

**О.В. ЗАСЛАВСКАЯ**  
(Тула)

## **МЕТАПРЕДМЕТНОСТЬ В СИСТЕМЕ ТРЕБОВАНИЯ ФГОС ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ВТОРОГО ПОКОЛЕНИЯ**

*Рассматривается актуальная проблема содержания ФГОС общего образования второго поколения, в частности его метапредметный компонент. Выявлена роль метапредметного компонента результата освоения образовательных программ, показаны пути вычленения метапредметного содержания учебного материала.*

**Ключевые слова:** ФГОС, метапредметность, культурологический компонент, мировоззренческое содержание образования, культура личности.

Государственные образовательные стандарты общего среднего образования второго поколения можно рассматривать как педагогический ответ на вызовы времени: они, безусловно, с одной стороны, дитя демократизации общества и Школы как ее составляющей (в эпоху «единой общеобразовательной политехнической» вопрос о стандартах не возникал за ненадобностью), с другой – отражение принципов рыночной экономики (слово «стандарт» органично встраивается в ряд таких слов, как «образовательная услуга», «государственный заказ», «подушевое финансирование», «качество образования» и пр.).

Очевидное преимущество концептуальной части стандартов (в сравнении со многими другими распорядительными документами последних лет) состоит, на наш взгляд, в том, что в ней отражена педагогическая сущность образовательного процесса, учитываются базовые педагогические принципы, которые определяют эффективность обучения, воспитания и развития личности ребенка средствами образования. Пожалуй, впервые именно в стандартах внятно сформулированы требования к результату образовательного процесса как объекту стандартизации, определяются его компоненты – предметный, метапредметный и личностный.

Личностный компонент результата освоения образовательных программ – это логическое завершение много лет декларируемого личностно ориентированного подхода в образовании, его, условно говоря, опредмеченная сущность. Метапредметный компонент результата – это итог широко используемого в школе межпредметного подхода, осуществления межпредметных связей, которые, по логике педагогического процесса, ценны тем, что способны формировать у учащихся особые – межпредметные, надпредметные – знания, умения и навыки.

В новых стандартах, к сожалению, здравая мысль о месте и роли метапредметного компонента результата освоения образовательных программ сведена в конечном итоге к требованию формировать у школьника универсальные (метапредметные) учебные действия. При этом не учитывается то, что формирование «действий» (умений, навыков) метапредметного характера происходит исключительно в процессе усвоения учащимися метапредметных понятий, в работе с метапредметным (надпредметным, культурологическим) содержанием учебного материала.

Вычленение такого содержания учебного материала в виде учебных понятий, их сочетаний, всего мировоззренческого контекста содержания учебного предмета – важнейшая задача учителя, необходимое условие формирования у учащихся универсальных учебных действий, достижения целостного, системного результата освоения образовательных программ. Одновременно решение этой задачи представляет большую трудность для учителя, и, на наш взгляд, именно здесь он нуждается в широкой научно-методической поддержке.

Мы исходим из того, что метапредметная составляющая содержания учебного материала – это его культурологическое содержание, «содержание культуры». Мы опираемся на известное высказывание С.И. Гессена о том, что задача образования состоит в превращении природного человека в культурного. Именно поэтому мы считаем, что учебный материал необходимо рассматривать не как «строитель-

ный материал» культуры, а как саму культуру, как элемент ноосферы. При этом следует подчеркнуть, что в деле «превращения природного человека в культурного» предметное содержание учебного материала не способно сыграть ведущую роль, потому что оно в воспитательном смысле нейтрально. Личностная культура школьника как понятие, пережитое и принятое знание своим «ядром» имеет мировоззрение – системное представление о мире, человеке и взаимоотношениях человека с миром.

Содержание учебного материала в идеале должно присутствовать в сознании школьника не синкретным собранием сведений, но как некая целостность, овладение которой имеет для каждого положительный личностный смысл. В заявленном контексте встает проблема культурологического обоснования содержания образования. В частности, необходим личностный знак интегрирования всей суммы учебной информации. Легче найти такие знаки для гуманитарных предметов, сложнее – для наук о природе. Самым общим знаком является категория культуры: понятия «интеллигентность», «умный, интересный человек», «личность», «современный человек», «развитой человек», «самодостаточность личности», «духовная суверенность в условиях жизненных противоречий» и т.д. Такой обобщенный компонент сознания учащихся, как научная картина мира, не может заменить культурологической цели образования, т. к. носит внеличностный, объективистский характер.

