

ИНТЕГРАЦИЯ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА: ИСТОЧНИКИ, КРИТЕРИИ, ФАКТОРЫ

В нынешний переломный момент социального развития содержание образования вовлечено в орбиту кардинальных преобразований. Изменение целей общества, социального заказа системе образования трансформируют всю социально-философскую доктрину образования.

От качества содержания образования, выработки и реализации новых подходов к его проектированию значительным образом будут зависеть перспективы развития всех сфер общества. В обществе могут приветствоваться новейшие достижения отечественной и мировой науки и культуры или усугубляться технологическое отставание и идеологическая ортодоксальность его институтов.

С этой точки зрения актуальным представляется анализ процесса проектирования интегративного содержания образования, в ходе которого можно было бы получить ответ на ряд вопросов: насколько описан в педагогической теории этот процесс? Какие для этого используются понятия, выделяются этапы, процедуры? В какой мере они могут служить технологией, способствовать достижению цели? Насколько адекватно имеющееся содержание образования теоретически описанному процессу его отбора, проектирования? Можно ли на основе существующей технологии проектирования содержания образования осуществить его обновление?

При рассмотрении данного круга вопросов обращает на себя внимание многочисленность используемых понятий: "источники", "принципы отбора содержания образования", "основания отбора", "критерии", "факторы", "методы отбора содержания", "средства", "инструменты отбора", "ориентиры, применяемые при отборе содержания", "положения, определяющие содержание образования", "система определения содержания". Это неполный пе-

значень основных терминов, характеризующих исследуемую область. Как правило, они не имеют определений, конкретное их содержание приходится вычленять из контекста. Однако и такой анализ не всегда позволяет внести ясность, разграничить их.

Остановимся подробнее на понятиях "источники", "критерии" и "факторы отбора содержания образования", сделаем попытку выяснить их суть и наметить подходы к их систематизации.

Интеграция, представляя собой более высокий по сравнению с межпредметными связями и взаимосвязью уровень целостности, применительно к содержанию образования должна закладываться уже на этапе его проектирования. Поэтому ее возможности, перспективы должны присутствовать в том или ином виде в источниках, критериях и факторах отбора содержания: их совокупности должны отвечать требованиям полноты, необходимости и достаточности, системности, должны существовать логическая взаимосвязь, согласованность, соответствие между группами источников, критериев и факторов.

Понятие "источники содержания образования" характеризует объект деятельности по отбору содержания, в конечном счете они имеют материальное воплощение. Источник - "то, что дает начало чему-нибудь, откуда исходит что-нибудь"¹. Исторические источники, по определению Большой Советской Энциклопедии, - это "все, непосредственно отражающее исторический процесс и дающее возможность изучать прошлое человеческого общества, т.е. все, созданное ранее человеческим обществом и дошедшее до наших дней в виде предметов материальной культуры, памятников письменности, которые позволяют судить о нравах, обычаях, языке народов"².

В педагогической литературе в качестве источников содержания образования называют:

- науку, производство, теоретическое представление о содержании образования, знания о процессе обучения, психологические знания (В.В.Краевский, И.Я.Лернер);
- социальный заказ, философию, психологию, методологию науки, диалектическое знание о закономерностях обучения (М.Н.Скаткин, В.В.Краевский);
- систему источников формирования содержания образования на разных уровнях (В.В.Краевский);

- принципы построения учебного плана (И.К.Журявлев);
- социальный опыт, т.е. опыт познания и преобразования действительности, или культуру, методы обучения (И.Я.Лернер);
- социальную деятельность (В.С.Шубинский);
- науку (В.С.Цетлин) и др.

Очевидно, что приведенные источники не являются однопорядковыми, они выделены в соответствии с разными логическими основаниями, анэлогично разделению сфер общества (наука, культура, производство). Конкретизируя один из источников, наука делится на философию, методологию науки, педагогику, психологию, специально-научные знания и т.д. В звоку очередь педагогика как источник подразделяется на более частные осталяющие: теоретическое представление о содержании образования, знания о закономерностях обучения, о процессе о.учения, методы обучения и т.д. На основе деятельностного подхода выделяются социальный опыт, т.е. опыт познания и преобразования действительности, социальная деятельность в следующих ее видах: материально-практическая, социальная, духовная.

