

## **АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ФОРМИРОВАНИИ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ**

*Статья посвящена вопросам модернизации образования. Проблема эволюции содержания образования рассматривается в историческом контексте, выявляется культурологическая функция знания. Выявляются критерии отбора содержания образования, позволяющие рассматривать его как практикоориентированное, либо как культуроориентированное. Подчёркивается, что аксиологический подход в формировании содержания образования, органически присущий гуманистической педагогике, является чрезвычайно перспективным путём повышения социальной роли образования.*

*М. Plemenіuk*

## **AN AXIOLOGICAL APPROACH TO THE DEVELOPMENT OF THE CONTENT OF HIGHER EDUCATION**

*The issues of the evolution of the content of education and of the modernization of education are regarded in the historic context, and the cultural function of knowledge is considered. The selection criteria of the content of education are identified allowing to consider it either as practice oriented or culture oriented. It is underlined that an axiological approach to the development of the content of education, inherent to humanistic pedagogy, is an extremely prospective method of enhancing a social role of education.*

Настоящая статья посвящена проблеме содержания образования. В последнее время разрабатывается множество концепций модернизации содержания образования, всё чаще говорят о культурологической составляющей содержания высшего образования, но, как из-

вестно, без знания опыта предшествующих поколений не может быть выработан новый взгляд на содержание образования, удовлетворяющее требованиям современного общества к выпускнику высшей школы. Анализ теоретических работ в области педагогики (Б. С. Гер-

---

шунский, В. Е. Шукшунов, В. Ф. Взятыйшев, Л. И. Романов и др.) позволяет определить социальную роль образования. Сегодня образование, особенно высшее, рассматривается как главный, ведущий фактор социального и экономического прогресса [1]. Социальная функция образования, по мнению Н. В. Бордовской и А. А. Реан [2], с одной стороны, характеризуется как подготовка поколения к самостоятельной жизни, а с другой стороны, закладывает основы будущего общества и формирует образ человека в перспективе. Мы стремились показать, что аксиологический подход к формированию содержания образования в высшей школе представляет собой один из наиболее актуальных сегодня путей повышения социальной роли образования.

Аксиологический подход традиционно считается одной из методологических основ гуманистически ориентированного педагогического образования, так как направлен на формирование гуманных профессионально-ценностных ориентаций будущего учителя в процессе его подготовки в вузе [3]. В контексте модернизации высшего образования необходимо отметить следующую особенность аксиологического подхода к формированию содержания образования в высшей школе (не только педагогической). Сегодня именно содержание образования становится главным инструментом воспитания. В условиях отсутствия специальных молодёжных организаций процесс обучения в российских вузах — практически единственное поле приложения воспитательных воздействий, которое осуществляется через содержательные и процессуальные характеристики преподаваемых дисциплин. Главным направлением реформы российского образования является поворот

к человеку, обращение к его духовности, борьба со сциентизмом, технократическим снобизмом и интеграция частных наук, способствующая становлению целостной картины мира. Именно такой аспект формирования содержания образования в высшей школе делает приоритетным аксиологический подход.

В истории педагогики содержание образования занимает особое место.

Образование как социальное явление возникло из прагматической потребности людей в знаниях, которые были необходимы для обеспечения их жизнедеятельности. Однако накопление и углубление знаний, рост образованности общества привели к появлению культурологической функции знания, связанного с представлениями о Вселенной, человеке, искусстве и др. Именно эти две тенденции (прагматическая и культурологическая) определили направления в отборе содержания образования в различных культурах и цивилизациях. Прагматическая направленность образования превратила его в технологию просвещения, а значит, такое образование не в полной мере отвечало природе человека. Как отмечает И. И. Сулима, «содержание технизированного образования не стремится обратить человека к Традиции» [4], не решает задачу воспитания гармонично развитой личности. В то время как культурологическая тенденция формирования содержания образования позволяет поддержать баланс между «сиюминутным интересом социума и стратегическими целями бытия человека» [5].