Мы уверенно предполагаем, что связи обучения с культурой служит вычленение мировоззренческого содержания образования из конкретно-предметного содержания учебного материала, поскольку именно это содержание и составляет его «надпредметную», «культурную» часть. Такое вычленение необходимо во имя формирования мировоззренческих знаний и умений учащихся, которые под влиянием целенаправленного учебного процесса должны превратиться в мировоззренческие убеждения школьников. Устойчивое, сформировавшееся в процессе обучения мировоззрение ребенка составит основу его человеческой культуры, соединит его с миром людей, позволит выявить и включить в свой активный моральный «оборот» те нравственные, философские, антропологические, эстетические и прочие ценности, которые составляют культурную основу развитой личности.

Каким образом в школьном образовании мы можем осуществить теоретическое усвоение мировоззренческих категорий? Прежде всего – в процессе обучения. Каковы педагогические требования к деятельности учителя, которая должна стать источником мировоззренческих убеждений учащихся? Она должна быть источником ценных моральных, политических, эстетических отношений, положительного успешного личного опыта учащихся, «опыта борьбы и преодоления» (А.С. Макаренко). Другими словами, учебный процесс должен субъективно восприниматься учащимися как путь к себе через науку и образование.

Личностное влияние обучения – это его атрибут, неотъемлемое свойство, функциональная характеристика, имеющая объективную природу. Педагог должен только уметь и хотеть «встроить» эту силу в свою дидактическую систему. Однако здесь возникает самый сложный вопрос о том, какова роль субъективности учителя в использовании данной закономерности. Ведь представление о модели личности, моральных, политических, эстетических ее чертах – это выражение идеологической позиции учителя (особенно ярко она проявляется в сфере гуманитарного образования). Решение может лежать в области замены «партийности», идеологического самовыражения педагога на такую его деятельность, которая направлена на связь ученика с культурой как целостным единством, включающим в себя и охраняющим моральные, нравственные, духовные, эстетические, философские ценности, накопленные человечеством и аккумулированные в деятельности новых поколений.

Так произойдет, если школа предлагает учащимся все частности содержания образования (предметы, темы, категории, сами учебные знания и умения) как компоненты культуры, приобщение к которой дает ученику сознание причастности к ценностям жизни, ощущение себя наследником прошлого и участником преобразований и т.д. Иначе говоря, речь идет о том, что одним из главных путей реализации идеи личностно ориентированного обучения является мировоззренческое осмысление (интерпретация) содержания образования. Сразу подчеркнем, что интерпретирование содержания образования в мировоззренческом плане не предполагает подведение учащихся к единственно истинной мировоззренческой модели, доктрине, а

направлено на обсуждение стохастических истолкований научных данных в духе плюрализма концепций, толерантности, осознания явлений аттракции, бифуркации, нелинейности развития, атипизма в любом процессе и т.д. Учащиеся могут в данном случае выступать в качестве «независимых» от какой-либо парадигмы экспертов по любым вопросам, но при единственно незыблемом условии – использовать рассуждение, аргументацию, выявление противоречий, проблем и т.п., т.е. творчество. Кстати, такие постулаты синергетики, как вариативность, альтернативность, интерпретативность познания, становятся аксиомами педагогического подхода к формированию креативного мышления как неотъемлемой составляющей метапредметного компонента результата освоения образовательных программ.

Говоря о творчестве в учебном процессе, следует заметить, что ставить задачу сформировать у учащихся творческие умения (как способность продуцировать идею, знание, способы деятельности) нереалистично. Можно ставить задачу формирования культуры мышления на уровне истолкования, комментирования, обсуждения, рассуждения и пр. Такой герменевтический уровень требует высокой культуры мышления в различных сферах интеллектуальной деятельности. Эта культура с педагогической точки зрения представляет собой владение набором, условно говоря, «высоких шаблонов» мышления, каждый из которых представляет собой алгоритм решения ключевых задач познания. Такой подход предполагает, по определению, что предметом изучения, содержанием образования является не дискретная информация, даже если ее составляющие объединены общим содержанием, а процессы, системы, обладающие внутренней логикой, генезисом, источниками, причинно-следственными зависимостями и пр. Объектом рассмотрения в данном случае является не собственно предметное содержание образования, а то, что теперь называется метапредметным, или мировоззренческим, содержанием учебного материала.

