

## ЦЕЛИ ОБРАЗОВАНИЯ И ФУНКЦИИ УЧЕБНЫХ ПРЕДМЕТОВ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ

*В статье сделана попытка раскрыть цели и функции школьного образования: их определения предлагаются в концепции культуротворческой школы. Описан метаметодический подход к выделению структуры функций учебных предметов. В основе выделения структуры лежит степень интеграции определенного учебного предмета с другими. Содержание этих функций продемонстрировано на примерах. Авторы приглашают специалистов обсудить эти вопросы с целью улучшения образовательной системы.*

Настоящее время характеризуется активными переменами в различных сферах жизни. Характерной чертой современности является философско-культурологическое сознание. В связи с этим происходит переосмысление места, роли, целей образования. Образование рассматривается не только как транслятор знаний, умений, навыков, «отфильтрованных государственной идеологией», оно выполняет проективно-созидательную роль в любой сфере человеческой жизни, в судьбах государства и культуры. Для реализации таких функций образовательной системы, как социализация личности и обеспечение ее индивидуального развития, в образовательных программах необходимо учитывать основные тенденции развития общества, касающиеся образовательной системы:

- возрастание потока информации, быстрое устаревание информации и технологий в определенных областях, большая вероятность смены профессий;
- усиление внимания к таким особенностям науки, как интеграция, системность, целостность, гуманизация знаний;
- возросшее влияние герменевтики как теории и искусства понимания, ее

роль в процессе познания, включающего весь опыт личности;

- расширение сенсорных возможностей современных школьников, большая роль интуитивных компонентов их мышления в процессе познания (Юнг);
- становление современных философских взглядов на пространство.

В современной философии кроме реального и концептуальных пространств выделяют *перцептивное*, т. е. пространство, которое человек воспринимает своими органами чувств, и прежде всего зрением и осязанием, иными словами, кажущееся пространство, которое, следовательно, может быть сугубо индивидуальным<sup>1</sup>. Рассмотрение именно перцептивного пространства в процессе изучения различных учебных предметов позволяет создать базу (преимущественно на уровне представлений) для введения ученика в концептуальные пространства соответствующих наук.

В существующей образовательной системе преобладает аналитическая деятельность, направленность на приоритетное развитие словесно-логического мышления, учащимся предлагается усвоить (без учета их собственных способов при-

---

обретения информации) разрозненные сведения из разных областей знаний, которые они не всегда могут связать в систему, а значит, создать целостное представление о мире. Но именно оно, с одной стороны, является личностным приобретением ребенка, с другой, — ориентиром в окружающей действительности. В связи с тем, что традиционная школа, реализующая классическую («знаниецентристскую») модель образования, сложившуюся еще в конце XIX века, не соответствует перечисленным условиям, возникла насущная потребность в ее модернизации.

В современных условиях образование определяется как подсистема культуры<sup>2</sup>, призванная осуществить движение от «человека знающего» к «человеку культуры» духовному, овладевающему целостным, ценностно-смысловым содержанием образования.

Несмотря на различные подходы к пониманию понятия «культура», общим в них является то, что к ней относится созданное человеком. Культура включает культуру общества (Маркарян) и культуру личности<sup>3</sup>. Эти аспекты взаимно дополняют друг друга, так как культура личности обусловлена объективной действительностью, ее окружающей, а человек, проявляя активность, изменяет среду и самого себя. Культура «живет» в человеческой деятельности, в отношениях между людьми. Для личности образование — это процесс, в котором участвует она в течение всей своей жизни, рассматривается как изменение—развитие человека под воздействием явлений окружающего мира. Становление человека — это путь его вхождения в культуру. До введения Песталоцци специального термина «образование» под образованием понимали эрудицию, духовную культуру. Образованный человек в современном представлении — это человек, обладающий целостной картиной мира и понимающий свое место в нем, способный сознательно и целесообразно действовать в культуре. Как сфера культуры образо-

вание обеспечивает сохранение, передачу и воспроизводство ее ценностей в опыте поколений. Образование — основной инструмент и жизнетворный орган культуры.

Определяя цели школьного образования и функции учебных предметов, мы опираемся на следующие положения.

1. Считая основной задачей школьного образования формирование ребенком целостной картины мира, мы понимаем развивающие цели как синтез познавательных и воспитательных целей.

2. Ребенок является носителем особого (собственного) культурного мира, в соответствии с законами которого следует строить обучение (основная идея культуротворческой школы)<sup>4</sup>.