Основные теории формирования содержания образования сложились в конце XVIII — начале XIX века. Они получили название материальной и формальной теорий формирования содержания образования. Первую часто называют

---

теорией дидактического материализма или энциклопедизма. Её сторонники считали, что основная цель образования состоит в передаче учащимся как можно большего объёма знаний из различных областей науки. Это убеждение ещё в XVII веке разделял Я. А. Коменский, много лет своей жизни посвятивший работе над учебником, в котором он хотел разместить все знания, необходимые для учащихся.

Сторонниками материальной теории формирования содержания образования были многие педагоги XIX столетия. Своих приверженцев эта концепция имеет и сегодня, о чём свидетельствует анализ содержания некоторых программ и учебников, перегруженных информацией настолько, что студенты просто не в силах её освоить.

Формальная теория формирования содержания образования, или дидактический формализм (название возникло в конце XVIII века в книгах «Эмпирическая психология» Э. Шмидта, и «Принципы воспитания и обучения» А. А. Немеяера), рассматривает обучение только как средство развития способностей и познавательных интересов учащихся. Главным критерием поэтому при отборе учебных предметов должна служить развивающая ценность учебного предмета, наиболее сильно представленная в математике и классических языках. Теоретическую основу дидактического формализма составляло положение о переносе знаний и умений, приобретаемых в одной области деятельности, в другую область.

Сторонники дидактического формализма были уже в древности. К ним относился Гераклит, по мнению которого «Многознание уму не научает». Аналогичную позицию занимал и Цицерон. В новое время теорию дидактического

формализма, принципиальной основой которой была философия И. Канта, а также неогуманизм, выдвигал И. Г. Песталоцци. По его мнению, главной целью обучения должно стать усиление «правильности мышления учеников, или формальное образование». В Германии близкие взгляды изложил А. Дистерверг в своем «Руководстве для немецких учителей» (1850).

Заслуга представителей формальной теории отбора содержания образования состоит в том, что они обратили внимание на необходимость развития способностей и познавательных интересов учащихся, их внимания, памяти, представлений, мышления и т. д. Слабость этой теории была обусловлена тем, что в программах обучения, прежде всего, отражались инструментальные предметы (языки, математика). Подобно тому, как познание фактов (предметов, явлений, событий и процессов) влияет на формирование мышления, так и развитие мышления обуславливает возможность овладения учеником знаниями фактологического характера. Эта двусторонняя диалектическая зависимость не была достаточно четко осознана ни представителями энциклопедизма, определявшими обучение через его содержание, ни сторонниками формализма, которые переоценивали в обучении значение субъективно-процессуальной стороны.

Обе теории были подвергнуты глубокой научной критике К. Д. Ушинским. Он утверждал, что «формальное развитие рассудка... есть не существенный признак, что рассудок развивается только в действительных реальных знаниях». К. Д. Ушинский заложил идею единства материального и формального подходов к отбору содержания образования [6]. Надо заметить, что споры между сторонниками этих подходов к формирова-

---

нию содержания образования продолжают и по сей день.

На рубеже XIX и XX столетий в США как ответ на неудовлетворенность теориями материального содержания образования и формального содержания образования появляется утилитарная концепция — дидактический утилитаризм. Её выдвинул американский педагог Дж. Дьюи. В Европе аналогичные взгляды высказывал другой известный немецкий педагог, Г. Кершенштейнер, который находился под сильным влиянием Дж. Дьюи.

Дж. Дьюи считал, что источником связи между содержанием отдельных предметов является индивидуальная и общественная деятельность ученика. Поэтому единственный путь к овладению социальным наследием — приобщение учащихся к видам, позволившим цивилизации стать тем, что она есть. Реконструкция социального опыта является, по Дж. Дьюи, основным критерием, которым следует руководствоваться при определении содержания образования.

