

ВВЕДЕНИЕ

В психологии и дидактике выделяются две функции содержания образования: информативная и развивающая. В современном образовательном процессе приоритетным становится развивающее обучение. Девизом такого подхода стал закон обучения, сформулированный Л. С. Выготским: «Развитие есть результат обучения, не совпадающий с его содержанием». Цель развития младших школьников в качестве главного результата их образования требует пересмотра содержания обучения по всем предметам.

Любой учебный предмет своеобразен по содержанию, методам и средствам предъявления, а поэтому вносит свою лепту в категорию «ценности образования», причем «вес» этого вклада определяется спецификой конкретной области знаний, которую представляет учебный предмет, и важностью ее изучения для развития школьника.

В последние годы все больше говорят о компетентностном подходе в образовании. Сторонники такого подхода утверждают, что переориентация целей и содержания образования с позиций «подготовленность», «образованность», «воспитанность» на позиции «компетентность» и «компетенция» позволит, не увеличивая объема предъявляемых знаний, развивать способности ученика.

В рамках компетентностного подхода необходимо теоретически обосновать положение о том, что содержание начального образования должно строиться на основании предметных, общеучебных и универсальных умений. Такой подход соответствует приоритетным целям начального образования, поднимает школу до уровня реального института социализации, способствует приобщению школьников как к ценностям современного общества, так и к общечеловеческим ценностям. На исследовательском теоретическом уровне необходимо пересмотреть характеристику понятия «культурологическое умение», дать классификацию универсальных культурологических умений младшего школьника, обеспечивающих успешное их использование для решения различных учебных, познавательных и жизненных задач.

На гипотетическом уровне выдвигается понятие универсального умения как способности школьника самостоятельно использовать приобретенный опыт в любом виде деятельности, с которой ученик встречается как в процессе обучения, так и повседневной жизни. Исследование базируется на теоретическом положении о том, что каждое

универсальное умение (осознанность чтения, алгоритмизация действий, умение работать с математической информацией, устная речь) может быть представлено в различных компонентах содержания образования (предметное, общепредметное, метапредметное) и включает совокупность универсальных учебных действий и операций.

Учитывая особенности содержания различных учебных предметов, может быть сконструировано содержание следующих универсальных умений: познавательных, коммуникативных, информационных, эмоционально-ценностных, креативных, организационных и рефлексивных.

В сборнике научных трудов «Содержание образования в начальной школе: система ценностей» представлен исследовательский взгляд на принципы отбора содержания образования в современной начальной школе по следующим предметам: русский язык, литературное чтение, иностранный язык, окружающий мир, а также проблему содержания экономического образования младших школьников. Именно того содержания, которое составит ценностное ядро образования младшего школьника и будет соответствовать, по теории учебной деятельности Д. Б. Эльконина, умениям учиться: поставить цель, планировать ее достижение целесообразными средствами, осуществлять самоконтроль и самооценку; владеть отдельными мыслительными операциями, соответствующими уровню теоретического мышления и др.

НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ЦЕННОСТЬ

Виноградова Н. Ф.

К характеристике понятия «педагогическая аксиология» («ценность в системе образования»)

Чтобы оценить значение первого этапа школьного образования, необходимо проанализировать понятие «ценность» с точки зрения философии, психологии и педагогики — наук, которые составляют теоретический пласт общей дидактики и методик обучения.

Философский термин «ценность» указывает на человеческое и культурное значение определенных явлений действительности. Выделяются *предметные ценности* — многообразие предметов человеческой деятельности, общественных отношений, природных явлений, которые анализируются с точки зрения «добра и зла», «истины и неистины», «справедливости и несправедливости» и т. д. Критерии, на основе которых происходит процесс оценивания, постепенно создаются и закрепляются в общественном сознании и культуре как *субъективные ценности*. К ним относятся: установки и оценки, императивы и запреты, цели и проекты, выраженные в форме нормативных представлений. Таким образом, «предметные» и «субъективные» ценности являются двумя полюсами ценностного отношения человека к миру.