3. Становление культуры ученика связано, прежде всего, с его развитием в качестве субъекта учебной деятельности, который занимает позицию человека, познающего и преобразующего самого себя.

4. Каждый ребенок, придя в школу, уже имеет свой собственный (субъектный) опыт познания окружающего его мира людей и вещей, накопленный через общение в семье, со сверстниками и другими людьми, через источники информации, в процессе целенаправленного обучения. Основываясь на этом опыте, человек познает, понимает и оценивает окружающий его мир. Образовательная система ставит задачу преобразования субъектного опыта ребенка, в частности, сохранение и развитие индивидуального мировоззрения ребенка как уникального вклада в совокупность представлений о мире<sup>5</sup>.

Учитель знакомит учащихся с исторически-общественным опытом в какой-либо предметной области. Чтобы вводимое учителем содержание имело личностный смысл, оно должно согласовываться с имеющимися у ученика ценностями, установками, способами переработки информации, отношением к содержанию знания. Каждый предмет многомерен в своем содержании, но в каком именно

---

содержании с ним намерен работать учитель — ученик не знает. Поэтому в процессе обучения важно учитывать три составляющих субъектного опыта:

(1) *предметную* — выявить то «смысловое поле», через которое ученик определяет предмет, и четко обозначить содержание, которое будет использовано учителем как объект анализа. Несовпадение предмета и объекта анализа приводит к тому, что ученик и учитель часто работают с разным содержанием;

(2) *психологическую* — учитывать особенности психофизиологической организации ребенка, а именно приоритетные способы восприятия, переработки и хранения информации, ведущее полушарие;

(3) *ценностную* — воспитывать ценностное отношение к знанию через создание мотивации (как учебно-предметной, так и «жизненной»), выделять человеческий фактор при знакомстве с открытиями и их авторами, представителями искусства, применять знания в различных областях. Разрабатывать личностно-значимые задания (требование, форма заданий позволяют учесть интересы детей определенного возраста, специфику деятельности, методику работы с ними).

Определение целей школьного образования и функций учебных предметов предполагает учет тенденций современного общества.

Итак, в современных условиях проблема целей школьного образования требует нового рассмотрения и новых решений. Сегодня это научная проблема, а не вопрос конъюнктурно-идеологических и административных установок. Мы подходим к этой проблеме с точки зрения возможного обоснования метаметодической интеграции в рамках школьной образовательной программы как единого целого. Каждый предмет обладает своей спецификой и в методическом плане следует эту специфику осознавать и развивать. Процесс предметной методической дифференциации (поиск специфических для

данной дисциплины методов и приемов) еще далеко не закончен. Он только начинается. Возможна интеграция путем возврата к общедидактическим основам. Но при этом будет исчезать специфика предмета. Метаметодика на таком пути обернется дидактикой, и мы ни на шаг не продвинемся вперед. В сущности, это даже не будет интеграцией, ибо при таком подходе нужно не интегрировать, а обобщать. Очевидно, необходим по каждому из вопросов терпеливый диалог предметных методик. Тогда на выходе мы будем иметь содержательную метаметодику, предполагающую как интеграцию, так и дальнейшую дифференциацию предметных методик, но — что особенно важно! — и дифференциация, и интеграция будут совершаться в контексте единой образовательной программы. Так обстоит вопрос и с целями образования, которые нельзя рассматривать в отрыве от проблемы единства содержательного и деятельностного подхода к единому образовательному процессу в школе.

Каждый предмет вырабатывает свои образовательные цели. Если их соотнести друг с другом в рамках единой программы, то можно получить представление о функции предмета и о тех компетенциях, которые он обеспечивает на выходе. А компетенции предстают как сформированные в процессе образования способности и умения осуществлять определенную (и уже не только учебную, но и личностно, социально и профессионально значимую) деятельность. Суть реформы образования, по нашему представлению, заключается в перенесении акцента. Гётевский Фауст именно так перевел первый стих евангелия от Иоанна: «В начале было дело». Иными словами, результат «на выходе» должен определять содержание образования «на входе», а не наоборот, как мы это видим сейчас. Вот почему и уточнение целей образования, и определение предметных и общих функций образования при метаметодическом под-

---

ходе не может замыкаться лишь в рамках образовательного процесса. Их в первую очередь необходимо рассматривать в широком социокультурном контексте, отражающем острейшие и наиболее актуальные закономерности и проблемы современной российской и мировой истории. Система общего образования в этом смысле становится открытой. Компетенции, формируемые в процессе образования и сформированные «на выходе», должны быть востребованы современным социокультурным миром.