На наш взгляд, неправомерно выделение социального заказа (или более широко - цели) в качестве источника содержания образования. Заказ как запрос, потребность, выражение отсутствия чего-либо вряд ли может служить его непосредственным источником. "Цель" и "источник" - понятия рядоположенные, не совпадающие и не пересекающиеся, как "причина" и "следствие". Приемлемая цель в качестве источника, можно попасть только в замкнутый круг. Подход к отбору содержания образования до сих пор осуществлялся преимущественно, именно так. Социальный заказ применительно к содержанию образования можно охарактеризовать через соотношения категорий "источник" и "движущая сила": это не источник как нечто внутренне присущее объекту, а движущая сила, т.е. внешняя побудительная причина. Возможно, он влияет на содержание образования через категории "принципы", "факторы", "критерии отбора" и т.д. Этот вопрос требует своего исследования.

Фактически: подтверждением наших рассуждений служит подход, предлагаемый М.Н.Скаткиным и В.В.Кревокиим, которые представляют формирование содержания образования как поэтапный

процесс и выделяют источники соответственно каждому этапу. Это следующие этапы:

1. Конструирование в рамках педагогической науки теоретической модели социального заказа, обращенного к общеобразовательной школе (источниками выступают социальный заказ, философия, психология, методология науки, дидактическое знание с закономерностями обучения).

2. Реализация этой модели в нормативных материалах, на основе которых осуществляется обучение (источники: сама модель, специально-научные знания, знания о закономерностях обучения конкретному предмету).

3. Реализация норм, выверенных на основе этой модели, в педагогической действительности³.

Еще раз следует подчеркнуть, что авторы в данном случае выделяют в качестве источника не сам социальный заказ, а его педагогическую модель. В то же время хочется высказать несогласие по поводу обстоятельства, что участие философии, психологии, методологии науки и дидактического знания о закономерностях обучения ограничивается лишь первым этапом, на котором вырабатывается модель социального заказа и который, собственно, еще и не является этапом отбора содержания. На этапе формирования содержания, зафиксированного в нормативных материалах (учебные планы, программы, учебники и т. д.), их влияния, согласно мнению авторов, подразумевает "сама модель" в качестве источника. Фактическое же использование этих источников непосредственно при конструировании содержания далеко не ограничивается рамками упомянутой модели.

В систематизированном виде представили источники формирования содержания образования В. В. Краевский, разделив их по положению относительно педагогики на внешние и внутренние, а также по уровням рассмотрения содержания образования — общего теоретического представления, учебного предмета и учебного материала. Во второй уровневой классификации наблюдается попытка соединения предметного и деятельностного подходов к определению источников, причем деятельностный подход конкретизирует цель как источник содержания образования и реализуется лишь на первом уровне общего теоретического представления.

Здесь подчеркивается необходимость формирования личности "путем приобщения ее ко всем видам деятельности, охватывающим в целом все содержание социального опыта, включения в содержание образования таких "свернутых" схем деятельности, ее моделей, которые бы целостно, в системе охватывали всю структуру личности"⁴. Однако на следующих уровнях учебного предмета и учебного материала - эти идеи развития не получают, деятельность как источник не присутствует, и, следовательно, в конечном итоге в содержании образования воплощения не находит. Таким образом, выделяемые источники ориентированы на уже существующую в средней школе систему учебных предметов, о чем свидетельствует набор источников содержания образования на уровне учебного предмета.

Социальную деятельность как источник формирования содержания образования рассматривает В.С. Шубинский, выделяя в ней следующие виды: материально-практическую, социальную и духовную. В качестве путей реализации этого источника предлагается "включить в объяснительную записку программ ориентацию на подготовку к участию в... деятельности, в программе... представить, по возможности, единство трех типов деятельности и др."⁵ Таким образом, и в этом случае деятельность привносится как что-то внешнее для корректирования уже имеющегося в виде программ содержания, отобранного, по-видимому, без использования данного источника. Фактически признание деятельности в качестве источника формирования содержания образования лишь декларируется.