Теорию содержания образования под названием функциональный материализм разработал известный польский ученый В. Оконь. Отмечая, что существующие концепции, в частности энциклопедизм, дидактический формализм и утилитаризм, не выдержали проверки временем, он считает, что необходима такая теория, которая обеспечивала бы для учащихся как получение знаний, так и приобретение умения пользоваться этими знаниями в своей деятельности. Основу такого подхода к формированию содержания образования составляет положение об интегральной связи познания с деятельностью.

В связи с этим при отборе и построении содержания программ нужно, как считает автор, руководствоваться миро-

возренческим подходом. Например, идея эволюции в биологии, идея функциональных зависимостей в математике и т. п.

Кроме того, нужно предоставить учащимся возможность использовать приобретенные в школе знания для решения задач практического характера, связанных с преобразованием доступных им аспектов природной, общественной, культурной и технической действительности. Реализация этого требования, однако, зависит от содержания и методов, которые бы содействовали развитию способностей, познавательных интересов учащихся и прежде всего самостоятельности мышления и деятельности, побуждали бы их к самообразованию.

В этой теории отмечается единство как требований, предъявляемых к образованию обществом, так и индивидуальных запросов учащихся.

В середине 50-х годов в связи с появлением программированного обучения была разработана теория операциональной структуризации содержания образования. Этот подход к формированию содержания образования представляет собой попытку ответить не столько на вопрос, чему учить, сколько на вопрос, каким образом учить. Её сторонники считают необходимым проводить тщательный анализ знаний, составляющих содержание учебного предмета, и связей между ними.

Такой анализ предполагает четкое и конкретное определение целей программируемого текста. Прежде всего, устанавливается содержание тех действий, которыми учащиеся должны овладеть после проработки текста. Затем определяются рациональные способы преобразования «исходных знаний» учащихся, с которыми они приступают к

---

изучению темы, а также приобретаемые знания и умения. При этом программируемый материал делится на связанные содержательно и логически между собой действия и результаты [7].

Рассмотренные теории формирования содержания образования позволяют сделать выводы о том, что различие между прагматической и культурологической направленностью в формировании содержания образования далеко не всегда очевидно. Вопрос о том, какую теорию содержания образования можно и какую нельзя считать культурологической, решался, исходя из потребности людей в тех знаниях, которые становились им необходимы для обеспечения их постоянно обновляющейся жизнедеятельности. Так, теорию дидактического материализма (энциклопедизма), а также теорию функционального материализма, (разработанную В. Оконь) можно отнести к культурологической тенденции формирования содержания образования, так как эти теории предполагают, во-первых, избыточный, с точки зрения осуществления какой-либо профессиональной практической деятельности, объём сведений из различных областей знания и, во-вторых, побуждают учащихся к самообразованию. Однако одним из результатов этого подхода является знаниево-ориентированный подход к содержанию образования, при котором знания выступают абсолютной ценностью и заслоняют собой самого человека. Это приводит к идеологизации и регламентации научного ядра знаний, к их академизму, к ориентации содержания образования на среднего студента и к другим негативным последствиям.

Дидактический формализм, дидактический утилитаризм, теорию операциональной структуризации содержания образования можно отнести к тенденции

прагматического решения вопроса «чему учить», то есть к прагматической направленности образования, при которой важнейшим критерием отбора содержания является субъективно-процессуальная сторона содержания образования, при этом обучение рассматривается как средство развития способностей и познавательных интересов учащихся. В отличие от прагматического подхода к содержанию образования, культурологический подход обеспечивает становление индивидуальности и возможности самореализации личности в культурно-образовательном пространстве, тем самым способствует выявлению личностно ориентированной сущности содержания образования. В этом случае абсолютной ценностью являются не отчужденные от личности знания, а сам человек. Однако эволюция культурологического подхода к содержанию образования привела фактически к тому, что сложившаяся система образования ориентирована на прошлое, на прошлый опыт, в ней отсутствует ориентация на будущее.

