

МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Научная статья

УДК 378.147

DOI: 10.20323/1813_145X_2023_1_130_48_56

EDN: NQAXAN

К проблеме выделения метаметодики в профессиональной подготовке будущего учителя: связь дидактики, метаметодики и методик преподавания

Светлана Ивановна Поздеева

Доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики и методики начального образования, Томский государственный педагогический университет. 634062, г. Томск, ул. Киевская, д. 60
svetapozd@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2747-0120>

Аннотация. В статье заявлена проблема установления связи между нормативным дидактическим знанием и прикладным методическим знанием в контексте преподавания в школе учебных дисциплин посредством выделения метаметодики как деятельностного компонента в профессиональной подготовке будущего учителя. Цель статьи — рассмотреть единицы и содержание метаметодики в аспекте обновления дидактики и современного дидактического знания. Используются методы теоретического и эмпирического анализа в форме анкетирования педагога и студентов педагогического вуза с помощью приема «неоконченные предложения».

Результаты анкетирования убеждают в том, что при подготовке и проведении урока в начальной школе учителя сильно привязаны к такому методическому средству, как учебное (предметное) задание, и часто определяют урок как цепочку взаимосвязанных, разнообразных и полезных заданий. Кроме того, педагоги обращают внимание на выбор методов обучения, отдавая предпочтение тем, которые обеспечивают познавательную активность и вовлеченность детей в совместную деятельность на занятии. В целом, у большинства педагогов отсутствует «деятельностный» взгляд на урок, что актуализирует необходимость применения метаметодики, предметом которой является организация совместной образовательной деятельности педагога и учащихся. В заключение делается вывод о необходимости реализовать преемственные содержательные связи между дидактикой, метаметодикой и методикой преподавания — то есть между концептуальным, деятельностным и инструментальным уровнями обучения, а также о необходимости обновления принципов, методов и сценариев обучения, методических средств в контексте разработки единиц метаметодики.

Ключевые слова: совместная деятельность; дидактическое знание; предмет метаметодики; методические средства; методы обучения; задания

Для цитирования: Поздеева С. И. К проблеме выделения метаметодики в профессиональной подготовке будущего учителя: связь дидактики, метаметодики и методик преподавания // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 1 (130). С. 48-56. http://dx.doi.org/10.20323/1813_145X_2023_1_130_48_56.
<https://elibrary.ru/NQAXAN>

METHODOLOGY AND TECHNOLOGY
OF PROFESSIONAL EDUCATION

Original article

**On the problem of highlighting meta-teaching in the professional teacher training:
the relation of didactics, meta-teaching and teaching methods**

Svetlana I. Pozdeeva

Doctor of pedagogical sciences, professor, head of department of pedagogy and methods of primary education, Tomsk state pedagogical university. 634062, Tomsk, Kievskaya st., 60
svetapozd@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2747-0120>

Abstract. The research paper deals with the problem of establishing a relation between standard didactic knowledge and applied methodical knowledge in terms of teaching academic disciplines at school by establishing meta-teaching as an activity component in the professional teacher training. The purpose of the article is to consider the units and content of meta-teaching aimed at updating didactics and modern didactic knowledge. The methods of theoretical and empirical analysis were used in the form of an open-ended questionnaire for the teacher and students of a pedagogical university. The results of the survey prove that when preparing and conducting a lesson in primary school, teachers strongly stick to such a methodical tool as a learning (subject) task and often view the lesson as a chain of interrelated, diverse and useful tasks. In addition, teachers pay attention to the choice of teaching methods, giving preference to those that stress cognitive activity and ensure engagement of pupils in collaborative activities in the classroom. In general, most teachers disregard the lesson as an activity-based process, which makes meta-teaching an urgent issue, the subject of which is the organization of collaborative educational activities of the teacher and students. It is concluded that there is a need to provide continuous meaningful relation of didactics, meta-teaching and teaching methods as the links among conceptual, activity and instrumental levels of teaching. It is also necessary to update teaching principles, methods, scenarios and tools in terms of developing meta-teaching units.

