

ДИАЛЕКТИКА СОДЕРЖАНИЯ и формы в образовании

Андрей Александрович Вербицкий,

*профессор Московского педагогического государственного университета,
доктор педагогических наук, академик РАО*

Основная миссия образования как важнейшей сферы социальной практики общества состоит в наследовании и расширенном воспроизводстве мировой и национальной культуры — интеллектуальной, технологической, социальной, профессиональной, духовной, художественной и другой.

Расширенное воспроизводство означает, что в системе образования необходимо создать такие условия, при которых учащийся не просто «потребляет» культуру, но и обогащает её тем, что развивается как творческая личность.

- содержание образования • формы организации учебной деятельности
- контекстное образование

Изменения в образовании

Это сложнейшая проблема, поиски путей разрешения которой ведутся во всём мире. Именно поэтому во всех развитых странах образование стало или должно стать одним из стратегических направлений государственной политики. Её результаты не могут быть быстрыми и требуют огромных вложений сил, средств, материалов и времени.

Однако по данным заместителя председателя Комитета Госдумы по образованию О. Смолина, сейчас финансирование образования в России составляет всего 3,9% от ВВП. В 1950 годы в СССР оно достигало 10%, а в 1970 году — 7%. Автор считает, что нет ни одной страны мира, которая провела бы успешную модернизацию образова-

ния при затратах на него менее 7% от ВВП¹.

При этом нужно иметь в виду, что образование — консервативная система, впрочем, как и любая другая, включая человека. Консерватизм — внутренне противоречивое качество, в котором отражается диалектика всякого развития. Положительное в нём то, что, опираясь на устойчивые традиции, система образования способна долго сопротивляться неблагоприятным факторам, в том числе непродуманным решениям властных структур. Существует мнение, что именно это качество удержало Россию от распада в начале 1990-х годов.

Сопротивление изменениям, модернизациям, реформам идёт с двух сторон: а) со стороны педагогического сознания работников образования — руководителей,

¹ Философский энциклопедический словарь. — М.: Сов. энциклопедия, 1983. — 867 с.

учителей, преподавателей, особенно если они не убеждены, что новое лучше старого и не ясна научная основа, на которую нужно опираться при принятии конкретных решений об инновациях на рабочем месте; 2) со стороны действующих нормативно-правовых основ деятельности системы образования, скажем, учебного плана, кафедральной структуры вуза, традиционных источников проектирования содержания обучения, форм его организации.

Отрицательное в консерватизме (в традициях) системы образования также очевидно: система сопротивляется даже тем инновациям, которые составляют этапы её развития. На преодоление такого сопротивления государству и самому образованию приходится затрачивать много управленческого, педагогического и психологического ума, сил, средств, материалов и времени.

В силу описанных причин, проснуться в одночасье в условиях новой системы обучения и воспитания, с новой образовательной парадигмой после выхода в свет какой-нибудь прорывной педагогической теории или опубликования решения органов власти никакой стране не удавалось.

Так, опубликованная в середине XVII века «Великая дидактика» Яна Амоса Коменского — отца и ныне доминирующего объяснительно-иллюстративного (традиционного) типа обучения, классно-урочной системы «передачи знаний» — пролежала на полке одной из европейских библиотек сто (а по другим данным двести) лет, прежде чем её обнаружили и дали ход в образовательную практику.

То же имеет место в любой науке. Так, для смены физической картины мира с ньютоновской на общую теорию относительности А. Эйнштейна потребовалось триста лет, пока накапливались данные физических экспериментов, противоречащих классической теории И. Ньютона. Прорыв стал возможен в результате их теоретического осмысления А. Эйнштейном. При этом в инновационной, как сейчас бы сказали, физической картине мира классическая физическая теория не отбрасывается, а становится частным случаем общей теории относительности. Без ньютонового «наследия» не могла бы появиться и теория А. Эйнштейна.

Ровно то же имеет место и со сменой классической образовательной парадигмы, «рождённой» в середине XVII века в трудах Я.А. Коменского и развиваемой более трёх с половиной столетий его многочисленными последователями. На протяжении всего этого времени накапливались и многочисленные факты, как усиливающие её возможности, так и противоречащие принципам и самому духу репродуктивного по своей природе объяснительно-иллюстративного (классического) типа обучения, созданного как своего рода модель конвейерной организации промышленного производства.