Методологической основой конструирования понятия «ценность в системе образования» является теория ценностей, которая рассматривается в философии как аксиологическое учение о природе ценностей, их месте в реальности и структуре ценностного мира. То есть разговор идет о связи различных ценностей между собой, а также с социальными и культурными факторами, средствами и формами развития личности человека как представителя общества определенной культуры.

История философии показывает, что проблема осознания аксиологического содержания процесса воспитания (возделывания) личности всегда была проблемой для обсуждения в сообществе философов. Кризис афинской демократии заставил Сократа впервые поставить вопрос «Что есть благо?» А его ученик Платон сформулировал впервые проблему «эталонных первообразов» — важной сущности вещей,

которую человек должен открывать для себя: «Нужно быть исключительно даровитым, чтобы понять, что существует некий род каждой вещи и сущность сама по себе, а еще более удивительный дар нужен для того, чтобы доискаться до всего этого, обстоятельно разобраться во всем и разъяснить другому. Каждая из идей существует... Вещи получают свои имена в силу причастности к ним... Различать все по родам, не принимать один и тот же вид за иной и иной за тот же самый — это дело диалектического знания. Диалектическая метода одна возводит предположения к самому началу» [16].

Философы древности связывали ценность вещей с их сущностью, *самостью*: подлинное постижение — это всегда выявление самости во времени, определенной форме и осознанно. «Люди говорят словами, слова связаны со значением, значение со знанием, знание с сознанием, а сознание и есть сознанный, то есть соотнесенный со знанием и в знании внешний мир» [16].

Особенностью понимания аксиологической сущности окружающего мира от Платона до Гегеля было то, что чувствовалась нерасчлененность онтологии и аксиологии: ценностные характеристики (этико-эстетические и религиозные) включались в само понятие реальности, истинного бытия. Аксиология как самостоятельная область философского исследования возникает тогда, когда понятие бытия разделяется на два элемента: реальность и ценность как объект человеческих желаний, устремлений и потребностей. Эта позиция дает основания для выделения психологического и дидактического аспектов понятия «ценность в системе образования».

Психологический аспект понятия «ценность» ориентируется на аксиологические компоненты деятельности человека, связанные с его познавательной и волевой сферой. Здесь находят свое отражение знания, интересы и предпочтения различных социальных групп, а также индивидуальность каждой личности. Система образования, с этой точки зрения, становится аксиологически выраженной, если образовательный процесс учитывает уже имеющуюся у человека иерархию ценностей, наличие (или отсутствие) персонифицированного онтологизма (отношения к бытию), особенности субъективного эмпирического сознания, тип личности и др.

Педагогический аспект понятия «ценность» связан с оценкой всех компонентов системы образования с точки зрения указанных приоритетных аспектов характеристики ценности. Это позволяет выделить две принципиально важные составляющие понятия «ценность

в системе образования» («педагогическая аксиология»): *общекультурную* и *дидактическую* составляющие, общая структура которых может быть представлена в следующей схеме (схема 1):

Схема 1



Заметим, что структура обеих составляющих единая, но содержание структурных единиц подчиняется сущностной характеристике общекультурной и дидактической составляющей. Содержание **общекультурной составляющей** должно отражать значение данной образовательной области для развития личности обучающегося, то есть включать те содержательные линии, которые представлены соответствующей наукой. Это содержание учебного предмета привычно отражается в номинативных позициях программы обучения (оценка общекультурной составляющей дана в нижеследующих материалах отчета).

Но в лучшем случае это касается только двух позиций схемы — целей (результатов) и знаний. Две другие позиции в традиционном содержании образования не присутствуют и могут быть представлены лишь на уровне технологии обучения.

Следует признать, что и общекультурное содержание образования в современном обществе отражает не все его достижения в области наук. Например, много споров идет вокруг включения в содержание начального образования информационных технологий в качестве отдельного учебного предмета. Безусловно, развитие информационной культуры должно стать важной составляющей образования подрастающего поколения в современных условиях. Это определяется произошедшими в последние годы изменениями в культуре общества.