Оба рассмотренных подхода к формированию содержания образования — как прагматический, так и культурологический — в настоящее время сосуществуют, и только единство предметного и субъектного критериев отбора содержания образования делает образование основным средством развития личности, формирования её базовой культуры.

Это обстоятельство было отмечено многими ведущими специалистами в области педагогики и педагогической психологии. Так, И. Я. Лернер показал, что содержание понятия «образование» на основе анализа человеческой культуры можно понимать как совокупность:

- системы знаний (о природе, обществе, технике, человеке, космосе), раскрывающей картину мира;

---

- опыта осуществления известных для человека способов деятельности:

- опыта творческой деятельности по решению новых проблем, обеспечивающей развитие способности у человека к дальнейшему развитию культуры, науки и человеческого общества;

- опыта ценностного отношения к миру [8].

Знания, усвоенная информация обеспечивают формирование в сознании человека определённой картины мира. Усвоенные способы деятельности, умения являются основой множества конкретных деятельностей и обеспечивают способность подрастающих поколений к сохранению социальной культуры народа. Это, очевидно, предметные критерии отбора содержания образования. Опыт творческой деятельности, поисковой деятельности по решению новых проблем, возникающих перед обществом, также самостоятелен по своему содержанию. Он предполагает перенос ранее усвоенных знаний в новую ситуацию, самостоятельное видение проблемы, видение альтернативы её решения, комбинирование ранее усвоенных способов и новых и др. Индивид, не усвоивший опыта творческой деятельности, не способен вмешаться в творческое преобразование действительности. Энциклопедическая образованность человека вовсе не гарантирует творческого потенциала. Поскольку человек ничего не делает без потребностей и мотивов, без соответствия дела системе ценностей, то относительно независимой составляющей содержания образования оказывается опыт эмоционально-ценностного отношения обучающегося к тому, что он познаёт или преобразовывает. Этот элемент содержания образования состоит не в знаниях, не в умениях, хотя и предполагает их. Это отношение проявляется в пове-

дении человека, это сплав знаний, убеждений и практических действий. Эта составляющая определяет направленность действий обучающегося в образовательном процессе в соответствии с его потребностями и мотивами. Данные критерии отбора содержания образования являются субъектными. Отметим, что опыт эмоционально-ценностных отношений, формирующий отношение обучающегося к миру, к деятельности, к людям, недостаточно представлен как в содержании школьного, так и в содержании вузовского образования.

Таким образом, аксиологический подход к формированию содержания образования, позволяющий создать условия для эмоционально-ценностного переживания и становления ценностного отношения, делает его, образование, компонентом культуры, благодаря чему образование приобретает особую значимость, так как именно в этом случае оно выступает средством трансляции Традиции, овладевая которой человек не только адаптируется к условиям постоянно изменяющегося социума, но и становится способным к неадаптивной активности, позволяющей выходить за пределы заданного, развивать собственную субъектность и приумножать потенциал мировой цивилизации.

В теории педагогики можно выделить продуктивный период формирования содержания образования, выразившийся в стремлении к знаниям как продуктам познавательной деятельности (энциклопедизм); деятельностный (прагматический) период в формировании содержания образования, отразившийся в интересе к овладению способами деятельности; и, наконец, аксиологический — проявившийся в осознании значимости развития потребностей обучающегося быть личностью [9].

---

Нужно отметить, что на содержание образования сильное влияние оказывали социальные факторы, связанные с расчленением общества на социальные группы. Господствующие классы присвоили себе монополию на общекультурные и развивающие знания. Таким образом, содержание образования этих слоёв общества изначально было культурологически направленным, развивающим мышление и способствующим становлению мировоззрения. Основные же слои населения получали лишь знания, необходимые для повседневной жизни и практической деятельности, то есть в данном случае образование имело прагматическую направленность.