В эпоху научно-технической революции и постиндустриального информационного общества необходима другая образовательная парадигма. Её предвестниками стали педагогические инновации как результаты лабораторных исследований, скажем «развивающее обучение Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова, и, главным образом, результаты эмпирического опыта учителей и преподавателей, особенно многочисленные в последние полстолетия. Можно сказать, что в настоящее время классическая образовательная парадигма буквально «беременна» разного рода педагогическими инновациями.

Однако «роды» новой образовательной парадигмы возможны только при «встрече» всего массива инноваций с адекватной педагогической (психолого-педагогической) теорией, которая делает эмпирический опыт научным фактом и может составить реальную концептуальную основу реформы образования. Такая теория призвана разработать единый для всех язык педагогического общения и стать научным основанием принятия каждым конкретным учителем, преподавателем проектных решений в соответствии с требованиями реформы. В противном случае вместо реформы будет доминировать формализм, шарахание из стороны в сторону и давление контролирующих органов, что реально и можно констатировать.

Необходимо также выполнять один из основных принципов системного подхода: изменение в каком-то одном звене педагогической системы влечёт изменения и во всех других звеньях, в результате чего она становится принципиально иной. Однако этот принцип в процессе реформы не соблюдается.

Так, цели и результаты общего и профессионального образования с введением ФГОС компетентностного типа кардинально изменились — от «передачи основ наук» к формированию общекультурных и профессиональных компетенций учащихся. Для этого нужно другое содержание обучения, нежели классическое, которое трактовали как дидактическую адаптацию содержания конкретных наук в школьные и вузовские учебные предметы. В соответствии с принципом системности должны были измениться и формы организации учебного процесса, поскольку «содержание-форма» составляют неразрывные парные философские категории.

Однако этого не произошло: остаются незбылемыми, ведущими — классно-урочная форма в школе и лекционно-семинарская в вузе, сходные по основным принципам. Препятствием стал старый добрый учебный план, служащий одной из обязательных для исполнения нормативно-правовых основ организации образовательного процесса. В вузовском учебном плане основными указаны лекция, семинар, лабораторно-практические занятия вне зависимости от того, какое содержание обретает в них свою определённую форму. Нет там ни проектных форм, ни деловых или ролевых игр, кейсов, «мозговых штурмов».

Более того, в педагогической литературе и даже в нормативных документах, рекомендуемых технологии формирования компетенций, появился термин «активная форма». Стакан — активная или пассивная форма? Если из него пьют воду, значит она активна, а если он просто вместилище для воды, то пассивна? Информационная лекция —

пассивная форма? Нет, она ни пассивна, ни активна, активен или пассивен может быть только студент. А студенту слушать и слышать то, о чём говорит преподаватель на такой лекции, — значит включать очень высокий уровень активности всех психических функций — от восприятия до мышления и понимания.

Об образовательной форме и изменении содержания

С понятием «форма» в педагогической науке сложилась парадоксальная ситуация:

- форма оказалась искусственно оторванной от содержания, поскольку определяется не в зависимости от его сути, не по принципу развёртки содержания обучения в формах деятельности учащихся или студентов, адекватных этому содержанию, а по внешним, формальным признакам: в зависимости от места и времени занятий, состава учащихся, их числа, способов организации работы;
- само понятие «форма» ускользает от чёткого определения: в педагогической литературе отмечается, что даже специалисты в области дидактики затрудняются сказать, что такое *форма организации учебной работы* и чем она отличается от метода обучения. Лекцию, скажем, называют и формой, и методом; урок как оргформа выступает и как классноурочная система, и как конструкция звена учебного процесса, и как самостоятельная единица процесса усвоения;
- урок в школе, лекция и семинар в вузе, по существу, канонизированы педагогической наукой и образовательной традицией, поскольку считаются универсальными формами практически для любого содержания, несмотря на то, что оно непрерывно развивается и не вмещается в раз и навсегда заданные формы;
- канонизация формы, её «замораживание в веках» означает остановку в развитии

не только самой формы, но и того содержания, которое в неё отливается.

