

МЫСЛЕДЕЯТЕЛЬНОСТНАЯ ПЕДАГОГИКА, МЕТАПРЕДМЕТНЫЙ ПОДХОД: ОСНОВАНИЯ И РАМКИ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ И РАЗРАБОТОК

Уважаемые коллеги! Прежде чем приступить к основному содержанию своего доклада, я хотела бы сразу же честно позиционировать себя для вас. Хотя я уже 20 лет занимаюсь дидактическими разработками – построением нового, мыследеятельностного содержания образования, дидактика мне интересна как средство, центральное звено формирования и сохранения в образовании деятельностного уклада.

В настоящее время таких укладов существует всего три – уклад информационно-тестовый, связанный с внедрением ЕГЭ, уклад ЗУНовский, доставшийся нам в наследство еще от советской школы, и деятельностно-мыследеятельностный уклад. Говоря это, я опираюсь на исследования одного из ведущих теоретиков мыследеятельностной педагогики, автора многих уникальных разработок в области диагностики базовых способностей и компетентностей – Ольги Игоревны Глазуновой. Между этими укладами ведется в настоящее время острая содержательная и политическая борьба. Соответственно, между разными типами дидактик, лежащих в их основе, тоже. Проект формирования мыследеятельностного уклада в образовании был заявлен нами еще в начале 90-х годов и был связан с построением мыследеятельностной педагогики. Основные принципы мыследеятельностной педагогики (в том числе основные принципы построения нового типа содержания образования) наиболее системно представлены в монографии доктора психологических наук, профессора, директора нашего института Юрия Вячеславовича Громыко, опубликованной в 2000 г. под названием «Мыследеятельностная педагогика». В качестве главных отличительных признаков *мыследеятельностной дидактики* нами выделяются следующие: 1) наличие **деятельностной единицы содержания**, которую передает педагог, работая с тем или другим учебным материалом.

В основе такой единицы лежит культурный способ или фрагмент способа. Учитель должен иметь логически выстроенное описание данной единицы и схему работы с ней, выраженную в соответствующем наборе заданий; 2) наличие **совместной деятельности** учителя и ученика во время использования каких бы то ни было учебных форм. Наивно думать, что ученик сможет что-то такое, чего не умеет учитель. Поэтому сначала **умеет делать** учитель, и это демонстрирует на уроке (заметьте, **делать**, а не **говорить**, не **информировать**), затем, в ходе определенного деятельностного взаимодействия с учителем учащийся осваивает то, что умеет педагог. Например, определенные образцы и способы построения теоретического понятия, или модели, или постановки собственной учебной задачи, или выстраивания проблемного контура обсуждаемого вопроса, связанного с занятием собственной позиции, и так далее. Это есть деятельностные единицы содержания. Обучение им в информационном залоге невозможно; 3) наличие **рефлексии**. Рефлексивность закладывается как в структуру устройства самих дидактических схем организации учебного материала, так и в способ работы с учащимися: в конце каждого занятия или на каком-то определенном этапе учитель организует осознанное присвоение учащимся содержания, направляя его сознание на то, что проделывалось во время учебного занятия конкретно с ним, а также со всеми другими учащимися; 4) ориентация дидактических схем на формирование и развитие у учащихся **базовых способностей**. Под способностью мы понимаем антропологически естественный, передаваемый и осваиваемый культурный способ. Именно в форме развития способностей выражается для нас качество образовательного процесса, его результативность.

Для осуществления дидактики нового типа были разработаны соответствующие ей **методические принципы** педагогической работы. Первое: учитель должен уметь **сценировать** урок. Основной единицей, с которой приходится иметь дело во время сценирования, является не предметная тема, как это происходит при планировании урока, а **ситуация учения-обучения**. Ситуация учения-обучения предполагает организацию такого взаимодействия учителя и ученика, в ходе которого происходит преобразование как способа работы учащегося, так и способа работы учителя, другими словами – *предметом преобразования становится сама форма организации совместной работы учителя-ученика*. Учитель, реализуя сценарную технологию, работает не с передачей информации и не с умениями-навыками, но со **способностями** учащихся. Основным механизмом, позволяющим дотянуться до пласта способностей, являются специально создаваемые ситуации учения-обучения. В ходе развертывания этих ситуаций, собственно, и вырабатываются способности – через преобразование не только учеником,

