

Суходимцева А. П. Проектный подход к реализации метапредметного содержания образования в школе / А. П. Суходимцева, М. Г. Сергеева, Н. Л. Соколова // Научный диалог. — 2017. — № 9. — С. 240—258. — DOI: 10.24224/2227-1295-2017-9-240-258.

Sukhodimtseva, A. P., Sokolova, N. L., Sergeeva, M. G. (2017). Project Approach to Implementation of Interdisciplinary Content of Education at School. *Nauchnyy dialog*, 9: 240-258. DOI: 10.24224/2227-1295-2017-9-240-258. (In Russ.).



УДК 372.8+378.147

DOI: 10.24224/2227-1295-2017-9-240-258

Проектный подход к реализации метапредметного содержания образования в школе¹

© Суходимцева Анна Петровна (2017), orcid.org/0000-0001-7609-0282, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник Центра социально-гуманитарного образования, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» (Москва, Россия), sukhodimceva@yandex.ru.

© Сергеева Марина Георгиевна (2017), orcid.org/0000-0001-8365-6088, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры социальной педагогики Института иностранных языков, Российский университет дружбы народов (Москва, Россия), sergeeva198262@mail.ru.

© Соколова Наталия Леонидовна (2017), кандидат филологических наук, доцент, директор Института иностранных языков, Российский университет дружбы народов (Москва, Россия), oushkate@mail.ru.

Рассматривается вопрос реализации метапредметного содержания образования в школе в аспекте проектного подхода. Отмечается, что данный подход является одним из эффективных методологических подходов в педагогике для обеспечения достижения обучающимися метапредметного результата образовательной программы в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами общего образования (ФГОС ОО). Обосновывается необходимость использования проектного подхода наряду с системно-деятельностным, который является методологической основой ФГОС ОО. Актуальность темы обусловлена, с одной стороны, необходимостью решения задач государственной образовательной политики, отраженных в ФГОС ОО и Профессиональном стандарте педагога общего образо-

¹ Публикация подготовлена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» на 2017—2019 годы (№27.6122.2017/БЧ).

вания. С другой стороны, в образовательной практике существуют проблемы реализации метапредметного содержания образования в школе (как дидактические, так и методические) в части развития метапредметных умений старшеклассников. Проектный подход рекомендуется авторами статьи к использованию в двух аспектах: в педагогическом проектировании образовательного процесса школьников в цикле предметов социально-гуманитарного образования и в обеспечении проектного содержания деятельности обучающихся. Причем педагогическое проектирование рассматривается на уровне проектной компетентности учителя, а деятельность обучающихся — в категории образовательного проекта. В этом состоит новизна подхода авторов к задаче реализации метапредметного содержания образования в школе.

Ключевые слова: метапредметное содержание образования; метапредметные результаты; метапредметные задания; универсальные учебные действия; познавательные метапредметные умения; проектный подход; педагогическое проектирование; проектная компетентность учителя; образовательный проект; методология учебной деятельности.

1. Введение. Описание проблемы

Анализ образовательной практики в аспекте достижения метапредметного результата образовательной программы старшеклассниками в соответствии с ФГОС ОО, характера обновления деятельности педагогов в свете Профессионального стандарта педагога общего образования, содержания программно-методических материалов по вопросам метапредметного содержания образования позволяет авторам статьи констатировать, что у школьных руководителей и педагогов в настоящее время существует большое количество проблем при решении задачи реализации метапредметного содержания образования. В ряде статей авторы уже представляли подробный анализ некоторых из них. В частности, обсуждалась проблема *метапредметности в образовании в условиях сохранения предметного обучения* [Суходимцева, 2016]. Было, во-первых, зафиксировано, что суть метапредметности плохо понимается многими учителями. Подобное мнение выражают и ведущие отечественные ученые (например, [Хуторской, 2012]). Одной из причин этому является отсутствие ясного толкования самого термина *метапредметность* в ФГОС ОО. Во-вторых, обсуждалась проблема введения в школьное расписание новых предметов — метапредметов («Знак», «Знание», «Проблема» и «Числа», «Культура», «Естествознание» и др.), предложенных научными школами Ю. В. Громько и А. В. Хуторского соответственно. Было высказано мнение о нерациональности введения метапредметов по причине увеличения и без того большой учебной нагрузки на школьников, а также необходимости освоения (и разработки) нового дидактического материала со стороны учителя.

Как педагогическая проблема авторами данной статьи рассматривался вопрос *развития метапредметных умений старшеклассников* в другой

статье [Суходимцева и др., 2017]. Был представлен обзор современных российских [Асмолов, 2008; Воровщиков и др., 2012; Громыко, 1997; Теория и практика..., 2017; Хуторской, 2012 и др.] и зарубежных [Adams, 2013; Johnson et al., 1989; Paterson, 2007; Holbrook et al., 2009 et al.] концепций реализации метапредметного подхода в обучении школьников. В основном российские и зарубежные коллеги рассматривают метапредметность как интеграцию учебных предметов. Интеграция в свою очередь применяется ими как способ стимулирования *глубокого обучения, повышения активности учащихся* не только за счет интеграции содержательного компонента дисциплины, но посредством особого образа организации деятельности обучающихся и преподавателей (*обучение в сотрудничестве — cooperative learning*). При таком сотрудничестве обучающиеся и преподаватели разных дисциплин создают команды для решения конкретной образовательной задачи. Зарубежные коллеги обсуждают преимущества интердисциплинарного подхода (об этом см. [Суходимцева и др., 2016]) и отмечают в то же время стремление учителя скорее разнообразить подачу предметного содержания, нежели организовывать деятельность обучающихся для развития их метапредметных умений. Приводится пример из зарубежной практики (Р. Бемом, Д. Саксом, Д. Резерфордом), когда совмещение двух предметов (географии и истории) оказалось сложным для учителей и привело к поверхностному усвоению материала обоих предметов американскими обучающимися [Там же]. Такое положение в образовательной практике зафиксировано и в отечественном образовании (см., например [Суходимцева, 2016]).

