

# Предметность обучения — инновационный элемент дидактического знания

*Людмила Михайловна Перминова,*

*профессор кафедры управления персоналом Московского института открытого образования, ведущий научный сотрудник Института теории и истории педагогики, доктор педагогических наук, lum1030@yandex.ru*

• культура • культурологический подход • системный подход • дидактика • содержание образования • инновация • предметность • замысел • цель • предметность обучения • методологические основания •

Мысль К. Маркса о том, что даже самый плохой архитектор отличается от самой лучшей пчелы тем, что, прежде чем действовать, он ставит перед собой свою сознательную цель, стала отправной в решении актуальной проблемы.

Логика изложения предполагает анализ внешних сторон предметности обучения во взаимосвязи с внутренними условиями её реализации в образовательном процессе. Средоточие этого единства — ученик. Сущностной стороной культуры и образования является интеграция. Предметность обучения рассматривается в контексте теории содержания образования<sup>1</sup>.

Одной из активно разрабатываемых проблем дидактики является предметность обучения в образовательном процессе, поскольку «в настоящее время образовательный процесс выдвинулся в предметное поле культуры»<sup>2</sup>. В содержании многообразия возникших проблем кристаллизуется некоторая определённая как интенция нового витка развития теории и практики. По

циального наследования», предметность которой — в опредмечивании замысла (первичного по отношению к практической деятельности), как возможность сохранения «в объективированном и отторгнутом от самого человека — и потому не исчезающем с его смертью — виде добываемые им знания, ценности, умения»<sup>3</sup>.

Принимая авторскую позицию учёного о деятельности, системной и интегративной сущности культуры, отметим историко-генетический и конкретный смысл, обобщающий всё многообразие определений культуры: «человеческая деятельность, преобразующая материальный мир, изменяющая форму природной предметности». С позиций системного подхода культура предстаёт как форма бытия, обладающая определённым онтологическим статусом, образующаяся человеческой деятельностью, являющаяся аксиологической и антропологической системой, охватывающей:

а) качества самого человека как субъекта деятельности;

б) те способы деятельности, которые не врождены человеку (ни виду, ни индивиду), но которые им изобретаются, совершенствуются и передаются из поколения в поколение, благодаря обучению образованию, воспитанию;

в) многообразие предметов — материальных, духовных, художественных, — в которых опредмечиваются процессы деятель-

<sup>1</sup> Теоретические основы содержания общего среднего образования / Под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. М.: Просвещение, 1983.

<sup>2</sup> Каган М.С. Философия культуры. СПб.: Питер, 1996.

<sup>3</sup> Там же. С. 40.

М.С. Кагану, человеческая деятельность, отличная от жизнедеятельности животных, направленной на удовлетворение их витальных потребностей, есть механизм «со-

ности, которые становятся «второй природой», творимой из «первой», подлинной природы для того, чтобы удовлетворять сверхприродные, специфические человеческие потребности, создавая опыт трансляции этого человеческого начала (учёный называет эту предметность культуры инобытием человека, «ибо она отделяется от него и приобретает самостоятельное существование»;

г) «вторичные способы деятельности, служащие уже не опредмечиванию, а распредмечиванию тех человеческих качеств, которые хранятся в предметном бытии культуры»;

д) «вновь человек, вторая роль которого в культуре обусловлена тем, что в процессе распредмечивания он растёт, меняется, обогащается, развивается, — становится продуктом культуры»;

е) «связь процессов опредмечивания и распредмечивания с общением участвующих в них людей как особым аспектом человеческой деятельности и, соответственно, феноменом культуры». (Курсив в оригинале.)<sup>4</sup>

Особо отмечается деятельная форма общения как способа реализации потребности человека в человеке как субъекта в субъекте; отличная от коммуникации, где субъект всего лишь адресат, а не участник ценностно-смыслового процесса — диалога. Таким образом, сущностные стороны культуры: онтологическая (языки наук, искусств, предметы «материальные, духовные, художественные»); деятельностная; ценностная; субъектно-личностная как культурно-антропологическая («человек — творец и продукт культуры»). Ценность системного подхода в том, что «двигаясь от рассмотрения целого к выявлению места и функций в нём каждого компонента, мы получаем возможность установить необходимость и достаточность всех его «слагаемых» для существования целого»<sup>5</sup>.