Мы предлагаем для обсуждения следующую формулировку: ***общая цель образования — раскрытие способностей, корректировка устремлений и приобретение опыта учащимися при овладении педагогически адаптированными и контактирующими друг с другом языками отечественной и мировой культуры для личностного самоопределения и профессиональной мобильности в современных условиях постиндустриальной эпохи и возрождения России.***

Понятие «язык культуры» особенно значимо именно в метаметодическом подходе к проблеме. Каждый предмет и стоящая за ним область деятельности предстает, таким образом, как «язык культуры», овладение которым требует образования и является целью образования в данной области. Метаметодическое единство учебного процесса обеспечивается контактностью этих языков.

Овладение предметным «языком культуры» предполагает активное использование этого языка в практической деятельности познания, профессионального и личностного самоопределения с опорой на полученный в школе опыт. Так, на наш взгляд, в определении целей учитывается специфика предмета, соотношение обучения и самообразования в процессе обучения (самостоятельное добывание знаний и др.), деятельностный подход, приобретение опыта предметной учебной деятельности по освоению предметной области и самого предмета и т. д.

Вместе с тем овладение языками культуры предполагает межпредметное общение на этих осваиваемых и освоенных в школе языках: разные языки разных областей, будучи результативно освоенными, открывают пути к личностному соотношению предметов в целях основательного и проверенного школьным опытом профессионального и личностного самоопределения, а также *мобильности и возможной профессиональной переориентации* в современных условиях.

Мы сделали также акцент на соотношении отечественного и мирового опыта в сфере культуры: постиндустриальная эпоха — фон, на котором *со всей определенностью выступает процесс возрождения нашего отечества*, и именно на него сориентирована система российского школьного образования. Здесь развивающие цели (овладение языками культуры) обнаруживают свои не только познавательные, но и воспитательные функции.

Предлагаемая система при такой формулировке целей остается открытой для широкого общения каждому, кто овладел языками отечественной и мировой культуры. Она работает, в том числе и в воспитательном аспекте развития, на формирование основ открытого общества.

Педагогическая адаптация языков культуры предполагает, с одной стороны, выявление процессуального аспекта — применительно к системе образования, с другой стороны, — собственно предметного аспекта. Таким образом, каждый язык культуры является в процессе педагогической адаптации языком познания науки, той или иной образовательной области. Он предстает и как язык самой образовательной области или науки, опыт познания которой приобретает в школе.

Один пример. На наш взгляд, нужно говорить не только о познании языка предмета «литература», но и о практическом личностном присвоении языка самой литературы и в этом смысле — не только о развитии «речевой культуры учащихся», но и о формировании в учеб-

---

ных условиях *индивидуального стиля* литературной устной и письменной речи. Процесс такого формирования идет в сфере постижения определенного предмета «литература», но осваиваемый таким образом один из языков культуры может стать языком межпредметного общения и использоваться в качестве инструмента при изучении других предметов, стать одной из основ всей образовательной системы вообще. Таким образом, мы выходим из области частной методики в метаметодическую область, удерживая при этом предметную специфику данной частной методики.

Теперь о функциях. По определению, функция — это взаимосвязь объектов, при которой изменение одного из них вызывает изменение другого<sup>6</sup>. В нашем случае, при метаметодическом подходе к проблемам образования, речь может идти о функциональном соотношении компонентов единой образовательной системы. И главным компонентом здесь выступает учебный предмет, дисциплина, а в метаметодическом пространстве — соответствующая этой дисциплине частная методика. Необходимо разработать такую систему, в которой предмет «осознавал бы» себя функцией как бы единого образовательного пространства.

По степени метаметодичности эти функции можно было бы разделить на предметные, межпредметные, общесистемные и межсистемные. Поясним.

Предметная функция работает на дифференциацию предметных областей и учебных дисциплин. Процесс такой дифференциации, его дальнейшее развитие и углубление необходимы в живой системе образования. Сейчас мы говорим об этом необходимом процессе как о функции. Что имеется в виду?

