

МЕТАПРЕДМЕТНАЯ ПОДГОТОВКА СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ

Гелясина Е.В.,
заведующий кафедрой педагогики, психологии и частных методик,
Витебский областной институт развития образования
г. Витебск, Беларусь

Аннотация. В статье раскрывается содержание метапредметной подготовки современного учителя. Все компоненты содержания образования (теоретико-онтологический, технико-технологический, гносеологический) выстраиваются вокруг компонента «педагогические объекты». Раскрывается содержательное наполнение каждого из них.

Ключевые слова: подготовка учителя, метапредметные компетенции, метапредметное содержание.

Учитель всегда был и остается ключевой фигурой образовательного процесса. От его профессионализма зависит качество образования. Как отмечают в своем исследовании «Как добиться стабильно высокого качества обучения в школах: уроки анализа лучших систем школьного образования мира» М. Барбер, М. Муршед [2] качество системы образования не может быть выше качества работающих в ней учителей. В этой связи учитель, который сам не владеет системой метапредметных компетенций вряд ли сможет эффективно организовать процесс их формирования у учеников. Кроме того, постоянно увеличивающийся объем про-

фессионально значимой информации, расширение спектра решаемых педагогом профессиональных задач, вариативность «производственных» условий, работа в ситуации с высокой степенью неопределенности требует интенсификации процесса подготовки современного учителя.

Наш опыт показывает, что одним из путей, позволяющим дать адекватный ответ на профессиональные вызовы современности является создание условий для реализации метапредметного подхода к подготовке учителя. Названный подход предполагает необходимость модернизации всех компонентов педагогической системы: целевого, содержательного, процессуального, результатного. В частности, целевой компонент выстраивается относительно восьми групп метапредметных компетенций: учебно-управленческой, универсально-логической, коммуникативной, информационной, исследовательской, теоретико-онтологической, технико-технологической и гносеологической. Их сущность и структура описана нами ранее в [3].

Проведенные нами исследования показали, что в структуру метапредметного содержания педагогического образования целесообразно включить компоненты, объединенные в три центра, которые выстраиваются вокруг компонента «педагогические объекты». Первый центр – теоретико-онтологический по номиналу входящих в него компонентов адекватен структуре научного педагогического знания. Теоретико-онтологический компонент включает: 1) педагогические научные факты, 2) педагогические понятия, 3) педагогические законы и закономерности, 4) педагогические теории и концепции, 5) научные методы получения нового педагогического знания. Вторым центром – технико-технологический – объединяет три компонента: а) методы обучения и воспитания, б) педагогические средства, в) формы организации образовательного процесса, в) образовательные технологии. В состав третьего центра – гносеологического – включены пять компонентов: 1) вопросы, 2) задачи, 3) проблемы, 4) схемы, 5) модели.

Центральным компонентом метапредметного содержания педагогического образования являются педагогические объекты. Изучение педагогических объектов на наш взгляд целесообразно осуществлять, ориентируясь на ряд позиций: 1) наименование объекта, 2) внешние признаки объекта, 3) условия существования объекта, 4) природа объекта (законы, лежащие в основе его функционирования), 5) содержание и объем научного понятия, характеризующего рассматриваемый объект, 6) связь данного объекта с другими объектами, 7) количественная характеристика изучаемого объекта (если это представляется возможным), 8) практическая значимость явления, 9) возможное негативное влияние изучаемого явления. Способы предупреждения негативного влияния.

Как отмечалось выше, вокруг компонента «педагогические объекты» выстраивается пять компонентов, объединенных в теоретико-онтологический центр. Первым из этих компонентов является научный педагогический факт. Последний представляет собой особую форму (способ существования) научного педагогического знания, в которой фиксируется конкретное, выявленное при помощи научных методов познания, явление, процесс или событие. В отличие от обыденных фактов, научный педагогический факт отличает определенная «теоретическая нагруженность». Это значит, что обнаружение, описание и объяснение факта осуществляется с определенных теоретических позиций.

Вторым компонентом теоретико-онтологического блока (центра) метапредметного содержания являются научные педагогические понятия. Определение научных понятий есть необходимый компонент познания объектов педагогической реальности. Будучи компонентом метапредметного содержания педагогического образования педагогические понятия должны: а) выступать как особая форма отражения педагогической реальности, б) фиксировать существенные свойства и связи педагогических объектов, в) отвечать логической структуре определения понятия, г) быть корректно сформулированными, д) быть связанными с другими педагогическими понятиями.

Педагогические законы и закономерности – третий компонент теоретико-онтологического центра. Педагогические законы раскрывают существенные связи между объектами педагогической реальности. Знание педагогических законов дает возможность объяснить причины и направление протекания образовательного процесса, сознательно управлять им, выстраивая педагогически целесообразную деятельность. В отличие от объективно действующих естественнонаучных законов, педагогические законы сильно подвержены влиянию субъективных факторов. В этой связи, рассматривая связь между объектами педагогической реальности, чаще ведут речь о педагогических закономерностях. Следуя В.В. Краевскому [7], закономерность следует понимать как особую форму воплощения педагогического знания, представляющую собой абстрактно-односторонний момент закона. Закономерный – значит осуществляющийся на основе закона. В наиболее общем виде специфику педагогических закономерностей В.В. Краевский выражает следующим образом: это закономерности реализации проекта педагогической деятельности в педагогической действительности.