Близок к этому И.Я. Лещер, который использует названный подход при разработке состава (структуры) учебного предмета. В качестве компонентов учебного предмета он выделяет: содержание, отражающее основные элементы культуры на предметном содержании данной отрасли деятельности; основы отрасли деятельности, отражаемой учебным предметом в соответствии с его функциями в общем образовании; содержание, обусловленное логикой развертывания основ отрасли деятельности и их усвоения; содержание, обусловленное методами обучения; содержание, обусловленное коммуникативной деятельностью в процессе обучения⁶. Однако и он не распространяет данный подход

на анализ источников содержания.

Таким образом, в выделяемых источниках отбора содержания образования и имеющихся их классификациях мы не находим последовательной реализации деятельностного подхода, который признается наиболее рациональным и научно обоснованным применительно к среднему специальному образованию⁷. Л.Г.Семущина, Н.Т.Ярошенко, анализируя проблему содержания образования в средних специальных учебных заведениях (ССУЗ), предпринимают попытку реализовать именно данный подход.

Авторы, хотя и не ведут речь непосредственно об источниках содержания профессиональной подготовки в ССУЗ, но косвенно подразумевают в качестве таковых "составные части профессиональной деятельности, заложенной в учебных предметах: предмет труда (материал); средства труда (машины, механизмы); цель труда (конечный результат); способы деятельности (процесс труда)"⁸.

Анализ свидетельствует, что единой, устоявшейся системы источников содержания образования не существует. Большинство исследователей, выделяя определенную совокупность источников, не представляют их в систематизированном виде, по крайней мере, почти всегда эти группы источников не соответствуют требованиям к классификациям. Прежде всего, они неполны по объему. Или же речь идет о глобальном, всеобъемлющем источнике - культуре, но она при этом также не представлена в виде системы. Нередко рассматривается лишь какой-либо один из частных источников (наука, социальная деятельность и т.д.). Нет упорядоченности в наименовании источников, по - разному может называться один и тот же источник (например культура или социальный опыт у И.Я.Лернера). Все это порождает различные трактовки и в конечном счете не способствует выделению четких процедур по отбору учебного содержания.

Понятия "факторы", "критерии отбора" характеризуют сам процесс отбора содержания образования. "Фактор" - это внешнее по отношению к содержанию образования обстоятельство, влияющее на процесс его отбора, в то время как понятие "критерий" характеризует непосредственно само содержание, выражает его атрибут, также служащий ориентиром в этом процессе.

Какая картина складывается из анализа литературы в связи с критериями и факторами отбора содержания образования? Именно эти понятия, на первый взгляд, трудно различимы, они близки между собой, специфика их неочевидна, интуитивно не ощущается. Вместе с тем мы не встретили попыток сопоставить, соотнести их между собой, "развести", вычленив их особенности по отношению друг к другу. Способы же их употребления следующие. Одни авторы сознательно используют эти понятия как синонимы. Другие авторы формально их разграничивают, не проводя содержательного анализа, но фактически смешивают эти понятия. Иногда речь идет, например, о критериях, однако, под ними подразумеваются также и факторы. И, наконец, данные аспекты могут рассматриваться в работах без обращения к терминам "факторы" и "критерии отбора содержания образования".

Примером последнего может служить совокупность положений, которые должны быть учтены при отборе необходимых и достаточных знаний для осуществления профессиональной деятельности: а) возможность профессионального роста специалиста; б) возможность перехода с одного производства на другое "по горизонтали" и из одной отрасли в другую; в) изменение техники и технологии производства; г) осуществимость правильной оценки своей профессиональной деятельности в связи с деятельностью других людей; д) возможность принятия творческого решения в экстремальных ситуациях⁹.

Данный перечень включает факторы отбора содержания профессиональной подготовки, хотя, на первый взгляд, речь о них не идет. Говоря о "проблемах формирования содержания образования", авторы фактически приводят критерии отбора содержания профессиональной подготовки в ССУЗ: его фундаментализация и профессионализация; установление оптимального соотношения теоретической и практической подготовки по каждому учебному предмету; прогностический характер содержания обучения¹⁰.

