

ОТБОР СОДЕРЖАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: МЕТАПРЕДМЕТНЫЙ ПОДХОД

Модернизация содержания педагогического образования всегда сопряжена с поиском новых подходов к его отбору и структурированию. При всем своем многообразии и непохожести эти подходы в современных условиях должны иметь социокультурную обусловленность и быть сориентированными на обеспечение опережающего характера педагогического образования. Нам представляется, что выше названным требованиям в полной мере отвечает метапредметный подход. Однако анализ педагогической теории и практики показывает, что особенности реализации метапредметного подхода рассмотрены довольно глубоко и разносторонне лишь применительно к системе общего среднего образования. Специфика же его использования в условиях осуществления педагогического образования еще не получила достаточного освещения. В этой связи актуализируется задача, связанная с разработкой теоретических основ конструирования содержания педагогического образования на метапредметной основе.

Проведенные нами исследования показали, что в структуру метапредметного содержания педагогического образования целесообразно включить компоненты, объединенные в два концентриа вокруг компонента «педагогические объекты и явления». Первый концентр – условно назовем его «теоретико-онтологический» – включает: 1) педагогические факты, 2) педагогические понятия, 3) педагогические законы и закономерности, 4) педагогические теории и концепции, 5) методы. Второй концентр – «гносеологический» – объединяет

четыре компонента: 1) вопросы, 2) задачи, 3) проблемы, 4) схемы и модели.

Центральным компонентом метапредметного содержания педагогического образования являются педагогические объекты и явления. Рассматривая явление в его общефилософском смысле, т. е. как эмпирически констатируемую форму проявления сущности, мы соотносим это понятие с понятием «педагогическая действительность», понимаемым в свою очередь как действительность, взятую для научного рассмотрения в аспекте педагогической деятельности. Изучение **объектов и явлений**, на наш взгляд, целесообразно осуществлять, ориентируясь на общий порядок их описания и характеристики, то есть планы обобщенного характера. Считаем, что такого рода планы могут включать следующие пункты: 1) название явления, 2) его внешние признаки, 3) условия протекания явления, 4) сущность и механизм, лежащий в основе, 5) фиксация содержания и объема научного понятия, характеризующего рассматриваемое явление, 6) связь данного явления с другими явлениями, 7) количественная характеристика изучаемого явления, 8) практическая значимость явления, 9) возможное негативное влияние изучаемого явления. Способы предупреждения негативного влияния.

Как отмечалось выше, вокруг компонента «педагогические объекты и явления» выстраивается пять компонентов, объединенных в теоретико-онтологический центр. Первым из этих компонентов является **педагогический факт**. Последний представляет собой особую форму (способ существования) педагогического знания, в которой фиксируется некоторое конкретное познанное явление, процесс или событие.

Вторым компонентом в рассматриваемом центре является **научное педагогическое понятие**. Определение научных понятий есть необходимый компонент познания объектов педагогической реальности. Именно поэтому научные понятия являются центральным компонентом содержания педагогического образования. Научное педагогическое понятие представляет собой целостную совокупность суждений о некотором объекте, ядром которого являются суждения о наиболее общих и существенных признаках объекта. В процессе организации изучения обучающимися компонента метапредметного содержания «Научные понятия» пристальное внимание необходимо уделить формированию представлений о логической структуре определения понятия, умений оценивать корректность формулировок предложенных определений понятий, «оформлению» системы понятий по изучаемой теме и курсу в целом, освоению практики использования понятий для решения поставленных задач.

Педагогические законы и закономерности – третий теоретико-онтологического центра метапредметного содержания, выстраиваемого вокруг компонента «педагогические объекты и явления». посредством педагогических законов фиксируются существенные общие связи между объектами и явлениями педагогической реальности. Знание педагогических законов дает возможность объяснить причины и направление протекания педагогического процесса, сознательно управлять им, выстраивая педагогически целесообразную деятельность. Наряду с педагогическими законами в состав рассматриваемого компонента включены закономерности. Следуя В. В. Краевскому [3], эта форма воплощения педагогического знания представляет собой абстрактно-односторонний момент закона. Закономерный – значит осуществляющийся на основе закона. В наиболее общей форме специфику педагогических закономерностей В. В. Краевский выражает следующим образом: это закономерности реализации проекта педагогической деятельности в педагогической действительности.