С точки зрения авторов настоящей статьи, проблема реализации метапредметного содержания образования в школе до сих пор решается в отечественном образовании фрагментарно: акцент делается либо на интеграции (межпредметной / междисциплинарной) содержания учебных предметов, либо на разработке и введении метапредметов / элективных курсов, либо на отдельных приемах развития метапредметных умений обучающихся, либо на разработке дидактических средств и др. Однако в своей целостности, с учетом взаимосвязи всех указанных аспектов вопрос введения метапредметного содержания в образовательный процесс рассмотрен недостаточно. Отметим, что под целостностью образовательного процесса мы понимаем соразмерность, соподчиненность и упорядоченность всех его компонентов. При этом к компонентам процесса относим только те, которые имеют направленность на действия (активную учебную деятельность) и определенный диагностируемый результат действий.

Справедливости ради стоит отметить попытки отечественных ученых, в частности, С. Г. Воровщикова и Е. В. Орловой, создать специальную комплексную «Метапредметную образовательную программу» как проект целостной внутришкольной системы учебно-методического сопровождения формирования и развития общеучебных умений [Воровщиков и др., 2012]. В программе как образовательном и управленческом документе представлены актуальность проблемы, классификация общеучебных умений (как метапредметных), ресурсы и условия реализации программы. Но вопрос организации деятельности учителя и обучающихся в формате метапредметности не рассматривается авторами программы.

Несмотря на серьезные исследования отечественных ученых в области системного осмысления проблем реализации метапредметного содержания образования в школе, тема требует дальнейшего теоретического обоснования. Цель такого обоснования — найти способы для практической деятельности (реализации метапредметности).

2. Методы и результаты исследования

Авторы данной статьи не ограничились в своем исследовании только констатацией проблем и достижений отечественной науки в области метапредметности. Было проведено исследование педагогической практики основного и среднего общего образования в школах Москвы и регионах России в аспекте деятельности учителей и их попыток организации деятельности обучающихся. Выводы были малоутешительными. Результаты представлены педагогическому сообществу для обсуждения на международных конференциях и в публикациях [Суходимцева, 2016; Суходимцева и др., 2016; Суходимцева и др., 2017 и др.]. Использованные в ходе исследования методы позволили привлечь к участию в письменном опросе (анкетировании) 338 педагогов, в тестировании — 942 школьника (разные задания выполняло различное число учеников). Метод изучения и обобщения педагогического опыта позволил проанализировать 240 конспектов занятий учителей из 33 регионов России (конспекты размещались в открытом доступе на образовательных порталах и сайтах в Интернете). В результате были выявлены проблемы осуществления профессиональной деятельности в соответствии с современными требованиями. Кроме того, изучалась деятельность учителя непосредственно на уроке. Для наблюдения за ходом образовательного процесса во время урока была разработана специальная методическая карта эксперта. Карта позволяла фиксировать деятельность учителя и обучающихся, анализировать эффективность работы каждого на занятии. Было установлено,

что плотность урока относительно активности познавательной деятельности обучающихся отражает факт, что практически 50 % детей не включены в активную учебную деятельность на уроке, поскольку учитель использует непродуктивные приемы. Метапредметность как цель образовательного процесса представлена учителями слабо. Оценочная деятельность учителя в поле метапредметности практически не обеспечена инструментарием.

В рамках исследования был разработан и предложен педагогам к апробации дидактический инструментарий в виде заданий метапредметной направленности для обучения старшеклассников в рамках учебных предметов социально-гуманитарного цикла [Суходимцева, 2017].

В итоге 85 % школьников не смогли использовать при решении задач необходимые когнитивные навыки: умение классифицировать, выбирать основания и критерии для классификации, сравнивать, находить информацию, представленную в тексте в явном виде, переводить сложную по составу информацию из графической формы в текстовую (подробнее см. [Gevurkova et al., 2017]). Нужно отметить, что подобная ситуация фиксировалась А. Ю. Лазебниковой еще в 2008 году в аспекте результатов обществоведческой подготовки девятиклассников. Экзамен по обществознанию в рамках итоговой аттестации сдавали 22 817 девятиклассников из 2189 школ России — многие из них не владели формой преобразования текста как таковой. Ученый выражает мнение, что работа по формированию указанного метапредметного умения ведется недостаточно не только на уроках обществознания, но и в рамках других гуманитарных дисциплин [Лазебникова, 2008]. Мнение исследователя подтвердило время: ситуация к 2017 году изменилась мало.

Авторами настоящей статьи в ряде публикаций предлагались некоторые способы решения указанных и других проблем реализации метапредметного содержания образования в школе. В первую очередь это касалось проектной компетентности учителя, наличие которой позволяет видеть и удерживать целостность образовательного процесса на уровне класса и школы, разработки проектов занятий с учетом всех его причинно-следственных связей (проблема-цель-задача-средство-деятельность-результат). Рассматривалась проблема организации деятельности учителя в категории педагогического проекта [Суходимцева и др., 2017]. Организацию деятельности мы рассматриваем с позиции методологии как учения об организации деятельности (по А. М. Новикову) [Новиков, 2006, с. 29].

Считаем необходимым развивать проектный подход к реализации метапредметного содержания образования в школе далее.