но и учителем уже привычных им способов работы. Второе: учитель должен уметь работать с разными слоями мыследеятельности – с коммуникацией, с мышлением, с действием, а также с рефлексией и пониманием, организуя в учебной ситуации *реальное наличие* данных процессов. Третье: учитель должен уметь работать с индивидуальными трассами учащихся, но при этом уметь выстраивать между школьниками коллективное взаимодействие, т.к. мышление, в отличие от думанья, может осуществляться только коллективно.

Основные черты мыследеятельностной педагогики, обозначенные мною выше, выражены в центральном ее звене – в метапредметном подходе к построению нового содержания образования, связанном с разработкой и преподаванием метапредметов. Метапредмет является такой же экспериментальной установкой, как Большой адронный коллайдер или ядерный реактор (хотя это технологии – середины XX века, а наша – конца XX века). Метапредметы, метапредметные технологии были созданы для того, чтобы начать культивировать другой тип сознания учащегося и учителя. Этот тип сознания не «застревает» в информационных ограничениях одного какого-то учебного предмета, но работает с взаимосвязями и ограничениями знаний каждой из дисциплин. Это происходит как раз благодаря тому, что на метапредметах и на учебных занятиях с использованием элементов метапредметных технологий происходит выведение учителя и ученика к надпредметному основанию, которым является сама деятельность ученика и педагога. В ходе движения в метапредмете ребёнок осваивает сразу два типа содержания – содержание предметной области и деятельность. Таким образом, метапредмет в образовании – это есть своеобразная машина по удвоению производительности труда в рамках того же самого учебного времени. Кроме того, включение учащегося в разные типы деятельности связано с анализом своеобразных способов действия каждого конкретного ребёнка, что создаёт условия для его личностного роста.

Остановлюсь очень кратко на основных особенностях метапредметов. Первое: метапредмет выстраивается вокруг какой-то мыследеятельностной организованности. В качестве таких мыследеятельностных организованностей могут быть рассмотрены знание, знак, проблема, задача, смысл, категория и т.д. Все они имеют не просто деятельностный, но универсальный – метапредметный – характер. Вокруг них могут быть выстроены учебные предметы нового типа – метапредметы. Заслуга введения данного концепта в образование и, соответственно, новых дидактических схем, позволяющих воедино собирать работу с разного типа понятиями, задачами, проблемами, знаками в единую метапредметную действительность, а также сама идея построения новых учебных предметов – метапредметов – принадлежит Ю.В. Громыко.

В настоящее время с подачи «Учительской газеты» и конкурса «Учитель года» широко начал использоваться термин «метапредметное занятие». Проведение метапредметных занятий – занятий с элементами метапредметного подхода – становится на данном этапе развития отечественного образования возможным именно благодаря тому, что нами в свое время была разработана технология метапредметной работы в рамках конструирования и преподавания метапредметов. Вторая особенность: метапредметный подход в образовании и, соответственно, метапредметные образовательные технологии были разработаны для того, чтобы решить проблему разобщенности, расколотости, оторванности друг от друга разных научных дисциплин и, как следствие, учебных предметов. Но это не значит, что метапредметы предполагают отказ от последних. Напротив, метапредметный подход и лежащий в его основе метапредметный тип интеграции – это очень хорошее знание материала традиционных учебных предметов, что собственно и позволяет деятельностно пересобирать учебный материал и заново его интерпретировать с точки зрения деятельностных единиц содержания. Метапредметный подход хотя и помогает избежать опасностей узкопредметной специализации, при этом предполагает не отказ от предметной формы, но, напротив, развитие ее – на рефлексивных основаниях. Третья особенность – это ориентация на развитие у школьников базовых способностей – таких, как мышление, воображение, различительная способность, способность целеполагания или самоопределения, идеализационная способность, речевая и т.д. Ориентация на развитие способностей как *основной показатель* качества образовательной работы также определяет специфику метапредметов и метапредметного типа интеграции. Наконец, **четвертая особенность** – это новаторство в плане использования разного типа методических приемов. Нами сейчас активно используются такие методические формы, как:

- неделя метапредметного осознания;
- занятие с рефлексивными остановками;
- занятие на выстраивание личной учебной стратегии детей;
- дискуссии с метапредметными комментариями;
- коллективная игра в мыслительный эксперимент и многие-многие другие.