Установив составляющие культуры, доказав связь между ними, философ особо отмечает, что «структура характеризует взаимосвязи не только предметных компонентов системы, но и её функций, распространив понятие «структура» на процесс развития системы как структуру процесса. С позиций культурной антропологии, целостное понимание культуры, образования и человека детерминирует вывод о том, что

личностное содержание культуры, формирующееся посредством усвоения содержания образования в процессе обучения — специально организованной деятельности, интегрирует её интенции и смыслы и обобщённо характеризуется ценностной направленностью, мировоззрением, картиной мира (К.В. Романов).

С системным понятием «культура» органически связано понятие «предметное бытие культуры». В философско-методологическом и психологическом контексте предметность понимается как «выделение (осмысление) чего-то из...», «опредмечивание замысла» (М.С. Каган, К.В. Романов)]. Предметное бытие культуры включает три формы материальной и духовной предметности. Для понимания культурологических истоков предметности обучения и культурологической теории содержания образования необходимо назвать формы материальной и духовной бытийности, которые в купе с онтологической сущностью культуры дают возможность конкретизации сфер знания, образующих знаниевое поле содержания образования.

Три формы материальной предметности культуры составляют: *человеческое тело, техническая вещь, социальная организация*; три формы духовной предметности образуют: *знание, ценность, проект*. Среди ценностей М.С. Каган особо выделяет предметность художественной культуры, имеющей не только самоценное значение, но и оказавшей огромное влияние на «союз техники и искусства», то есть на развитие дизайна (художественно-техническое проектирование). Проект, способность человека проектировать (осуществлять «вброс вперёд») предопределяет его созидательные возможности как творца и продукта культуры.

Итак, предметность обучения имеет предпосылкой все формы предметно-культурной бытийности. Культурологическими основаниями предметности обучения через призму состава содержания образования являются: материальная и духовная предметности, онтология культуры в виде *экологического, социального и антропологического содержания* (включая их пробле-

<sup>4</sup> Там же. С. 41–42.

<sup>5</sup> Там же. С. 26.

мы) как отражение триады «природа-общество-человек». И потому закономерно выглядит базовый элемент культурологической теории содержания образования — знания о *природе, обществе, технике, человеке, способах деятельности, искусстве*, которые ныне соотносятся с образовательными областями школьного учебного плана, и другие элементы содержания образования: опыт осуществления известных способов деятельности в форме умений действовать по образцу (человек — творец культуры), опыт творческой деятельности (человек — продукт культуры), опыт эмоционально-ценностного отношения к миру, к людям, к себе. Во времена коммунистической идеологии разработчики этой теории не имели возможности представить культурологический анализ социального опыта, их рассуждения имели иной методологический профиль.

Это никак не умаляет значимости результата первой теории содержания образования — об инварианте его состава, Знаковый (культура как Знак — по Выготскому) характер которого есть язык, с помощью которого оформляется замысел. Деятельность по осмыслению этого Знака (как понимание языка/языков культуры), есть условие грамотного осуществления практической деятельности и поведения. Поэтому обучение в его предметности представляется как распремечивание замысла, и как специально организованная деятельность предполагает и осмысление средства (и само средство), с помощью которого будет осуществляться замысел.

Итак, на философско-методологическом уровне предметность может быть охарактеризована как *метатеоретическое знание*, ориентир к оформлению предметности обучения, функционально выступающей метазнанием на допредметном уровне представления содержания образования. Предметность обучения как замысел предстаёт во взаимосвязи компонентов обучения, включая содержание образования, состав которого может осваиваться в процессе обучения вариативно. И потому предметность обучения будет зависеть от условий его осуществления, требуемых тем или

иным уровнем представления содержания образования

(например, функции учебного предмета, индивидуальных особенностей учащихся, целесообразность того или иного подхода к обучению и др.).

Культурно-антропологический вид результата обучения как освоения содержания образования субъектом представлен такими компонентами, как знаниевый, деятельностный, ценностный, субъектно-личностный. И этот результат соотносим с сущностными характеристиками культуры — онтологическим, деятельностным, ценностным, субъектно-личностным, свидетельствуя о том, что *ученик и субъект, и объект обучения*. Итак, теоретический уровень представления содержания образования включает: а) компоненты содержания образования в их целостности и б) предметность обучения как замысел об их реализации в образовательном процессе, функционально являющейся метазнанием, ориентиром к осуществлению процесса обучения. Неисчерпываемость теоретического уровня представления состава содержания образования только его элементами не исключали И.Я. Лернер и В.С. Шубинский.