Посмотрим, какой перечень факторов и критериев приводится в литературе. Так, в качестве факторов выделяются:

- уровень развития науки в широком смысле слова; значимость отбираемого материала для жизни и дальнейшего образования; возрастные особенности детей (К.Д.Ушинский);
- содержание социальной культуры; потребности и цели об-

щества; внутренняя логика развертывания изучаемой области деятельности; закономерности усвоения каждого из элементов содержания и его конкретного наполнения; количественно представительные уровни экстремальных возможностей различных групп учащихся, т.е. степени доступности различного (оптимального) содержания достаточно значительному числу обучающихся; уровень среднестатистических возможностей учащихся; методы и организационные формы обучения (И.Я.Лернер);

- структура личности; содержательный аспект целей общего образования; базисные компоненты опыта личности и их отражение в структуре общего образования; отрасли современного научного знания и соответствующие им предметы школьных программ (В.С.Леднев);,

- принцип построения учебного плана (И.К.Журавлев) и др.

Каковы имеющиеся в литературе критерии? Среди них приводятся следующие (в том числе критерии отбора содержания профессиональной подготовки):

- доступность; целостность; научная общепризнанность; научная и общественно-практическая значимость; информативная весомость отдельных фактов, понятий, законов, теорий; соответствие учебного материала возрастным возможностям и отведенному времени (Ю.К.Бабанский);

- значимость материала в системе науки; значимость в общественной практике; необходимость для формирования мировоззрения, воспитания и развития учащихся; доступность для усвоения (М.Н.Скаткин, В.В.Краевский);

- значение знаний в науке, в практической деятельности людей; их значение для формирования мировоззрения у учащихся, их подготовки к труду; учет возрастных возможностей учащихся, время, отводимое на предмет в учебном плане; выразительность фактов, пропорции между фактами и обобщениями; значение знаний для развития мышления; для удовлетворения запросов смежных предметов; для понимания перспектив развития науки и производства; опыт преподавания; наличие близости от школы соответствующих производственных объектов (И.К.Журавлев);

- типичность учебного материала для основных отраслей производства и видов трудовой деятельности; тесная связь изучаемого материала с будущей практической деятельностью

квалифицированных рабочих; достаточный объем общеобразовательных знаний (С.Я.Батышев);

- с ответствение содержания обучения заданным целям:

1) соответствие содержания обучения (совокупного перечня учебных предметов и видов производственной практики, содержание каждого учебного предмета, производственной практики и т.д.) требованиям квалификационной характеристики; 2) соответствие последовательности и интенсивности изучения учебных предметов и прохождения практики межпредметным связям между теоретической и практической подготовкой (критерий гуманизации) (Л.Г.Семущина, Н.Г.Ярошенко);

- профессионально-политехническая и профессиональная направленность специальных учебных предметов в соответствии с характером производственной деятельности, профессией, объектом и трудом, техникой и технологией производства; необходимость учебного материала для формирования мировоззрения, воспитания и развития учащихся; взаимосвязь учебного материала с содержанием профилирующих общеобразовательных предметов и общетехнических дисциплин; информационная устойчивость и динамичность учебного материала; соответствие учебного материала воспитательным целям (НИИПТО);

- комплексность и универсальность учебно-производственных работ; последовательность формирования умений и навыков на основе системы элементов технологического процесса; сочетание различных видов трудовой деятельности; повторяемость упражнений для формирования основ профессионального мастерства и т.д. критерий для конструирования курсов производственного обучения (НИИПТО);

система современных технологий (В.Н.Столетов) и др.

Сопоставив данные ряды между собой и с приведенным выше перечнем источников содержания образования, можно заметить что какое-либо положение у одного автора может быть фактором, у другого - критерием, источником и т.д. Один и тот же автор одно положение относит и к источникам, и к факторам. Так, понятие "культура" называют и источником, и фактором. И к источникам, и к факторам относят также понятия "цели общества, или социальный заказ", "методы обучения".