В эпоху Возрождения и в XVIII–XIX веках в связи с утверждением идей гуманизма появляются концепции целостного развития личности и осуществляются попытки их реализации. Исторически подтверждающим примером этого явления могут служить следующие факты. «Школа радости» Витторио Рамбольдини да Фельтре (1378–1446), в которой ребёнку предоставлялась возможность свободного физического и умственного развития; теория свободного воспитания Жан-Жака Руссо (1712–1778), предлагавшего в развитии ребёнка следовать за спонтанным проявлением его совершенной природы; идея Иоганна Генриха Песталоцци (1746–1827) о полном развитии всех сущностных сил формирующегося человека путем вовлечения их в активную жизнедеятельность. Эти прогрессивные для своего времени идеи явились теоретическим обоснованием таких течений в педагогике, как «новые школы» во Франции, Швейцарии, элитарные школы в США, Германии, Австрии, связывающие образование и воспитание ребенка с природой, свободным развитием, естествен-

ными, типа семейных, отношениями между детьми и взрослыми.

Идея развития целостной человеческой личности, возвращения человека самому себе, имеющая общечеловеческий смысл и общечеловеческую ценность, становится сегодня доминирующей и определяющей содержание современного образования. В том числе и образования вузовского. Главное отличие вузовского содержания образования от содержания школьного образования достаточно долгое время заключалось в том, что главной задачей высшей школы всегда являлась подготовка высококвалифицированных кадров, содержание вузовских дисциплин было ориентировано на овладение знанием будущей специальности. Введение общеобразовательных предметов в профессиональных учебных заведениях (естественнонаучных, гуманитарных) должным образом в теории содержания образования не рассматривалось. Таким образом, вузовское образование приобрело узко прагматическую направленность.

В современной педагогической науке, о чем подробно говорится в работах В. В. Краевского, разные концепции содержания образования связаны с определенной трактовкой места и функций человека в мире и обществе. Истоки противостояния диктатуры, авторитаризма, с одной стороны, и демократии и гуманизма, с другой, в конечном счете, восходят к разному пониманию этих функций: человек — цель или средство, общество — для него или он — для общества? Основные задачи реформирования системы вузовского образования сводятся к решению как содержательного, так и организационно-управленческого характера, к выработке взвешенной государственной политики, её ориентации на идеалы, интересы обновляе-

---

мой России. Но, очевидно, что проблема долговременного развития высшего образования не может быть решена только за счет реформ организационно-управленческого и содержательного характера.

В связи с этим всё настойчивее встает вопрос о необходимости смены парадигмы образования.

В период становления личностно ориентированной парадигмы образования нашли место различные варианты её реализации. Один из них — культурологический подход (Е. В. Бондаревская). Он предусматривает поворот всех компонентов содержания образования к культуре и к человеку как её творцу, способному к культурному саморазвитию. Этот подход перспективно реализуется сегодня в организации школьного образования. Формирование содержания школьного образования эволюционировало от прагматического к культурологическому, в то время как формирование содержания в высшей школе ушло от широкого гуманитарного контекста (университет — центр науки, образования и культуры) к чрезмерному увлечению профессиональной подготовкой, в ущерб общему духовному культурному развитию личности. В связи с этим возросла необходимость интеграции фундаментального, гуманитарного, специального знания, обеспечивающей всестороннее видение специалистом своей профессиональной деятельности в контексте грядущих технологических и социальных перемен.

Необходимо отметить, что аксиологический подход играет роль механизма связи между прагматическим и культурологическим подходами в формировании содержания образования, выступая своеобразным «мостом» между теорией и практикой. Он позволяет, с одной стороны, изучать явления с точки зрения

заложенных в них возможностей удовлетворения потребностей людей, а с другой — решать задачи гуманизации общества. Поэтому аксиологический подход является чрезвычайно перспективным путём повышения социальной роли образования, поскольку сама ценностно-ориентационная деятельность пронизывает все виды человеческой деятельности и развивает существенные свойства человека.

