

МЕТАПРЕДМЕТНОСТЬ И ЛИЧНОСТНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ В КОНТЕКСТЕ ЗАДАЧ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

METASUBJECT AND PERSONAL RESULTS AS A BASIS FOR MODERNIZATION OF EDUCATION

N. Kovaleva

Annotation

The article analyzes the key ideas of modernization of education in accordance with the actual prototype of education. The notion of "meta-subject", "professionalism", "project quality". It illustrates the importance of the development potential of the anthropological activities reflexive-way model of setting learning lessons.

Keywords: metasubject, prototype, system-activity approach, the anthropological potential, prochnosti, reflexive-position model, setting of practice.

Ковалева Наталья Борисовна
К.псих.н., доцент,
Московский государственный
педагогический университет

Аннотация

В статье анализируются ключевые идеи модернизации образования в соответствии с актуальным прототипом образования. Раскрываются понятия "метаяпредметность", "профессионализм", "проектность". Иллюстрируется важность освоения антропологического потенциала деятельности в рефлексивно-позиционной модели сценирования развивающих занятий.

Ключевые слова:

Метаяпредметность, антропологический потенциал, сценирование занятий, прототип, системно-деятельностный подход, рефлексивно-позиционная модель, проектность.

В соответствии с Законом Российской Федерации "Об образовании", для обеспечения "адекватной мировому уровень общей и профессиональной культуры общества; интеграции личности в национальную и мировую культуру", одной из важнейших педагогических целей становится "обеспечение самоопределения личности, создание условий для ее самореализации". В концепции "Основы культурной политики" цель государственной культурной политики определяется как "духовное, культурное, национальное самоопределение России, объединение российского общества и формирование нравственной, самостоятельно мыслящей, творческой, ответственной личности на основе использования всего потенциала отечественной культуры" [11]. Соответственно, перед образованием встает задача поиска механизмов целостного развития личности на всех этапах образования, в том числе в рамках основного школьного образования. По мнению ряда ученых, фактически это означает необходимость формирования "новой педагогической системы" [2] в опоре на лучшие образцы образовательной практики и в соотношении с актуальным "прототипом" образования" [3].

Внимательное чтение ФГОС третьего поколения позволяет увидеть, что задаваемые стандартами ориентиры и шаги развития связаны, прежде всего, с изменением ценностей образования и критериями оценки его ус-

пешности. Если до последнего времени во главу угла ставились ценности предметных знаний и информированности учащегося, то теперь на первый план выдвигаются личностные и метаяпредметные результаты образования, то есть ценности развития личности; самоопределения; свободного и информированного выбора профессионального и личного будущего. Что имеется в виду? В литературе под личностными результатами принято понимать: формирование идентичности, мировоззренческих идеалов, ценностных ориентаций, научной картины мира, культуры проектно-исследовательской деятельности, освоение культурного наследия, понимание значимости русского языка. А также становление субъектности учащегося, когда он способен сам определять и ставить новые цели своего обучения, выстраивать проекты, программы, маршруты собственного развития, брать ответственность за свое будущее.

Метаяпредметность эксперты понимают по-разному: и как систему универсальных действий, как, например, А. Г. Асмолов [1]; и как предметные "человекосообразные первосмыслы" (А. В. Хуторской [12]); как присвоенные индивидом культурные способы, то есть способности (Ю. В. Громыко [6]).

ФГОС формулирует "метаяпредметность" как интегральную характеристику сразу во всех означенных ас-

пектах. Многие педагоги при этом понимают ее именно как универсальные (то есть общие) или "надпредметные" учебные действия. Тем не менее, ФГОС задают метапредметность именно и исключительно как "интегративный принцип", обеспечивающий формирование целостной картины мира у обучающихся на основе освоения им культурных способов понимания, коммуникации, рефлексии, мышления, культуры конкретно-абстрактных переходов в понимании общих закономерностей и диверсификации освоенных когнитивных компетентностей в новых предметных областях.

Метапредметный подход, таким образом, создает условия для преобразования узкопредметного принципа организации деятельности к принципу целостной организации "метадеятельности" (осознанное применение культурных норм деятельности). Так, А. А. Кузнецов [5], считает, что освоенные результаты образовательной деятельности формируют метазнания (знания о знании) и становятся компетентностями, реализующимися как в образовательной сфере, так и в жизни, в целом. В культурных нормах деятельности закрепляется культурное значение, субъектные характеристики и основные этапы деятельности. В метазнании – представление о структуре знания и способах его получения.