Общеизвестно, что правильно понять роль и значение конкретного закона или закономерности можно лишь в рамках определенной научной теории. В этой связи целесообразно включить в структуру теоретико-онтологического центра метапредметного содержания компонент «педагогические теории и концепции». Следуя П.В. Копнину, теория есть «система научного знания, описывающая и объясняющая некоторую совокупность явлений и сводящая открытые в данной области закономерные связи к единому объединяющему началу» [6, с. 504]. Вместе с тем специфика педагогической действительности такова, что теории, ее описывающие, носят вероятностный (стохастический) характер. Именно этим обстоятельством объясняется выбор концепции в качестве формы фиксации педагогического знания. По этой причине в содержании педагогического образования чаще находят отражение не педагогические теории, а концепции, в которых описан авторский вариант решения проблемы, изложены идеи, воплощающие ее основной замысел, определен понятийный каркас, рассмотрены принципы и логика решения, вынесено суждение о требуемом содержании, наилучших формах и методах обучения и воспитания.

Как отмечалось выше, второй – «технико-технологический» блок (центр) включает четыре компонента: методы обучения и воспитания; педагогические средства; формы организации образовательного процесса; образовательные технологии. Содержательное наполнение этого блока обладает особой чувствительностью к социально-временному контексту. Технико-технологическая инструментация образовательного процесса существенным образом детерминирована типом культуры и адекватной ей моделью образования.

Предваряя рассмотрение технико-технологического центра сделаем существенное, на наш взгляд, замечание. Если в рамках теоретико-онтологического центра рассматриваются методы получения нового педагогического знания, то в рамках технико-технологического центра – методы преобразования педагогической действительности. Во втором случае методы представляют собой систему предписаний и требований, на которые должен ориентироваться педагог, решая практические профессионально-педагогические задачи.

Метапредметный компонент «методы обучения и воспитания» тесно связан с другими компонентами технико-технологического центра: педагогические средства; формы организации образовательного процесса; образовательные технологии. Лимитированный объем статьи не позволяет раскрыть их содержание. Сделаем лишь одно замечание, касающееся особенностей наполнения компонента «образовательные технологии». Считаем, что наряду с традиционными образовательными технологиями в содержании рассматриваемого компонента должны найти отражение современные коммуникативные, информационные, когнитивные технологии, технологии рефлексивного управления, социального прогнозирования и конструирования, творческого саморазвития, развития личностного потенциала обучающегося, тьюторско-

го сопровождения, коучинговые и фасилитационные технологии, технологии конструирования обучающимися новых знаний.

Третий – гносеологический концентр – объединяет компоненты «вопрос», «задача», «проблема», «модель», «схема». Вопрос как особого рода метапредметная организованность обладает исключительным образовательным и развивающим потенциалом. Вместе с тем, анализ массовой образовательной практики показывает, что гипертрофируется лишь одна функция вопроса – как средства контроля уровня достижений обучающихся. Сложившуюся ситуацию А.Г. Асмолов охарактеризовал как обучение по формуле «ответы без вопросов». Стоит ли удивляться после этого, – пишет А.Г. Асмолов, – что знаменитые детские «почему?» исчезают в школе, так же как в ней сиротливо прячется познавательная активность личности ученика [1]. Это утверждение, зачастую, оказывается справедливым и для традиционного педагогического образования.

Вопрос выходит на первый план при любом движении мысли от незнания к знанию. Любой полноценный акт познания предполагает возникновение вопросов. Вопрос – пусковой механизм познания. С возникновения вопросов начинается познание, а при их исчерпанности оно прекращается. Именно поэтому процесс обучения может быть представлен как последовательность сменяющих друг друга вопросов и поиска ответов на них. Наша работа, проведенная в обозначенном направлении, дает основание утверждать, что освоение «Вопроса» как метапредметного компонента содержания образования, должно быть сопряжено с освоением обучающимися деятельности, связанной с постановкой корректных вопросов, поиском и формулированием четких и непротиворечивых ответов.

В качестве второго компонента определены задачи. Для понимания сущности данного компонента принципиально важным является дифференциация понятий: «мыслительная задача», «учебная задача», «конкретно-практическая задача», «творческая задача», «педагогическая задача». Вслед за А.Н. Леонтьевым [8] будем понимать мыслительную задачу как цель, поставленную в определенных условиях, препятствующих ее непосредственному достижению. Учебную задачу будем рассматривать как задачу, цель и результат которой заключаются в изменении субъекта образования, и направленную на нахождение общего способа решения для определенного класса задач (В.В. Давыдов[5], Д.Б. Эльконин [10]), конкретно-практическую задачу – как связанную с отработкой учащимися уже сформированных умений, т.е. ориентированную на использование «знаний в действии», а творческую задачу – как задачу, не имеющую однозначного решения, предусматривающую вовлечение обучающихся в творческую деятельность, требующую использования эвристических и креативных методов. При понимании педагогической задачи будем опираться на взгляды В.А. Сластенина, рассматривающего ее со структурно-функциональных позиций как систему особого рода, основную единицу педагогического процесса, а с сущностных – как «осмысленную педагогическую ситуацию с привнесенной в нее целью в связи с необходимостью познания и преобразования действительности» [9, с. 505].

