

Метасодержательные компоненты образования (конфликтные отношения в предметных областях)

Глубоко кланяясь одному человеку,
мы поворачиваемся спиной к другому.
. Афоризм

Прежде чем обсуждать заявленную тему, мне хочется еще раз, вслед за Л.С. Выготским, Д.Б. Элькониным, Г.П. Щедровицким специально обозначить то понимание содержания, с которым мы работаем в отношении к обучению и к образованию. В этом подходе принято различать три компонента: материал, форму, в которой он представлен, и способ "схватывания" материала формой и тем самым представленность - явленность материала как феномена. Вот это последнее именуется содержанием.

В педагогической традиции учебно-предметный материал (математика, языки и т.п.) принято называть учебным содержанием, которое транслируется в педагогических организационных формах. Если к педагогической традиции применить вышеприведенное понимание, то следует различать два типа содержаний: 1) культурно отчужденное, где материал уже представлен в определенном способе оформления (в учебниках по предметам, монографиях и т.п.); 2) ситуативное, или живое, действующее содержание, т.е. тот способ удерживания учащимся уже предложенного в культурно отчужденной форме содержания, который заведомо ни в каком предмете не дан. Этот второй тип содержания появляется и располагается всякий раз как бы поверх предметного материала, и если его специально выделить и оформить, то мы получим метапредметное содержание, или так называемые метапредметы.

Важно отметить, что второй тип содержания как принципиальный для образования специально подчеркнут и в теории учебной деятельности, и во многих попытках практики развивающего обучения. В то же время отношения между этими типами содержания, на мой взгляд, остаются не выстроенными и, следовательно, непродуктивно конфликтными.

Я вижу свою задачу в том, чтобы попытаться оформить это конфликтное

отношение и тем самым перевести его в продуктивное русло.

Определенная подсказка, почти прямое указание на особый момент в переходе от одного содержания к другому содержится в работах Д.Б. Эльконина. Обсуждая интеллектуальные возможности ребенка и содержание обучения, привлекая данные исследований Б.Г. Ананьева и Л.В. Занкова, он пишет: "Сравнительно с остальными этапами начального обучения наибольший сдвиг в развитии ребенка происходит именно на первом году обучения. Далее темпы умственного роста несколько замедляются вследствие недостаточного внимания к развивающей стороне обучения. Возникают парадоксальные явления: при дальнейшем нарастании суммы усваиваемых знаний, навыков, умений происходит относительное замедление роста умственных сил, способностей детей, особенно к обобщению и применению знаний на практике. Прогресс обученности детей непосредственно не влечет за собой роста обучаемости. Это явление заслуживает особого и пристального изучения, так как свидетельствует о том, что в практике начального обучения далеко еще не использованы многие возможности воспитательных влияний на развитие детей, на формирование личности ребенка и его одаренности, не полностью преодолены противоречия между обучением и развитием" [2; с.24].

Решение указанной проблемы пошло в основном двумя путями. Один из них развернулся в разработку учебно-предметных дидактических материалов, т.е. собственно предметного содержания. Особенность этих предметных материалов в том, что они построены таким образом, чтобы обеспечивать максимальные возможности такого совместного (ребенка и взрослого) преобразования материала, которое в конечном итоге направлено на овладение собственно способом преобразования. Второй путь представляет собой попытку построения отдельных собственно метапредметов.

Несогласованность этих двух путей привела фактически к противопоставлению и даже некоторой конкуренции или, - в лучшем случае, - к рядоположению учебно-предметного и надпредметного содержаний образования, что вряд ли способствует достижению целей развития.

Отмечаемая и подчеркиваемая мной двойственность прямо связана с теми ожиданиями и требованиями, которые мы предъявляем детям в образовании. Мы

всегда предъявляем два ожидания.

Во-первых, к конкретным знаниям. Это очень важно, без этого никак нельзя; они являются для нас критерием прохождения определенного этапа изучения конкретной предметной области. Это важно и потому, что в логике освоения культурного предметного материала необходима последовательность, т.к. последующий шаг можно сделать лишь с опорой на предыдущий.

Во-вторых, нам важна самостоятельность ребенка, его умение действовать в соответствии с культурной нормой, но при этом действовать субъектно, т.е. на основании личного мотива. Иными словами, нам важно, обладает ли теперь ребенок определенной способностью и насколько ему самому представлена эта его способность, является ли она теперь его личным ресурсом.