Представляется целесообразным, выделить три разных уровня метапредметности:

1. Надпредметный – универсальные надпредметные действия и знания как совокупность способов действий учащегося, в том числе цели, задачи, операции;

2. Метапредметный – культурные способы (понимания, рефлексии, коммуникации и др.), которые в процессе присвоения, индивидуализации образуют метапредметные способности и компетентности;

3. Личностный – высокий уровень компетентности, выражающийся в формировании целостной культуры действия или деятельности, субъектное присвоение ее норм и понимание идеального значения содержательной части деятельности – овладение культурой проектно-исследовательской деятельности, рефлексии, понимания, способности самоопределения к целям и ценностям собственной деятельности и проектирования программы собственного развития. Таким образом, метапредметность – это не просто выход к интегрированному знанию о предметах или их совокупности, но освоение способов получения знания, "умения учиться – в значении проблематизации и проектирования своей исследовательско-учебной деятельности", развитию компетентностей и личностных способностей самоопределения, понимания, рефлексии, коммуникации, организации деятельности, исследования, проектирования и других. Как результат, все субъекты образования в связи с этим должны начать считаться с новой нормой, которая не дает рецептов, но задает принципиально новые ценности и цели образования, а также требует субъектно-деятельного самоопределения к ним.

Итак, в центре современного прототипа образования оказывается идея человека, заданная предельным образом "человеческого в человеке" [10, с. 38]. Достижение основных целей образования требует выдвижение такого идеала образованности, который неизбежно должен включать способность переосмыслить все основные исторические и культурные реалии, и во всех "установиться заново". То есть основным вектором личностного развития выявлено стремление к построению идеалов, принципов, программы духовного развития или духовной навигации [7] как основы собственной жизни и овладения культурой [9], что позволяет понять образование как "всеобщую культурно-историческую форму становления и развития сущностных сил человека" [10, с. 24].

Меняется также "идеальный" образ профессионала в целом и профессионала-педагога, в частности. Что от педагога требуется? Очевидно, что он должен владеть методами, способами, технологиями, позволяющими создать условия для реализации целей, задач, требований ФГОС и профессионального стандарта педагога, то есть всячески способствовать самоопределению и развитию личности учащегося. В соответствии с рассматриваемым прототипом, эти методы должны быть современными – то есть передавать способность действия, целеполагания, смыслообразования в ситуации неопределенности, высокой скорости информационных потоков, сложной системы коммуникации.

Но самое трудное для педагога старой формации – это осуществление реального перехода от субъект-объектной, монологичной по своей сути, педагогике – к диалогическому субъект-субъектному совместному построению знания. Педагог не может перестроиться не потому, что не видит ценности в диалоге, а потому что такая перестройка требует от него действительного самоизменения, сверхусилия по переосмыслению ценностей и целей образования, проблематизации собственного профессионального статуса. Иными словами, пересмотра всех методических средств, приемов, создания принципиально новых программ – как по содержанию, так и по форме. А это требует одновременно и личностной перенастройки, и овладения новыми технологиями, то есть ставит перед педагогом проблемы акмеологического, по сути, порядка – проблемы самосовершенствования и технологического переоснащения своего инструментария.

В качестве основы реализации столь сложных целей задается системно-деятельностный подход как уже частично отработанная в педагогике культурная норма целесообразной организации деятельности. Освоенность данной нормы, по крайней мере в рамках проектно-исследовательской деятельности, на первый взгляд, подтверждается рядом фактов: во-первых, большой массой различного рода проектов, реализуемых в школе; во-вторых, уверенностью самих педагогов в том, что они владеют культурой организации проектно-исследовательской де-

тельности. Как показывает практика, деятельностный подход в сфере образования освоен большинством педагогов лишь частично – только как основа формирования предметного знания. В этой связи, важной частью технологического обеспечения стандартов оказывается освоение антропологического потенциала культуры проектно-исследовательской деятельности как основы реализации личностного и метапредметного уровней как самими педагогами, так, в конечном итоге, и школьниками.

Одним из фундаментальных оснований инновационной платформы образования оказывается "проектность" – как одна из самых важных характеристик нашего времени, позволяющая реализовать антропологический потенциал системно-деятельностного подхода. Известные западные футурологи, в частности, Дж. Нейсбитт, чьи прогнозы, сделанные в 1984, полностью оправдались в 2000-х, фиксирует, что вместе с новым тысячелетием, мы вступили в эру проектности. Известные российские ученые (Н. Г. Алексеев, О. Генисаретский, Ю. В. Громыко, В. И. Слободчиков и другие) в своих трудах доказывают, что именно проектная культура может обеспечить будущее общества. С их точки зрения, проектная деятельность в сфере образования создает условия для формирования общности учащихся и учителей на новых принципах, предполагающих как основную ценность развитие и саморазвитие, а также стимулирует содержательно-технологическое развитие образования – появление новых практик, решений, возможностей, инициатив.