Подрастающее поколение существует сегодня не только во времени и реальном пространстве, но и в медиaprостранстве. Это объективное явление необходимо учитывать в процессе модернизации об-

разования. Сегодня появились целые самодостаточные медиасреды, которые вступают в противоречие с устоявшимися в педагогике средствами и методами воздействия на развивающуюся личность. К сознанию целого поколения можно «достучаться» лишь через Интернет, чаты, SMS и MMS-сообщения, теле- и радиоэфир – в этом убеждены многие психологи и педагоги. Новые средства получения информации, которые называются «рационально-спресованными», в обыденной жизни вступают в противоречие с традиционными средствами обучения и становятся доминантными для детей разного возраста. Например, новые информационные технологии рассматриваются как антипод читательской и лингвистической культуре, заменитель традиционных средств обучения (учебника), традиционной формы общения в системе «учитель–ученик–учащиеся».

Недостаток культуры средств массовой коммуникации и их использования приводит к нарушению гармонии между стихийным и целенаправленным влиянием медиаобразовательных технологий и углубляет противоречие между общечеловеческими ценностями образования и культуры и личными смыслами индивида. Например, в современном медиаискусстве функционирует направление «готическая эстетика» (Хапаева Д. Р.), в центре которого стоит идея идентификации человека с нелюдьми (монстрами, драконами, хоббитами и пр.). Именно эти герои и пытаются проповедовать свои нравственные ценности, которые в рамках человеческого общества «работать» не могут, так же как не может вызвать эстетических чувств ни одна компьютерная игра.

Принимая за реальность существование новых средств коммуникации, педагогика образовательной системы должна установить целесообразность и своевременность введения в начальное обучение новых информационных технологий. Для начальной школы это, очевидно, должно быть время, когда сформированы методы познания окружающего мира, адекватные данному возрастному этапу развития ребенка (наблюдение, сенсорная и читательская деятельность), которые уже не могут быть *подменены* другими методами познания. Такой подход обеспечит развитие эмоциональной сферы процесса познания (результат обучения) и целесообразное применение медиасредств в процессе обучения как вспомогательных (технология обучения).

Духовно-нравственное воспитание подрастающего поколения также относится к общекультурному слою аксиологического содержания образования. Каждому здравомыслящему человеку хорошо известно, что социальные нормы как закон, правило, руководство, мерило

составляют важнейшую часть культуры и субкультуры и с этой точки зрения относятся к объективным ценностям. Сегодня широко обсуждается мнение о крахе нравственных ценностей, которые характеризовали развитую личность советского времени, о том, что духовность человека сводится к его приверженности к религии. В связи с этим рассматривается необходимость определить новую идеологию воспитательной деятельности школы.

Общество фактически не располагает сегодня четкими установками, какие направления духовно-нравственного развития определяют готовность подрастающего поколения к жизни в природном, социальном, человеческом сообществе. Воспитание носит характер «запаздывающего» и поэтому подчас превращается в «перевоспитание». В начальной школе существовала система этических бесед, которые брали на себя решение задач нравственного воспитания, правда, речь шла, в основном, о нормах, созданных неорганизованными социальными системами (обычаях, этикете, правилах вежливости), а способом ознакомления с ними было влияние на эмоциональную сферу (элементы катарсиса). Социальные предписания, которые создаются организованной системой (государством), почти не обсуждались в начальной школе. С появлением предмета «Окружающий мир» стало возможным включение в содержание обучения таких элементов, которые фокусируются вокруг понятий «нормативность», «необходимость», «жизненность», «обязанность», «право».

Вместе с тем анализ программ и средств обучения показывает, что содержание учебных предметов не является стабильным источником воспитательных воздействий на ребенка, духовно-нравственные ценности фактически выпадают из содержания обучения в начальной школе или ознакомление с ними идет формально и фрагментарно. Функцию воспитания фактически потерял предмет «Литературное чтение» и еще не приобрел предмет «Окружающий мир». Таким образом, утрачено содержание, которое позволяет формировать отношение ребенка к «вселенским ценностям» (совесть, вера, справедливость, гуманизм, эмпатия, толерантность и др.); не в полной мере в реализации воспитательной функции образования используются возможности различных наук и искусств.