Исходя из культурологического инварианта содержания образования, единства теоретической и нормативной функций дидактического знания, полагаем, что предметность обучения в образовательном процессе связана с каждым его элементом на каждом из пяти уровней его представления: 1) теоретический; 2) нормативный, включающий учебный предмет/учебный план; 3) учебник; 4) обучение; 5) личностный. Обобщённо: предметность обучения может рассматриваться «как опорная дидактическая конструкция» в образовательном процессе (Ю.Б. Алиев), *реализация которой есть целенаправленное распремечивание замысла об обучении его средствами*.

Итак, предметность как «выделение чего-то из...», «оформленное» представление есть замысел «о форме объективации деятельности»<sup>6</sup>. Предметность обучения есть педагогический замысел о форме (и способе. — Л.П.) объективации деятельности по освоению содержания образования. Сказанное позволяет заключить, что:

**1) предметность обучения на теоретическом уровне представления содержания**

<sup>6</sup> Каган М.С. Философия культуры. СПб.: Питер, 1996.

ния образования есть педагогический замысел («оформленное» представление) о реализации содержания образования как деятельности по распределению культурных Знаков (языков культуры) в целях образования, воспитания и развития учащихся;

2) **конструирование содержания образования как педагогически адаптированной модели культуры есть опредмечивание замысла о целях обучения.** И таким образом предметность обучения есть педагогический замысел о двуединстве как характеристике культурно-антропологической сущности обучения в уникальности и универсальности взаимообусловленного, двустороннего взаимодействия **преподавания и учения** посредством содержания образования.

Развивая мысль об опорной функции предметности в образовательном процессе, мы должны учитывать: 1) её культурно-методологическое содержание во взаимосвязи сторон культуры и состава содержания образования и 2) опредмеченность в ней *субъект-объектных отношений, вариативных в своей бинарности, обусловленных деятельным характером общения.*

Рассмотрим первую позицию. Элементы культурологического состава содержания в их взаимосвязи рассматриваются как последовательность, детерминированная линейным характером традиционного обучения<sup>7</sup>. Линейность как заданность процесса обучения обусловлена последовательностью звеньев психолого-педагогического цикла усвоения знаний — доминирующим элементом в инварианте состава содержания: имеет место совпадение психологического (усвоение) и дидактического (знания как базовый элемент содержания образования). Психолого-педагогический цикл усвоения знаний, овладения содержанием образования на уровне учебного материала имеет место в разных его видах, однако индивидуальные особенности учащихся класса, необходимость учёта внешних, цивилизационных факторов развития образования детерминируют, наряду с линейностью процесса обучения, проявление его нелинейных характеристик в образовательном процессе. Психолого-педагогический цикл всегда имеет место в обучении — дело

в том, какого вида предметность обучения будет предопределять замысел по его освоению. Нелинейный характер образовательного процесса обусловлен вариативным характером предметности обучения, связанной, в свою очередь с тем, какой из элементов состава содержания оказывается доминирующим в процессе его усвоения: деятельностный (опыт деятельности разных видов, например, познавательной или практической — основа и опора в добывании знаний), ценностный/смысловой (как опора в раскрытии смыслов в процессе индивидуальной, а чаще — совместной деятельности), ведущие к новым знаниям, или же готовые знания.

Таким образом, на теоретическом уровне представления содержания образования имеет место неоднородность его состава: наличие самих элементов состава содержания (знания, опыт осуществления способов деятельности по образцу, опыт творческой деятельности, опыт эмоционально-ценностного отношения к миру, к людям, к себе), которые в их взаимосвязи образуют целостный культурологический инвариант состава содержания, «традиционную», или *базовую модальность*. Культурно-антропологический вид результата освоения этой модальности в процессе обучения представлен компонентами: знаниевый, деятельностный, ценностный, субъектно-личностный (интегрированная форма первых трёх компонентов). *Под предметной модальностью следует понимать специфику связей/отношений между элементами культурологического состава содержания образования.* В зависимости от ведущей функции учебного предмета возможны иные модальности предметности обучения:

- деятельностная (практическая деятельность как источник добывания новых знаний с последующим осмыслением их значения и понимания смысла);
- ценностная, или ценностно-смысловая (обобщённый смысл ценности, открытый в совместной деятельности /в деятельном общении по раскрытию смысла), ведущая к новым знаниям);
- субъектно-личностная, интегрирующая все модальности предметности обучения (напри-

<sup>7</sup> Теоретические основы содержания общего среднего образования / Под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. М.: Просвещение, 1983.