Что является ядром проектной деятельности, определяет ее особенности? По сути, – это не что иное, как ответственное замысливание будущего. Будущее замысливается как то, что соответствует желательному образу, как то, что позволяет преобразовать конфликтную ситуацию, разрешить проблему. С точки зрения рефлексивно-позиционного подхода – проектирование предполагает преобразования среды за счет внесения в жизненный мир объектов или систем никогда ранее не существовавших, но необходимых для воплощения замысла [6]. "Объекты" и "системы" мы можем здесь трактовать как новые "спроектированные возможности" или осуществляемые инновации.

Наиболее сложным этапом оказывается этап рождения замысла в ответ на обнаружение личностно-значимой проблемы и выявления конфликта между наличной ситуацией и желательным образом будущего. В рефлексивно-позиционном подходе это образ должного, возникающий как результат позиционной интерпретации человеком объективного вызова [4]. В результате, основное усилие состоит в поиске идеи решения проблемы в соответствии с образом цели, должного или идеального будущего. Такой образ возникает на основе реальных ценностных ориентаций и мировоззренческих идеалов субъекта проектной деятельности и его способности в опоре на культурные идеи породить такой замысел, который бы

позволил сделать реальный шаг развития в процессе решения проблемы на основе нравственных убеждений человека. Практика показывает, что попытка решать проблему технологически, исходя из наличных возможностей, приводит к тому, что проблемы не разрешаются, а лишь меняют свою форму и усиливаются. В конечном итоге снижается потенциал развития, как самого субъекта, так и общества в целом. Процесс реализации при всем том сопровождается разными формами рефлексии, которая необходимым образом предполагает постоянную мыслительную работу по соотношению ценностей, представленных в образе должного будущего, целей и способов их реализации. Субъективация найденных культурных способов и формирует способности замысливания и проектирования будущего. Замысел требует большего, чем привычное целесообразное понимание деятельности. Обычно в рамках целевого представления о деятельности, педагоги хорошо выстраивают собственные цели и дидактические средства достижения результата. Но сценарирование ситуаций мотивации к деятельности, совместного построения целей с учениками, объективации полученных результатов и их рефлексии – вызывает большие сложности. Порождение замысла предполагает выявление значимой общественной проблемы как реального противоречия между наличной ситуацией и образом желательного будущего, а также построение лично заинтересованного отношения к выявленной проблеме и понимание ее образовательного смысла.

Следующим шагом является поиск культурной опоры для ее разрешения, порождение творческой идеи, проверка ее реализуемости в соответствии с собственными ценностями (важными долженствованиями) и убеждениями (уверенностью в практической реализуемости, в том числе, – и не в последнюю очередь!) Эти этапы проектирования деятельностной основы занятия (поля, пространства, "верстака") практически не освоены в массовой педагогической практике ни на уровне ценности, ни на уровне способов ее реализации.

Соответственно, полноценное введение деятельности проектирования предполагает освоение в первую очередь самими педагогами ряда метапредметных способностей: таких как способность к замысливанию будущего, проектированию целей будущей, еще не существующей, деятельности и конструированию соответствующей оргструктуры, осуществлению экспертизы результатов и рефлексивного переосмысления замысла. Освоение культурных норм и способов проектирования является необходимым шагом в формировании субъектного отношения к проектированию собственного профессионального будущего и саморазвития. Итак, можно видеть, что полноценное введение проектной деятельности в образовательную страту оказывается необходимым шагом в технологическом обеспечении модернизации образования в соответствии с основными стратегическими целями ее развития.

Что это значит практически?

ФГОС третьего поколения, ставя задачу целостного личностного развития учащихся, казалось бы, в большой мере просто воспроизводит педагогическую задачу, стоящую перед учителем литературы. Действительно, разве не в формировании культуры понимания, коммуникации, способности к размышлению об острых вопросах современности, нравственных идеалов, наконец, состоит призвание настоящего словесника (любого преподавателя гуманитарных дисциплин в первую очередь)?

Заявленные задачи развития все жестче входят в противоречие с программами, в которых требуется освоение конкретного объема знаний на фоне того, что общая культура становится все более утилитарной, приверженной консьюмеризму (потребление как ценность и цель), а мышление школьников все более фрагментируется, становится клиповым, исполненным пустых отсылок. Поэтому, несмотря на важность и своевременность поставленных стандартами задач, многим преподавателям они кажутся нереализуемыми и потому декларативными.