Любопытно и одновременно странно то обстоятельство, что эта двойственность в традиции закрепляет ответственность за результаты образования за двумя профессиональными позициями: первое - за педагогами; второе - за психологами. Однако это буквальное разделение возможно только в теоретической рефлексии, но что же происходит в образовательной практике?

Обсуждая эту проблему на конференции по педагогике развития в 1998 г., один из самых авторитетных ученых и практиков современного образования А.Г. Каспржак сформулировал следующий подход: "...в учебном школьном пространстве должны существовать как минимум три вида учебных занятий. Классическое учебное занятие, классический урок, в котором учитель является ответственным за результат, - это инвариантный компонент, который должен быть минимален, и поиск культуросообразности, общеобразованности в этих учебных предметах является основной задачей. Второе - предметно-поисковые занятия в малых группах, в которых учитель и ученик параллельно будут призваны решать исследовательские задачи и в рамках которых будут осваивать универсальные способы мышления. И третье - это организация в учебном поле системы выбора" [4; с.14].

Учитель-предметник, явно или неявно понимающий, что трансляции и освоения одного только предметного содержания как бы не хватает для достижения образовательных, а не только учебных, результатов, что только передачи конкретных предметных навыков и даже умений и их накопления не хватает, либо должен

надеяться на какой-то качественный скачок, либо достраивать свою предметную область (?), либо предпринимать какие-то другие меры по так называемому "перенесению" предметных навыков в другие области.

К настоящему времени идея перенесения, пожалуй, самая популярная. Здесь как раз и произошло якобы разрешение одной из проблем, а именно, отслеживание эффектов перенесения было отдано психологам, которым таким образом как бы нашлось место в практике образования. Я не случайно употребляю выражения: "якобы разрешение" и "как бы нашлось место". Потому что, во-первых, обнаружение или не обнаружение перенесения возвращает ответственность опять педагогу-предметнику, а во-вторых, психолог выполняет в таком варианте всего лишь контрольную функцию и вряд ли практически способствует решению задач развития.

Удивительно, что эта "практика" по-прежнему жива и даже процветает, хотя подобные схемы психолого-педагогического взаимодействия доказали свою незначительную эффективность еще в 60-е годы (именно к тому периоду относится цитированное выше замечание Д.Б. Эльконина).

Видимо, понимание этого обстоятельства способствовало тому, что часть психологов, особенно тех, кто придерживается методологических идей школы Г.П. Щедровицкого, пошла по пути конструирования и введения в школьные программы так называемых метапредметов. Это чрезвычайно интересный опыт, но, будучи направлен на разрешение известного противоречия, приводит ли он к желаемым результатам и не порождает ли множества других? Ответ на этот главный вопрос, по-видимому, прямо зависит от того, как мы отвечаем на два других вопроса: об уместности метапредмета в соответствующем возрасте и в реальном времени ребенка и о характере связи предмета и метапредмета.

Вопрос об уместности метапредмета стоит, на мой взгляд, чрезвычайно остро. Дело в том, что в нашей школе (это хорошо известно) быстро и без долгих размышлений вводится множество различных предметных областей, прежде всего потому, что динамика жизни как бы подталкивает к таким нововведениям. Так в начальной школе появляются предметы экономической сферы, правовой, психологической и т.п. Здесь я бы проблематизировал, прежде всего, их метапредметный характер. Мне представляется, что мы имеем дело со странной с точки зрения нормальной

психологии возраста попыткой быстрого оснащения детей некоторыми прагматически важными знаниями и навыками, внеконтекстуальными для данного периода детства и ничего общего не имеющими с решением задач развития. В исследованиях Б.Д. Эльконина, О.С. Островерх, О.И. Свиридовой специально подчеркивается, что только ко второму классу происходит переход к индивидуальному действию (и это при условии специальной организации такого перехода), когда подготовительная и результативная части работы разделены более явно, т.е. ребенок понимает, где результат, а где средства достижения результата (см.: [7]). Эти авторы в рамках одного предмета за счет специально организованной поляризации учебных действий, по сути, построили и обеспечили открытие ребенком метасодержательной области. Такой опыт пока уникален. Гораздо более популярны попытки вводить фактически новые предметы и обосновывать нововведения как пропедевтические, что никак не соответствует метапредметным основаниям. И, кроме того, анализ учебных материалов показывает, что вместо пропедевтики, которая предполагает способствование развитию у ребенка интереса к определенной области знания и появление детского вопрошания, ребенку предлагается просто опережающий предметный материал. Наши исследования в этой области показывают, что вместо интереса и соответствующей вопросительности у детей появляются иллюзии знакомости или ненужной непонятности. С появлением такого рода предметов в учебном времени и пространстве ребенка (в учебном плане соответствующей ступени) возникает и еще одно обстоятельство. Они (эти предметы) воспринимаются не в особом качестве, а как дополнительные или такие же, как основные предметы учебного плана. Они претендуют на детское время, они претендуют на детские мысли. Т.е. такого рода нововведение приводит не к эффектам умственного роста и даже не к появлению прагматических навыков, а к увеличению напряжения, растерянности и тревожности ребенка, к общему снижению учебной мотивации.