мер, проектирование, театрализация и др.). При этом содержание образования есть средство самоидентификации ученика в образовательном процессе<sup>8</sup>. Таким образом, теоретический уровень содержания образования включает элементы состава содержания и функционально неоднородные с ними модальные варианты предметности обучения как выражения замысла о стратегии достижения целей обучения.

Обратимся к вопросу о реализации предметности в образовательном процессе. Философско-психологические детерминанты предметности обучения охватывают: *познание* (система «объект-субъект»), *деятельность* («субъект-объект»), *общение* («субъект-субъект»), *развитие* («объект-объект» — ученик и как самоценность, и как ценность социума), имеющие место и в социокультурном развитии человека, и в образовательном процессе<sup>9</sup>. Остановимся на особенностях их проявления в образовательном процессе как детоцентристской модели учебного процесса. Отношения, формирующиеся в предметно-практической деятельности, в условиях совместной деятельности проходят процесс их функционально-ролевого становления и оформления — от овладения знаниями/ нормами до осознания их ценностного смысла. При этом субъект-объектная бинарность в процессе освоения знаний открывается ученику сначала как информационная система «объект-субъект» («мир — человек», где мир как объективная реальность предстаёт во всём его многообразии, и человек в нём действительно «чудесный микрокосм» в своей субъектности).

Познание человеком мира ещё не преобразует мир, но уже преобразует человека, поскольку в этой деятельности человек вырабатывает средства познания мира и его элементов (природы, общества, самого человека и его деятельности), адекватные сущности мира, окружающего его. Это оз-

начает, что познание мира должно осуществляться методами, адекватными познаваемому объекту, поскольку познание объекта должно предшествовать преобразую-

щей деятельности над ним. Для этого ученик овладевает знаниями об объекте (о природе, обществе, искусстве, способах деятельности) и новыми способами деятельности познавательного и практического характера.

Усвоив необходимые знания о понятиях, явлениях, процессах, ученик в деятельностной форме овладевает логическими формами их выражения, практическими действиями для совершения целенаправленной деятельности с объектом (на уровне учебного материала и средств обучения), имея в виду не только изучаемый объект, но и себя самого в качестве цели и ценности, то есть осваивает систему «субъект-объект» (деятельность, основанная на том, чтобы сначала знать, а потом действовать: «без знаний не бывает умений» — писал И.Я. Лернер). Общение, совместная деятельность требуют высказывания суждений, обоснования умозаключений (в описании, объяснении, предсказании) — ученик в образовательном процессе осваивает систему «субъект-субъект», и в этой диалогической системе предметности обучения выступает не только как опорная конструкция познания, но и самопознания, идентификации. Наконец, ученик, осознав себя (рефлексия деятельности) не только как субъекта, как самоценности, но и как объекта (части социума), может строить программу саморазвития, мысля себя как «продукта культуры» — система «объект-объект», предполагающая новое качество ученика и как субъекта, и как объекта в его социокультурной целостности.

Рассмотрим психофизиологические условия, детерминирующие предметность обучения, поскольку это чрезвычайно важно для понимания вопроса о «тотальном внедрении» инноваций в школьное обучение. Каковы возможности нашего мозга, нашей психики? Очевидно, что законы природы и принципы природосообразности и культуросообразности не должны нарушаться. Методологическим знанием для этой цели выступают теория о системной организации мозга и его интегративной функции (П.К. Анохин, Н.П. Бехтерева, И.И. Сеченов и другие), послужившей основой разработки теории ассоциативных связей в обучении<sup>10</sup>. Ключевая мысль этой теории заключается в детерминированности процес-

<sup>8</sup> **Перминова Л.М.** Теоретические основы конструирования содержания школьного образования. Дис. ... докт. пед. наук. М.: МПГУ, 1995.

<sup>9</sup> **Самарин Ю.А.** Очерки психологии ума. М.: Л., 1962.

<sup>10</sup> Там же.

са обучения (усвоения знаний) образованием в мозгу функционально неоднородных ассоциативных связей: *локальных, частно-системных* из образовавшихся ранее локальных связей, *внутрисистемных как связей более высокого порядка*, образовавшихся из локальных и частно-системных связей, и, наконец, *межсистемных связей*.