Развитие личностной позиции и формирование культуры понимания современного дискурса (пространства текстов культуры и их интерпретаций) на уроках литературы требует: во-первых, глубокого понимания педагогом своих собственных задач; во-вторых, готовности вести действительный культурно-опосредованный диалог с учащимися; и, в-третьих, тщательного сценирования занятий. Рассмотрим некоторые возможности такой работы на примере сценирования урока литературы по теме "Вечные образы и трагические герои мировой литературы", выполненного на основе рефлексивно-позиционной модели образовательной среды Н. Б. Ковалевой [4; 6].

Один из принципов – особое формирование дискурсивной гипертекстовой среды, в которой за счет подбора разного рода образцов и сопряжения их в той или иной опорной (специально спроектированной) структуре создается напряжение творческого поиска и позиционной коммуникации.

Другой принцип связан с порождением мотивации вовлеченности участников за счет постановки серьезных "живых" проблемных вопросов – резонансных и актуальных для аудитории.

Третий принцип требует раскрытия художественной ткани самого произведения.

Четвертый принцип – рефлексия способов получения и понимания места полученных результатов в культуре как мы ее понимаем, то есть именно в нашей картине мира.

Пятый принцип состоит в творческом присвоении обрабатываемых на занятии способов через формирование своего собственного высказывания, являющегося приглашением и "пропуском" в культурный дискурс или "диалог – времен, идей, эпох, мыслителей, нас и наших

современников". Как великолепно высказался Ойген Розеншток-Хюсси: "Говорить – значит участвовать в эволюционном приключении говорящего человечества" [8, с. 67].

В изложенном ниже наброске сценария, разработанного Н. В. Сапфировой, сделана попытка последовательно реализовать данные принципы, однако его задачи реализуются только в процессе живого диалога с собственными учениками в поиске совместного ответа на вопрос "Гамлет, кто он для нашего времени?" [6].

1. Постановка вопроса: "У. Шекспир подарил миру много "вечных" образов. До сих пор влюбленного называют "Ромео", ревнивца – "Отелло". А какого человека в современном мире мы могли бы назвать Гамлетом? А сам Шекспир – каким создал Гамлета? Я ли – Гамлет?"

2. Мотивация. Обратимся к тексту знаменитой трагедии и попробуем себя в роли актеров и режиссеров, иллюстраторов и интерпретаторов – "критика приветствуется!"

3. Исследование текста посредством инсценировки с последующим проектным действием. Класс делится на 4 группы, каждой из которых дается по фрагменту пьесы и задание: инсценировать фрагмент и дать режиссерские рекомендации для актеров – как именно нужно его сыграть, какие качества героя показать, какие интонации, жесты, позы должны быть у актеров, как должна выглядеть сцена (декорации). Параметры исследования и проектирования (по мере выступления групп остальные записывают, а потом, при обсуждении сообщают):

3.1. Проявляемые в эпизоде качества (черты) Гамлета; как поняли смысл сказанного героем;

3.2. Согласны ли Вы с группой, есть ли свои добавления или поправки? Эпизоды: а) монолог "Быть или не быть"; б) первый разговор Гамлета с Розенкранцем и Гильденстерном; в) Гамлет рассказывает Горацио о случившемся на корабле; г) разговор с Горацио о Йорике и Александре Македонском ("Бедный Йорик!").

4. Исследование киноинтерпретаций с позиции режиссера. Вопрос: "По какой причине режиссеры театра и кино обращаются к пьесе, написанной более 400 лет назад?" (Вероятно, видят в ней нечто актуальное для своего, т.е. для нашего времени). Что же именно? Каков Гамлет XX–XXI века? Чтобы ответить на этот вопрос, смотрим фрагменты фильмов Г. Козинцева и Ю. Кары – монолог "Быть или не быть?", разговор Гамлета с Розенкранцем и Гильденстерном.

5. Исследование киноинтерпретаций с позиций исполнителей роли Гамлета. Вопрос: в чем отличие Гамлета в исполнении И. Смоктуновского и Г. Месхи? Параметры исследования: средства выразительности; сходство и отличие образов; основная идея.

6. Проектная задача. В чем же актуальность Гамлета в наше время? Что для нас олицетворяет этот герой в первую очередь? После обсуждения и дискуссии в классе, было дано задание: написать эссе-размышление в качестве домашней работы.

Самый главный обнаруженный здесь итоговый результат – в появлении серьезных размышлений о своем будущем, о жизни, о ее смысле, в попытке освоить и присвоить архетипическую ситуацию серьезной жизненной проблемы.