В рамках *мыследеятельностной педагогики в целом* набор используемых методических форм и приемов очень широк.

Более подробно познакомиться с ответом на вопрос, что такое есть метапредметы и метапредметный подход, можно, обратившись к нашим учебным пособиям по метапредметам и к сборникам сценариев.

Теперь я хотела бы вернуться к тому, с чего начала, и в целом отнестись к ряду вопросов, касающихся **основных проблем развития со-**

временного дидактического знания, связанных с борьбой разных образовательных укладов.

Как свидетельствует уже опыт внедрения в отечественное образование системы В.В. Давыдова, основным тормозом распространения деятельностного подхода и развивающего его системомыследеятельностного подхода является вербализм. Педагогическое сообщество, как никакое другое, привыкло все вербализовать и заимствовать слова. Любая деятельностная схема, лежащая в основе любого вводимого концепта или понятия, сколь бы ни была она трудна для понимания и реализации на практике, – любая деятельностная схема почти мгновенно словесно захватывается, ценностно девальвируется и тем самым уничтожается, превращается в «пепел слов». Так, теперь, после внедрения новых стандартов, все стали деятельностниками. Хотя видеть и различать какие-то хоть мало-мальские элементы деятельности в собственной практике никто особенно не стремится, поскольку вся контрольно-измерительная система, включая ЕГЭ, по-прежнему требует другого – передачи и запоминания информации и выполнения стандартных алгоритмических операций. Я боюсь, что вот-вот все, благодаря стандартам, так же быстро станут метапредметниками. И нам тогда, чтобы сохранить деятельностную суть метапредметного подхода и иметь возможность развивать его дальше, придется называть метапредметы уже как-то иначе.

Хотелось бы еще раз обратить ваше внимание на то, что метапредметное образование не является беспредметным типом образования. Отказ от предметной формы знаний, в которой выражено более чем 400-летнее развитие культуры, представляется нам абсурдом. Метапредметное образование предполагает не отказ от предметной формы, но рефлексивное развитие ее. XXI век – это век рефлексивных форм знания. Это время, когда мало быть «погруженным» в свой предмет – но необходимо знать особенности его устройства, прорывные зоны развития и методы конфигурирования с другими типами знаний. Но это совсем не предполагает отказа от предметности как таковой и замещения ее разными формами оргпроектирования учебной деятельности. Отказ от развития предметной формы знания в пользу непредметной означает в конечном счете отказ от развития дидактики и выход исключительно в методику. Чтобы этого не происходило, современным дидактам необходимо научиться различать четыре модальности существования знания – предметную, метапредметную, распределенную и непредметную. Только когда есть рефлексия и понимание несводимости друг к другу всех этих четырех модальностей, возникает настоящая свобода дидактического конструирования, которой так не хватает оте-

чественным дидактам и методистам, претендующим на создание новых подходов к развитию образования.

Столь же вредным, как отказ от предметной формы, нам представляется отказ от работы со знаниями и сведение всего к компетентностям.

Мне как дидакту, занимающемуся преимущественно вопросами обновления знания, недостает, например, четких ответов со стороны отечественных дидактов на вопросы, касающиеся их видения устройства знания как организованности, знания как такового, безотносительно к его предметной специфике. Как устроено знание? Каковы его формы? Как оно связано с мышлением и пониманием? Что такое идеализация? Как устроено понятие? Как устроены категории? Каковы основные схемы мышления, приводящие к обновлению знаний? Куда движется универсум знаний в целом? Где лежат передние рубежи его развития? Эти вопросы должны сегодня стать центральными для дидактов, если они всерьез заинтересованы в сохранении и развитии культуры работы со знаниями в нашем обществе. Неспособность ответить на них приводит к тому, что возникает желание вообще отказаться от знаний и свести все к компетентностям. Это очередное революционное начинание, предпринятое в российском образовании, представляется лично мне тупиковым, т.к. весь мир на самом деле идет к тому, чтобы в капитал превращать именно знания.

