимися своего учителя. Вопрос об учащихся как самых, главных учителях преподавателя, к сожалению, не обсуждается - слишком уж он объемлен и специфичен. По-видимому, за ним скрываются проблемы идентификации и самоидентификации, референтности преподавателя, педагогической антропоники.

Совместная работа понимания-объяснения представляет собой движение от социального предметного значения, имеющего личностный смысл для одного, к его означиванию другим и обратно. Она включает в себя переживание и эмоциональное, целостное отношение к постигаемому. Поэтому подлинно диалогическое взаимодействие способно обогатить процесс обучения особыми смысловыми, этическими отношениями, наполнить его подлинно человеческим содержанием. В результате знание не, "усваивается", оно "проживается" и "строится" в процессе постижения и обретения его смысла для себя каждым субъектом. Понимание

способно в совместной деятельности учащегося и учителя сформировать "живое, личностное знание", привести к "смысловому преобразению бытия" (М.М. Бахтин), "изобретению "мира-впервые", как определяет культуру В.С. Библер. При этом принципиально важно то, что в диалоге с Другим установка на понимание ведет к развитию непосредственных участников процесса обучения, к их самоопределению, самопознанию.

Во власти преподавателя создать гармонию учащихся со своим собственным опытом и с опытом науки или их диссонанс. Говоря словами Я. Корчака, пусть обучение движут вера и опыт, сотрудничество и совместная жизнь. Пусть в сотворчестве учителя и учащегося, в диалоге их культур переплавится зафиксированная в содержании образования общечеловеческая культура, а итогом этого сотрудничества будет обогащение духовного мира и учащегося, и учителя.

Ставшая культура и культура участников процесса обучения является точками опоры их творчества. Включение содержания образования в контекст обучения - это творческий процесс слияния продуктов "чужого", общественно-исторического опыта с личным опытом учителя и учащихся, процесс обогащения и преобразования содержания образования в содержание обучения, в живое знание. Содержание образования в содержание обучения, в живое знание. Содержание обучения богаче, многообразнее содержания образования ровно настолько, насколько реальность, жизнь богаче ее проекта, схемы.

Содержание обучения создается (выстраивается) в процессе обучения его непосредственными участниками и разворачивается как взаимодействие трех культур: "ставшей" культуры (социальный опыт, аккумулированной в проектах содержания образования; культуры учащегося и культуры учителя. Содержание обучения и сам процесс обучения - продукты сотворчества учителя и учащихся.

Понимание, осмысление содержания обучения предполагает овладение его значениями и порождение личностных смыслов непосредственными участниками процесса обучения. Нужно постоянно помнить, что необходимым условием, продуктивной формой сотворчества учителей и учащихся выступает диалог.