Если применить соотношение онтогенетических и филогенетических аспектов развития к динамике школьного образования, мы, условно говоря, сможем выделить три возрастные стадии развития ученика: детство (ориентировочно 1–

4 классы), отрочество (классы 5–9), которое также подразделяется на два этапа (5–7 и 8–9 классы), и юность, ориентированная на зрелость — физиологическую и социальную (10–11 классы). При двенадцатилетней структуре образования выделение третьего этапа («юность», ориентированная на «зрелость») становится еще более определенным. На этапе детства предметность образования еще не сформировалась. Можно, опять-таки условно, говорить о некоем «предметном синкретизме». Кстати, эта закономерность еще недостаточно учтена при разработке школьных программ. А ведь именно на этом раннем этапе возможны и желательны так называемые интегративные (но пока еще не интегрированные!) курсы, которые вполне отвечали бы общему развитию учеников и значительно облегчали бы порою весьма трудный процесс их адаптации к школьным условиям. Предметность на этом этапе выявляет особую функцию — взаимоуравновешивания предметных областей в процессе обучения. Например, на уроках математики в начальных классах можно было бы усилить гуманитарный аспект, в начальных же классах возможны занятия словесностью, где грамматический компонент не только восполнялся бы литературным, но оба они ориентировали бы ученика на творческую учебную литературную деятельность, устную и письменную: здесь решалась бы главная задача по развитию речи с опорой на грамматику, с одной стороны, а с другой — на теорию и историю литературы.

Совершенно иначе предметная функция обозначила бы себя на втором этапе (раннее и позднее школьное отрочество): 5–7 и 8–10 классы. Здесь предметного синкретизма уже нет. Это период собственно предметной дифференциации учебного процесса. Необходимо отметить принципиальную важность на этом возрастном этапе формирования предметного мышления школьников — подключается аналитическая мысль,

---

возникает самое понятие об объекте и предмете изучения, единая картина мира дифференцируется, четко проводятся границы между отдельными дисциплинами, в классе вместо одного учителя по всем предметам появляются учителя-предметники и т. д. Хорошо ли это? Нужно ли ради спасения синкретически целостной картины мира размывать межпредметные перегородки, т. е. еще не пройдя этап дифференциации, уже интегрировать образование на какой-то одной, скажем, историко-культурной основе? Или, напротив, предметная дифференциация — это вполне закономерное явление, отвечающее наиболее характерным особенностям развития, имеющим аналог и в филогенезе? Что если применение историко-культурологической модели к системе образования на возрастном этапе, когда эпоха детства позади и возврат в нее уже невозможен, выразится в том, что средние классы (5–9) будут восприниматься как аналог определенной эпохи в истории человечества, сопровождавшейся формированием особого, собственно научного мировоззрения, которое невозможно без абстрагирующей, анализирующей и классифицирующей мысли? На этом этапе обучения функция каждого предмета будет состоять в четком обосновании предметной дифференциации в контексте единого, «многопредметного» взгляда на мир. И этот контекст, и разграничение конкретных объектов и предметов познания, необходимое и достаточное для построения системы соответствующих учебных дисциплин, — все это должно быть активно усвоено учащимися средних классов, вернее, должно активно усваиваться ими в процессе обучения. Тогда предмет сможет выполнить не только собственно предметную, но и межпредметную, и системную, и сверхсистемную социокультурную функции. Однако ведущей на этом этапе школьного образования вы-

ступит все-таки собственно предметная функция. Именно на ней должен быть сделан акцент в основной школе.

В старшем концентре (10–11 классы — «юность», ориентированная на «зрелость») ведущую роль приобретает интегративная межпредметная (системная и межсистемная) функция. Здесь мы обнаруживаем также некоторые аналоги между онтогенезом и филогенезом в культуротворческой модели образования. Дело в том, что человечество еще далеко не достигло этапа зрелости, но, очевидно, оно уже вступило в период «юности», ориентированной на «зрелость». Здесь есть условная аналогия с заключительным концентром полной средней школы (10–11 классы). Одной из важнейших задач оказывается построение целостной модели мира путем интеграции предметных областей знаний, каждая из которых дает свою предметную версию этой картины. Однако и на этом этапе невозможно просто размывать межпредметные границы — иначе мы вернемся к синкретическому интегративному мышлению, характерному для начальных классов. К синкретизму вернуться невозможно. Возможны собственно метаметодическая установка на интеграцию предметных областей, создание единой системы межпредметных связей, которая, в свою очередь, ориентирована на различные системы социокультурного мира, также имеющие установку на межсистемную интеграцию. Вот почему метаметодика также не размывает предметных границ. Но интегрирующая системная и межсистемная функции каждого предмета работают на сознание «полифонической» и вместе с тем целостной и «стремящейся к единству» картины мира, дающей возможность нацеливать профильность образования в полной средней школе на предельно мобильную профессиональную ориентацию и переориентацию выпускника в современных условиях.

