

Евгения Юрьевна Навойчик

Омский государственный педагогический университет, кандидат философских наук, доцент,
заведующий кафедрой отечественной истории, Омск, Россия
e-mail: disagree194@yandex.ru

Выявление ценностного потенциала в структурном анализе содержания образования: контекстная и конкретно-содержательная плоскость

Аннотация. Автор показывает возможности применения структурного анализа к выявлению ценностного потенциала содержания образования с учетом социального и культурного контекстов. Контекстная логика помогает преодолеть узко-предметный взгляд на анализ содержания, включить его в более широкую междисциплинарную плоскость, что позволит проектировать личностный результат с учетом универсальных целей и ценностей.

Ключевые слова: содержание образования, структурный анализ содержания, ценностный потенциал, контекстный подход, конкретно-содержательный подход.

Evgenia Yu. Navoychik

Omsk State Pedagogical University, Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor,
Head of the Department of National History, Omsk, Russia
e-mail: disagree194@yandex.ru

Identification of Value Potential in the Structural Analysis of the Content of Education: Contextual and Specific Content Plane

Abstract. The author shows the possibilities of applying structural analysis to the identification of the value potential of educational content, taking into account social and cultural contexts. Contextual logic makes it possible to overcome the narrow-subject view of content analysis, to include it in a broader interdisciplinary plane, which will allow to design the personal result taking into account universal goals and values.

Keywords: content of education, structural analysis of content, value potential, contextual approach, specific content approach.

Введение (Introduction)

Содержание образования — не только ключевой фактор обучения, но и значимая педагогическая проблема, так как оно изменяется вместе с обществом, не являясь статичной системой, и, соответственно, в процессе изменений порождает необходимость перестройки подходов к его анализу. Его компонентная сущность неразрывно связана с историческим и социальным контекстами, т. е. в разные эпохи образование с точки зрения принципов своего наполнения ориентировалось на разные цели образования. Так, знаниево-ориентированный и личностно ориентированный подходы отражают различные точки зрения на функции содержания, где в первом случае акцент делался на усвоение системы знаний, как часто говорят в «готовом виде», а во втором — на раскрытие ценностного потенциала содержания, опыта социальных и культурных традиций и изменений, заложенных в нем.

Однако несмотря на то, что часто эти подходы противопоставляются как «старый» и «новый», социальная функция

содержания образования была заложена классиками дидактики еще в советское время, так же, как и идея о том, что цель образования — подготовка к реальной жизни.

Тем не менее изменившийся социальный контекст показал, что чаще всего знания в первой парадигме оставались оторванными от жизни, в силу отвлеченности, а часто утопичности тех или иных идей. Очевидной инновацией в отношении обновления подходов к содержанию образования сегодня стало то, что в нем необходимо соединять научный подход к отбору содержания и признать субъективную роль ученика в процессе приобретения знания.

Так знания превращаются в «открытую» систему, где ценностный потенциал содержания не заложен в качестве инварианта, а может быть раскрыт и присвоен только в процессе его активного получения. Здесь всё большее значение приобретают такие категории, как личностный опыт ученика, т. е. возможность активного участия в создании «своего» содержания образования.

Исходя из значения фактора содержания среди других закономерностей процесса обучения, в реализации личностного результата образования рассматривается в первую очередь ценностно-смысловой потенциал содержания. И несмотря на то, что в рамках системного подхода необходимо раскрывать значение других факторов, особенность российского образования, как мы показали выше, такова, что содержание отдельных предметов всегда играло важную роль в реализации образовательной функции.

Подобный подход, невзирая на очевидные преимущества, имеет ограничения, особенно принимая во внимание потребности современного общества и личности с точки зрения формирования личности ученика. Потенциал содержания для реализации этих задач используется недостаточно, несмотря на то, что, закладывая в содержание воспитательный потенциал, педагоги априори наделяют его аксиологическим значением, что дает возможность системно и планомерно формировать личностный результат.