3. Анализ проектного подхода в аспекте реализации метапредметного содержания образования в школе

Проектный подход как таковой стал использоваться активно в образовании в конце прошлого столетия. Объясняется это развитием проектно-технологического типа организационной культуры современного общества (по В. А. Никитину) [цит. по: Новиков, 2006, с. 29—32], для которого ведущей формой организации деятельности является проект. Необходимость для образования рассматривать организацию деятельности учителя или обучающихся (или всего коллектива школы, его руководства) в категориях проекта возникает в ситуации непрерывных изменений, когда образовательной практике приходится постоянно перестраиваться в соответствии с новыми условиями. Такие перемены очень характерны для современного образования — оно постоянно подвергается инновационным изменениям (оправданным и неоправданным), реформированию, которые предполагают введение новых стандартов, программ и пр. Сегодня новые условия определяют необходимость обеспечения достижения обучающимися метапредметного результата при освоении образовательной программы. Сложность заключается в том, что в ФГОС ОО уже вошло понятие «метапредметности» которое, как было отмечено выше, является для учителя до сих пор малопонятным.

Учитель может «ухватить» и удержать ситуацию, если весь образовательный процесс (в рамках урока, курса и пр.) разбить на «завершенные циклы продуктивной деятельности» — проект (по А. М. Новикову) [Новиков, 2006, с. 35; Новиков, 2011, с. 107].

Как уже было указано выше, авторы настоящей статьи подробно останавливались на описании сути (теоретической и практической) организации деятельности учителя в категории педагогического проекта (см.: [Сухоминцева и др. 2017]). В данной работе делается акцент на педагогическом проекте, направленном на реализацию метапредметного содержания образования. При этом отметим, что в случае с педагогическим проектом учитель занимает активную профессиональную позицию: самостоятельно определяет цели, ставит задачи, выбирает средства и способы деятельности, оформляет результаты. Его проектная деятельность ориентирована на конкретный завершенный цикл — будь то отдельный этап урока, весь урок, процесс в рамках учебной темы по предмету или четверти и т. д. Ценность этой позиции заключается в том, что учитель, разрабатывающий и реализующий педагогический проект, сильно отличается от «учителя-урокодателя» — чистого исполнителя, который руководствуется только указаниями директора, рекомендациями методичек и пр.

Педагогический проект обеспечивает практическую деятельность учителя опережающими образами действий, технологией исполнения и рефлексией, так как у проекта есть четкий «жизненный цикл» — фазы, стадии, этапы (по А. М. Новикову) [Новиков, 2006, с. 36]. Логика проекта является основой для оптимальной организации профессиональной деятельности педагога в любых, даже самых непредвиденных условиях. С другой стороны, проект выступает и результатом деятельности. Сегодня в ситуации реализации ФГОС ОО педагогу приходится разрабатывать проекты курсов, занятий, образовательной среды и т. п. Профессиональный стандарт педагога, как известно, также обязывает учителя проектировать и реализовывать образовательный процесс и основные общеобразовательные программы [Об утверждении ..., 2013]. Заметим, что в профессиональном сообществе существует мнение о переносе введения стандарта на неопределенный срок и об отсутствии необходимости на него ориентироваться. Однако это не так. Постановление Правительства РФ от 27 июня 2016 года № 584 предписывает всем педагогическим работникам образовательной организации соответствовать требованиям профстандарта к началу 2020 года. В связи с этим можно говорить об уровне профессиональной компетентности учителей и конкурентоспособности педагогов на российском рынке труда. Данная проблема рассматривалась в публикациях А. П. Суходимцевой (см., например [Суходимцева, 2015]). Конкурентоспособность как таковая есть способность специалиста доказать свою *компетентность*, выиграть соперничество на рынке труда [Педагогический..., 2008]. В свете проектной деятельности конкурентоспособность учителя может выражаться в категории *проектной компетентности*. В самом обобщенном виде судить о наличии таковой у педагога можно, если у него есть хотя бы минимально успешный опыт педагогического проектирования. В нашем случае такой опыт может свидетельствовать, что учитель проектирует и реализует образовательный процесс с «выходом» за рамки преподаваемого им предмета, обеспечивая тем самым метапредметность по содержанию и в способах деятельности обучающихся (включая универсальные учебные действия), ведь у него гораздо шире видение процесса, чем у «обычного» учителя. Об этом было сказано выше. Добавим лишь, что многие педагоги-ученые высказывают схожую с нашей точку зрения. Так, С. Г. Воровщиков и его соавторы в работе, посвященной поиску решения проблем метапредметного образования, раскрывая особенность организации достижения метапредметных образовательных результатов обучающимися, утверждают, что «она предполагает обязательный высокий интеллектуальный и креативный уровень педагога, владение соответ-

ствующей профессиональной компетентностью, включающее не только преподавательскую, но и исследовательскую, проектную составляющую» [Теория и практика..., 2017]. Мы считаем, что учитель, владеющий проектной компетентностью, готов реализовывать метапредметность в условиях сохранения предметного обучения, в котором пребывает российское образование. *Метапредметность* понимается нами как характеристика особого способа подачи предметного учебного материала и особого способа его содержательной интеграции с другими учебными предметами. В связи с этим *метапредметное содержание образования* понимается как описание конкретных образовательных результатов ученика, на достижение которых направлена его деятельность. ФГОС СОО раскрывает составляющие компоненты метапредметных результатов: межпредметные понятия, универсальные учебные действия (регулятивные, познавательные, коммуникативные), владение навыками проектной деятельности и др. (ФГОС СОО: Р. II, п. 6.) [Об утверждении..., 2013]. Напомним, что в результате освоения образовательной программы старшеклассники должны продемонстрировать различные *умения*, например (ФГОС СОО: Р. II, п. 8.):

- самостоятельно определять цели деятельности и составлять планы;
- ориентироваться в различных источниках информации;
- интерпретировать полученную информацию;
- ясно и точно излагать свою точку зрения и др.