На уровне локальных ассоциативных связей фиксируется в сознании некоторое отдельное, конкретное знание (например, понятие, термин, явление); если это знание значимо для человека, используется им, повторяется, оно становится устойчивым в памяти, закрепляется, применяется сознательно в деятельности. При этом из локальных ассоциаций в условиях привнесения новой информации (новых знаний, способов деятельности) образуются частно-системные ассоциации, фиксирующие более содержательный объём знаний, например, правило, распространяющееся на некоторый массив однородных предметов, однородное знание (несколько взаимосвязанных понятий, суждений, описывающих некоторую часть действительности, эмпирический базис исследования и др.).

Психофизиологические основы деятельности мозга являются ключевым основанием принципа систематичности в обучении. В условиях информационного расширения познавательной деятельности, усложнения способов и форм деятельности из частно-системных ассоциаций образуются внутрисистемные ассоциации, характеризующие функциональное разнообразие мыслительной деятельности человека и её результатов (системное знание, связывающее понятия, явления, процессы, законы, научные факты, частные теории, требующие их описания и объяснения в процессе изучения). Этот вид ассоциативных связей может характеризовать конкретный учебный предмет в его, прежде всего, систематических связях. Из внутрисистемных ассоциаций в условиях многообразия языкового представления информации (например, несколько учебных предметов), усложнения деятельности — от репродуктивной к творческой — формируется высший вид ассоциативных связей: межсистемные ассоциации, образующие психофизиологическое основание

межпредметных связей, мировоззрения человека, осмысления ведущих научных идей и ценностных смыслов, убеждений, принципов; системности знаний.

Учитывая взаимосвязь мышления и речи в процессе онтогенетического и филогенетического развития (Л.С. Выготский и другие), отметим, что в интеллектуальном развитии ученика имеет место закономерность об адекватности усложняющихся функций языка, форм их выражения и познавательных функций в использовании учебного материала (учебного предмета, содержания образования в целом). Последовательное овладение учебным материалом как новым языком — системой новых понятий и терминов, описывающих новые явления, законы, научные факты, — ученик овладевает научной теорией как высшим видом развития научного знания (здесь гносеологическое, логическое, психологическое и дидактическое совпадают).

Логико-психологическая «цепочка» развития теоретического мышления «понятие — суждение — умозаключение — теория» реализуется не только языком слов и чисел (рацио), но и языком образов (художественных, музыкальных, двигательных). Интеллектуальное развитие ученика с логико-психологической точки зрения определяется тем, насколько он овладел познавательными и смыслообразующими функциями научного знания, а с дидактической — системой учебного предмета, в какой бы методологии образовательных стандартов он ни был выстроен: например, с позиций компетентностного подхода (или знаниевого, деятельностного, личностно ориентированного, аксиологического, культурно-антропологического).

Итак, внутренние детерминанты предметности обучения представлены: ассоциативными связями, характеризующими системную организацию мозга; логическими формами интеллектуального и речевого развития (понятия, суждения, умозаключения, теория, смыслы), представляющими психологический и дидактический «механизм» развития теоретического, как высшего, типа мышления; овладением функциями научного знания (в познании, преобразовании, общении, саморазвитии /самопознании).

Частнодидактическая форма предметности обучения представлена *учебным предметом* — педагогической моделью содержания образования, в основе которого лежит принцип единства содержательной и процессуальной сторон, логического, психологического и дидактического в обучении, и конкретно — *учебником*, структурной единицей которого является *параграф*, заключающий в себе *учебный материал*. Рассматривая интеллектуальное развитие ученика в образовательном процессе как становление его субъектности, используем диспозиционную характеристику:

- 1) ученик — субъект отдельных познавательных действий;
- 2) ученик — субъект целостной познавательной деятельности, причём на уровне формирования опыта творческой деятельности в значительной степени формируется и опыт эмоционально-ценностного отношения ученика к людям, к миру, к самому себе;
- 3) ученик — субъект личностных отношений в процессе овладения учебным материалом (Е.Н. Селивёрстова).

