

Секция 2: Проблемы содержания общего, профессионального и дополнительного образования в контексте вызовов XXI века

УДК. 37.011.33

Гелясина Е.В.

**ЭПИСТЕМОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ОТБОРУ И СТРУКТУРИРОВАНИЮ
СОВРЕМЕННОГО СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ**

*Витебский государственный университет имени П.М. Машерова,
Беларусь, Витебск*

В статье описывается структура содержания образования, построенного на основе эпистемического подхода. Теоретическое ядро подхода составляют представления о природе знания, способах его получения, трансляции, усвоения и использования в практической деятельности. Осуществляется наполнение трех содержательных блоков: научно-онтологического, инструментально-эпистемического, практико-преобразующего и культуро-созидающего. Дается характеристика компонентов, включенных в названные блоки содержания образования.

Ключевые слова: содержание образования, эпистемологический подход, структура содержания образования, отбор содержания образования.

Gelyasina E.V.

**EPISTEMOLOGICAL APPROACH TO THE SELECTION AND
STRUCTURING OF MODERN EDUCATIONAL CONTENT**

Vitebsk State University named after P.M. Masherov, Republic of Belarus, Vitebsk

In the article there are considered the structure of the content of education. The structure of the content of education based on the epistemic approach. The theoretical core of the approach consists of ideas about the nature of knowledge, ways of obtaining it, translating it, assimilating it and using it in practice. Three blocks of the content of education have been identified. The first block is called scientific-ontological, the second – instrumental-epistemological, the third – practical-transforming and the fourth – cultural-forming. The listed blocks are given a characteristic.

Keywords: the content of education, the epistemic approach, the structure of the content of education, the selection of the content of education

Отбор и структурирование содержания образования – одна из ключевых проблем, которая формировала и продолжает формировать повестку современной педагогической науки. К числу знаковых отечественных теорий, раскрывающих сущностные характеристики содержания образования и особенности его структурирования принадлежат: *знаниевая* теория М.Н. Скаткина, в которой содержание образования мыслится как совокупность знаний, подлежащих усвоению обучающимися; *политехническая*, определяющая основное назначение содержания образования в его ориентированности на подготовку подрастающего поколения к труду через освоение научных основ современного производства (О.С. Аранская, П.Р. Атутов, С.Я. Батышев, П.И. Ставский, С.Г. Шаповаленко); *культурологическая* теория (Л.Я. Зорина, И.К. Журавлев, И.Я. Лернер, В.В. Краевский), рассматривающая содержание образования как педагогически адаптированный социально-культурный опыт, представленный через ценностные ориентации, знания и умений использовать известные способы деятельности, а также способности решать творческие задачи; теория *инвариантно-личностной организации содержания образования* (В.С. Леднев), где основные компоненты определены с опорой на соответствующие стороны личностного опыта, реализуемого в шести базовых видах деятельности (ценностно-ориентационной, познавательной, трудовой, коммуникативной, эстетической, физической); *деятельностная* теории (В.В. Давыдов, Ю.В. Громыко, Г.П. Щедровицкий, Д.Б. Эльконин), составляющая альтернативу информирующей, благодаря представлению структуры содержания образования как системы разворачивающихся деятельностных единиц; *интегративная инвариантно-деятельностная* теория Л.М. Перминовой, выстраиваемая на основе синтеза культурологических и деятельностных воззрений на природу содержания образования; теория опережающего содержания образования А.Д. Урсула, выстраиваемая с учетом принципов футуризации, информатизации, открытости, экологизации, аксиологизации; теория метапредметного содержания образования (Ю.В. Громыко, А.В. Хуторской), которое представляет собой совокупность особым образом взаимосвязанных содержательных организованностей, имеющих методологический, философско-мировоззренческий, надпредметный характер. В рамках каждой из названных теорий содержания образования предлагается определенный вариант решения заявленной проблемы.