---

Таким образом, полная школа доверяет то, что было заложено в основной школе: на основе предметного мышления формирует межпредметную, системную и межсистемную, жизненно важную индивидуально вариативную ориентацию ученика. Решению этой задачи и призвана служить метаметодика, которая, как мы видели, в соответствии с новыми целями образования применительно к разным возрастным этапам развития школьников по-разному регулирует функциональное соотношение предметных методик в единой открытой образовательной метаметодической системе.

Важно, чтобы каждый предмет и образовательное пространство в целом осознавали эту функциональную взаимосвязь не как случайное и произвольное эклектическое соединение независимых друг от друга, а иногда и противоборствующих дисциплин, но как живое, поистине функциональное единство. Исходя из этого мы могли бы выстроить ряд функциональных связей, необходимых и достаточных для того, чтобы ими скреплялась собственно метаметодическая система образовательной программы. Попытка представить эти связи отражена в схеме.

#### **Структура функций учебных предметов в метаметодической парадигме**

Школьное образовательное пространство как открытая система является частью социокультурного пространства, в котором выделены такие составляющие, как науки и искусства, с одной стороны, и социум, с другой. Они в разной степени влияют на образовательное пространство.

В образовательном пространстве рассматривается вектор, отражающий степень потенциальной интегрируемости учебных предметов, в соответствии с которой выделены предметные, межпредметные, интегрирующие функции. Эти группы функций не связаны с возрастными этапами.

*Предметные* функции «работают» преимущественно внутри самого предмета.

*Межпредметные* функции учитывают влияние, которое оказывает каждый учебный предмет на освоение других предметов.

*Интегрирующие* функции определяют место учебного предмета в системе предметов, взаимовлияние учебных предметов друг на друга как составляющих целостного образовательного пространства и взаимосвязь отдельного предмета на пространство в целом.

Образование направлено на самопознание и на познание внешнего мира; каждая группа функций реализует определенный аспект цели образования.

*Предметные* функции направлены на освоение основ педагогически адаптированных языков конкретных наук и искусств и создание целостного образа предмета. Они позволяют приобрести ребенку системный опыт владения ими и корректировать устремления ребенка в рамках соответствующего учебного предмета.

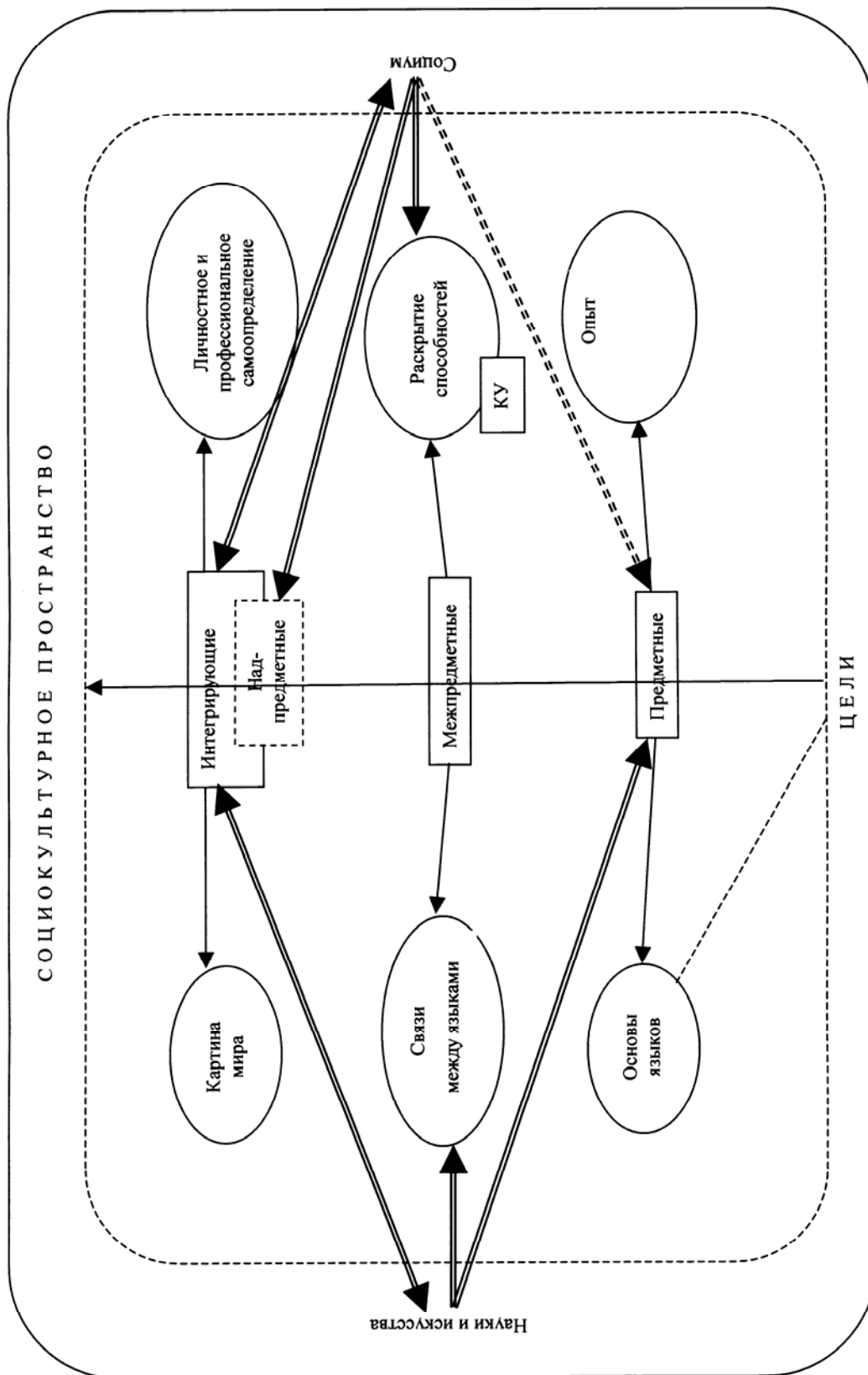
*Межпредметные* функции направлены на освоение связей между учебными предметами как своеобразными проекциями конкретных наук и искусств и на раскрытие способностей ребенка, а также на корректировку устремлений ребенка в образовательном пространстве.