Keywords: collaborative learning activity; didactic knowledge; the subject of meta-teaching; teaching tools; teaching methods; tasks

For citation: Pozdeeva S. I. On the problem of highlighting meta-teaching in the professional teacher training: the relation of didactics, meta-teaching and teaching methods. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2023;(1): 48-56. (In Russ.). http://dx.doi.org/10.20323/1813_145X_2023_1_130_48_56. <https://elibrary.ru/NQAXAN>

Введение

Обновление педагогического образования актуализирует внимание на вопросах предметной, психолого-педагогической и методической подготовки будущего учителя в вузе. Примечательно, что на это обращают внимание не только российские, но и зарубежные авторы. Так, J. González-Campos, J. Aspeé-Chacón, Y. Herrera-Núñez, F. Araya, рассматривая проблему обеспечения качества подготовки будущих учителей профиля «Начальное образование», делают акцент на том, что необходимо актуализировать теоретическое содержание программ и избегать разрыва между теоретической подготовкой будущих учителей и ее практической реализацией [González-Campos, 2022]. M. A. Flores говорит о необходимости пересмотра, обновления и трансформации программы подготовки студентов педагогических вузов, о важности взаимосвязи между теоретической, практической и исследовательской подготовкой [Flores, 2017].

На наш взгляд, с одной стороны, усиливается связь между методической и предметной подго-

товкой учителя, с другой — ослабевает связь между методической и психолого-педагогической подготовкой будущего учителя. Это проявляется в том, что студенты не понимают, как «преломить» содержание классической дидактики на методику преподавания конкретной учебной дисциплины в общеобразовательной школе. Проблема заключается в том, что в преподавании частных методик наблюдаются либо избыточные повторы с элементами дидактики, либо полное их игнорирование с акцентом только на предметную специфику. Одна из причин — отсутствие метаметодического направления в профессиональной подготовке будущего учителя как общедеятельностного компонента, связанного с формированием у студентов компетенций по организации совместной образовательной деятельности педагога и обучающихся на учебном занятии.

На наш взгляд, именно метаметодика может обеспечить преемственную и содержательную связь между дидактикой и методиками преподавания отдельных учебных дисциплин в педагогиче-

ческом вузе. При этом дидактика реализует методологическую функцию, трактуя обучение как социокультурное явление; метаметодика — деятельностную функцию в контексте понимания обучения как совместной деятельности педагога и учащихся; частные методики — предметно-методическую в контексте обучения как процесса освоения школьниками конкретного учебного предмета и формирования навыков мышления, требующих предметного содержания [Крехан, 2020]. При разработке ядра педагогического образования обнаружилось следующее противоречие. С одной стороны, в качестве положительного момента можно выделить появление учебной дисциплины «Методика и технологии обучения в начальной школе» (профиль «Начальное образование»), сочетание дисциплин «Теория и методика обучения...» с «Методическим практикумом», направленным на решение предметно-методических задач и конструирование уроков (профиль «Естествознание»). С другой стороны, методическое содержание иногда теряется за рамками образовательной технологии, как бы «растворяется» в ней: наблюдается перевес технологии над методикой, что может привести к обеднению методического содержания и снижению качества предметных результатов школьников. Например, в дисциплине «Методика обучения литературе» слово «технология» встречается 7 раз, «методы» — 7 раз, «информационная образовательная среда» — 2 раза, «приемы» — 1 раз; при этом методы тесно связаны с технологиями. На наш взгляд, метаметодика удерживает деятельностную рамку обучения предмету, в том числе методические средства (инструментарий педагога при построении деятельности); технология придает этой рамке процессуальную вариативность, а частная методика сохраняет предметно-содержательный контекст обучения. Главное для преподавателя методических дисциплин в вузе — не терять учебное содержание за технологическими рамками, а для учителя-практика — не прятать за реализацией конкретной технологии свою методическую неумелость.

Цель статьи — выявить методические ценности и ориентиры педагогов начальной школы при подготовке и проведении школьного урока; определение тех методических средств, которые актуальны для практикующего и будущего педагога.

Обзор литературы

Сейчас много говорят и пишут о необходимости обновления дидактики общего и высшего