Действительно, многие из нас продолжают думать, что, если дети на уроках литературного чтения читают произведения (художественные, дидактические), которые ставят нравственные проблемы, и затем «разбирают» их, то осуществляется процесс духовного развития

личности. При таком понимании мы упускаем два очень важных момента: во-первых, литература прямо не говорит о нравственном воспитании людей, она раскрывает *их место в мире* (причем, любое место — как достойное, так и позорное!). И, во-вторых, успех духовного становления индивида зависит от развития в нем мотивационной сферы, то есть *осознанного выбора* — зачем, почему я должен поступать именно так, а не иначе. В связи с этим задача педагога заключается в формировании отношения к поступкам героев произведения, рождении различных чувств, связанных с их оценкой. В этой логике лежит проблема формирования феномена идентификации себя с другим человеком (героем), поиск личностного образца, развитие умения вставать на точку зрения другого (феномена децентрации). Решение этих задач должны взять на себя все предметы, но центральная роль может принадлежать «Литературному чтению» и «Окружающему миру». А вот эта сторона в работе с литературным произведением или с учебными текстами как раз и выпадает из сферы влияния педагога.

Содержание образования уже на его первой ступени должно включать формирование ценностных ориентаций школьника, которые отвечают современному этапу развития общества, носят опережающий характер и создают условия для формирования социально-ценных видов деятельности. В этом случае содержание начального образования будет обеспечивать формирование как «знаемых» мотивов поведения, так и «реально действующих» (А. Н. Леонтьев).

Таким образом, введение любого нового пласта общекультурного содержания всегда коррелирует с целями образования, которые общество ставит перед системой на данном этапе его развития. В данном случае содержание отражает деятельностный подход к этой системе.

Дидактическая составляющая тесно связана с общекультурной и во многом определяется ею. Здесь речь идет, прежде всего, об активной позиции субъекта обучения, которая отражается в деятельности. Впервые о важности отражения деятельности ребенка в дидактической системе заговорили представители развивающего обучения школы Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова. Они поставили вопрос о необходимости на целевом и содержательном уровне говорить о развитии учебной деятельности младшего школьника. Одним из путей реализации этого положения стала концепция начального образования (А. М. Пышкало, Л. Е. Журова, Н. Ф. Виноградова) и УМК «Начальная школа XXI века». Прежде всего авторы концепции обсуждают приоритетные цели начального образования.

Об идеальных и реальных целях образования

За последние пятьдесят лет появился богатый исследовательский и практический опыт, результатом использования которого стали значительные изменения в системе начального образования. Об этом свидетельствует, например, появление вариативных концепций, программ, средств обучения, позволяющих учителю осуществлять их выбор в соответствии с особенностями класса, своими предпочтениями и т. п. Вместе с тем критика в адрес первого звена школы не прекращается, а результаты обучения не позволяют всем младшим школьникам успешно продолжать образование в основной школе. Почему так происходит? Чтобы ответить на этот вопрос, необходимо хотя бы кратко проанализировать ситуацию с целеполаганием, которая сложилась в российском образовании.

История развития школы показывает, что определение целей образования всегда было функцией государства, и выстраивались они как некий педагогический идеал (П. Ф. Каптерев). «Идеальные» цели определяли отдаленную перспективу и выражали достаточно абстрактные представления о результатах образования (их нельзя было «подержать в руках» и померить). Эти цели отражали идеал, к которому нужно стремиться, но который достичь невозможно: чем ближе к нему подходишь, тем дальше он отодвигается. Это был идеализированный образ «героя своего времени», сотканный из нравственно-религиозных, социально-экономических, культурно-этнических, политических, материальных воззрений, что приводило к фактическому декларированию целей образования.

Идеальные цели образования пришли к нам из античной философии, ведь уже тогда цель существования человека определялась (например, Аристотелем) как конечная причина бытия (*causa finalis*). Конечно, идеальный образ оказывал влияние на изменение педагогического сознания и корректировал систему образования. Так было при православно-патриархальном, дворянском, общественно-политическом подходах в разные исторические эпохи: создавались новые типы учебных заведений, пересматривалось содержание обучения, его формы и методы. Однако управление этим процессом со стороны государства было почти нереальным, поэтому никогда не заканчивалось для него в полной мере успехом, о чем свидетельствуют результаты историко-педагогических исследований [2]. Такое явление порождало отставание педагогического сознания от динамики социального

развития и определялось как консерватизм системы образования. В то же время несовпадение общественных представлений о целях образования с педагогическими целями было не только объективным, но и закономерным процессом, и с этой точки зрения так называемый консерватизм школы оказывал скорее хорошую услугу обществу, так как не позволял ее разрушить.