В отличие от педагогической теории, в образовательной практике формы обучения и воспитания также развиваются, раздвигая канонизированные рамки в соответствии с обновлением и обогащением содержания образования. Новое содержание разрушает форму традиционного школьного урока, превращая его в какие-то другие формы. Однако в дидактике они по-прежнему называются уроками: урок-лекция, урок-лабораторная работа, урок-семинар, урок-экскурсия, урок-конференция, урок-зачёт. А ведь для варки первого блюда нужна кастрюля, для жарки второго — сковорода, а не кастрюля-сковорода.

Происходит развитие и традиционной информационной лекции, которое идёт с нескольких сторон: от субъект-объектных — к субъект-субъектным отношениям лектора и аудитории; от их безличностного взаимодействия — к межличностному; от монолога («чтение лекции») — к диалогу; от «школы памяти» (запоминание готовой информации) — к «школе мышления» (порождение слушателем собственных мыслей); от групповой формы общения (в затылок друг к другу) — к коллективной, совместной (круглый стол); от абстрактной информации как цели учения — к знаниям как средству осуществления практического действия и поступка; от преимущественной активности лектора — к взаимной активности лектора и учащихся; от задания только предметного контекста — к предметному и социальному контекстам.

Этим признакам соответствует ряд новых форм лекций в системе контекстного обучения, обоснованных в исследовании Н.В. Борисовой, которое проведено под научным руководством А.А. Вербицкого уже около 30 лет назад. Показано, что наряду с уже известными информационной и проблемной лекциями, с успехом могут быть использованы такие формы контекстного образования, как лекция вдвоём, лекция-визуализация (в современном прочтении лекция-презентация), лекция с заранее запланированными ошибками, лекция — пресс-конференция. В них посредством введения элементов проблемности и игры реализуется постепенный

переход от классической информационной лекции как монологического «чтения» учебного материала к диалогичными, по сути, «уже не лекциям»².

Для понимания и решения проблемы соотношения содержания и формы необходимо обратиться к философии. В ней нет отдельно категории «содержание» и категории «форма», а есть парные философские категории «содержание-форма» наряду с другими категориями подобного рода, такими, как пространство и время, прерывность-непрерывность, диахрония и синхрония.

Во взаимосвязи категорий содержания и формы содержание, будучи определяющей стороной целого, представляет единство всех составных элементов объекта, его свойств, внутренних процессов, связей, противоречий и тенденций, а форма есть способ существования и выражения конкретного содержания. Содержание формально, а форма содержательна. Содержание представляет собой динамическую, подвижную сторону целого, а форма охватывает устойчивую систему связей предмета. Несоответствие содержания и формы, возникающее в ходе развития, разрешается, в конечном счёте, «сбрасыванием» старой и возникновением новой формы, адекватной развившемуся содержанию. Новое содержание проявляет себя в любой форме — и новой, и старой [6, с.621].

Итак, содержание-форма составляют парные философские категории, одна неразрывно и диалектически связана

² Борисова Н.В. Педагогические особенности создания и внедрения системы активных методов обучения в институте повышения квалификации / Автореф. дис... канд. пед. наук / Н.В. Борисова. — М., 1987. — 24 с.; Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. — М.: Высшая школа, 1991. — 207 с.; Вербицкий А.А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции / А.А. Вербицкий, О.Г. Ларионова. М.: Логос, 2009. — 336 с.

с другой. Развитие содержания предполагает развитие, «сбрасывание» старой формы, появление новой. В свою очередь, форма существенно влияет на содержание. Поэтому кардинально изменившемуся со времён Я.А. Коменского содержанию образования давно стало тесно в канонизированных формах урока в школе и лекции-семинара в вузе. Этим обусловлено появление разнообразных, не присущих классической дидактике форм, скажем, лекции в школе, разного рода тренингов, семинаров-дискуссий, совместного решения ситуационных задач, ролевых и деловых игр, учебно-исследовательской и научно-исследовательской работы студентов, разного рода практик, выполнения проектов. А в учебных планах таких инновационных форм нет.