Понятия "время, определяемое учебным планом", "учет возможностей учащихся" характеризуют и как критерии, и как факторы. Попробуем разобраться, насколько это справедливо.

Для этого обратимся к определениям рассматриваемых понятий. Фактор определяется как "причина, движущая сила какого-либо процесса, определяющая его характер или отдельные его черты"¹¹, критерий - "признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-либо; мерило суждения, оценки"¹².

Критерий - это признак, на основании которого из некоторого массива элементов, входящих в тот или иной источник содержания образования, выбирается ограниченное их число. Отсюда следует, что источник содержания образования сам по себе не может ослужить критерием его отбора - им может быть только его характеристика, носящая оценочный характер. Поэтому неправомерным является выделение в качестве критерия, к примеру, "системы современных технологий"¹³. По этой же причине, а также в соответствии с рассмотренным выше соотношением понятий "критерий" и "фактор" нельзя отнести к критериям понятия "опыт преподавания" и "наличие близости от школы соответствующих объектов", приводимые И.К.Журавлевым. На наш взгляд, это именно факторы - внешние по отношению к содержанию моменты.

Вместе с тем понятие "источники содержания образования" нельзя относить и к факторам, влияющим на отбор содержания образования, а в ряду факторов приводится понятие "содержание социальной культуры" (И.Я.Лернер), т.е. по мнению И.Я.Лернера, "социальная культура" определяет процесс отбора из себя самой содержания образования. Логическое противоречие очевидно.

Одна из причин смешения факторов и критериев заключается в следующем. Среди всей системы факторов, влияющих на процесс отбора содержания образования, можно выделить группу факторов, непосредственно определяющие критерии отбора, тесно с ними коррелирующие. Иногда они различаются лишь по формулировке. Так, если фактором является "время, отводимое учебным планом", то ему подходит критерий "соответствие учебного материала отведенному времени", а "уровню среднестатистичес-

ких возможностей учащихся" - критерий "соответствие учебного материала возможностям учащихся". Поэтому в выделенном И.Я.Лернером факторе "количественно представительные уровни экстремальных возможностей различных групп учащихся, т.е. степени доступности различного (оптимального) содержания достаточно значительному числу обучающихся"¹⁴, по нашему мнению, к факторам относится лишь первая часть - "уровни возможностей", а "степени доступности" представляют собой критерий.

Критерии можно разделить в соответствии с широтой их применения. Должны существовать универсальные критерии, которым должно отвечать все содержание образования, например это критерий "доступность для усвоения". Другие критерии имеют ограниченную сферу применения. Выделяются отдельные критерии применительно к различным источникам отбора. Для элементов знаний, отбираемых из науки как источника содержания - критерий "значимость в науке"; для материала, отбираемого из другого источника (профессиональная деятельность), - критерий "типичность для основных отраслей производства и видов трудовой деятельности".

Ряд критериев выделяются в соответствии с определенными целями установками, к которым относятся: "значимость для развития мышления", "необходимость для формирования мировоззрения, воспитания и развития учащихся" и др.

Разделяются критерии применительно к содержанию в различных типах учебных заведений (общего, среднего, среднего профессионального, среднего специального образования и т.д.), циклах подготовки, предметах. Об этом пишет и И.К.Дуралев¹⁵, рассматривая, однако, в качестве синонимов "критерии", "дидактические основания", "факторы", "установки", "ориентиры" и др. Автор разделяет и группирует их в соответствии с несколькими уровнями: уровнем теоретического представления о содержании образования; уровнем учебного предмета, который в свою очередь включает в себя положения (т.е. основания, критерии отбора и т.д.) различной степени общности. Это положения, действующие в рамках целого цикла учебных предметов, установки, используемые в зависимости от типа учебного предмета (предлагается соответствующая их типология), далее, в рамках учебного предмета (частнодидактический уровень) и курса, темы (конкретно-методический уровень).