Аксиологический подход рассматривает человека как высшую ценность общества и самоцель общественного развития. В центре аксиологического мышления находится концепция взаимозависимого, взаимодействующего мира. Она утверждает, что наш мир — это мир целостного человека, поэтому важно научиться видеть то общее, что не только объединяет человечество, но и характеризует каждого отдельного человека. Гуманистическая ценностная ориентация, как отмечает В. А. Сластёнин [10], есть «аксиологическая пружина», которая придает активность всем остальным звеньям системы ценностей.

Реализация аксиологического подхода в процессе формирования содержания образования в высшей школе позволит установить критерии оценки старых и новых концепций образования, осуществить принципиально иную направленность образования, связанную не с подготовкой «обезличенных» молодых квалифицированных кадров, а с достижением результативности в общем и профессиональном развитии личности.

Гуманистическая направленность образования, проявляющаяся в аксиологическом подходе к процессу образования, меняет привычные представления о его цели как формировании «систематизированных знаний, умений и навыков». Именно такое понимание цели образо-



---

вания послужило причиной его дегуманизации, которая проявилась в искусственном разделении обучения и воспитания. В результате политизации и идеологизации учебных программ и учебников значение знаний оказалось размытым, произошло их отчуждение. Ни средняя, ни высшая школа не стали трансляторами общечеловеческой и национальной культуры. Критериями отбора содержания образования были поочередно то объём знаний, то развивающая ценность учебных предметов (XVIII век), то возможность реконструкции социального опыта, то мировоззренческий потенциал содержания учебных дисциплин (XIX век), то критерий связи знаний и действий, то их перенос из одной области деятельности в другую (рубеж XIX–XX веков). Сложившаяся система образования все усилия направляла на то, чтобы приспособить воспитанников к обстоятельствам жизни, учила их мириться с якобы неизбежными трудностями, но не учила гуманизировать жизнь, изменять её по законам красоты. Сегодня стало очевидным, что от содержания и характера направленности

личности зависит решение социальных и экономических проблем, безопасность человека и даже существование всего человечества.

Таким образом, значимость актуализации аксиологического подхода к формированию содержания высшего образования в контексте модернизации обусловливается необходимостью гуманизировать деятельность профессионалов любого профиля. Смысл аксиологического подхода может быть раскрыт через осознание студентами равноправия философских взглядов в рамках единой гуманистической системы ценностей при сохранении разнообразия их культурных и этнических особенностей; через понимание равнозначности традиций и творчества, через признание необходимости изучения и использования учений прошлого и возможности духовного открытия в настоящем и будущем, а также через взаимообогащающий диалог между традиционалистами и новаторами и создание условий для становления ценностных отношений в структуре мировоззрения студентов в образовательном процессе высшей школы.

### Список литературы

1. *Духавнева А. В.* Роль высшего образования в современной цивилизации. Педагогика и психология высшей школы: Учебное пособие. Ростов н/Д, 2002.
2. *Бордовская Н. В., Реан А. А.* Педагогика: Учебник для вузов. СПб., 2000.
3. *Гущина Н. А.* Аксиологические аспекты отечественного образования как фактор формирования профессионально-ценностных ориентаций будущего учителя. Калуга, 2004.
4. *Сулима И. И.* Бытийный статус образования. Герменевтическая концепция. Н. Новгород, 2004.
5. Там же.
6. *Ушинский К. Д.* Собр. соч.: В 11 т. М., 1951. Т. 8.
7. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: Учебное пособие для студентов средних педагогических заведений / С. А. Смирнов. М., 1998.
8. Теоретические основы содержания общего среднего образования / Под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. М., 1983.
9. *Петровский А. В.* Индивид и его потребность быть личностью // Вопросы философии. 1982. № 3.
10. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В. А. Сластёнин. М., 1997.