И, наконец, обратимся к лингвистической характеристике предметности обучения, поскольку, как писал М.М. Бахтин в работе «Марксизм и философия языка» (1929 г.), «язык — самый чуткий социальный феномен», а В. Гумбольдт отмечал, что «словом язык завершает своё созидание». В исследованиях последних лет вопросам философско-лингвистического, логико-лингвистического, психолого-лингвистического содержания уделяется очень большое внимание (Г.В. Колшанский, В.С. Юрченко и другие). Так, В.С. Юрченко, характеризуя феномен предметности в языке, открывает нам социокультурный механизм её формирования: «Предмет переходит в предметность»<sup>11</sup>. «Переходность» предмета в предметность объясняет нам и философское определение предметности как «выделения чего-то из...», поскольку «выделение» мыслится и как процесс, и как результат в виде осмысления

признаков предмета, которыми оперирует субъект.

Каков же статус предметности обучения в дидактике? Универсальный ха-

рактический характер связей между онтологической, деятельностной, ценностной и субъектно-личностной составляющими культуры позволяет говорить о высокой степени их интеграции в содержании культуры и, соответственно, в образовании, в процессе обучения как средстве трансляции культуры. Это обуславливает возможность интеграции различных сфер знания в образовательном процессе в силу инвариантности дидактической «формы» предметности обучения для различных учебных предметов. Однако в реальном процессе обучения (распредмечивание замысла) необходимо учитывать ведущую функцию учебного предмета, задаваемую конкретным элементом состава содержания или несколькими его элементами (И.К. Журавлев, Л.Я. Зорина).

Особенности реализации той или иной модальности предметности обучения связаны со спецификой учебного предмета, в освоении которого имеет место *соотношение объективного и субъективного* (например, *знания и смыслов*). Важнейшей составляющей предметности обучения в изучении предметов художественного цикла является *эмоция* — компонент эмоционально-ценностного отношения, составляющая личностного смысла (Ю.Б. Алиев). Учитель физики имеет в своём распоряжении средства, «говорящие» однозначным языком радио. Поэтому *при структурной общности предметности обучения дидактический вид её инварианта будет разным*, он определяется: **а)** местом изучаемого объекта в предметном бытии культуры, соответственно; **б)** ведущей функцией учебного предмета, детерминированной ведущим элементом состава содержания. При этом столь же важную роль играет и *ведущая деятельность* среди инвариантных видов деятельности: для предметов обществоведческого и художественного циклов — *ценностно-ориентировочная* деятельность, для предметов ЕНУ и математики — *познавательная* деятельность, для предметов языкового цикла — коммуникативная деятельность<sup>12</sup>.

В чём смысл предметности, позволяющей расширить возможности дидактической теории и практики обучения? *Во-первых*, это «методологическая прозрачность» реализации концептуального обучения (ценностно-смыслового; профильного; элитарного; дистантного, вариативного и других); *во-*

<sup>11</sup> Юрченко В.С. Философия языка и философия языкознания: лингвофилософские очерки. М.: ЛКИ, 2008.

<sup>12</sup> Перминова Л.М. Теоретические основы конструирования содержания школьного образования. Дисс. докт. пед. наук. М.: МПГУ, 1995.

вторых — возможность новой, более современной и гибкой ориентации дидактических принципов (принципов обучения; принципов конструирования содержания образования) на вызовы модернизации образования, что позволяет сочетать классический характер традиций фундаментального образования с его поликультурной открытостью; в-третьих, это является предпосылкой для вариативного построения учебных дисциплин с учётом преодоления сложившегося сциентизма.

Предметность обучения ориентирует на новое понимание:

- 1) принципа сознательности и активности обучения (актуализация рефлексивного начала в обучении);
- 2) систематичности и системности обучения;
- 3) принципов развивающего обучения, сформулированных В.В. Давыдовым и Л.В. Занковым;
- 4) принципа учёта индивидуальных особенностей учащихся, снижая традиционную предопределённость их возрастных возможностей;
- 5) принципа научности обучения;
- 6) закономерности о зависимости результативности обучения от самопознания личности в образовательном процессе.

Это позволяет моделировать процесс обучения в режиме прогнозирования. Главной положительной чертой предметности обучения является дедуктивная составляющая как условие первоначального открытия учащимися всеобщего содержания некоторого Знака — языковой и методологической основы последующего выведения его частных проявлений (Ю.Б. Алинв; В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин), требующей совместной деятельности учащихся, диалога в образовательном процессе. Реализация предметности обучения связана с высокой степенью избирательности в отношении учебного материала, его упорядочивания с позиций культурной ценности и принципов обучения, чтобы придать ему не только знаково-символьный характер, но и знаково-ценностный смысл в сознании, поведении, деятельности ученика.