Однако мировоззренческое содержание представлено в учебном материале в неявном, латентном состоянии, оно как бы растворено в нем и в реальном учебном процессе выступает не как данность, а как возможность. Имеется в виду то, что нет никакого автоматизма, спонтанности в опредмечивании указанных идей для учащихся, т.к. учебный материал каждой темы всегда имеет объем частного, конкретного, единичного знания, опознать в котором существующие мировоззренческие связи и зависимости самим учащимся сложно или невозможно. Следовательно, по определению, выявление и осмысление мировоззренческого содержания объективно относятся к категории творческой учебной деятельности, требующей для исполнения известного уровня культуры мировоззренческого мышления.

Как показали исследования и опыт, формирование такой культуры – сложный процесс, включающий два этапа. *Первый этап* – вычленение, извлечение мировоззренческих идей из конкретного учебного материала. В процессе этой познавательной деятельности происходит усложнение, раздвоение предмета усвоения, его «расщепление». *Второй этап* – повышение уровня обобщенности обозначенных мировоззренческих идей с помощью опоры на явление повторяемости одних и тех же идей в различных учебных темах, предметах, разделах и выход на категорию мировоззренческого знания. Методически это может быть выражено в усилении роли и обеспечении единства ретроспективного и перспективного анализа, анализа факторов – от единичного, особенного к общему, всеобщему.

Структура и функции мировоззрения требуют, чтобы в процессе формирования мировоззрения были представлены два пути: с одной стороны – усвоение школьниками теоретических положений научной идеологии, с другой – обогащение личного, индивидуального социально-нравственного опыта учащегося (познавательного, политического, морального, эстетического). Кстати, попытки скомпрометировать идею разностороннего, гармонического развития личности как цели воспитания безнадежны, т.к. это, по сути, стремление дегуманизировать школу, свести ее роль к обеспечению адаптации личности к условиям сегодняшнего дня. В настоящее время, когда социальный прогноз вряд ли может быть точным, школа тем более должна обеспечивать опережающее образование, воспитание подростков. Эту задачу и решает разностороннее развитие личности, т.е. приобретение ею разносторонней культуры.

Учение – это напряжение труда, необходимость волевого усилия, которое могут стимулировать только жажда достижения цели, результата, имеющих личностный смысл, и получаемое удовлетво-

рение от преодоления трудностей познания. Противоречие состоит в том, что результат как ценность открывается лишь в процессе и итоге познания, он «встроен» в процесс познания. В этой связи, видимо, важно цель познавательной работы обозначать в самом начале, ясно формулируя перспективы деятельности на каждом отдельном участке учебного процесса. Кроме того, дидактические условия овладения учебным материалом требуют усвоения промежуточных звеньев темы, не дающих реального, стимулирующего результата. Когда ученик усваивает программу малыми дозами, идя от одного звена цепи к другому, конечный результат как бы теряется. Важную роль в связи с этим могут сыграть компоновка учебного материала в крупные блоки содержания образования, а также известная дидактическая технология «погружения» в отдельный учебный предмет.

Благодаря существенному сходству многих научных фактов и закономерностей, изучаемых в самых разных предметах, темах и разделах, одинаковые или близкие выводы, обобщения могут встретиться в процессе обучения неоднократно. При этом указанные темы и разделы могут быть значительно отдалены друг от друга и по характеру материала, и во времени, и дидактически – по моменту изучения данного материала в учебном курсе. Повторяемость – особенность процесса обучения. С познавательной точки зрения обращение к повторяющимся элементам мировоззренческого содержания учебного материала усиливает логическую сторону процесса обучения, способствует превращению его в источник формирования системно связанных мировоззренческих убеждений учащихся. С дидактической точки зрения повторяемость – это выражение объективных внутрипредметных и межпредметных связей, объединяющих различные элементы содержания учебного материала. В целом идея названных связей опирается на представление о мировоззренческом содержании учебного материала как о динамической системе взаимосвязанных знаний. Осознание этих связей в их движении – один из главных источников формирования мировоззренческой позиции школьника. Формирование внутренней идейной среды ребенка благодаря осознанию им взаимозависимости и общей причинной обусловленности фактов и явлений действительности, содержащихся в учебном материале, находит выражение в системности мировоззренческого мышления (это, в частности, стремление анализировать те или иные явления объективно и ретроспективно, рассматривая данное явление как момент процесса, как звено в цепи подобных явлений). Субъективно такой подход, если учащиеся осуществляют его самостоятельно, выражает уверенность в истинности того мировоззренческого вывода, который извлекается из фактов, поэтому системность мировоззренческого мышления мы рассматриваем как косвенный критерий убежденности, выражающий ее логическую сторону. Наш опыт показывает, что выработка у учащихся стремления рассматривать каждое явление как момент процесса, т. е. как выражение какой-то закономерности, неразрывно связана с повышением уровня их умелости в осуществлении такого подхода.