Данные и другие умения можно развивать в рамках любого учебного предмета, а также за его пределами, поэтому, исходя из понятия метапредметности, такие умения можно назвать *метапредметными умениями* или *метаумениями*.

Кроме того, учащимся необходимо обладать навыками проектной деятельности. Мы полагаем, что не только деятельность учителя должна быть организована в рамках проекта, но и деятельность обучающихся. Следовательно, можно говорить не столько о проектной деятельности как учебного проектировании, а о проектном содержании деятельности обучающихся. Результатом учебной деятельности обучающегося является новый опыт.

По утверждению А. М. Новикова, образовательная деятельность обучающегося в современных условиях строится в логике проектов [Новиков, 2011, с. 107]. В качестве общей модели организации процесса решения учебных задач ученый считает целесообразным использовать временную структуру проекта. Если соотнести требования ФГОС СОО в области метапредметности с жизненным циклом проекта [Там же, с. 108—116], то мы сможем убедиться, что утверждение ученого верно, поскольку у проекта

— фаза проектирования, а в учебном предмете: уметь выявлять и формулировать проблемы, определять цель и пр.;

— технологическая фаза, а в учебном предмете: реализация идеи, оформление результатов;

— рефлексивная фаза, а в учебном предмете: осмыслить, сравнить, оценить исходное и конечное состояние, анализировать собственную деятельность, контролировать логику своего суждения и пр.

По утверждению А. М. Новикова, рефлексивные процессы должны постоянно пронизывать всю деятельность обучающегося [Там же, с. 150]. Так ученики начинают осознавать свою деятельность, понимать способы, формы и нормы деятельности, а также совершенствовать их.

Единая проблема заключается в том, что в комплексе все эти фазы проекта «разбросаны» по учебным предметам и деятельности. Такое положение для учащихся приводит к осуществлению лишь исполнительской деятельности, где цели всегда заданы «извне» (учителем, учебником, программой и пр.). Образовательная деятельность обучающегося по развитию своего жизненного опыта (на что и ориентирован метапредметный результат во ФГОС ОО) остается в современном образовании, как правило, «за бортом». Методы образовательной деятельности обучающихся почти не описаны в психолого-педагогической литературе. Деятельность обучающихся, методы учения стали предметом изучения лишь в последнее время в связи с введением ФГОС ОО. Эту область педагогического знания еще предстоит освоить. Деятельность обучающегося крайне трудна для него. Ученые сравнивают отдельные методы учения с методами научно-исследовательской деятельности взрослых, особенно в части методов [Новиков, 2006, с. 463—464]. Метод как способ действия, как способ достижения цели, решения конкретной задачи или как совокупность приемов и операций практического или теоретического освоения действительности не учитывается педагогами в образовательном процессе, и ему не обучают учеников системно. Освоение метапредметной деятельности, как было указано выше, зачастую отсутствует в области методических задач учителя. Напротив, в умелых руках педагога, владеющего проектной компетентностью, все может быть иначе.

Таким образом, преимущества проектного подхода к реализации метапредметного содержания образования в школе очевидны.

Проектный подход в реализации метапредметного содержания образования в школе существенно дополняет системно-деятельностный подход, который является методологической основой ФГОС ОО. Составляющие понятия «системно-деятельностного подхода» («система» и «деятельность») предписывают рассматривать:

— объекты как систему (все звенья разрабатываемой системы должны оказывать актуализирующее воздействие и проявление всех компонентов в их единстве);

— педагогические процессы в логике целостности всех основных компонентов деятельности: ее целей, мотивов, действий, операций, способов регулирования, контроля и анализа достигаемых результатов.

Проектный подход позволяет рассматривать организацию деятельности (педагогической и образовательной) в логике категории проекта. При этом акцент делается на способах деятельности, получении опыта. В этом случае проект является образом деятельности, образом ориентировочной основы деятельности.

При сочетании этого подхода с системно-деятельностным разрабатываемая, проектируемая образовательная система приобретает полный, завершенный характер: от цели деятельности до ее конечного результата.

4. Пример применения проектного подхода к развитию метапредметных умений старшеклассников в условиях сохранения предметного обучения

Как уже было отмечено выше, для обучения старшеклассников в рамках учебных предметов социально-гуманитарного цикла был разработан ряд заданий метапредметной направленности [Суходимцева, 2017]. Предполагается, что некоторые из этих заданий позволят учителю проектировать новые педагогические ситуации социальной практики. Именно этого, помимо прочего, требует ФГОС СОО. Так, в приведенном ниже задании достижение метапредметного результата старшеклассниками (в части овладения базовым понятийным аппаратом социальных наук и умения применять их — Раздел I, п. 9, п.п. 4 ФГОС ОО) основано на использовании материала учебного предмета «Обществознание».

В указанной работе был приведен лишь *фрагмент блока заданий* с целью иллюстрации его как дидактического инструмента для обучения старшеклассников «овладению социальной деятельностью <...>, умению продуктивно общаться и взаимодействовать в процессе совместной деятельности, учитывать позиции других участников деятельности» [Там же]. Здесь же мы описываем *блок заданий целиком*, чтобы отразить целостность проектируемого образовательного процесса, и даем методический комментарий к блоку. При этом приводится другая функциональная опора.

Блок заданий называется «*Как могут повлиять киберигры на молодежь?*».