С другой стороны, подчиняя личностный результат содержанию, иногда мы получаем эффект «герметического» знания, в котором осознание ценности того или иного научного или учебного факта не всегда переносится на личностный социальный опыт ученика, а значит, не включается в социальный и деятельностный контексты. Подобная ограниченность образует разрыв между воспитанием и жизнью, часто делает воспитательные модели внутри урока искусственными. Очевидно, что для решения этой проблемы необходимо сочетание контекстной и конкретно-содержательной логики в структурном анализе содержания образования.

Это позволит, во-первых, показать универсальный характер ценностей безотносительно к содержанию конкретных предметов; во-вторых, перестроить содержание из «закрытой» структуры в «открытую», где всегда возможен выход за рамки урока, осознание возможностей его применения и актуальности в социальной и культурной сферах деятельности.

Здесь под контекстной логикой мы можем понимать такое отношение к содержанию, при котором оно имеет выход в область не только моделирования и проектирования в рамках условных ситуаций и лабораторной деятельности, а идет дальше — выводит ученика за рамки учебных классов, создаются условия для интенциональности, т. е. построения опыта ценностного отношения вовне, и тем самым осознания значимости для себя данных установок и идей, готовности опираться на них в последующей самостоятельной деятельности.

Как уже говорилось выше, конкретно-содержательный аспект позволяет нам выстроить механизмы проектирования личностного результата, но не только исходя из особенности содержания отдельных предметов, а в первую очередь учитывая структурно-функциональные особенности содержания, которые являются общими для большинства учебных предметов.

Методы (Methods)

Таким образом, в содержании большее значение приобретает личностный опыт и знания обучаемого, что обеспечивает условия для создания им собственного содержания

образования. Так, по мнению А. В. Хуторского, содержание образования есть образовательная среда, способная вызывать личностное образовательное движение ученика и его внутреннее приращение [1, с. 171]. В связи с этим он выделяет в содержании образования внешнее (среду) и внутреннее, создаваемое учеником при взаимодействии с внешней образовательной средой, т. е. в нашем случае контекстную и конкретно-содержательную плоскости.

Анализ содержания в конкретно-содержательной плоскости — методическая и методологическая основы большинства методик преподавания отдельных школьных предметов. Он предполагает выявление в массиве научного содержания компонентов, имеющих наибольший образовательный и ценностный потенциал, а также раскрывает возможности формирования универсальных учебных действий в процессе работы с ними. Такой подход позволяет реализовать принцип достаточности содержания, т. е. без чрезмерной перегруженности темы сохранять ее полноту. Однако структурный анализ направлен на выявление потенциала конкретной темы урока или системы уроков и не выводит содержание в более широкий социальный или культурный контекст, что часто замыкает его на самом себе.

Эту ограниченность можно преодолеть, применив в рамках структурного анализа, отвечающего идеям конкретно-содержательной логики, принципы контекстного подхода.

Изначально теория контекстного обучения разрабатывалась для профессионального образования и была направлена на преодоление разрыва между теорией и практикой, но позже была перенесена и на школьное образование. Теория контекстного обучения, разработанная А. А. Вербицим [2, с. 44], предполагает такую организацию учебного процесса, при которой в различных формах учебной деятельности студента проводится последовательное моделирование будущей профессиональной деятельности, в том числе основных должностных функций, проблемных ситуаций, задач, педагогической практики. Всё это, в том числе научная информация, составляет основное содержание контекстного обучения.

Подобная организация обучения обеспечивает динамическое движение деятельности студента от деятельности академического типа к учебно-профессиональной и профессиональной. Применение этого подхода позволяет снять противоречие между целями, содержанием и методами учебной деятельности и теми, которые призваны решать выпускники в профессиональной сфере.

В качестве основного стиля взаимодействия в рамках педагогической интеракции контекстный подход предлагает диалоговый формат, что соотносится с психолого-педагогическими условиями включения в учебную деятельность. Однако центральное место среди принципов данного подхода занимает последовательное моделирование в учебной деятельности целостного содержания, форм и условий будущей деятельности.