Экспериментальные исследования использования предметности обучения учителями

московской гимназии № 1504 позволили сформулировать **вывод** о том, что *предметность обучения детерминирует выбор подхода или способа деятельности по освоению содержания образования, а не наоборот, когда подход предопределяет выбор содержания, что выводит содержание (Знак) из ситуации подчинения его способу деятельности*<sup>13</sup>. Это подтверждает ведущую роль культурно-исторического Знака в развитии ребёнка.

**Резюме.** Исследование методологических оснований предметности обучения с позиций философии, логики, культурологии и культурной антропологии, психологии, психофизиологии, лингвистики и дидактики, применение системного, гносеологического и деятельностного подходов позволяет сделать следующие выводы теоретико-методологического характера.

1. Предметность обучения есть педагогический замысел о форме (способе) объективации деятельности, заключающей в себе двуединство опредмечивания/распредмечивания Знаков (языков) культуры посредством освоения содержания образования в уникальном и универсальном взаимодействии преподавания — учения.

2. Конструирование содержания образования — педагогически адаптированной модели культуры — есть опредмечивание замысла о целях обучения.

3. Предметность обучения на теоретическом уровне представления содержания образования есть замысел («оформленное» представление) о реализации содержания образования как деятельности по распредмечиванию культурных Знаков в целях образования, воспитания и развития учащихся.

4. Предметность обучения обусловлена:  
а) методологической соотносимостью сторон культуры и состава содержания образования; б) опредмеченностью в ней субъект-объектных отношений, вариативных в своей бинарности, которые имеют место и в развитии культуры, и в образовательном процессе («объект-субъект»/познание, «субъект-

<sup>13</sup> См. материал в номере «Формирование универсальных учебных действий при изучении литературы и предметов социально-гуманитарного цикла».



объект»/деятельность, «субъект-субъект»/общение, «объект-объект»/развитие).

5. Предметность обучения может быть выражена разными модальностями:

а) традиционной, или базовой, отражающей культурологический состав содержания образования (знания — опыт деятельности — опыт эмоционально-ценностного отношения) в его исходном виде;

б) деятельностной (опыт деятельности как источник знаний и личностных смыслов);

в) ценностной, или смысловой (опыт отношений в деятельном общении — источник новых знаний, нового опыта деятельности);

г) личностной, в которой интегрированы все компоненты содержания образования как предпосылка к более сложным видам индивидуальной, а чаще — совместной деятельности: например проектирование, исследование, театрализация и др.

6. Теоретический уровень представления содержания образования расширен включением нового понятия «предметная мо-

дальность» и представляет неоднородную совокупность: а) культурологический инвариант элементов состава содержания, образующих базовую модальность предметности, и б) модальные варианты предметности обучения (деятельностный, ценностный/смысловой, личностный).

7. Дидактическая интерпретация предметности обучения должна осуществляться на всех последующих уровнях представления содержания образования — от нормативного/учебного предмета до личностного.

8. Дидактический смысл предметности обучения заключается в возможности научного обоснования вариативного построения учебных предметов, отличного от сциентистского подхода как единственной парадигмы в организации учебного познания.

9. Учёт предметности обучения в построении индивидуальной траектории учения школьников позволит полнее изучить психологические особенности каждого школьника. □



## «ИГРА И ДЕТИ»

Периодичность — 8 номеров в год, 40 стр.

Сентябрь, октябрь, ноябрь, декабрь, февраль, март, апрель, май.

Журнал предлагает апробированные материалы, помогающие объединить работу сотрудников дошкольных образовательных учреждений, начальных школ и усилия родителей, имеющих детей в возрасте от 1 года до 10 лет.

Содержит научно-популярные и методические материалы, консультации специалистов, опыт семейного воспитания, описания творческих и дидактических игр, игровых занятий, сценарии праздников, конкурсов и других мероприятий.

Все материалы готовы к практическому использованию для коллективной и индивидуальной работы с детьми.

### Подписные индексы:

в каталоге Агентства «Роспечать»: **80660** (полугодовой), **81606** (годовой)

E-mail: [igra@i-deti.ru](mailto:igra@i-deti.ru), [www.i-deti.ru](http://www.i-deti.ru)