Данный блок заданий может быть использован на уроках обобщения в 11 классе по дисциплине «Обществознание» (в учебнике — глава «Социальная сфера», тема «Молодёжь в современном обществе»), а также на уроках истории. Блок заданий также может быть использован учителем в качестве итогового на одном из уроков по теме, для этого могут организовываться команды обучающихся с целью проведения дискуссии.

Старшеклассникам предлагается прочитать текст, предваряющий выполнение основных заданий. Текст используется как способ введения в проблему. Кроме различных мнений о положительных и отрицательных сторонах киберспорта, молодежных субкультурах (хакеров, геймеров), в нем высказываются суждения о роли комментаторов киберспортивных состязаний. Известно, что молодежь сегодня стремится попасть в сферу деятельности комментаторов киберспорта, вплоть до прохождения профессионального обучения. Приведем небольшую выдержку: *<...В отличие от телевизионных комментаторов, он [киберспортивный комментатор], используя чат и стрим, имеет больше возможностей воздействовать на молодежь, увлекающуюся киберспортом: транслировать социально-значимые ценности или вызвать агрессию и т. п. Опрос студентов одного московского вуза подтвердил это (см. диаграмму)...>*. Далее в задании приводится диаграмма под названием «Влияет ли киберспортивный комментатор на поведение молодежи?», затем предлагается выполнить следующие задания:

1. Используя текст и диаграмму, сформулируйте и запишите тезис, отражающий особую роль киберспортивных комментаторов.
2. Найдите в тексте и выпишите тезисы, которые отражают последствия увлечения молодежи компьютерными играми и развития киберспорта.

Предполагается, что школьники могут сформулировать, например, следующие краткие тезисы: *«Киберспортивный комментатор имеет больше возможностей воздействовать на молодежь, чем телевизионный комментатор»* и *«К последствиям увлечений компьютерными играми и развития киберспорта относятся изменение социальных установок молодежи и возникновение особых межличностных отношений»*. Однако учителю рекомендуется добиваться от школьников более содержательных ответов с комментарием их собственной позиции по проблеме. Наводящими вопросами могут быть следующие:

Каковы устремления и интересы молодежи?

На каких основаниях может формироваться сообщество молодых людей?

Какие проявления той или иной молодежной субкультуры можно увидеть?

В чем особенность той или иной молодежной субкультуры, есть ли объединяющие признаки?

Безусловно, развернутые ответы с комментариями возможны, если школьников до этого обучали формулированию тезисов.

Предлагается также выполнить следующее задание блока: *«Известно, что юношескому возрасту свойственно желание принадлежать к какой-либо общности сверстников, нередко — это виртуальное сообщество. Подготовьте сообщение для пользователей социальной сети, поместив его хэштегом (#) из нескольких слов, чтобы найти своих единомышленников».* Сообщение может содержать информацию о дисциплине того или иного киберсоревнования. Например, *«Сегодня последняя игра лиги чемпионов Counter Strike. Присоединяйтесь к трансляции!»* Хэштег, #любителиCounterStrike.

Еще одно задание блока сформулировано так: *«Представьте, что вас пригласили к участию в дискуссии на тему “Интернет-сообщества: за и против”. Приготовьтесь изложить свою позицию в зависимости от того, как будет разворачиваться дискуссия».*

При подготовке к выполнению этого задания учителю рекомендуется предложить школьникам использовать функциональные опоры. Одну из них, которая разработана для отражения позиции «Я — против» в дискуссии на тему «Интернет-сообщества», представляем ниже (см. рис. 1). Функциональных опор на уроке может быть много и разных, по числу возможных тактик общения. Для разработки опор нами была использована идея Е. И. Пассова [Пассов и др., 2010]. Учитель может использовать «Функциональную опору» с целью контроля метапредметных умений старшеклассников строить рассуждение, обосновывать свою позицию. В этом случае опора может быть предложена обучающимся на любом этапе дискуссии, когда они применяют ее в своих ответах без предварительной подготовки. Возможен вариант, когда необходимо подготовиться к дискуссии заранее, предположить разные стратегии развертывания ситуации и поведения собеседников. При этом опора может содержать дополнительные функции, например, доказательство.

Результаты обсуждения могут быть использованы для иллюстрации практических выводов дискуссии, например: *«Принимая решения, взвешивайте все “за” и “против”, не позволяйте вовлекать себя в антисоциальные группировки и виртуальные сообщества»*, а также для более широкого проблемного обсуждения позитивных и негативных сторон влияния киберигр на молодежь.



Рис. 1. Функциональная опора

Очевидно, что данный блок заданий позволяет формировать / развивать следующие универсальные учебные действия (познавательные метапредметные умения):

- находить в тексте требуемую информацию, строить доказательство;
- строить рассуждение, обосновывать свою позицию;
- излагать полученную информацию, интерпретируя ее в контексте решаемой задачи;
- использовать социальную информацию, представленную в различных знаковых системах, делать пометки и выписки;
- различать причины и следствия социальных событий, процессов, явлений. Важно, чтобы старшеклассники продемонстрировали владение формируемых указанных выше универсальных учебных действий, оперировали понятиями «тезис», «аргумент», «выписки», «пометки», «цитата» и др.; могли пояснить свою позицию; осознанно участвовать в полемике.

Безусловно, учитель должен быть готов работать в таком формате: обновлять не только методы обучения, основываясь на методологии учебной деятельности, но и проектировать целостный образовательный процесс.

5. Заключение

Анализ проблемы реализации метапредметности в школьном образовании, представленный в статье, позволяет сделать ряд выводов.

