

программы учебных, производственных преддипломных практик, сквозная программа промежуточных (позтапных) комплексных испытаний (аттестаций) студентов на соответствие их подготовки ожидаемым результатам образования компетентностно-ориентированной ООП ВПО и итоговых комплексных испытаний (итоговой государственной аттестации) студентов-выпускников.

Автор прошел повышение квалификации в МГУДТ по программе «Образовательные технологии в подготовке специалистов индустрии моды».

Задача, поставленная на реализацию уровневой системы высшего профессионального образования в отдельно взятом структурном подразделении, будет выполнена.

## **СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ КАК ТАКСОНОМИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ**

**Н. М. Ушакова**

Инновационный Евразийский университет  
г. Павлодар

Построение учебного процесса предполагает системные способы описания многозначности содержания образования в дидактической системе обучения. За многозначностью в принципе стоит способность преподавателя выводить виды и разновидности учебного материала, производные от компонентов содержания образования, а не просто извлекать их из науки в готовом виде. Дидактическая теория учебника должна располагать инструментом для описания этой способности (ср. [Гершунский Б. С. 1981; Лернер И. Я. 1984; Краевский В. В. 2005]). Важно, что способы и допустимые границы варьирования содержания образования универсальны лишь в известной степени; в каких-то существенных аспектах они могут быть специфичными только для одной из методик преподавания. Так, универсальные требования к содержанию образования оказываются применимыми лишь к характеристике содержания образования на методологическом уровне. Это и неудивительно, широкие обобщения и глобальные теории редко выдерживают проверку на большом эмпирическом материале. Более полезными для описания учебного процесса и построения технологий обучения (о которых говорится в [Лернер И. Я. 1995]) оказываются теории более конкретного уровня; теории общего плана могут лишь обозначить основную перспективу того или иного исследовательского направления.

Сама идея наличия определенных связей между отдельными компонентами учебного процесса не нова (см. [Лернер И. Я. 1971; Пышкало А. М. 1972; Разумовский В. В. 1972; Фридман Л. М. 1972; Бабанский Ю. К. 1980, 1996]). Многозначность содержания об-

разования по определению требует наличия мотивирующих связей между компонентами содержания образования на всех уровнях, иначе содержание образования распадается на примитивный дидактический материал. Анализ качества образования требует наличия такого подхода, который демонстрирует регулярность механизмов, ответственных за отбор содержания образования в соответствии с разными видами деятельности. Применительно к содержанию образования учебного курса по русскому языку выделяется ряд параметров, которые, с одной стороны, объединяют компоненты содержания образования в большие классы, а с другой – обеспечивают регулярность видов содержания учебного материала в том смысле, что варьирование каждого из параметров является типичным способом создания нового дидактического материала. Это – содержание образования как таксономическая категория; классы компонентов содержания образования; типы, виды и разновидности учебного материала; развивающие функции содержания образования; структура учебного курса.

**Под содержанием образования как таксономической категорией (Т-категорией)** понимаются такие дидактические классы содержания образования, как опыт познавательной деятельности (знание), опыт репродуктивной деятельности (умения, навыки, способы деятельности), опыт творческой деятельности (способы научной деятельности), опыт эмоционально-оценочного отношения к миру (мировоззрение, точка зрения), компетенции (способы профессиональной деятельности). Опыт познавательной деятельности, опыт репродуктивной деятельно-

сти – базовые категории, остальные – производные от них. Варьирование содержания образования состоит в мене Т-категорий, что может сопровождаться меной развивающих функций содержания образования, а затем меной видов и разновидностей учебного материала. Так, например, в традиционном построении процесса обучения большее значение имеют первые два класса [Лернер И. Я. 1971; Пышкало А. М. 1972; Фридман Л. М. 1972; Бабанский Ю. К. 1980], в развивающем обучении на первое место выходит третий класс содержания образования [Лернер И. Я. 1983; Разумовский В. В. 1972; Фридман Л. М. 1985], в личностно ориентированном – четвертый [Якиманская И. С. 1996; 2000; Хуторской А. В. 2007].

Варьирование содержания образования как Т-категории создает категориальную парадигму, т. е. систему структур содержания образования, учебного курса и учебного материала или режимов их употребления, которая характерна для большого массива учебного материала и отличается высокой степенью регулярности. Выделение Т-категории как отдельного параметра характеристики содержания образования представляется очень продуктивной идеей, т. к. позволяет описать дидактические и методические параметры учебного материала независимо от предметного содержания учебного курса. Т-категория – это уточненная версия структур содержания образования Лернера И. Я.

**Класс компонентов содержания образования** задается его вхождением в соответствующее содержание и строение каждого компонента содержания образования (например, теории, законы, принципы, понятия – это содержание опыта познавательной деятельности; общеучебные и специальные умения – это содержание опыта репродуктивной деятельности). Про класс компонентов содержания образования говорится, что это «формальный аналог целеполагания» [Подласый И. П. 2004]. Едва ли это так. Единственный четкий критерий выделения классов содержания образования касается Т-категорий и классов содержания образования: первые задаются форматом толкования компонентов социального опыта в определенной культуре, а последние содержанием и строением каждого компонента в определенной науке [Зорина И. Я. 1998, Ушакова Н. М. 2003]. Разведение этих категорий значимо не только для классификации содержания образования и обнаружения регулярных механизмов разработки учебных заданий, но и для системного описания и методов обучения (см. [Ушакова Н. М. 2003, 2007]), Таким образом, мена класса компонентов содержания

образования – один из механизмов определения объема содержания образования.