Следующее. Нельзя развивать педагогику, и дидактику в частности, *безотносительно* к тем проблемам, которые определяют развал современного российского общества. Важнейшая из них – проблема отсутствия связи между тремя сферами практики: образования, фундаментальной науки и инновационной промышленности. Если новое содержание образования будет выстраиваться безотносительно к решению данной проблемы, то педагогика окончательно коллапсирует, а дидактика погрузится в псевдонаучность. Опираясь на метапредметный подход и развивая его, мы создали в одном из округов Москвы Школу генеральных конструкторов – экспериментальную образовательную модель, специально ориентированную на решение данной проблемы. Здесь учащиеся во взаимодействии с учеными и представителями промышленности проектируют новые промышленные отрасли на основе новых научных принципов. Для организации столь сложного процесса мы вынуждены были искать не только новые дидактические и методические, но, в первую очередь, *инфраструктурные* решения. Построение дидактики развития и обновления знаний без новых инфраструктурных решений, требующих поиска новых образовательных форм, невозможно.

Ставя проблему интеграции науки, промышленности и образования с *собственно дидактической* позиции, мы возвращаемся к спору о том, что же такое представляет собой учебная деятельность. Когда

учебная деятельность превращается в содержание образования, то возникает (как пишет в своих монографиях и статьях Ю.В. Громыко) очень сложная проблема: как сделать так, чтобы учебная деятельность двигалась по контурам всех типов деятельности (проектирования, разведки, управления и т.д.), всех типов понятий во всех науках? Как при конструировании такой деятельностной единицы, как, например, понятие числа, обеспечивается то, что выстраиваемая вокруг данного понятия учебная деятельность будет подходить и к проективной геометрии, и к современным представлениям о биофотонике, и к новым подходам в управлении – как будет обеспечиваться выход, по сути дела, в бесконечность универсума знаний и разных типов и форм деятельности? Основной ответ, который здесь был впервые нащупан В.В. Давыдовым, состоял в том, что у учебной деятельности должна быть своя предметность. Но под предметностью здесь понимается не набор умений, а такое содержание, которое заскоружлым алгоритмом и общим учебным навыком не берется. Предметность учебной деятельности не есть сумма алгоритмов, учебных навыков и умений, поэтому вся линия выделения общих учебных навыков невероятно вредна, потому что это есть способ закрыть ход к открытым формам деятельности, связанным с освоением самого разнообразного деятельностного содержания. Вместо того чтобы вызывать у учащихся самое главное – интерес к освоению действительно нового и неизведанного, сознание учащегося, наоборот, загоняется в готовый, жестко очерченный набор алгоритмизированных навыков и умений и тем самым коллапсируется. Это – одно из самых опасных направлений развития псевдосистемного псевдодеятельностного псевдоподхода.

Теперь что касается принципа коллективности, с которым организаторы данной конференции связывают главные надежды развития дидактического знания. Развивая мыследеятельностный подход на наших экспериментальных площадках, мы придерживаемся не идеи коллективности, но идеи детско-взрослой общности. Идея детско-взрослой образовательной общности – это другая идея, нежели идея коллективности. Для образовательной общности важен и момент индивидуализации (который превалирует в западноевропейских школах), и момент коллективизации (который культивировался в советских школах), и процесс субъективизации, и процесс объективизации. Понятие общности сочленяет в себе все эти альтернативы одновременно, и мы не считаем, что здесь происходит восхождение от менее развитой формы к более развитой: все эти развороты одновременно важны.