В чем же заключается противоречие? В том, что идеальные цели как предвосхищение весьма отдаленного результата воспитания проектировались на конкретный социальный институт, занимающийся образованием (школа, семья и др.) и на конкретного ребенка (дошкольник, младший школьник, подросток, юноша и пр.). И поскольку реализовать эти цели в короткий период жизни было невозможно, то даже призрачное приближение к ним создавало ощущение реальных достижений школы и государства. Возьмем, к примеру, решение цели нравственного воспитания человека в России второй половины XX века, когда провозглашался «Моральный кодекс строителя коммунизма». Всем ясно, что сформулированные там цели носили весьма общий характер, могли быть отнесены к любой социальной группе и не отражали динамику формирования того или иного нравственного качества.

Сделаем вывод: ориентировка деятельности образовательных социальных институтов на идеальные цели создает ситуацию, при которой невозможно оценить объективно результат образования, что разрывает связь между представлениями общества о ценностях образованного человека и реальными требованиями к его образованности. Наличие целей, как выражение идеала человека данного исторического периода развития общества, является скорее ориентиром для развития самого общества, условием его прогресса, так как оно отражает не сегодняшний день, а будущее (*futurum*). Эффект «слитности» идеальных (общественных) целей образования с педагогическими целями, прямая их трансляция создает три «болевые точки» в системе образования: педагогические цели становятся такими же абстрактными, не учитывают конкретного субъекта образовательного процесса, не могут быть представлены в конкретных требованиях, а значит, не проверяемы.

Для организации *реального* воспитательного процесса в *реальном* (сегодня существующем) образовательном учреждении необходимы педагогические цели, отвечающие на вопрос: что изменится в школе в результате образования, то есть чем он принципиально будет

отличаться от себя же самого (а не по сравнению с «героем времени»), начавшего свой путь в образовании? И с этой точки зрения корректировка педагогических целей должна происходить более динамично и значительно чаще, чем идеальных целей.

Казалось бы, поставленный вопрос риторический. Если говорить о младшем школьнике, то действительно за четыре года ребенок изменился: вырос, прибавил в весе, повзрослел; многое умеет — читает, пишет, решает математические задачи. Кстати, эта цель начального образования была вполне достаточна, пока начальная школа оставалась основным (а для большинства детей единственным) звеном образования.

А каковы с этой точки зрения цели школы? Какие задачи она должна решить, чтобы указанные цели ученика реализовались? Оказывается, при тождественности идеальных целей образования, конкретные, реальные цели данного этапа обучения у школьника и школы различны.

Учитель должен обеспечить построение процесса обучения в структуре учебной деятельности (не просто учить ученика, а научить его учить себя самого). Это требует специального содержания, дидактических методов и средств (организации деятельности моделирования, обучения общим способам деятельности, предоставление возможности осваивать алгоритмы действий и т. п.). Таким образом, формулировка цели с точки зрения ученика и школы по данной позиции может быть, например, такой: ученика — «овладение умениями учиться...», а учителя — «направленность учебного процесса на развитие учебной деятельности школьника...».

Как же следует понимать «развитие» школьника, если считать его результатом обучения в школе, то есть его целью?

Во-первых, развитие — это сформированное умение использовать знания в нестандартных ситуациях, самостоятельность и инициативность детей в выборе необходимых средств решения учебной задачи.

Во-вторых, развитие — это сформированное умение добывать знания, определять общий способ построения учебной задачи, инициативность школьника в постановке гипотез, поиске существенных доказательств, желание выполнять любую задачу творчески.

В-третьих, развитие есть сформированное умение осознавать свое незнание, находить причину сделанной ошибки, сравнивать результаты своей деятельности с эталоном, самостоятельность в оценке процесса и результата решения учебной задачи.