Построение учебной деятельности в начальной школе требует особого пристального внимания к метапредметным областям именно потому, что основным достижением этой ступени образования мы считаем учебные способности (личные ресурсы) ребенка, обеспечивающие ему дальней-

шее успешное образование. Я специально хочу подчеркнуть, что только в

развивающем образовательном подходе принципиальным является не только предметная компетентность, но и другого рода компетентность, связанная с общим умственным и социальным развитием. Я имею в виду такие способности и качества, как рефлексивность, критичность, самостоятельность, инициативность, организованность и т.д. Понятно, что для достижения таких результатов требуется специфическое отношение к построению учебного содержания.

Я полагаю, что распространенная в настоящее время уже в начальной школе практика простого добавления предметов, носящих якобы методологический характер, по большей части является взрослой иллюзией и самообманом. Будучи направлены в основном на оснащение ребенка рефлексивным ресурсом, эти предметы (например, "Жизненное самоопределение", "Понимание", "Моделирование" и т.п.), уже апеллируют именно к этому, отсутствующему у ребенка, ресурсу. Занятия в подобных предметах, как правило, не решают задач осредствления ребенка (на что они якобы направлены), поскольку не связаны с теми областями, для которых это осредствление предназначено, а построены как самостоятельные уроки по отдельным предметам.

Вместе с тем есть и положительный опыт. Например, курс "Я + Ты" (И. Гильмеев) [3] для начальной школы специальным образом включает в себя материал повседневной учебной деятельности и соответствующих отношений детей и взрослых, где главное внимание уделено успехам и затруднениям, эффективным и неудачным действиям. Материал курса построен в расчете как раз на ситуативное содержание, инициатором и соавтором которого является сам ребенок и в котором в качестве предмета определяется учебная действительность других предметов. Подобную характеристику имеет и курс "Учимся договариваться" (Семин. и соавт.) [5], построенный авторами как пропедевтический для области права, но вместе с тем очевидно обслуживающий совместную учебную деятельность и, тем самым, позволяющий выделять нормы эффективного и неэффективного сотрудничества при решении собственно учебно-предметных задач.

Характерной особенностью приведенных положительных примеров является их точная согласованность с возрастными задачами соответствующей ступени образования (начальной школой); не параллельная, а перпендикулярная направленность на специфические характеристики содержания общеучебных предметов (способы и

средства преодоления сопротивления учебно-предметного материала или учебных отношений); принципиально неурочная форма организации занятий.

Я думаю, что хотя вопрос о достаточности метапредметных занятий в начальной школе пока остается открытым, даже из простых гигиенических соображений, не говоря уже о необходимости соблюдать известные соотношения (нельзя научить обобщению, не имея, что обобщать), ни в коем случае не следует злоупотреблять дополнительными метапредметами.

По-видимому, существенно иной подход можно было бы предложить для второй ступени образования. Как бы это ни показалось странным, но анализ практики показывает, что в этой школе метапедагогическая активность не так распространена. С точки зрения возрастных особенностей подростничества именно критическое отношение к культурным формам деятельности могло бы служить идеальной почвой для уместного расположения метапредметов в образовательном пространстве школы второй ступени. Разумеется, с учетом ее внутренней неоднородности и определенной динамики.