Однако, обладая высокой эвристической ценностью, ни одна из них не дает исчерпывающего ответа на вопрос о способах существования и формах фиксации в содержании образования социально-культурного опыта, усвоение которого обеспечивает формирование у ребенка, включенного в образовательный процесс, целостного образа мира, способов самопознания, взаимодействия с другими людьми и творческого созидания. Проведенные нами исследования показали, что решение может быть найдено, если осуществить проектирование содержания образования с опорой на теоретические идеи

эпистемологического подхода (И.Т. Касавин, В.А. Лекторский, Л.А. Микешина). В русле указанного подхода структурные единицы содержания образования будут релевантны природе знания, способам его существования, получения, преобразования, трансляции, функционирования и использования как основы (свернутой схемы) деятельности.

Считаем целесообразным центральное место в модели содержания современного образования отвести компоненту «объект». Познание мира всегда начинается с того, что человек выделяет определенный объект из сложного, многообразного, изменяющегося мира. Практика также имеет объектную ориентацию. Принимая это во внимание и следуя за А.В. Хуторским [1], полагаем возможность закрепить генерализирующую функцию за объектом как компонентом содержания образования. Знания об объектах, включенные в содержание образования, должны быть: а) представлены в формах, релевантных научному дискурсу; б) построены в соответствии с принципом онтологического и языкового соответствия; в) системно организованными (что требует их представления в виде совокупности взаимосвязанных компонентов, имеющих определенную иерархию).

В предлагаемой эпистемологической модели содержание образования объединено в четыре концентриа. Первый из них – научно-онтологический состоит из пяти содержательных единиц: научные факты, научные понятия, научные законы (закономерности), научные теории (концепции), научные методы познания. Второй – инструментально-эпистемический представлен содержательными единицами: вопрос, задача, проблема, схема, модель. Третий – практико-преобразующий, включает способы деятельности, средства и технологии. Наполнение четвертого концентриа – культурно-созидающего обуславливают контексты формирования, функционирования и практического применения знания. В названный концентр включены: тексты культуры, дискурсивные, социально-культурные и рефлексивные практики.

Научный факт представляет собой специфический способ существования научного знания, схватывающего изученное явление, свойство объектов и их отношения. Второй компонент научно-онтологического концентриа содержания образования – *научное понятие*. С их помощью обозначаются все объекты изучаемой реальности. Усвоение содержания научных понятий способствует овладению способами деятельности. В этой связи в образовательном процессе уделяется особое внимание работе с научными понятиями. *Научные законы и закономерности* – третий компонент научно-онтологического концентриа содержания современного образования. Законы отражают объективные, наиболее общие и существенные связи, обуславливающие природу объекта, помещенного в фокус «ищущей мысли». Законы существуют и приобретают свою «объяснительную силу» в контексте определенной *научной теории*. В структуре содержания образования научные теории выступают объединяющим началом всех зафиксированных закономерных связей,

позволяющих описывать, объяснять и прогнозировать развитие рассматриваемых систем. Пятый компонент научно-онтологического центра содержания образования – *методы* – позволяет обучающимся овладеть способами познания, точными и простыми правилами, следуя которым, по утверждению Р. Декарта, ум без лишней траты сил постигает то, что ему доступно [2].

В инструментально-эпистемическом центре аккумулировано содержание, ориентированное на формирование у обучающихся опыта использования универсальных инструментов работы со знанием (его получением, обоснованием, подтверждением истинности, систематизацией, обогащением, трансляцией). Выше отмечалось, что в указанный центр включены такие содержательные организационности как вопросы, задачи, проблемы, схемы, модели. Все они имеют метапредметную природу. *Вопрос* как специфическая единица содержания позволяет обеспечить «разрыв» между известным (знанием) и неизвестным (незнанием), создав условия для целенаправленного движения мысли. В описываемом компоненте зафиксировано содержание, отражающее сущность вопроса как специфического логико-эпистемического феномена, имеющего свое содержание и структуру, обладающего определенными функциями, предусматривающего правила формулировки и использования в различных видах индивидуальной и совместной деятельности, а также требования к выстраиванию корректного ответа.

Содержательная единица «Задача» позволяет формировать у обучающихся опыт анализа задач, сопоставления ее требований и условий, отнесения к определенному классу, определения тех личностных знаний, которые позволяли решать подобные задачи в прошлом и тех пробелов, которые не дают возможности решить поставленную задачу в настоящем, поиска способов, реализации и оценки найденного решения.