образования не только в связи с появлением разных ее видов (цифровой дидактики, психодидактики, лингводидактики, коммуникативной дидактики и др.), но и в контексте обсуждения природы дидактического знания, предмета дидактики как науки, пересмотра классических законов дидактики. При этом фиксируется, что все интересующие дидактику проблемы возникают на пересечении содержательной и процессуально-методической сторон обучения, а также в рамках соотношения преподавания и учения [Сериков, 2018]. Мы солидарны с И. М. Осмоловской, которая подчеркивает, что особенность современной дидактической теории состоит в том, что она нормирует образовательную практику и имеет оперативный характер, отвечая на вопрос «Как сделать?», а не «Что это?». Дидактический подход автор определяет как «совокупность теоретических оснований, которые являются базой для проектирования, реализации, совершенствования процесса обучения» [Осмоловская, 2020, с. 35]. В связи с этим метаметодику можно трактовать как *аспектную* дидактическую концепцию, поскольку ее предметом является рассмотрение обучения как совместной деятельности педагога и учащихся. Однако если предметом дидактики является взаимодействие учителя «с учеником через содержание обучения, которое учеником должно быть освоено» [Осмоловская, 2020, с. 17], то в метаметодике содержание обучения становится тем учебным (предметным) материалом, на котором строится взаимодействие педагога и детей; при этом важно структурировать и оформить учебный материал так, чтобы он был развернут в сторону организации совместной деятельности благодаря применению особых методических средств.

Фиксирование внимания на обучении как процессе дидактического взаимодействия «вынуждает» многих авторов говорить и о новой функции учителя, который из «...“транслятора” учебного материала превращается в “организатора” познавательного взаимодействия между учебным материалом и учащимися, с которыми он образует *совместный субъект* (выделено нами. — С. И.) познавательного развития» [Панов, 2007, с. 30]. На наш взгляд, метаметодика призвана ответить на вопрос: как, за счет чего происходит это «чудесное» превращение? В ряде своих публикаций [Поздеева, 2020; Shtern, 2022] мы обращали внимание, что это осуществляется за счет использования разных моделей организации совместной деятельности педагога и детей

[Прокументова, 1994] и разных методов ее организации на учебном занятии (методов обучения): авторитарно-репродуктивного, проблемно-лидерского и исследовательско-диалогического. При этом метод обучения делает каждую модель организации совместной деятельности реальной, практичной («приземленной» к учебному занятию), а модель удерживает педагогическую составляющую каждого метода, его особую педагогическую культуру как культуру взаимодействия взрослых и детей. Идея разных дидактических сценариев переключается с идеей мультипарадигмальности дидактики, в рамках которой «...обосновать статус единственно правильной теории сегодня не представляется возможным» [Клюс-Станьска, 2022, с. 14]. Можно согласиться с польским исследователем в том, что доминирование одной дидактики (например, нормативно-инструктивной), добавим — одного дидактического сценария — в современных условиях неопределенности, разнообразия и многозадачности невозможно.

Важность выделения метаметодики связана с идеей о том, что дидактику интересует соотношение между деятельностью преподавания и учения. «Познание может осуществляться и вне обучения, а вот взаимосвязанные деятельности преподавания и учения протекают только в обучении» [Краевский, 2007, с. 25]. Если дидактика учитывает взаимосвязь преподавания и учения, то метаметодика может заниматься поиском ответа на вопрос: как обеспечить переход к учению как «предельному случаю обучения», а частная методика «выявляет и исследует специфические для обучения данному предмету закономерности и принципы...» [Краевский, 2007, с. 86]. При этом содержание отдельной методики может конкретизироваться с учетом специфики учебного предмета, например, в методике преподавания иностранного языка выделяются личностный, предметный, процессуальный и социокультурный компоненты [Ефимова, 2022].

Считается, что современную дидактику интересует не обученность человека конкретному предмету, а его целостная образованность, так как дидактика отвечает на вопрос «Чему в принципе можно научить человека?» [Сериков, 2018]. При этом обучение в широком смысле этого слова понимается как способ передачи опыта осуществления новой для субъекта деятельности: в общеобразовательной школе такой новой деятельностью является учебная, реализуемая как совместная учебная деятельность педагога и де-

тей. Если функция дидактики — «сформировать в сознании педагога целостную картину учебного процесса», то функция метаметодики — спроецировать эту картину на организацию совместной учебной деятельности, а функция частной методики — научить студента проектировать и реализовать эту совместную деятельность с учетом специфики конкретного предметного содержания.

В зарубежной литературе авторы рассматривают метаметодику как учение о преподавании (teaching about teaching), как понимание и рефлексию учителями собственной педагогической деятельности [Xiaoduan, 2013], как необходимое направление в подготовке будущих учителей, интегрирующее теорию и практику преподавания. Функция метаметодики — помочь начинающим педагогам провести рефлексию педагогического опыта и способствовать их профессиональному развитию [Wright, 2022].