Во-первых, обозначенная в статье проблема метапредметности в образовании в том или ином аспекте рассматривалась в научно-педагогической литературе достаточно давно. Кроме отмеченных уже публикаций представителей научных школ (Ю. В. Громыко, С. Г. Воровщиков, В. В. Краевский, А. В. Хуторской), можно также назвать исследования Ю. К. Бабанского, И. Я. Лернер, Н. А. Лошкаревой, В. Ф. Паламарчук, Н. Ф. Талызиной, А. В. Усовой и др., которые изучали способы, ориентированные на формирование и развитие общеучебных умений и навыков обучающихся — в современном понимании универсальных учебных действий. Свой вклад внесли также ученые В. А. Болотов, В. В. Сериков и др. Однако, как констатируется в статье, именно конец XX века отмечен большим количеством исследований. Несмотря на продуктивность и инновационные находки ученых, методистов, практиков, проблема метапредметности в отечественном образовании, тем не менее, по-прежнему остается острой.

Во-вторых, необходимость обращения к метапредметности сегодня связана с новым этапом развития отечественного образования, ориентированного не на «знаниевый» аспект, а на развитие жизненного опыта обучающихся. Требования к образовательным результатам (в том числе впервые к метапредметным) обучающихся и к профессиональной компетентности педагогов в новом свете зафиксированы в Федеральном государственном образовательном стандарте и Профессиональном стандарте педагога соответственно. Однако понятийный аппарат стандартов остается для педагогов недостаточно очевидным и принятым.

В-третьих, результаты проведенного исследования отражают проблемы реализации метапредметного подхода к образованию и деятельности педагога, а также деятельности обучающихся. Требуется менять подходы к организации образовательного процесса. Представленная в статье позиция авторов — смотреть на решение проблемы не только с опорой на системно-деятельностный подход (основной методологический подход в ФГОС ОО), но и с позиций проектного подхода (педагогического проектирования, проектной компетентности педагогов). Это в свою очередь создает оптимальные условия для достижения обучающимися метапредметного образовательного результата. Особенность подхода авторов статьи, характеризующаяся рассмотрением деятельности обучающихся и педагога в рамках и логике проекта, обеспечивает целостность образовательного процесса во всех его составляющих.

В-четвертых, проектный подход, рекомендованный для педагогического проектирования образовательного процесса школьников в цикле предметов социально-гуманитарного образования и для обеспечения проектного содержания деятельности обучающихся, является для них ориентировочной основой деятельности.

В-пятых, приведенный пример реализации проектного подхода для развития метапредметных умений старшеклассников в условиях сохранения предметного обучения хоть и представляет собой неполное описание предложенной авторами идеи, дает все-таки возможность понять ее новизну.

В-шестых, развитие данной темы может осуществляться в двух направлениях: описания подходов обучения педагогов проектированию процесса и программ, проектированию метапредметных заданий, подобно приведенному в статье, и подготовки апробированных на практике материалов для научно-методического сопровождения проектной деятельности педагогов.

Литература

1. *Асмолов А. Г.* Как проектировать универсальные учебные действия : от действия к мысли / А. Г. Асмолов. — Москва : Просвещение, 2008 — 151 с.
2. *Воровщиков С. Г.* Развитие универсальных учебных действий : внутришкольная система учебно-методического и управленческого сопровождения : монография / С. Г. Воровщиков, Е. В. Орлова. — Москва : МПГУ, 2012. — 210 с.
3. *Громыко Ю. В.* Проектное сознание / Ю. В. Громыко. — Москва : Институт учебника «Paideia», 1997. — 660 с.
4. *Лазебникова А. Ю.* Государственная итоговая аттестация по обществознанию : первые результаты / А. Ю. Лазебникова // Оценка качества образования. — 2008. — № 2. — С. 30—40.
5. *Новиков А. М.* Методология образования / А. М. Новиков. — Москва : Эгвес, 2006. — 488 с.
6. *Новиков А. М.* Основания педагогики : пособие для авторов учебников и преподавателей / А. М. Новиков. — Москва : Эгвес, 2011. — 208 с.
7. Об утверждении ..., 2013 — *Об утверждении* профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» : приказ Минтруда России от 18 октября 2013 г. № 544н (ред. от 05.08.2016) [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://dogm.mos.ru/legislation/lawacts/983438/>.
8. *Пассов Е. И.* Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования : методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного / Е. И. Пассов, Н. Е. Кузовлева. — Москва : Русский язык. Курсы, 2010. — 568 с.

9. *Педагогический словарь* : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / В. И. Загвязинский [и др.] ; под ред. В. И. Загвязинского, А. Ф. Закировой. — Москва : Издательский центр «Академия», 2008. — 352 с.

10. *Суходимцева А. П.* К проблеме конкурентоспособности педагогов на российском рынке труда / А. П. Суходимцева // *Профессиональное образование и рынок труда*. — 2015. — № 5 / 6 — С. 24—26.

11. *Суходимцева А. П.* Метапредметный подход в образовании в России и Болгарии / А. П. Суходимцева, М. Г. Сергеева // *Актуальные вопросы психологии и педагогики* : сборник статей II Международной научно-практической конференции 12 октября 2016 г., г. Пенза. — Пенза : Наука и Просвещение (ИП Гуляев Г. Ю.), 2016. — С. 39—42.

12. *Суходимцева А. П.* Обновление методов обучения в аспекте методологии учебной деятельности / А. П. Суходимцева // *Преподавание истории и обществознания в школе*. — 2017. — № 6. — С. 39—43.

13. *Суходимцева А. П.* Организация деятельности учителя в категории педагогического проекта / А. П. Суходимцева, М. Г. Сергеева, Н. Л. Соколова // *Гуманизация образования*. — 2017. — № 2. — С. 62—66.