Содержательные единицы «Вопрос» и «Задача» теснейшим образом связаны с единицей «Проблема». Она обладает большим потенциалом в формировании познавательной инициативы, любознательности, активности, самостоятельности, настойчивости и креативности обучающихся. Включение данного компонента содержания содействует обогащению знаний о сущности, структуре и типах проблем, а также совершенствованию умений их формулировать и решать.

Значимое место среди универсальных инструментов познания отводится моделям и схемам. Особая роль при освоении данного компонента содержания принадлежит созданию и использованию моделей в процессе изучения и создания новых объектов. Моделирование позволяет проникнуть в сущность изучаемых явлений, раскрыть их природу, генезис и принципы функционирования. В работах В.В. Давыдова [3] показано, что моделирование как осваиваемое содержание содействует формированию у обучающихся опыта выявления существенных отношений объекта и их «закрепления» посредством знаков в наглядно-

воспринимаемой форме. В предельно широком смысле слова схема понимается как изображение, описание чего-либо в общих чертах. Схемы необходимы для того, чтобы абстрактное понятие сделать наглядным посредством замещающих его наглядных изображений. Следуя О.С. Анисимову [4] схематизация – универсальное средство мышления, включающее членение «знаково-символического материала», отбор среди них наиболее значимых частей, придание им определенной формы с последующим объединением по определенному принципу. Другое, не менее важное, значение схем усматривается в возможности их применения в качестве языка для описания деятельности.

Конструируя данный компонент содержания образования, мы опираемся на онтологическую конструкцию, предложенную Ю.В. Громыко [5]. Деятельностное воплощение данной конструкции предполагает наличие трех слоев: 1) коммуникации, 2) мышления, 3) действия. В каждом из них схема как компонент содержания играет определенную роль, функционируя как средство: а) обеспечения понимания; б) организации мышления; в) построения, осуществления, совершенствования действия, основа для создания эталона, выработки индивидуального стиля учения и практического действия.

Третий – практико-преобразующий концентр охватывает три компонента: способы, средства (техника) и технологии преобразования действительности. Способы преобразующей деятельности – компонент содержания, усвоение которого чрезвычайно важно для эффективной организации учебно-познавательной деятельности. Как известно, для человека способ деятельности является регулятивом идеального характера. Он представляет собой систему предписаний и требований, на которые следует ориентироваться при достижении поставленной цели. Владение обучающимся «набором» адекватных способов деятельности обеспечивает ему возможность эффективного решения различных жизненных задач. Способы не могут быть рассмотрены изолированно от средств, применяемых в ходе их использования. Способ всегда осредствлен. Средство представляет собой особого рода объект, который человек использует в реализации своего замысла. Специально создаваемая система средств, позволяющая удовлетворять материальные и духовные потребности называется техникой. Следует заметить, что программы учебных дисциплин не в достаточной степени содержат материал, отражающий информацию о новейших технических достижениях человечества, научных основах функционирования и эксплуатации технических устройств (машин, механизмов, аппаратуры, инструментов), сферах их практического применения. Поэтому необходимо обогатить содержание образования «компенсирующим компонентом», который будет осваиваться обучающимися во внеурочное время или в системе дополнительного образования. Эффективными формами внеурочной работы по предмету являются дни науки, научные фестивали, предметные недели, ученические конференции, различные интеллектуальные состязания и игры (брейн-ринги, кейс-чемпионаты, научные бои и квесты),

публичные лекции представителей научного сообщества и ведущих сотрудников высокотехнологичных предприятий, экскурсии.

С техникой тесно связана технология, понимая традиционно как совокупность используемых в промышленности приемов получения, обработки (переработки) сырья, материалов, изделий. В более широком смысле технология понимается как феномен, связанный с цивилизационными достижениями человечества. Поэтому в содержание образования необходимо включить материал, «увязывающий» изучаемые научные факты, понятия, законы, теории со сложной реальностью, функционально обеспечивающей научно-технический прогресс – современными технологиями. При этом отбираемый материал должен способствовать формированию у обучающихся представлений о технологиях как специфическом феномене, видах технологий, применяемых в различных сферах, их научных основах. В процессе реализации метапредметного компонента содержания «технологии» обучающихся целесообразно включить в практическую деятельность по освоению современных технологий.