Третий компонент гносеологического концентра метапредметного содержания – «Проблема». Проблема понимается как осознанное затруднение человека в его деятельности. Соответственно ситуация, в которой человек осознал наличие такого рода затруднения, называется проблемной. В образовательной практике используют понятия «учебная проблема» и «учебная проблемная ситуация». Последняя возникает в условиях, когда обучающийся принимает задачу, пытается ее решить, но чувствует недостаточность прежних знаний. В психологической и педагогической теории всесторонне рассмотрен вопрос организации работы обучающихся с учебными проблемами, выявлен потенциал этой работы в формировании таких важных качеств личности как самостоятельность, настойчивость, креативность. Определяя содержание компонента «Проблема», считаем необходимым учитывать:

- во-первых, сущность и структуру учебной проблемы: известное, неизвестное, противоречие, познавательный мотив, субъектный опыт ученика;
- во-вторых, виды учебных проблем, дифференцированных по природе неизвестного, сущности противоречия, способам создания проблемных ситуаций, охвату учебного содержания (ситуационная, тематическая, комплексная, сквозная);
- в-третьих, наиболее значимые факторы, детерминирующие сложность учебных проблем (состав условия, состав решения, «расстояние от вопроса до ответа»);
- в-четвертых, различные степени включенности обучаемых в самостоятельное решение учебной проблемы и связанную с этим специфику взаимодействия субъектов образовательного процесса.

Включение в метапредметное содержание компонента «Проблема» способствует формированию у обучаемых чувствительности к проблемам, умений грамотно их формулировать (адекватно используя при этом понятийно-терминологический и логический аппарат), умений анализировать проблемы, строить гипотезы, определять степень их состоятельности, выбирать способы проверки, конструировать программу доказательства гипотезы, осуществлять проверку, формулировать выводы.

Четвертый и пятый компоненты метапредметного содержания – схемы и модели соответственно. По утверждению Ю.В. Громыко [4] схемы – это то, при помощи чего выражается метод. «Доведение» метода до уровня схемы выступает неизменным условием существования метода. Конструируя данный компонент содержания педагогического образования мы опираемся на онтологическую конструкцию, предложенную Ю.В. Громыко. Деятельностное воплощение данной конструкции предполагает наличие трех слоев: коммуникации, мышления, действия. В каждом из них схема как компонент содержания приобретает специфическую функциональную нагрузку: 1) как средство обеспечения понимания; 2) средство организации мышления и его развития; 3) средства построения, осуществления, совершенствования действия, основа для создания эталона и впоследствии выработки индивидуального педагогического стиля.

Список литературы:

1. Асмолов, А.Г. Образование как расширение возможностей развития личности (От диагностики отбора – к диагностике развития) /А.Г. Асмолов, Г.А. Ягодин //Вопросы психологии. – 1992. – №1. – С.6 – 13.
2. Барбер, М. Как добиться стабильно высокого качества обучения в школах /М. Барбер, М. Мурашед//Вопросы образования. – 2008. - № 3. – С. 7 – 60.
3. Гелясина, Е.В. Метапредметные компетенции педагога: сущность и структура : Материалы Второй Международной научно–практической конференции «Профессиональное развитие педагога» (Иркутск, 25–30 апреля 2017 года / ФГБОУ ВО «ИГУ»; [под ред. Голубчиковой М.Г., Лапиной О.А., Харченко С.А.] - Иркутск: Изд-во «Аспринт», 2017. – С. 59 – 61.
4. Громыко, Ю.В. Метапредмет «Знак» /Ю.В. Громыко: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.epistemoteka.ru/7>. (дата обращения: 28.04.2015).
5. Давыдов, В.В. Виды обобщения в обучении (логико-психологические проблемы построения учебных предметов) /В.В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1972 – 424 с.
6. Копнин П.В. Гносеологические и логические основы науки /П.В. Копнин. – М.: Мысль, 1974. – 568 с.
7. Краевский В.В. Методология педагогики: новый этап: учебн. пособ. для студ. вузов /В.В. Краевский, Е.В. Бережнова. – М.: Изд. центр «Академия», 2006. – 394 с.
8. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность /А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
9. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений /В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. - 3-е изд. - М.: Школа-Пресс, 2000 – 512 с.

10. Эльконин, Д.Б. О структуре учебной деятельности /Д.Б. Эльконин //Избр. психологические труды. – М.: Педагогика, 1989. – С. 212 – 220.