Особенностью этого принципа является то, что в обучении используются имитационные модели, предполагающие выход за рамки знаковой информации, соотношение ее с будущим, осмысление знаний, которое происходит тогда, когда учащийся включает себя в ситуацию решения каких-то

социальных задач. В этом случае средством обучения будет контекст, а предметное содержание поможет его выстроить [2, с. 45].

Помимо содержательного компонента в ходе реализации контекстного подхода раскрывается и деятельностный, но мы в рамках нашего вопроса рассматриваем его возможности, в первую очередь с точки зрения расширения потенциала когнитивного компонента. Здесь основная роль отводится проблемному характеру контента, который призван развернуть его в направлении преодоления ограниченности узкопредметного содержания отдельных предметов, включение его в более широкую межпредметную плоскость. Важно, что при взаимодействии с данным контентом учащийся получает нравственный опыт действия в соответствии с ценностями общества, а проблемное содержание побуждает его к поступку. Так, по А. А. Вербицкому, «с помощью системы учебных проблем, проблемных ситуаций и задач выстраивается сюжетная канва деятельности, а статичное содержание образования превращается в динамично разворачиваемое» [3, с. 42].

Результаты и обсуждение (Results and Discussion)

Контекстный подход не противоречит современным концепциям дидактики, где содержание образования рассматривается как социально и личностно детерминированное. Таким образом, с точки зрения нашей проблемы, контекстная и конкретно-содержательная плоскость в выявлении ценностного потенциала содержания дополняют друг друга.

Для эффективного применения логики контекстного и конкретно-содержательного подхода представляется целесообразным рассмотреть их в контексте структурного анализа содержания, а не с точки зрения приоритета систематизации большого количества эмпирического и теоретического материала. По мнению П. Ф. Кубрушко, в таком случае при анализе содержания мы сможем отойти от «сквозной предметной линии» [4, с. 11] и получим возможность рассматривать объекты, обозначаемые этими терминами как сложные, наделенные внутренней структурой и взаимодействующие между собой.

Таким образом, мы представим их не в линейной, а в синергетической логике в согласовании и синхронизации объектов содержания образования. Подобный подход, например, применяется в организации учебного предмета «обществознание», где несколько предметных модулей и содержательных линий интегрируются вокруг человека в обществе во взаимодействии различных сфер.

Закономерно, что применение логики структурного анализа содержания с точки зрения системного подхода ставит вопрос о его функциональном анализе и расширении его возможностей. Говоря о нем, М. С. Каган отмечал, что «...единственный эффективный путь решения этой задачи — подход к изучаемой системе как *части некоей метасистемы*, т. е. извне, из среды, в которую она вписана и в которой она функционирует» [5, с. 24].

Здесь мы, с одной стороны, руководствуемся принципом достаточности содержания, помня о том, что его ценностный потенциал может быть раскрыт и положен в основу личностного результата без чрезмерной «подавляющей»

ребенка информационной избыточности. С другой стороны, эффективное функционирование системы, коим является и содержание, не может быть реализовано без значимых элементов, обеспечивающих ее полноту.

Эти тенденции можно рассматривать как отражение дифференциации и интеграции образования, как противоречивые, но диалектически связанные между собой векторы в структуре содержания образования. Здесь дифференциация может быть связана с усилением ценностной значимости содержания отдельных предметов, а интеграция дает возможность увидеть универсальные ценности в рамках, например, гуманитарных предметов. Такая логика позволяет осуществлять поиск ценностно значимых дидактических единиц не в содержании отдельных предметов, а исходя из программы воспитания; подбирать соответствующие единицы содержания, где конкретные ценности могли бы выступать структурообразующими детерминантами содержания образования.

