

МЕТАПРЕДМЕТНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ГУМАНИСТИЧЕСКОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ ЛИЧНОСТИ

Позняк А.В., Курбыко З.С., Минск, Беларусь

Мировоззрение является неотъемлемым атрибутом личности и связано с потребностью человека ориентироваться в окружающем мире, его способностью познавать действительность и себя, формулировать правила, давать оценки и выстраивать систему приоритетов своей жизнедеятельности. К сожалению, многие ученые отмечают, что начало нового столетия сопровождается гуманистическим, духовно-нравственным, кризисом личности, связанным с игнорированием подрастающим поколением общечеловеческих и традиционных, национальных, ценностей. Как отмечает М.Н. Берулава, «подрастает поколение уже с новым, сложившимся антигуманистическим опытом, который в течение последних 15 лет массированно идеализировался средствами массовой информации» [Берулава М.Н., 2008].

В связи с этим поиск эффективных путей формирования гуманистического мировоззрения растущей личности сегодня должен разворачиваться в дискурсе теорий, обращенных уже не к абстрактному, универсальному субъекту, а к человеку эмпирическому, действующему в мире, познающему мир и творчески утверждающему в нем свое Я [Арутюнян М.П., 2006].

Становление гуманистического мировоззрения учащегося предполагает переориентацию и использование всего арсенала форм, методов и средств образовательного процесса с целью создания развивающей гуманитарной образовательной среды, которая активизирует духовный потенциал содержания образования путем приобщения учащихся к гуманистической культуре.

В.В. Краевский выделил три основных концепции содержания образования, каждая из которых связана с определенной трактовкой места и

функций человека в мире и обществе. В первой концепции содержание образования трактуется как педагогически адаптированные основы наук, изучаемые в школе; во второй – как совокупность знаний, умений и навыков, которые должны быть усвоены учениками. Третья концепция рассматривает содержание образования как педагогически адаптированный социальный опыт человечества, изоморфный, (тождественный по структуре) человеческой культуре во всей ее структурной полноте [Краевский В. В., 2001].

В контексте первых двух концепций цель образования заключается в формировании у учащихся высоко развитых механизмов адаптации к социальной среде. Система образования, как отмечает Л. П. Бueva, утрачивает свое антропологическое измерение: идеалом становится личность с исполнительским типом деятельности, то есть фактически абстрактная личность, лишенная своей качественной определённости, своего социального лица [Бueva Л.П., 2000]. Последовательное воплощение этих концепций задает нормативный количественный критерий развитой личности как такой личности, которая превышает другую в плане объема знаний, умений и навыков, норм и способов поведения. Такой подход к определению содержания образования не совместим с продуктивным формированием гуманистического мировоззрения личности, которая предполагает обращение к ученику как субъекту, ищущему смысл своего существования, определяющему свое место в мире с позиций гуманизма.

Процесс мировоззренческого самоопределения личности может разворачиваться успешно лишь в рамках третьей концепции, в основе которой лежат гуманистические педагогические принципы: уважения к личности воспитанника, учета в содержании образования его духовного потенциала, его потребности в становлении как субъекта жизненного самоопределения, способного к самореализации. Сущностью образовательного процесса при этом становится целенаправленное превращение социального опыта в личный,

духовный, опыт растущего человека через приобщение к человеческой культуре во всем ее богатстве.

Анализ современных концепций, стандартов и программ учебных предметов в общеобразовательной средней школе позволяет утверждать, что данные документы разрабатываются с учетом идей личностно ориентированного подхода к организации учебно-воспитательного процесса, в них присутствуют и гуманистические мировоззренческие задачи. Однако размытость и нечеткость формулировок, призванных очертить круг мировоззренческих задач, которые необходимо решать в процессе образования, показывает, что единых подхода и критерия к выделению мировоззренческих целей изучения школьных курсов в общеобразовательной средней школе нет. В школьной практике мировоззренческий гуманистический потенциал учебных предметов не реализуется в полной мере. Отмечается крайняя прагматичность в подходах к структурированию и использованию содержания предметов как естественно-математического, так и социально-гуманитарного циклов. Большинство учителей главную задачу своей деятельности видят в том, чтобы учащиеся усвоили максимальный объем знаний, необходимый для успешной сдачи экзаменов в школе, а также для поступления в другие учебные заведения. Для современных программ и учебников характерно уплотнение большого массива научной информации в виде суммирования научных фактов. Также следует отметить, что при изложении учебного материала в учебниках и пособиях не уделяется внимания философской интерпретации мировоззренческих категорий, среди которых «картина мира», «культура», «деятельность», «познание», «доказательство», «закон», «философское произведение», «межкультурная коммуникация» и т.п., что приводит к утрате мировоззренческого контекста изучаемого и не позволяет достичь философского уровня обобщения учебного материала. Многие вопросы и задания в учебниках по различным дисциплинам носят репродуктивный характер. Отсутствие проблемных задач, стимулирующих самоопределение в