Форма организации учебно-познавательной деятельности школьника или студента может быть только *адекватной или неадекватной содержанию обучения*, составляющему содержание общения субъектов образовательного процесса — преподавателей и студентов, студентов между собой. Общение же осуществляется в соответствии с двумя типами норм — норм компетентных предметно-технологических действий по направлению профессиональной подготовки и морально-нравственных норм, принятых в данной стране, обществе, профессиональном сообществе, вузе и в данном студенческом коллективе. Тем самым воспитание будущего специалиста «втягивается» в образовательный процесс через формы общения и взаимодействия субъектов образовательного процесса в складывающихся социальных ситуациях развития (Л.С. Выготский), что и выступает фактором реализации одного из принципов контекстного образования — принципа единства обучения и воспитания³.

³ Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход — М.: Высшая школа, 1991. — 207 с.; Вербицкий А.А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции / А.А. Вербицкий, О.Г. Ларионова. М.: Логос, 2009. — 336 с.; Вербицкий А. Инварианты профессионализма: проблемы формирования / А.А. Вербицкий, О.Г. Ларионова. — М.: Логос. 2011. — 287 с.

Моделирование в контекстном образовании в формах учебной деятельности учащихся реальных связей и отношений людей — социальных, культурных, производственных — позволяет преодолеть разрыв между обучением и воспитанием, достичь целей общекультурного и профессионального развития личности. Подход к каждому учащемуся как индивидуальности со стороны преподавателя соединяется с эффективным воспитательным воздействием других членов учебного коллектива в процессе совместного производства продуктов учебной деятельности — знаний, способностей, нравственных качеств личности, общекультурных и профессиональных компетенций каждого.

В контекстном образовании, развиваемом в течение 35 лет в нашей научно-педагогической школе, в учебной деятельности студентов проводится моделирование предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности студента в адекватных этому содержанию формах: индивидуальных, парных, групповых и коллективных. В формах совместной деятельности по решению реальных или приближенных к реальности проблем, субъекты познания — студенты не только научаются новым действиям, но и совершают поступки, т.е. социально и морально-нравственно нормированные действия, составляющие основу воспитания⁴.

Основными принципами контекстного образования являются:

- психолого-педагогическое обеспечение личностно-смыслового включения студента в учебную деятельность;

⁴ Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход — М.: Высшая школа, 1991. — 207 с.; Вербицкий А.А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции / А.А. Вербицкий, О.Г. Ларионова. М.: Логос, 2009. — 336 с.; Вербицкий А. Инварианты профессионализма: проблемы формирования / А.А. Вербицкий, О.Г. Ларионова. — М.: Логос. 2011. — 287 с.; Переиздание народного образования / Вузовский вестник. 3 (243). 1–15 февраля. 2016. — С. 2.

- последовательное моделирование в учебной деятельности студентов целостного содержания, форм и условий профессиональной деятельности специалистов;
- проблемность содержания обучения и процесса его развёртывания в образовательном процессе;
- адекватность форм организации учебной деятельности студентов целям и содержанию образования;
- ведущая роль совместной деятельности, межличностного взаимодействия и диалогического общения субъектов образовательного процесса (преподавателя и студентов, студентов между собой);
- педагогически обоснованное сочетание новых и традиционных педагогических технологий;
- открытость, т.е. использование для достижения конкретных целей обучения и воспитания в образовательном процессе контекстного типа любых педагогических технологий, предложенных в рамках других теорий и подходов;
- единство обучения и воспитания личности профессионала;

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА

- учёт индивидуально-психологических особенностей и кросскультурных (семейных, национальных, религиозных, географических и др.) контекстов каждого учащегося⁵.

Все эти принципы направлены на приобретение субъектами образовательного процесса опыта продуктивной социально-профессиональной деятельности, формирование общекультурных и профессиональных компетенций. Поэтому теория контекстного образования может служить концептуальной основой реализации компетентностного подхода на всех уровнях системы непрерывного образования. **НО**

⁵ *Вербицкий А.А.* Активное обучение в высшей школе: контекстный подход — М.: Высшая школа, 1991. — 207 с.; *Вербицкий А.А.* Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции / *А.А. Вербицкий, О.Г. Ларионова.* М.: Логос, 2009. — 336 с.; *Вербицкий А.* Инварианты профессионализма: проблемы формирования / *А.А. Вербицкий, О.Г. Ларионова.* — М.: Логос. 2011. — 287 с.; Переиздание народного образования / *Вузовский вестник.* 3 (243). 1–15 февраля. 2016. — С. 2.