Здесь конкретно-содержательная логика позволит также сохранить научную значимость предметного содержания, но соотносить его в рамках контекстной плоскости с социальными и культурными явлениями, актуальными с точки зрения личностного социального опыта учащихся. Эта категория отражает способность отождествлять себя с теми или иными феноменами на основе не только отвлеченных знаний о них, но в первую очередь на основе понимания возможности применения этих знаний в социальной практике. Ценностный компонент позволяет руководствоваться в выборе стратегий действия с теми или иными социальными феноменами, исходить из понимания их значимости с точки зрения духовно-нравственной сферы личности. В противном случае возникает опасность эффективного прагматического функционирования на основе освоенного содержания вне его ценностного характера. Таким образом, выявление ценностного потенциала содержания — одно из важных условий эффективного проектирования и формирования личностного результата. Необходимо создать гибкий механизм такого анализа, включающий как контекстную, так и конкретно-содержательную плоскости, исходя из особенностей возраста.

Одним из важных критериев успешности такого механизма должен стать его универсальный характер. Проблеме следует решать не в изоляции предметного содержания с последующим выявлением ценностных возможностей отдельных компонентов содержания, а в создании универсального механизма, который можно было бы применить безотносительно к специфике предметного содержания.

Универсалией, которая могла бы применяться к решению этих задач, с нашей точки зрения, является такая категория методики и педагогики, как личностный социальный опыт учащихся. Это интегративная характеристика, как мы уже говорили выше, которая включает в себя возрастные особенности учащихся, соотношенные с их социальным опытом, актуальными ценностными приоритетами и действиями в соответствии с ними. Таким образом, личностный социальный опыт может выступить в качестве универсального инструмента выявления ценностного содержания, объединяющего как контекстную, так и конкретно-содержательную плоскости.

Так, рассматривая эффективные способы формирования научного мировоззрения учащихся на уроках обществознания, методисты используют данное понятие для обоснования возможностей применения рефлексивно-критической модели урока по согласованию субъектного опыта учащихся и научного содержания курса обществознания. Например, объясняется взаимосвязь между использованием социального опыта и формированием правовой культуры, которое происходит более эффективно, если учитываются стадии идентичности подростков с точки зрения гражданского, правового, социального и других этапов самоидентификации. Нам представляется, что данная категория может быть применена для проработки механизма выявления ценностного потенциала содержания не только на уроках обществознания, так как личный социальный опыт включает знания, умения, но также эмоциональные состояния и оценочные суждения, которые образовались у человека в результате собственного непосредственного чувственно-эмпирического взаимодействия с окружающим миром, а значит, предполагают возможность всестороннего включения в его освоение.

Результатом практического взаимодействия ученика в процессе обучения открываются необходимые связи,

свойства, закономерности явлений; отыскиваются целесообразные методы и средства деятельности, поэтому на личный социальный опыт необходимо опираться в рамках образовательного процесса для достижения личностного результата.

Заключение (Conclusion)

Таким образом, представляется необходимым и целесообразным описать механизм проектирования личностного результата на основе структурного анализа предметного содержания образования, но не на основе линейной логики — от компонента содержания к его функции, а от отбора компонентов содержания, исходя из их ценностного потенциала с учетом личностного социального опыта учащихся.

Такой подход позволит преодолеть герметичность содержания отдельных предметов, сделать личностный результат действительно системообразующей категорией в структуре результатов, перестроить отношение факторов обучения от линейной логики с подавляющим влиянием содержания на методы и результаты, в направлении такого взаимодействия, при котором эти факторы будут подчинены логике современного образования, главная ценность и цель которого — ученик.

Библиографический список

1. Хуторской А. В. Современная дидактика : учеб. СПб. : Питер, 2001. 544 с.
2. Мельникова Л. А., Попова О. Н. Содержательные аспекты контекстного подхода // Таврический научный обозреватель. 2015. № 5. С. 43–49.
3. Вербицкий А. Контекстное обучение в компетентностном подходе // Высшее образование в России. 2006. № 11. С. 39–46.
4. Кубрушко П. Ф. Анализ содержания образования: новые аспекты // Инновационные проекты и программы в образовании. 2011. № 6. С. 10–13.
5. Каган М. С. Человеческая деятельность : (Опыт системного анализа). М. : Политиздат, 1974. 328 с.