*Интегрирующие* функции направлены на создание картины мира и личностное и профессиональное самоопределение ребенка в нем.

Таким образом, на схеме отражена роль каждой группы функций в познании мира (слева от вектора) и себя (справа от вектора).

Двойными стрелками обозначено влияние на образовательное пространство таких составляющих социокультурного пространства, как науки и искусства, с одной стороны, и социум, с другой.

Покажем, как предложенный подход реализуется в определении функций конкретных предметов.





Основанием для определения *функций русского языка* как учебного предмета послужили следующие положения.

- Язык — это система знаков, которая является средством человеческого общения, мыслительной деятельности, а также способом самовыражения личности.

- Язык способен выразить всю совокупность знаний и представлений человека о мире.

- Назначение языка в человеческом обществе состоит в создании, сохранении и передаче культурной информации.

- Язык в одно и то же время является условием развития и сохранения культуры, с одной стороны, и продуктом культурной деятельности человека, с другой.

- Возможности выражения и области приложения языка безграничны.

- Знание родного языка и свободное владение им являются важнейшими средствами познания человеком окружающего мира и самого себя, а также условиями интеллектуального, нравственного и эстетического развития личности.

Русский язык как учебный предмет в целостной системе школьного образования призван выполнять следующие *предметные функции*:

- (1) формировать у школьников основы знаний об устройстве и функционировании родного языка, его роли в обществе, а также систему умений, обеспечивающих свободное владение языком как основным средством познания и самовыражения;

- (2) способствовать развитию чувства языка, формированию представления о хорошей и правильной речи, а также о языковом эстетическом идеале;

- (3) обогащать лексический запас и грамматический строй речи учащихся как основу их речевого развития.

К *межпредметным* функциям русского языка следует отнести развитие логического мышления и аналитических способностей школьников в процессе изучения языковых единиц, освоения их

взаимосвязи и основных лингвистических закономерностей.

Особого внимания заслуживает обращение к *функциям речевого развития школьников*, поскольку оно традиционно рассматривается как один из аспектов изучения русского (родного) языка. Программа по развитию связной речи включена как самостоятельный раздел в состав всех существующих программ школьного курса русского языка. Тем не менее, учитывая роль языка как важнейшего средства хранения и передачи информации, принципиально важно определить функции, которые речевое развитие школьников выполняет в системе обучения в целом, а не только в связи с изучением родного языка. Свобода владения родным языком как инструментом, необходимым для осуществления любой человеческой деятельности, приобретает в современном обществе особое значение. Крайне интересным и перспективным в этой связи представляется мнение И. Я. Лернера и И. К. Журавлева, считающих, что родной язык должен стать не только средством, но и стихией общения, условием речевого творчества. По их мнению, для достижения этой цели «культуру речи необходимо вывести из курса языка и сделать предметом интегративным — ведь именно так смогут ученики усвоить и специфику отдельных стилей речи, и особенности и ситуации их использования, и общие закономерности построения высказывания»<sup>7</sup>. Представляется, что речевое развитие школьников выполняет межпредметные и интегрирующие функции.