системе жизненных ценностей, затрудняет ценностно-поисковую деятельность старшеклассников по присвоению гуманистического смысла различных сторон человеческого бытия. Фактический учебный материал в большинстве случаев не персонифицирован, редко связан с личностью ученого, его мотивационно-потребностной сферой. При полном освещении открытий Д. И. Менделеева, Дж. Максвелла, М. Фарадея, Т. Моргана, Н. И. Вавилова, В. И. Вернадского и других выдающихся ученых остается нераскрытой для учащихся система мировосприятия ученого, его личностное мировоззрение, роль в прогрессе духовной культуры человечества. Межпредметные связи как условие формирования целостного гуманистического мировоззрения используются, в основном, на узкоспециальном, терминологическом уровне, они не позволяют учащимся достигнуть уровня философских обобщений. Выявленные недостатки в подходах к структурированию содержания учебных предметов приводят к тому, что образование утрачивает не только мировоззренческую целостность, но и присущий ему воспитательный гуманистический потенциал.

Таким образом, несмотря на декларацию личностно ориентированного подхода к определению содержания образования, приоритеты по-прежнему остаются за установкой на получение учащимися готового научного знания, а учебный предмет конструируется как своеобразная проекция науки, изучающая и описывающая объективные законы и исключая такие компоненты содержания образования, как самоопределение учащихся в своем отношении к миру как целостности. Отсюда часто встречающееся в практике непонимание учащимися смысла изучения ими тех или иных учебных дисциплин, разделение школьных предметов на «нужные» и «ненужные», что проявляется в отчуждении содержания школьных предметов от ученика как субъекта жизненного самоопределения.

Данную проблему можно решить, принципиально изменив отношение учащегося к той информации, которую он получает в процессе обучения. Для этого необходимо основание, на котором учитель и учащийся смогут выделить

и использовать мировоззренческий гуманистический потенциал учебного предмета. В. В. Краевский решает эту задачу путем выделения в каждом предмете одних и тех же частей общечеловеческой культуры [Краевский В. В., 2009]. А.П. Валицкая предлагает конструировать программы каждой учебной дисциплины в пределах предметного блока, входящего в целостное учебное пространство школы, добиваясь их проблемно-содержательных связей на основании общей целевой установки – воссоздания движущейся (обогащающейся, последовательно расширяющейся на каждом образовательном уровне) картины природо-культуро-социального бытия человека в мире [Валицкая А.П., 2006]. По мнению Ю. В. Громыко, осуществить эту задачу возможно с помощью *интеграции знаниевых комплексов школьных дисциплин*, которая, позволяет получить принципиально новые типы содержания образования [Громыко Ю.В., 2000].

С нашей точки зрения, основанием интеграционного подхода к структурированию содержания школьных предметов может стать интеграция знаний метапредметного уровня, которая обуславливает взаимодействие учащегося, прежде всего, с гуманитарной составляющей научного знания, структурированной гуманистическими мировоззренческими идеями и общечеловеческими ценностями. Такая интеграция позволяет учащемуся выйти за пределы объектно-безличного, формализованного и репродуктивного характера содержания образования и приобщиться к миру человека как создателя этих знаний, вступить с ним в диалог и найти личностный смысл, определиться в системе мировоззренческих координат своего бытия. В рамках традиционных школьных курсов метапредметная интеграция содержания образования предполагает интеграцию учебного материала на всех уровнях: тем и разделов из различных учебных предметов; методов и приемов познания; категорий, явлений и обозначающих их научных понятий; способов деятельности; социальной обусловленности и практической значимости изучаемого; проблематичности осмысливаемой информации; осмысления

усваиваемой информации с точки зрения ее человекомерности.

Метапредметная интеграция содержания образования обеспечивает активизацию в учебном материале философско-мировоззренческих категорий и гуманистических ценностей, сопряжение изучаемых мировоззренческих идей с личностным опытом учащихся, представление деятельностной природы знания в контексте гуманитарной культуры. Таким образом восстанавливается антропологическая составляющая содержания школьного образования, что позволяет учащимся наряду с усвоением основ наук развиваться как субъектам, определяющим свое место в мире, свой способ бытия с позиций социальных требований и сущностных особенностей природы человека.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