Как указывалось, культурно-созидающий (четвертый) концентр содержания образования текстами культуры, дискурсивными и социально-культурными практиками, рефлексией. В текстах культуры зафиксирован накопленный человечеством социально-культурный, порожденные ценности и смыслы. В содержании образования должны быть представлены разнообразные культурные тексты: учебные, художественные, научные, произведения искусства, литературы, технические устройства, технологии, образцы деятельности.

Дискурсивные практики рассматриваются как ценностно-смысловая коммуникация. Она выстраивается как речемыслительная деятельность, регламентируемая нормами, правилами, традициями, ценностями. Дискурсы составляют основу различных видов практико-преобразующей деятельности. В этой связи при изучении различных предметов необходимо обеспечить погружение обучающихся в пространство разнообразных дискурсов (образовательного, художественного, научного, технологического, общественно-политического, медийного и иных). Благодаря этому становится возможной инкультурация и культурную идентификация растущего человека.

Продуктивность коммуникации фундирована социальной практикой, сложившейся и реализуемой в определенной культуре. Это обуславливает целесообразность включения в содержание образования «полифонии» социально-культурных практик, аккумулирующих ценности и нормы различных видов деятельности: учебной, исследовательской, игровой, коммуникативной, художественно-творческой, научной, физкультурно-оздоровительной, социально-полезной, досуговой.

Включение рефлексии в качестве отдельного компонента содержания практико-преобразующего концентри обусловлено особой ролью, которую она играет в развитии

личности и приобретении ее разнообразного опыта. По словам Г.А. Цукерман, рефлексия – это способность человека «обращаться к основаниям своих и чужих действий» [6]. Рефлексия позволяет обучающемуся «опознать» предъявленные задачи, определить те из них, опыт решения которых у него имеется и те, которые поставлены перед ним впервые. Благодаря рефлексии человек анализируя задачу «оценивает» свой «образовательный дефицит», что позволяет четко определить то, чему следует научиться. В.В. Давыдов отводит рефлексии место центрального новообразования учебной деятельности младших школьников, свидетельствующее о его готовности к обучению на второй ступени общего среднего образования. Это связано с тем, что именно рефлексия дает возможность обучающемуся размежевать известное и неизвестное, является «поставщиком» знания о собственном незнании. Благодаря рефлексии обучающийся становится субъектом учебной деятельности – человеком, способным самостоятельно учиться, делать себя другим. В подростковом возрасте роль рефлексии как механизма саморазвития личности только возрастает. Все сказанное указывает на то, что рефлексия выступает как метапредметный инструмент, используемый в образовательном процессе. Именно поэтому реализации одноименного компонента содержания образования следует уделять пристальное внимание.

Список литературы:

1. Хуторской, А. В. Современная дидактика: учебник для вузов / А. В. Хуторской. – СПб.: Питер, 2001. – 544 с.
2. Декарт, Р. Правила для руководства ума / Р. Декарт Избр. произведения. – М. : Гос. изд. полит. литературы, 1950. – С. 77 – 169.
3. Давыдов, В.В. Виды обобщения в обучении / В. В. Давыдов. – М. : Педагогика, 1972. – 424 с.
4. Анисимов, О.С. Методологический словарь для стратегов. – Т1. Стратегии в пространстве макроуправления [Электронный ресурс] / О. С. Анисимов. URL: <http://metodologika.ru/sites/default/files/content/Docs/2004/MetDicV1.pdf> (дата обращения: 12.10.2022).
5. Громыко, Ю. В. Педагогические диалоги. История разработки деятельностного содержания образования: пособие для учителя / Ю. В. Громыко. – М. : Пушкинский институт, 2001. – 416 с.
6. Давыдов, В. В. Младший школьник как субъект учебной деятельности / В. В. Давыдов, В. И. Слободчиков, Г. А. Цукерман // Вопросы психологии. – 1992. – № 3 – 4. – С. 14 – 19.