Учитывая сказанное, при определении функций речевого развития мы руководствуемся следующими положениями.

1. *Речь* существует в двух ипостасях — как деятельность (динамический аспект) и как результат этой деятельности, текст (статический аспект).

2. Под *языковой личностью* вслед за Ю. Н. Карауловым понимается «совокуп-

---

ность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений (текстов), которые различаются а) степенью структурно-языковой сложности; б) глубиной и точностью отражения действительности; в) определенной целевой направленностью»<sup>8</sup>. Предложенная трактовка языковой личности ориентирует на необходимость целенаправленно формировать в процессе обучения способности, обеспечивающие адекватное восприятие и создание речевых произведений (текстов). Учитывая сказанное, речевое развитие школьников следует рассматривать как необратимое, направленное, закономерное изменение способностей языковой личности адекватно воспринимать, а также создавать речевые произведения (тексты) в единстве их содержания и формы и в соответствии с целями и условиями общения.

3. В предложенном понимании феномена речевого развития определены его цель — изменение способностей языковой личности, его предмет — обучение восприятию и созданию текста, учтены фундаментальный признак текста — единство содержания и формы, а также целенаправленность речевой деятельности и ее ориентированность на ситуацию общения. Кроме того, в определении названы и обязательные условия всякого развития — необратимость, направленность, закономерность происходящих изменений. Речевое развитие школьника является результатом не только естественного влияния речевой среды, но и в значительно большей мере результатом специального, целенаправленного обучения. Особое влияние, которое оказывает обучение на формирование языковой личности, связано с зависимостью уровня речевого развития ребенка от его готовности к интеллектуальной деятельности.

4. Речь является не самоцелью, а средством, орудием, которое использует-

ся в разных видах деятельности. Восприятие и создание текста рассматриваются как компоненты коммуникативно-познавательной деятельности, т. е. речевая деятельность — составляющая механизма сложной и многогранной деятельности более высокого порядка. Следовательно, и функции речевого развития школьников в общей системе обучения необходимо определять, ориентируясь на роль речи как средства, обеспечивающего эффективность других видов деятельности — познавательной, интеллектуальной, эстетической и т. д.

5. Целью и мотивом текстовой (речевой) деятельности является ее эффективность, достижение адекватности общения, иначе говоря, восприятия и создания текстов, различных по области знаний и жанрово-стилистической принадлежности.

6. В современном обществе важнейшими задачами образования становятся не только передача знаний и формирование навыков, но и передача опыта творческой деятельности и эмоционально-ценностного отношения к миру, формирование готовности к сознательному, нравственно и научно верифицированному выбору способов культурного действия (А. П. Валицкая, В. П. Зинченко, М. В. Кларин, Э. А. Красновский, Ю. И. Лысый, Б. М. Неменский и др.). В этой связи творческое владение родным языком и речью как инструментом познания и как инструментом интеллектуального и эстетического развития личности приобретают особое значение. Именно поэтому речевое развитие школьника является важнейшей задачей обучения, которая может быть решена только на междисциплинарном уровне.

7. Названные положения позволяют определить функцию речевого развития школьников в системе обучения. Эта функция состоит в развитии языковой личности. В развитии языковой личности можно выделить межпредметную и интегрирующую функции.

---

*Межпредметная функция* речевого развития проявляется в том, чтобы:

- Обеспечивать овладение всеми видами речевой деятельности, владение родным языком и речью как инструментом и средством познания, а также развития личности;

- Приобщать школьника к культурным (интеллектуальным, эстетическим, морально-этическим) ценностям и смыслам, выраженным словом;

- Развивать способности, необходимые для адекватного восприятия и создания речевых произведений (текстов различной жанрово-стилистической принадлежности).