14. *Суходимцева А. П.* Проблема метапредметности в образовании в условиях сохранения предметного обучения / А. П. Суходимцева // *Материалы международной научно-практической конференции «Психология и педагогика в образовательной и научной среде»* 17 сентября 2016 г., г. Сургут. — Уфа : Агентство международных исследований, 2016. — С. 127—135.

15. *Теория и практика метапредметного образования* : поиски решения проблем (книга, написанная учителями ко Дню Учителя по мотивам «Основы педагогики. Введение в прикладную философию» Сергея Иосифовича Гессена) / С. Г. Ворощиков [и др.]. — Москва : «5 за знания», 2017. — 364 с.

16. *Хуторской А. В.* Метапредметное содержание и результаты образования : как реализовать федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) [Электронный ресурс] / А. В. Хуторской // *Интернет-журнал «Эйдос»*. — 2012. — № 1. — Режим доступа : <http://www.eidos.ru/journal/2012/0229-10.htm>.

17. *Adams A.* Cooperative learning effects on the classroom : masters dissertation of arts in education at Northern Michigan University [Electronic resource] / A. Adams. — Michigan, 2013. — Access mode : http://www.nmu.edu/education/sites/Drupal-Education/files/UserFiles/Adams_Anthony_MP.pdf.

18. *Gevurkova E. A.* Integrative Strategies For Teaching And Learning As A Renewal Of School Education / E. A. Gevurkova, I. Yu. Sinelnikov, A. P. Sukhodimtseva // *International Conference “Education Environment for the Information Age” (EEIA-2017)*, 7—8 June 2017, Moscow, Russia. — Moscow, 2017. — Pp. 286—294. DOI : [dx.doi.org/10.15405/epsbs.2017.08.35](https://doi.org/10.15405/epsbs.2017.08.35).

19. *Holbrook J.* Supplementary Teaching Materials / J. Holbrook, M. Rannikmae // *International Journal of Environmental & Scienc Education*. — 2009. — Vol. 4. № 3. — Pp. 275—288.

20. *Johnson D. W.* Cooperation and competition : Theory and practice / D. W. Johnson, R. T. Johnson. — Edina, MN : International Book Company, 1989.

21. *Paterson J.* Teaching Literacy Across the Curriculum / J. Paterson // Middle Ground. — 2007. — Vol. 10. № 4. — Pp. 12—14.

22. *Sergeeva M. G.* Metasubject Abilities Development In Upper Secondary School Students As A Pedagogical Problem / M. G. Sergeeva, I. Yu. Sinelnikov, A. P. Sukhodimtseva // International Conference “Education Environment for the Information Age” (EEIA-2017), 7—8 June, 2017, Moscow, Russia. — Moscow, 2017. — Pp. 531—539. DOI : dx.doi.org/10.15405/epsbs.2017.08.62.

Project Approach to Implementation of Interdisciplinary Content of Education at School¹

© **Sukhodimtseva Anna Petrovna (2017)**, orcid.org/0000-0001-7609-0282, PhD in Education, senior research scientist, Centre for Social and Humanities Education, Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education (Moscow, Russia), suhodimceva@yandex.ru.

© **Sergeyeva Marina Georgiyevna (2017)**, orcid.org/0000-0001-8365-6088, Doctor of Education, associate professor, professor of Department of Social Pedagogy, Institute of Foreign Languages, Peoples' Friendship University of Russia (Moscow, Russia), sergeeva198262@mail.ru.

© **Sokolova Nataliya Leonidovna (2017)**, PhD in Philology, associate professor, Head of Institute of Foreign Languages, Peoples' Friendship University (Moscow, Russia), oushkate@mail.ru.

The implementation of interdisciplinary content of education at school in the aspect of project approach is discussed. It is noted that this approach is one of effective methodological approaches in pedagogy to ensure students' achieving the interdisciplinary result of the educational program in accordance with Federal state educational standards of general education (FSES GE). The necessity of using the project approach is stated, together with a systemically-active, which is the methodological basis of FSES GE. The urgency is determined by, on the one hand, the necessity to solve the tasks of the state educational policy reflected in FSES GE and the Professional standard of the teacher of general education. On the other hand, in educational practice there are problems of implementing interdisciplinary content of education at school (both didactic and methodological) in developing interdisciplinary skills of high school students. The authors recommend to use the project approach in two aspects: the pedagogical projecting the educational process of students in a series of subjects of social and humanitarian education and in providing project content of students' activities. Moreover, educational projecting is considered at the level of project competence of a teacher, while activity of students — in the categories of the educational project. This is the novelty of the approach to the task of implementation of the interdisciplinary content of education at school.

1 The article is written within the state task of the Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education on 2017—2019 (No.27.6122.2017/БЧ).

Key words: interdisciplinary content of education; interdisciplinary results; interdisciplinary tasks; universal educational activity; interdisciplinary cognitive skills; project approach; educational projecting; project competence of teacher; educational project; methodology of educational activity.