Справедливо отмечая, что существующие в педагогической литературе критерии, как правило, имеют высокую степень обобщения и характеризуют в основном уровень теоретического представления о содержании образования, автор вместе с тем и сам не дает их конкретизации применительно к выделяемым уровням. Формулируемое им требование системности, во-первых, также носит достаточно обобщенный характер, а во-вторых, применимо лишь к уже имеющемуся в наличии содержанию и поэтому не может служить критерием его отбора.

Для раскрытия сущности и определения подходов к систематизации "источников", "критериев", "факторов отбора содержания образования" важно понятие "принципы". При обсуждении данной о круга вопросов оно постоянно находится в поле зрения.

Выделяются принципы формирования содержания образования: соответствия требованиям общества; учета единства содержательных и процессуальных сторон обучения; структурного единства содержания образования на всех уровнях при движении от общих к более частным и конкретным формам (В.В.Краевский, И.Я.Лернер)¹⁶. Несомненно, они должны непосредственно определять критерии отбора, хотя такая связь подробно не раскрывается. Вместе с тем важная роль отводится дидактическим принципам. У В.В.Краевского и И.Я.Лернера это и средство формирования содержания, и его источник.

С точки зрения НИИИО, с одной стороны, это основа для определения критериев. Далее, определяя сами критерии на основе дидактических принципов, исследователи выделяют уже самостоятельный критерий "соответствие содержания специальных учебных предметов дидактическим принципам", но и это еще не все. Критерий "соответствие" в свою очередь представляет собой сумму, или комплекс критериев, в составе которого также имеется аналогичный критерий "соответствие содержания специальных учебных предметов дидактическим принципам"¹⁷.

И.К.Журдаев анализирует "дидактические принципы построения учебного плана", называя их и факторами, и в то же время источником¹⁸.

Вместе с тем последовательная содержательная взаимосвязь выделяемых критериев, их совокупностей с дидактическими принципами, как правило, не выявляется. Такой подход имеет место

лишь у Ю.К.Бабанского; в других случаях связь между принципами и критериями можно видеть только в дублировании формулировок. Например, "доступность" рассматриваются как принцип и критерий, "направленность обучения на всестороннее образование, воспитание, развитие" как принцип, "необходимость формирования мировоззрения, воспитания и развития" — как критерий. Видимо, одна из причин этого — высокая степень общности критериев, препятствующая эффективному их использованию в реальном процессе проектирования содержания.

Следует сказать еще об одной тенденции, которая наблюдается при анализе критериев отбора содержания образования. Акцент незаметно смещается на критерии оценки уже имеющегося содержания. Например, в качестве критерия отбора выделяются "соответствие содержания логике межпредметных связей"; "взаимосвязь с содержанием профилирующих общеобразовательных предметов и общетехнических дисциплин" и др. Возникает вопрос: что первично — межпредметные связи или само содержание образования?

В данном случае внести ясность поможет разграничение понятий "критерий отбора" и "требования к содержанию образования". Последние определяются как "конкретные нормы деятельности по формированию содержания общего среднего образования на разных уровнях, разработанные с позиций дидактики как одной из педагогических дисциплин (С.И.Высоцкая)¹⁹". Диалектика критериев и требований заключается в том, что первые используются, когда содержание образования находится в процессе становления, его еще нет, вторые — применяются к содержанию как чему-то готовому, установившемуся. Критерии представляют собой условия достижения цели в процессе отбора содержания, а требования являются средством оценки полученного результата. Вместе с тем из анализа литературы становится ясно, что различие между ними также не проводится.

С другой стороны, эти понятия тесно коррелируют друг с другом; иногда они могут совпадать. При этом понятие "требования" превышает по объему понятие "критерий", поскольку второе применяется к каким-то элементам или сторонам содержания, а первое — также и к содержанию в целом. Поэтому критерий почти всегда может быть определен как требования.

не на каждому требованию соответствует критерий.

Сказанное позволяет обнаружить оmissions этих понятий при разработке конкретных критериев и требований к содержанию образования. Проведенное их разграничение, с наш взгляд, является основой для отнесения к требованиям упомянутых выше критериев "соответствие содержания логике межпредметных связей", "взаимосвязь с содержанием смежных предметов", а также таких критериев, как критерий "целостность", "соответствие учебного материала отведенному времени", "достаточный объем общеобразовательных знаний" и др.