В заключение я хотела бы сказать следующее. Перед поездкой сюда мой доклад обсуждался на одном из заседаний института и выражает позицию не только мою, но позицию большого коллектива практиков-

разработчиков. Мы считаем, что в настоящее время страна переживает выход за рамки примитивной модернизации, связанной с заимствованием западных схем технопромышленного и социокультурного развития (к числу последних я отношу тестовую систему ЕГЭ). Выход может произойти, а может и не произойти. Деятельностная составляющая образовательных стандартов может быть действительно реализована, а может быть снова заболтана и так никогда уже и не введена. Очень многое тут зависит от самоопределения отечественных дидактов. В том числе и от нас с вами.

Троицкий Ю.Л. У меня к началу доклада вопрос: каково соотношение предсказуемого шага и пространства непредсказуемого, и не только в информационном смысле? Мне показалось, что всё-таки достаточно жёсткий акцент сделан на схематизацию, и в этом смысле преподаватель, ведущий метапредмет, заранее знает все шаги дальнейшего действия.

Н.В. Спасибо за вопрос, мы обсуждали его вчера на мастер-классе. Для меня это относится к вопросу о технологии сценирования (или сценарной технологии). Она подробно описана в нашей совместной с Ю.В. Громько статье. Мы противопоставляем сценирование планированию и конструированию. На планировании останавливаться не буду. Технология конструирования – это следование жесточайшим дидактическим схемам, которые реализуются несмотря ни на что происходящее в аудитории. А технология сценирования предполагает в огромной мере импровизацию. Поэтому предметом работы и преобразования оказывается сам способ взаимодействия учителя и ученика. В технологии сценирования возможны такие варианты, когда вы подходите к границам незнаемого не только для учащегося, но и для учителя. Не только для учителя, но и для учащегося. Сам учащийся может выйти в управленческую позицию, если он может предложить другой, более мощный, способ работы. Поэтому технология сценирования – это, наоборот, максимальное приведение к тому, чтобы можно было двигаться к неведомому в импровизационном режиме. После того как вы заранее всё дидактически чётко для этого выстроили.

Троицкий Ю.Л. А чем обеспечено это смыслополагание, когда происходит приращение смыслов? Какие реальные средства существуют для этого?

Н.В. Всё зависит от того, с каким фрагментом метапредметной технологии вы работаете. Если вы работаете с идеализацией – это один разворот, с понятием – другой. Вы идёте через мыслекоммуникацию. Мыслекоммуникация (как и понимание) – это работа со смыслами, смысловой тканью. Просто удельный вес будет разный. Если вы рабо-

таете с систематиками знаний – меньший, если с различительной способностью, идеализационной – больший. Это обеспечивает работа с процессом мыслекоммуникации.

Троицкий Ю.Л. Нет ли явного перекоса в сторону пресловутой сохроконожки, которая не просто в вашем случае задумывается, как переставлять свои многочисленные ноги, но и должна производить на этот счёт специальную долгую работу? Ведь реальный процесс смыслополагания типологически схож с тем, как начинают жить стихом, как рождаются поэтические строки. Надежда Яковлевна Мандельштам вспоминала, что ночью Осип Эмильевич просыпался, и сначала из горла слышались нечленораздельные звуки, а потом лилась «готовая» поэтическая речь, она только записывалась. В этом плане любая мысль, смысл не могут до конца быть положены как предмет специальной работы. Обязательно должно быть, я думаю, пространство непредсказуемого, того, что мы не должны «впихивать» в какие-то понимаемые схемы, формы и т. д. Где это пространство здесь?

Н.В. Вы же специалист по работе с процессами понимания. Когда мы работаем с пониманием, мы работаем именно так. Что касается сохроконожки, то там ещё известные приёмы вязания, вязания носка, рефлексивная философия И.Г. Фихте, Ф.Г. Якоби и т. д. Мы от этого ушли, потому что мы работаем со всем универсумом мыследеятельности. Мы не работаем только с рефлексией, иначе вышло бы то, о чём вы сказали. И мы не работаем только с пониманием – тогда есть крен в смыслообразование. Но мы можем работать и с формированием рефлексии, и с формированием понимания, и с формированием коммуникативных, мыслительных способностей. Разный удельный вес. Смыслообразование обязательно. Если смыслообразование испаряется, начинается абстрактное выхолащивание.