**Типы, виды и разновидности учебного материала** также играют существенную роль в разработке содержания образования. Этот параметр, в частности, позволяет найти в методе обучения объяснение сочетаемости целей обучения и учебного материала.

Выбор учебного материала (дидактического материала) зависит от ряда параметров: цели обучения, сложности и трудности, посильности для обучаемых, психологических особенностей процесса усвоения знаний. Типы учебного материала формируются на основе познавательных и практических целей обучения. С учётом группы различительных признаков выделяются виды и разновидности учебного материала, реализующего познавательные цели обучения, которые, как показывает практика, соотносятся с определенными видами учебного материала, реализующего практические цели обучения. Важной особенностью второго типа учебного материала является одновременное рассмотрение их через систему различительных признаков. При этом основными признаками признаются типы умений и навыков, способы деятельности. Это позволяет выделить учебный материал, направленный на формирование специальных учебных умений, и учебный материал, направленный на формирование коммуникативных умений. Взаимосвязь между ними обеспечивает учебный материал, направленный на обогащение словарного запаса и грамматического строя учащихся. Учебный материал, наряду с целеполаганием, является составной частью метода обучения (см. [Ушакова Н. М. 2003, 2007]). Выделение разновидностей содержания учебного материала в отдельных случаях необходимо и оправдано с точки зрения его **развивающей функции** для обучаемых.

За этим понятием стоит представление о том, что различные компоненты содержания образования, подобно методам обучения, неравноценны в плане оказания влияния на развитие обучаемого. Развивающая функция – это обобщенное понятие для целого ряда разнородных соответствий, таких как содержание образования – умственная деятельность, содержание образования – познавательная деятельность, содержание образования – речемыслительная деятельность, содержание образования – коммуникативная деятельность, которые могут порождаться и блокироваться процессом обучения. Соответственно, изменение развивающей функции того или иного учебного материала оказывается универсальным средством порождения разновидностей учебного материала.

Понятие «развивающая функция» позволяет не только выявить один из важнейших механизмов развития у содержания образования производных значений, но и объяснить различия между методами обучения, а также соотношения между учебным материалом и целеполаганием.

В толковании объяснительно-иллюстративного метода и метода проблемного изложения знаний фигурируют одни и те же компоненты содержания образования, меняется только их развивающая функция: у объяснительно-иллюстративных методов объяснения – акцент на однозначно понимаемой информации и развитии семантической памяти, а в проблемном изложении знаний – акцент на противоречивой информации и развитии теоретического (критического) мышления.

Идея акцентного выделения развивающей функции и профилированности отдельных психических процессов в противоположность другим (см. прежде всего работы Лернера И. Я. [Лернер: 2005], Хуторского А. В. [Хуторской: 2005]) представляется весьма продуктивной для развивающего обучения.

Таким образом, развивающая функция учебного материала обнаруживается на уровне методов проблемного обучения как при применении отдельных методов, так и в технологии проблемного обучения.

Как уже было сказано, главная задача, которая ставится в связи с этим, – описать структуру многозначного термина «содержание образования» так, чтобы сохранить семантическое единство признаков этого понятия. Эта задача отнюдь не столь проста. В описании многозначности содержания образования выделяются два противоположных подхода, которые в [Лернер И. Я. 1995] названы нормативной и вариативной моделями. Нормативная модель исходит из аксиомы о существовании изолированных, жестко фиксированных компонентов содержания образования. Они составляют основу стандартов образования (ср. минимальный стандарт образования в Государственных общеобязательных стандартах высшего профессионального образования). Вариативная модель содержания образования не отказывается от самой идеи фиксации компонентов содержания образования и рассматривает развивающую и воспитывающую функции учебного материала как основу его видоизменения.

Наиболее важным для дальнейшего исследования в этой области являются две мысли, связанные с определением статуса правил, описывающих механизмы видоизме-

нения содержания образования, результатом которых является регулярное образование разновидностей учебного материала в рамках технологии обучения. Во-первых, введение в описание процесса обучения подобных правил, позволяющих выявить парадигматические связи между пониманием содержания образования на отдельных уровнях, не означает отмены соответствующих принципов отбора содержания учебного курса и его структурирования. Действительно, способность учебного материала образовывать разновидности по некоторой расширенной структурной схеме целеполагания – это потенциал, заложенный в содержании образования учебного курса, в нашем случае – русского языка. Как таковой этот потенциал может быть описан. Наличие подобных потенциалов не означает, что весь учебный материал данного компонента содержания образования должен обнаруживать установленную развивающую функцию и что каждая отдельно взятая развивающая функция может быть выведена из исходного учебного материала по некоторым правилам его образования.

Во-вторых, та или иная парадигма форм учебного материала имеет регулярное образование лишь в какой-то одной методике преподавания. Так, например, учебный материал по обогащению словарного запаса и грамматического строя русского языка обучаемых отличается от подобного материала, применяемого для обучения немецкому, английскому языку.

Развивающий потенциал содержания образования, скорее всего, в существенной степени универсален, но граница между общим развитием и развитием видов деятельности часто проходит специфично.

Из этих двух идей выводится ряд положений, значимых для технологий развивающего обучения, которое особенно наглядно при сопоставлении *структур учебного курса* разных предметов. Даже то, что представляется вполне регулярным в рамках методики преподавания русского языка, оказывается нетривиальным и не вполне регулярным при сопоставлении с методикой преподавания иностранных языков и методикой риторики. Это положение имеет следствия для описания технологии процесса обучения, где описываются содержательная и процессуальная стороны. Модели парадигмы учебного материала, регулярно связанные с определенным видом деятельности, оказываются одним из параметров характеристики технологии обучения.