В деле воспитания мировоззрения школьников, для которых ведущим типом деятельности является учение, большое значение имеет вопрос о роли мышления, теоретического познания в выработке мировоззрения. Личный познавательный опыт человека – это составная часть теоретического познания, оказывающая влияние на процесс перехода знаний о мире в субъективные взгляды, убеждения. При определенных условиях теоретическое познание, понятийное мышление (например, учение) приводят к подлинным убеждениям, к формированию мировоззрения.

Осуществление в преподавании единства фактов и теории – коренное условие превращения обучения в источник мировоззренческих убеждений школьников. Соединение фактов и теории составляет важнейшую задачу воспитывающего обучения как совместной деятельности учителя и учащихся. При этом необходимо отметить, что это соединение не представляет собой движения одной лишь мысли, не является «чистым» мышлением, совокупностью сугубо логических операций. Факты, на основе которых формируются мировоззренческие выводы, – это прежде всего описания жизни людей, отдельных лиц или целых народов, или образцы человеческого творчества, или свидетельства чьих-то побед и достижений, не могущие не затронуть чувства человека, знакомящегося с ними, не заставить его сострадать, радоваться, негодовать, удивляться и т.п. Возникает то единство понимания и переживания, которое имел в виду Л.С. Выготский, говоря о роли мысли как регулятора поведения, как знания,



обладающего качеством действенности. Из этой особенности науки прорастает как ее роль в воспитании чувств, так и возможность в процессе освоения научных основ привлечь эмоциональный фактор при формировании мировоззрения учащихся в ходе овладения учебным материалом.

Кроме того, в содержание учебных предметов включены не случайные, а научные факты, данные общественной практики. В связи с этим идеи, к которым подводятся учащиеся, воспринимаются ими как выводы из опыта многих людей. А такой опыт для развитого теоретического сознания школьников обладает неизмеримо большей убеждающей силой, чем отдельные факты личного, индивидуального опыта – собственного и окружающих. Это превосходство нельзя абсолютизировать в том смысле, что индивидуальный опыт не играет роли в становлении убеждений молодого человека и может вообще не приниматься в расчет при осуществлении воспитания в процессе обучения. Речь идет только о несоизмеримо превосходящем богатстве общественной практики, в которой личный опыт должен найти свое место и объяснение.

Проблема самостоятельности учащихся в процессе овладения научными истинами, содержанием образования – это прежде всего вопрос о превращении учения в источник качественного преобразования личности школьника, идет речь о его умственном развитии, формировании способностей или выработке умелости, волевых качеств, психологической готовности к творчеству и т. д. Таково же значение самостоятельности в учении для воспитания мировоззрения учащегося как основы его личностной культуры.

Во всех психологических исследованиях подчеркивается, что самостоятельная работа над материалом, сознательное осмысление усвоенной системы знаний, размышление и выработка определенной точки зрения на рассматриваемый вопрос – это необходимые условия превращения знаний в убеждения, в мировоззрение. Умение самостоятельно овладевать знаниями можно рассматривать в качестве особой (помимо собственно знаний) цели учения, как один из его «универсальных» результатов. Самостоятельность как позиция в учении характеризуется познавательной активностью учащегося, которая находит выражение в критичности мышления, т.е. в стремлении не просто запомнить итоговые выводы и даже систему доказательств, но и разобраться в самой логике доказательства, убедиться в соответствии выводов и исходных фактов, в том, что те или иные обобщения справедливы для объяснения других фактов, что они не противоречат другим теоретическим положениям.

У учащихся могут быть и собственные, сложившиеся ранее, взгляды на рассматриваемый вопрос, и сопоставление предлагаемых и собственных суждений также составляет важную особенность самостоятельного подхода к усвоению знаний. Таким образом, в данном случае происходит особая познавательная деятельность, включающая в себя проверку изучаемого. Подобная деятельность предполагает наличие у учащихся потребности в овладении знанием, а значит, и осознание его значимости, личностного смысла, наличие непосредственного интереса к самому знанию. Когда достижение истины (а не какие-либо побочные результаты) становится для учащегося мотивом познания, т.е. когда мотив совпадает с целью работы, процесс учения затрагивает чувства учащихся не одним признаваемым содержанием, но и тем, что вызывает переживания, связанные с собственной личностью (радость открытия, удовлетворение силой своего ума, сомнения, разочарования в прежних убеждениях и пр.). В этом случае учение требует от учащегося самостоятельности, несет в себе элементы творчества, эвристичности и становится источником мировоззренческих понятий и убеждений.