В качестве примера приведем небольшой отрывок из сочинения Маши К.: "На занятии нам удалось познакомиться с одним из самых знаменитых вечных образов, а именно – с шекспировским Гамлетом. Оказалось, что это не просто, потребовалось многоплановое исследование, инсценировка текста, просмотр блистательных образов, попытка собственной режиссуры. Как бы то ни было, но вопрос "Быть или не быть?" и что значит "быть" поселился в моем сознании. Отвечать на него трудно, но, наверное, самое главное в том, чтобы думать, ценить свободу, любить человека, видеть прекрасное, искать истину и смысл жизни, который больше, чем ожидания, больше, чем сомнения, больше, чем боль непонимания и одиночества. (...) И еще важно восстанавливать и ощущать связь времен".

* * *

Таким образом, метод сценарирования позволяет не только более четко зафиксировать границу непонимания, но усилить желание ее раздвинуть; вскрыть противоречие и поставить проблему, сделать проблему лично-важной, или даже "сверхценной"; прояснить исторический и лингвистический контексты и через это воссоздать образ самой ситуации в сознании тех, к кому обращается автор. Наша задача и заключается в том, чтобы Шекспир почтил нас своим вниманием как своих собеседников, озабоченности которых находятся в общем пространстве смыслов и вопрошаний. Именно профессионализм учителя в работе с личностными и метапредметными компо-

нентами позволяет достичь гармоничного развития личности ребенка, причастного культуре и восполнить такие дефициты современного сознания школьников как "отсутствие культуры проектного (целесообразного) отношения ко времени и ресурсам собственной жизни"; дискредитация идеи поиска смысла деятельности, жизни, присутствия в мире. В данном случае речь идет о мировоззренческом открытии школьниками того, чтобы они могли увидеть нечто, что прячется от них в неизведанной глубине истории – не абстрактного "прошлого-ушедшего", а той истории, которой они причастны здесь и сейчас.

Сценарирование, направленное на получение метапредметных и личностных результатов, помогает учителю создать ситуацию совместного разговора о сложных вещах, провоцирующего определение собственного ценностного отношения к миру. В этом разговоре могут встретиться и современники, и герои, и властители дум целых эпох и поколений. Построение интертекстуальных и гипотекстуальных связей в пространстве культурного дискурса на уроках литературы позволяет создать условия для формирования таких востребованных в современном мире метапредметных и личностных способностей как позиционность высказывания, диалогичность мышления, понимание высказывания собеседника и, самое главное, личностное ценностно-смысловое самоопределение к заявленной авторами проблематике. В итоге формируется "авторская" позиция школьника по отношению к учебно-познавательной деятельности как важнейший шаг становления его личности – он становится автором своей картины мира, творцом своей ментальности. Не менее важно, что появляется совершенно новое бережное отношение к слову, его возможным, но подчас неочевидным смыслам.

ЛИТЕРАТУРА

1. Асмолов А. Г., Бурменская Г. В., Володарская И. А. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий. М.: Просвещение, 2011. 159 с.
2. Булин-Соколова Е. И., Обухов А. С., Семенов А. Л. Будущее педагогическое образование. Направление движения и первые практические шаги // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С. 207–226.
3. Зверев С. М., Слободчиков В. И. Анализ понятия "прототип" – условие разработки содержания образования // Наука и образование. 2015, N 4. С. 44–49.
4. Ковалева Н. Б. Психолого-педагогические условия трансляции ценности образования и освоения индивидуальной образовательной траектории подростками // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 4. С. 64–71.
5. Кузнецов А. А. О школьных стандартах второго поколения // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2008, № 2
6. Медиапедагогические технологии реализации метапредметного и личностного компонента ФГОС // Образовательные технологии 21 века: информационная культура и медиаобразование. М: ЦСОР, 2014. С. 127–222.
7. Огурцов А. П., Платонов В. В. Образы образования. Западная философия образования. XX век. СПб.: РХГИ, 2004. 520 с.
8. Розеншток-Хюсси О. Речь и действительность / Пер. с англ.; Предисл. К.-К. Гарднера. М.: Лабиринт, 1994. 216 с.
9. Розин В. М. Рефлексия образов и сферы образования // Философия образования: этюды-исследования. – Москва-Воронеж: 2007. 52 с.
10. Слободчиков В. И. Антропологическая перспектива отечественного образования. Екатеринбург, 2009. 264 с.
11. Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года. Приложение к постановлению Правительства Москвы от 8 декабря 2011 г. № 2227-р
12. Хуторской А. В. Метапредметный подход в обучении: Научно-методическое пособие. М.: Издательство "Эйдос"; 2012. 73 с.