References

- Adams, A. 2013. *Cooperative learning effects on the classroom*: masters dissertation of arts in education at Northern Michigan University. Michigan. Available at: http://www.nmu.edu/education/sites/DrupalEducation/files/UserFiles/Adams_Anthony_MP.pdf. (In Engl.).
- Asmolov, A. G. 2008. *Kak proyektirovat' universalnyye uchebnyye deystviya: ot deystviya k mysli*. Moskva: Prosveshcheniye. (In Russ.).
- Gevurkova, E. A., Sinelnikov, I. Yu., Sukhodimtseva, A. P. 2017. Integrative Strategies For Teaching And Learning As A Renewal Of School Education / E. A. Gevurkova. In: *International Conference "Education Environment for the Information Age" (EEIA-2017)*, 7—8 June 2017, Moscow, Russia. Moscow. Pp. 286—294. DOI : [dx.doi.org/10.15405/epsbs.2017.08.35](https://doi.org/10.15405/epsbs.2017.08.35). (In Engl.).
- Gromyko, Yu. V. 1997. *Proektnoye soznaniye*. Moskva: Institut uchebnika «Paideia». (In Russ.).
- Holbrook J., Rannikmae, M. 2009. Supplementary Teaching Materials. *International Journal of Environmental & Scienc Education*, 4 (3): 275—288. (In Engl.).
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. 1989. *Cooperation and competition: Theory and practice*. Edina, MN: International Book Company. (In Engl.).
- Khutorskiy, A. V. 2012. Metapredmetnoye soderzhanie i rezultaty obrazovaniya: kak realizovat' federalnyye gosudarstvennyye obrazovatelnyye standarty (FGOS). *Internet-zhurnal «Eydos», 1*. Available at: <http://www.eidos.ru/journal/2012/0229-10.htm>. (In Russ.).
- Lazebnikova, A. Yu. 2008. Gosudarstvennaya itogovaya attestatsiya po obshchestvovoznaniyu: pervyye rezultaty. *Otsenka kachestva obrazovaniya*, 2: 30—40. (In Russ.).
- Novikov, A. M. 2006. *Metodologiya obrazovaniya*. Moskva: Egves. (In Russ.).
- Novikov, A. M. 2011. *Osnovaniya pedagogiki: posobiye dlya avtorov uchebnikov i prepodavateley*. Moskva: Egves. (In Russ.).
- Ob utverzhenii professionalnogo standarta «Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v sfere doshkol'nogo, nachalnogo obshchego, osnovnogo obshchego, srednego obshchego obrazovaniya) (vospitatel', uchitel')»*. Prikaz Mintruda Rossii ot 18 oktyabrya 2013 g. № 544n (red. ot 05.08.2016). Available at: <http://dogm.mos.ru/legislation/lawacts/983438/>. (In Russ.).
- Passov, E. I., Kuzovleva, N. E. 2010. *Osnovy kommunikativnoy teorii i tekhnologii inoyazychnogo obrazovaniya: metodicheskoye posobiye dlya prepodavateley russkogo yazyka kak inostrannogo*. Moskva: Russkiy yazyk. Kursy. (In Russ.).

- Paterson J. 2007. Teaching Literacy Across the Curriculum. *Middle Ground*, 10 (4): 12—14. (In Engl.).
- Sergeyeva M. G., Sinelnikov, I. Yu., Sukhodimtseva, A. P. 2017. Metasubject Abilities Development In Upper Secondary School Students As A Pedagogical Problem. In: *International Conference "Education Environment for the Information Age"* (EEIA-2017), 7—8 June, 2017, Moscow, Russia. Moscow. 531—539. DOI : dx.doi.org/10.15405/epsbs.2017.08.62. (In Russ.).
- Sukhodimtseva, A. P. 2015. K probleme konkurentosposobnosti pedagogov na Rossiyskom rynke truda. *Professionalnoye obrazovaniye i rynek truda*, 5 / 6: 24—26. (In Russ.).
- Sukhodimtseva, A. P., Sergeyeva, M. G. 2016. Metapredmetnyy podkhod v obrazovanii v Rossii i Bolgarii. In: *Aktualnyye voprosy psikhologii i pedagogiki: sbornik statey II Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii 12 oktyabrya 2016 g.*, g. Penza. Penza: Nauka i Prosveshcheniye (IP Gulyayev, G. Yu.). 39—42. (In Russ.).
- Sukhodimtseva, A. P. 2017. Obnovleniye metodov obucheniya v aspekte metodologii uchebnoy deyatel'nosti. *Prepodavaniye istorii i obshchestvoznaniya v shkole*, 6: 39—43. (In Russ.).
- Sukhodimtseva, A. P., Sergeyeva, M. G., Sokolova, N. L. 2017. Organizatsiya deyatel'nosti uchitelya v kategorii pedagogicheskogo proekta. *Gumanizatsiya obrazovaniya*, 2: 62—66. (In Russ.).
- Sukhodimtseva, A. P. 2016. Problema metapredmetnosti v obrazovanii v usloviyakh sokhraneniya predmetnogo obucheniya. In: *Psikhologiya i pedagogika v obrazovatel'noy i nauchnoy srede: materialy mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii 17 sentyabrya 2016 g.*, g. Surgut. Ufa: Agentstvo mezhdunarodnykh issledovaniy. 127—135. (In Russ.).
- Vorovshchikov, S. G., Orlova, E. V. 2012. *Razvitiye universalnykh uchebnykh deystviy: vnutrishkol'naya sistema uchebno-metodicheskogo i upravlencheskogo so-provovzhdeniya*: monografiya. Moskva: MPGU. (In Russ.).
- Vorovshchikov, S. G., Goldberg, V. A., Vinogradova, S. S., Rodionova, T. K., Novozhilova, M. M., Tatyanchenko, D. V. 2017. *Teoriya i praktika metapredmetnogo obrazovaniya: poiski resheniya problem (kniga, napisannaya uchitelyami ko Dnyu Uchitelya po motivam «Osnovy pedagogiki. Vvedeniye v prikladnuyu filosofiyu» Sergeya Iosifovicha Gessena)*. Moskva: «5 za znaniya». (In Russ.).
- Zagvyazinskiy, V. I., Zakirova, A. F., Strokov, T. A. 2008. *Pedagogicheskiy slovar': uchebnoye posobiye dlya studentov vysshikh uchebnykh zavedeniy*. Moskva: Izdatelskiy tsentr «Akademiya». (In Russ.).