Одна из важнейших областей для метасодержательных построений - это область оценивания хода и результатов образовательной деятельности ученика. Здесь мы можем отметить огромное количество всяких придумок как раз для учителей. Почему-то экспериментирование в этой области никак не связывается с тем, что ребенка надо пропускать к деятельности оценивания и разделять с ним эту деятельность. Через оценивание как специальное надпредметное построение вполне возможно создание нового содержания в решении образовательных задач. Здесь кроются колоссальные возможности в появлении нового отношения и к традиционному учебно-предметному содержанию. Я знаю, что, например, в гимназии "Универс" уже существует довольно много наработок в этом направлении, но они до сих пор не оформляются в специальные метапредметные занятия с установлением соответствующих критериев достижений учащегося. Совершенно очевидно, что именно в этом направлении лежит развитие критического мышления, предпосылок определения ответственности, техники аналитической работы. Складывается впечатление, что движение в данном направлении представляет для учителей определенную опасность, т.к. лишает их одного из главных, традиционных атрибутов учительской власти над ребенком. Но если

честно говорить о развитии учебной и — далее — образовательной самостоятельности, то ведь этого и необходимо добиваться - разделения ответственности за ход и результаты обучения.

Есть и еще одна чрезвычайно, с моей точки зрения, важная метасодержательная область в подростковой школе. Я имею в виду ученические дневники. Очень любопытно, что привычный дневник, который, если рассматривать его в контексте метасодержания, мог бы и должен служить средством и инструментом образовательной самоорганизации ребенка, способствующий планированию и умению организовывать свою деятельность, регистрировать собственные достижения, одновременно является фискальным каналом. Фактически та функция, которую сейчас выполняет дневник, как раз отчуждает ребенка от самоорганизации, поскольку через этот документ устанавливается весьма специфический контакт учителя и родителя, в котором ученику отведено место "почтальона" и объекта воспитательной и обучающей работы. Понятно, что такое смешение функций приводит к тому, что дневник не может быть принят ребенком как инструмент самоорганизации, а как раз наоборот - отвергается и всячески им дискриминируется, а вместе с ним, заметьте, и сама функция самоорганизации и планирования, т.е. как раз то метасодержание, на которое мы так рассчитываем в последующем - старшем подростковом возрасте - как на личностное новообразование.

Я бы и в этой возрастной ступени обратил внимание на позитивный опыт. Очень точно найдено соотношение учебно-предметного и метапредметного содержания в разработках "Сопровождающего курса математики" (СКМ), подготовленного и реализуемого в гимназии "Универс" А. М. Ароновым и его учениками [1]. Хороший потенциал есть у курса "Интересы. Ценности. Нормы" (ИЦН), который также сочетает в себе пропедевтические функции Этики, Психологии и Права и одновременно выступает как специализированный метапредмет, направленный на развитие рефлексивных способностей ребенка, конфликтной - и шире - социальной компетентности и проектных способностей [6].

По-видимому, особенностью второй ступени образования можно всерьез считать существенное увеличение доли метапредметных областей и соответствующих занятий, специально сопровождающих общепредметные курсы (по примеру СКМ). Учитывая то

обстоятельство, что подростковый период в жизни человека чрезвычайно важен именно обострением самочувствия, самооценок, оформлением себя-образа, метапредметное содержание образования приобретает в школе второй ступени особое значение.

Функции психологов здесь могли бы быть в большей степени реализованы в разработках именно таких метасодержательных областей и их согласованию с общими предметами.

Литература

1. Аронов А.М., Лыбзикова Ю.Г. К проблеме перехода от умений и навыков к теоретическим знаниям.// Бюллетень клуба конфликтологов. № 4. - Красноярск, 1995.
2. Возрастные возможности усвоения знаний. Под ред. Д.Б. Эльконина и В.В.Давыдова. - М., Просвещение, 1966.
3. Гильмеев И.И. Я + Ты.-М.,1995.
4. Каспржак А.Г. Учение, обучение и образовательные традиции.// Педагогика развития: проблема образовательных результатов (эффектов). Материалы 5-й научно-практической конференции. Ч.1. - Красноярск, 1998.
5. Н.Г. Семина. Учимся договариваться. - М., 1998.
6. Хасан Б.И., Дорохова А.В. Учебно-предметные и психотехнические условия обеспечения половозрастной идентификации во втором школьном возрасте (Учебный курс "Интересы Ценности Нормы" в образовательном контексте школы второй ступени).// Вариант будущего. - Красноярск, 1996.
7. Эльконин Б.Д., Островерх О.С., Свиридова О.И. Пространство учебной деятельности младшего школьника: цели и результаты.// Педагогика развития: проблема образовательных результатов (эффектов). Материалы 5-й научно-практической конференции. Ч.1. - Красноярск, 1998.