Однако самостоятельность мышления не имеет ничего общего с анархическим произволом суждений неразвитого сознания, бессильного схватить суть явлений. Существует общепознавательная зависимость, по которой подлинная, а не иллюзорная свобода мышления, его самостоятельность даются знанием и умением его применять при выборе между различными возможными решениями. И нельзя не согласиться с мнением о том, что в основе подлинной, а не мнимой самостоятельности как свойства личности лежат разнообразные интеллектуальные и практические умения. Кроме того, когда ставится задача воспитать мировоззренческие взгляды и убеждения, приобретает особое значение успешность, результативность деятельности. Не просто трудности, борьба, работа, но преодоленные трудности, победоносная борьба, успешная работа – таково условие эффективного воздействия деятельности на

формирование убеждений. Так складывается подлинное убеждение, возникающее в процессе индивидуального опыта, с присущими опыту переживаниями удач и ошибок, преодолением противоречий в самих фактах и собственной мысли, проверкой своих сил в самостоятельной познавательной деятельности, иначе – с появлением личностного отношения к рассматриваемой общей проблеме.

Однако одновременно к моменту, когда сформировано мировоззренческое знание и возникло убеждение в необходимости его применения, происходит как бы скачок: ранее усвоенное, просто понятое исходное теоретическое положение осознается как обобщение личного, «моего» опыта, т.е. и само положение превращается в личностное приращение мировоззрения – в убеждение.


Таким образом, можно сделать вывод о том, что при правильно поставленном обучении оно может явиться источником и основой подлинных убеждений мировоззренческого характера. Сказанное не означает умаления роли практического опыта в формировании мировоззрения школьника. Мысль о большом значении практического опыта в выработке мировоззрения обладает прочностью аксиомы и не нуждается в дополнительном анализе. Важно только подчеркнуть, что не следует сводить роль обучения в формировании мировоззрения учащихся к одному лишь просветительству, теоретическому освещению приобретенных в жизненной практике взглядов. Вместе с тем нельзя не отметить, что познавательный и реально практический опыт взаимосвязаны, но не могут быть полностью заменены один другим.

Таким образом, основными «универсальными» умениями при таком подходе к отбору содержания и технологий обучения являются умения:

- осуществлять связь изучаемого материала с современностью, чем обеспечивается перспективность в подходе к явлениям;
- учитывать все реальные причинно-следственные зависимости, определяющие особенности тех или иных проявлений в конкретных условиях, чем обеспечивается объективность анализа;
- правильно строить обобщение на основе сопоставления (по аналогии или контрасту) мировоззренческого содержания изучаемого в данный момент учебного материала и соответствующего содержания ранее изученного материала.

Владение упомянутыми универсальными умениями, обеспечивая результативность познавательной деятельности учащихся в процессе освоения учебного материала на уровне его метапредметных понятий, придает этой деятельности характер положительного личного опыта. Особая роль данных умений и приобретенного на их базе личного опыта состоит также в том, что владение ими укрепляет уверенность учащихся в своих умственных силах, в истинности своих взглядов, чувство защищенности и другие интеллектуальные чувства, способствующие формированию самостоятельной, активной и цельной личности.

«Кирпичики» мировоззренческой культуры – это знания и умения не только в их информативной функции, но и в качестве знания-культуры, знания-ценности, знания-переживания, знания-отношения, т.е. в их модальных аспектах, с учетом валентности знаний. Можно предположить, что учебный процесс таким образом превращается в процесс подлинно воспитательный, т.е. способствующий средствами науки образованию внутреннего идейного пространства личности ребенка, опосредующего все внешние влияния и обеспечивающего ориентацию личности в мире людей и явлений.



### ***Metasubject in the system of the requirements of the Federal state educational standards of general education of the second generation***

*There is considered the urgent issue of the Federal state educational standard of general education of the second generation, in particular, its metasubject component. There is revealed the role of the metasubject component of the result of implementation of the educational programmes, shown the ways of sorting out the metasubject contents of the educational material.*

**Key words:** *Federal state educational standard, metasubject, culturological component, world outlook contents of education, culture of a personality.*