К речевым способностям относятся:

- способность адекватно воспринимать и оценивать вербально выраженное содержание и выражать в слове собственные мысли в соответствии с темой и замыслом высказывания;

- способность эмоционального сопереживания и самовыражения при общении с текстом;

- способность к оценочному восприятию чужих и собственных речевых произведений и корректировке плана содержания и плана выражения своего речевого произведения;

- способность к вероятностному прогнозированию, к планированию своих речевых действий при восприятии и создании текста;

- способность к обогащению своего жизненного и речевого опыта, а также к его сознательному использованию при общении с текстом;

- способность к накоплению опыта познавательной и творческой деятельности, а также читательского и речевого опыта, к овладению нормами культуры речи;

- эстетическое отношение к родному языку и речи.

*Интегрирующая функция* русского (родного) языка и речевого развития школьников проявляется в формировании индивидуального стиля речи. Следует

учитывать также, что поскольку язык и мышление взаимосвязаны, то индивидуальный стиль речи оказывает самое существенное влияние и на стиль познавательной и эмоционально-эстетической деятельности личности.

Определяя *функции школьного математического образования*, отражающие сформулированные цели, мы опирались на следующие положения.

1. Предмет чистой математики — пространственные формы и количественные отношения действительного мира, если рассматривать отношения между элементами произвольной группы, векторами, операторами в функциональных пространствах, все разнообразие форм пространств любого числа измерений и т. п. По словам Ф. Энгельса, то, что этот материал принимает чрезвычайно абстрактную форму, может лишь слабо затушевывать его происхождение из внешнего мира. Но чтобы исследовать эти формы и отношения в чистом виде, необходимо совершенно отделить их от их содержания, оставить это последнее в стороне как нечто безразличное.

Есть и другой подход к математике как науке о различных структурах.

2. Логика изложения учебного материала в предмете математики соответствует истории становления науки математики с учетом достижений современного этапа ее развития.

3. Содержание учебного предмета строится с учетом возрастных и индивидуальных особенностей учащихся, понимания, того, что «ребенок один и тот же» на разных предметах со свойственными ему способами восприятия, переработки и хранения информации.

4. С учетом положений 2 и 3 очевидно, что приоритетным в школе является первый подход к предмету математики как отражающий историю становления науки и более доступный ребенку, не об-

---

ладающему высоким уровнем абстрагирования. Его реализация предполагает создание целостного представления о предмете математики и ее месте в общей картине мира.

5. Изучение концептуального математического пространства организуется через работу в перцептивном пространстве, которое индивидуально и едино для ребенка, независимо от конкретного учебного предмета.

6. Обучение математике понимается как обучение теории и как обучение математической деятельности. В современной системе математического образования преобладает второй взгляд.

7. Базовые математические умения являются не только целью освоения математики, но средством изучения других дисциплин.

Учитывая сформулированные положения, можно выделить следующие некоторые функции на каждом уровне иерархии.

Предметная функция проявляется в том, чтобы:

- обеспечивать овладение основными единицами языка математики (понятийный аппарат и его применение);
- знакомить с элементами формальной логики, формировать умение конструировать некоторые высказывательные формы (определения, теоремы);
- обеспечивать овладение методами доказательств;
- приобщать школьников к истории становления науки математики;
- воспитывать эстетическое отношение к предмету математики.

*Межпредметная функция* проявляется в том, чтобы

- формировать умения конструировать утверждения, строить цепочки умозаключений, которые развивают способность к краткому, последовательному, обоснованному изложению мысли;
- научить логическому мышлению;
- развивать способность к анализу.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Философия образования для XXI века. М., 1996.

<sup>2</sup> Культурология. М., 1998. С. 60.

<sup>3</sup> Каган М. С. Философия культуры. СПб., 1996.

<sup>4</sup> Валицкая А. П. Стратегия выбора образования. СПб., 1998.

<sup>5</sup> Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение. М., 1998.

<sup>6</sup> Прогностическая концепция целей и содержания образования / Под ред. И. Я. Лернера, И. К. Журавлева. М., 1994.

<sup>7</sup> Там же.

<sup>8</sup> Караулов Ю. Н. Русская языковая личность и задачи ее изучения // Язык и личность. М., 1989. С. 3.

*G. Ionin, N. Podhodova, E. Suvorova*

#### THE GOALS AND FUNCTIONS OF EDUCATIONAL SUBJECTS IN THE CONDITIONS OF RESTRUCTURING OF EDUCATIONAL SYSTEM

*The paper studies goals and functions of school education. Their definition is given using the conception of a «culture creating» school. The metamethodological approach to identifying the structure of school subject functions is described. The identification is based upon the degree of the potential integration of some subject with other school subjects. The content of these functions is shown on the examples.*