Общеизвестно, что правильно понять роль и значение конкретного закона можно лишь в рамках определенной научной теории. В этой связи целесообразно включение в структуру теоретико-онтологического центра метапредметного содержания компонента «**педагогические теории и концепции**». Как отмечает П. В. Копнин, теория есть «система научного знания, описывающая и объясняющая некоторую совокупность явлений и сводящая открытые в данной области закономерные связи к единому объединяющему началу» [2, с. 504]. Однако, в силу сложности и многофакторности педагогической действительности и, как следствие, стохастического характера теорий ее описывающих, чаще научное педагогическое знание оформляется в виде научных концепций. По этой же причине в содержании педагогического образования чаще находят отражение не педагогические теории, концепции, в которых описана решаемая проблема, изложены идеи, воплощающие ее основной замысел, определен понятийный каркас, рассмотрены принципы и логика решения, вынесено суждение о требуемом содержании, наилучших формах и методах.

Необходимость включения **метода** в состав компонентов метапредметного содержания объясняется функциями, которые они выполняют в познании педагогической реальности и профессиональной деятельности педагога. Как известно, метод является регулятивом идеального характера. Метод представляет собой систему предписаний и требований, на которые должен ориентироваться педагог при достижении конкретной цели профессиональной деятельности. Владение педагогом методом обеспечивает ему возможность эффективной

организации и регулирования процесса познания и практического преобразования объекта профессиональной деятельности.

Если первый концентр имманентен структуре «ставшего», оформившегося теоретического знания, то второй – гносеологический концентр, объединяет компоненты, соотносимые с процессом выработки, «производством» и приращением педагогического знания. Во второй концентр, как отмечалось выше, включены четыре компонента: 1) вопросы, 2) задачи, 3) проблемы, 4) схемы и модели.

Специфика **вопроса** как особого рода метапредметной организованности определяется его сущностными характеристиками как логико-смысловой конструкции, формы фиксации «разрыва» между знанием и незнанием и языкового выражения, отражающего стремление к снятию неопределенности. В отличие от высказываний, закрепляющих знание, вопросы связаны с его недостаточностью. Поскольку грамотный вопрос обуславливает целенаправленное движение от незнания к знанию, то умение точно и конкретно его сформулировать является предпосылкой эффективного процесса познания.

Вторым компонентом гносеологического концентра метапредметного содержания выступают **задачи**. В контексте нашего изложения принципиальное значение имеет дифференциация понятий «учебная задача», «конкретно-практическая задача», «творческая задача», «педагогическая задача». Все названные выше виды задач находят отражение в описываемом метапредметном компоненте.

Третий компонент гносеологического концентра метапредметного содержания – **«Проблема»**. Проблема мыслится как осознанное затруднение человека в его деятельности. Освоение этого метапредмета способствует формированию у обучаемых чувствительности к проблемам, умения их формулировать, анализировать, строить гипотезы, определять степень их состоятельности, выбирать способы проверки, конструировать программу доказательства гипотезы, осуществлять проверку, формулировать выводы.

В качестве четвертого компонента метапредметного содержания определены **модели и схемы**. Конструируя данный компонент содержания педагогического образования мы опираемся на онтологическую конструкцию, предложенную Н. В. Громыко [1]. Деятельностное воплощение данной конструкции предполагает наличие трех слоев: коммуникации, мышления, действия. В каждом из них схема как компонент содержания приобретает специфическую функциональную нагрузку: 1) как средство обеспечения понимания; 2) средство организации мышления (Г. П. Щедровицкий, О. С. Анисимов) и его развития; 3) средства построения, осуществления, совершенствования действия, основа для

создания эталона и впоследствии выработки индивидуального педагогического стиля.

Литература

- 1 Громько, Н. В. Обучение схематизации в школе / Н. В. Громько. – М. : Пушкинский институт, 2005. – 477 с.
- 2 Копнин, П. В. Гносеологические и логические основы науки / П. В. Копнин. – М. : Мысль, 1974. – 568 с.
- 3 Краевский, В. В. Методология педагогики: новый этап / В. В. Краевский, Е. В. Бережнова. – М. : «Академия», 2006. – 394 с.