Троицкий Ю.Л. Получается такая мясорубка без мяса, да?

Н.В. Если от смыслообразования люди отказываются – это мясорубка без мяса. Мы этого избегаем.

Троицкий Ю.Л. Правильно ли я вас понял, что у вас есть реальные средства для того, чтобы во всех этих плоскостях что-то делать? Мы, например, начали серьёзно работать с учебной коммуникацией в школе понимания только тогда, когда Н.В. Максимова смогла в своём большом исследовании показать, как пресловутые восемь коммуникативных стратегий работы с чужой речью, неважно, устной или письменной, устроены и как они эксплицируются на риторическом уровне. И только тогда мы получили инструмент, с помощью которого мы диагностируем: какие коммуникативные стратегии сейчас имеют место в этом классе у каждого ребёнка, каких стратегий в репертуаре недостаёт

и что нужно делать, чтобы это дальше развивалось. Значит ли это, что у вас есть такие универсальные инструменты на все плоскости, которые вы обозначили?

Н.В. Наш коллектив хорошо знаком с Вашими работами. Я могу сказать, что у нас к каждому процессу есть такие средства. Только у нас ещё этот набор из восьми коммуникативных стратегий дополняется в зависимости от того, говорим ли мы о мыслекоммуникации в действии, о мыслекоммуникации в мышлении.

Ковалёва Т.М. Во-первых, большое спасибо за доклад. Во-вторых, примерно такое содержание доклада я слушала лет двенадцать назад в исполнении Юрия Вячеславовича Громыко. Хочу сказать, что по восприятию само изложение логики метапредметной, мыследеятельностной педагогики стало просто на несколько порядков гуманитарнее.

Н.В. Это отмечаете не только Вы.

Ковалёва Т.М. Я хотела бы в точку, где задал вопрос Юрий Львович, с другой стороны подойти. Не с точки зрения дефицита средств (то есть имеем ли мы такие средства, чтобы напрямую работать с метапредметами), а с точки зрения того, насколько такие средства адекватны и возрастосообразны работе с детьми. Когда мы работаем в предмете и обсуждаем совместную деятельность (поскольку она как один из признаков там фигурирует), мы работаем в определённом масштабе средств. Когда мы делаем даже интегративные предметы, например, объединяем на уровне естествознания, мы фактически остаёмся в том же масштабе средств, просто работаем на интегративную действительность. А когда мы искусственно вводим метапредмет, мы усиливаем масштаб средств. Вопрос: если у детей нет такого масштаба проектов в их школьной деятельности, а мы искусственно повышаем уровень рефлексии, обсуждаем с ними знаки, функции? В педагогической традиции существует запрет на средства, которые превышают масштаб проектной деятельности детей. Это мы подробно обсуждали ещё с В.В. Давыдовым в деятельностном подходе.

Н.В. Нами выстроена система непрерывного образования, есть свои материнская школа и детский сад. Есть разработки для начального звена, для средней школы и для старшего звена. Это всё антропологически возрастно выверено, и никто не загоняет детишек в метапредметы. Там есть свои среды. Совсем по-другому выстроено метаобразование для подросткового возраста. Например, 6-7-й классы, когда дети просто должны знать границы между разными предметностями и понимать, в чём они заключаются. И для этого есть специально разработанные дидактические, методические материалы. У нас их очень много, с ними можно познакомиться. Мы это всё выстроили, и всё это имеет антро-

пологическое и диагностическое сопровождение. Если бы было не так, то нельзя было бы все это демонстрировать как самостоятельное направление педагогики.

Адольф В.А. У меня такое впечатление после Вашего доклада (и Ваши слайды усиливают это впечатление), что в рамках педагогического сообщества, существующего на Земле, это сделать невозможно. Нужно улететь куда-то. Это так?

Н.В. В Москве существует большая экспериментальная практика. Эти люди не улетели ни на Марс, ни на Луну... Пока они очень продуктивно работают в своих школах, и образовательный результат, который они показывают, превышает результаты тех школ, которые так не работают.