Поводя итоги проведенного обзора понятий "источники", "критерии" и "факторы отбора содержания образования", можно сделать вывод об отсутствии строгости определений в понятийном аппарате данного фрагмента теории содержания образования. Можно сказать, что исследуемые понятия находятся в своем развитии на этапе восхождения от конкретного к абстрактному. Поэтому они используются в педагогической литературе с изрядной долей эмпиризма. Существует определенный круг "общеупотребительных" терминов, о значении которых заранее не уславливаются, употребляют их произвольно и которые вследствие этого трудно разграничить, отделить один от другого, выявить какие-либо связи между ними. Следствием этого является терминологическая размытость, препятствующая попыткам установить иерархию терминов, выстроить систему.

Все это наглядно обнаруживается при рассмотрении непосредственно самих источников, критериев и факторов отбора содержания. Выделяются они произвольно, без доказательств полноты, необходимости и достаточности их совокупностей, формулируются разнородно, положения в одном перечне могут пересекаться по объему, приводятся в одном ряду обобщенный и конкретизирующий моменты. Не анализируется проблема соотношения между источниками, критериями и факторами, они логически не увязываются друг с другом и с другими категориями теории содержания образования.

Подходы различных авторов к данной проблеме не согласуются между собой, у них отсутствуют единые отправные

моменты, методологические ориентиры, Исследователи находятся как бы в разных системах координат.

В результате можно заключить, что степень разработанности проблемы источников, критериев и факторов отбора содержания образования неостаточна для непосредственного использования их в качестве инструментов отбора на научной основе интегративного содержания, в существующем виде они практически неприменимы. На данной стадии их можно рассматривать лишь в качестве довольно абстрактного комментария к формируемому в действительности методом "проб и ошибок" содержанию образования.

ЛИТЕРАТУРА

- 1 Ожегов С.И. Словарь русского языка. Изд.16-е, испр. и доп. М.: Рус. яз., 1984. С.222.
- 2 Большая Советская Энциклопедия. М.: Сов.энцикл. 1974, т.10. С.1723.
- 3 См.: Скоткин М.Н., Краевский В.В. Содержание общего среднего образования: Проблемы и перспективы. М.: Знание, 1981. С.96.
- 4 Теория содержания общего среднего образования и пути ее построения / АПН СССР. М., 1978. С.22.
- 5 Способы отражения видов деятельности в нормативном материале // Педагогика и нар. образование в СССР. Вып. II (23). / АПН СССР. М., 1979. С.14.
- 6 Теория содержания общего среднего образования и пути ее построения / АПН СССР. М., 1978. С.49.
- 7 См.: Семушина Л.Г., Ярошенко Н.Г. Содержание и методы обучения в средних специальных учебных заведениях: Учеб.-метод. пособие. М.: Высш. шк., 1990. С.191.
- 8 Там же.
- 9 Там же.
- 10 Там же.
- 11 Советский энциклопедический словарь / Гл.ред. А.М. Прохоров. Изд. 2-е. М.: Сов.энцикл., 1983. С.1391.
- 12 Там же.
- 13 Столетов В.Н. Исследование проблем содержания образования // Сов. педагогика. 1980. III. С.7-20.
- 14 Теория содержания общего среднего образования и пу-

ти ее построения/АПН СССР. М.1978. С.50.

15 Дидактические основания для формирования содержания учебных предметов// Педагогика и народное образование в СССР/АПН СССР. М.,1980. вып.8. С.16.

16 Теоретические основы содержания общего среднего образования/Под ред.В.В.Краевского, И.Я.Лернера.М.:Педагогика,1983. С.352.

17 Методика систематизации знаний, умений и навыков в содержании профессионально-технического образования.М.,1979. С.224.

18 Дидактические основания для формирования содержания учебных предметов.

19 Высоцкая С.И. Дидактические вопросы проектной деятельности учителя// Педагогика и народное образование в СССР/АПН СССР.М.,1984.Вып.2 (74).С.19.