Методы исследования

Использовались эмпирические методы: анкетирование педагогов и студентов ТГПУ в Google Формы (январь — февраль 2022 г.) В анкетировании использовалась методика неоконченных предложений, когда респонденты продолжали начатую фразу, выбирая из предложенных 7 вариантов не менее трех; также можно было предложить свой вариант. Участвовали 218 чел. Возраст респондентов: 49 % — 17-24 года, 24 % — 25-30 лет, 20 % — 31-40 лет, 8 % — старше 40 лет. Основной состав респондентов (72 %) — это молодые педагоги и студенты выпускных курсов (направление подготовки «Начальное образование»). Почти 20 % составили педагоги среднего возраста и наименьшая часть (около 8 %) — зрелые педагоги старше 40 лет.

Результаты исследования

Проанализируем результаты по каждому из четырех вопросов анкеты.

При подготовке к уроку я....

...72 % (157 чел.): придумываю интересные задания. 59 % (128 чел.): подбираю методы обучения в соответствии с целью (замыслом) урока. 43 % (94 чел.): прогнозирую, что будут делать дети на каждом этапе. 43 % (94 чел.): прогнозирую возможные затруднения учащихся.

Как видно, самым частотным действием учителя при подготовке к уроку является подбор учебных заданий (интересных, продуктивных, игровых и т. д.). Это означает, что задание по-прежнему остается тем минимальным компонен-

том учебного процесса, вокруг которого организуется потом вся деятельность детей на уроке. 59 % информантов мыслят более крупными единицами — *методами обучения*, то есть продумывают, какими способами будут организовать деятельность детей на уроке (репродуктивным, частично-поисковым и т. д.). При этом 56 % выбрали оба варианта ответа, что говорит о связи между методами и учебными заданиями: каждый метод реализуется через соответствующие задания. С другой стороны, преобладание на уроке определенного вида заданий свидетельствует о преимущественном использовании соответствующего метода обучения.

Одинаковый результат (3-е место по частоте употребления — 43 %) оказался у двух ответов: «прогнозирование действий детей на уроке» и «прогнозирование возможных затруднений детей». Фокус данных утверждений связан с действием прогнозирования и с тем, что информанты продумывают урок не только с позиции педагогической деятельности (что я буду делать), но и с позиции «ответных» действий детей (что будут делать дети, когда я... , если я...) и какие у детей могут возникнуть затруднения.

37 % (80 чел.) зафиксировали, что они готовят слайдовую презентацию, что является «отголоском» современного требования использовать на уроке ИКТ, в том числе интерактивной доски (или хотя бы экрана). 34 % (74 чел.) отметили, что для них важно определить, каким будет главный результат урока, то есть что усвоят дети, какие умения будут сформированы. В этих ответах зафиксирован смысл расхожей фразы «урок надо строить с конца». 27 % (59 чел.) заранее продумывают, сколько времени им понадобится на каждый этап урока, чтобы все успеть. Среди единичных ответов, дополненных самими респондентами, были следующие: пишу план-конспект урока («нормативное» действие) и продумываю дополнительные задания.

Урок — это...

62 % (135 чел.) выбрали ответ: «урок — это целостный фрагмент учебной деятельности, в котором педагог управляет освоением предметных знаний и умений». Если соотнести этот выбор с лидирующими ответами на первый вопрос, то получится, что с помощью выбранных методов обучения и соответствующих учебных заданий педагог управляет на уроке процессом освоения детьми предметными результатами. 59 % (128 чел.) отметили, что урок — это занятие, на котором педагог *вовлекает* детей в решение

учебных задач, то есть главной целью педагога становится вовлечение детей в учебный процесс, то есть обеспечение реального участия в нем. Отметим, что о вовлеченности сейчас пишут многие авторы, делая акцент на состоянии «вынужденного думания учащихся» [Радаев, 2022]; также говорится о смещении акцента с ведущей роли педагога на вовлечение студентов-будущих учителей в совместную деятельность на занятиях [Vali Ilie, 2016]. Предположим, что, во-первых, информанты ощущают связь между уровнем вовлечения детей в деятельность на уроке и качеством предметного результата, во-вторых, критерием выбора методов обучения и заданий к уроку становится то, как они обеспечивают вовлечение ученика в деятельность.

53 % (116 чел.) трактуют урок как специально организованную учебную деятельность на конкретном *предмете*, 47 % (102 чел.) — как обучающее занятие, которое проводится с учетом специфики конкретного учебного *предмета*. Данные трактовки носят достаточно формализованный характер, так как делают акцент на том, что при проведении урока всегда учитывается специфика учебного предмета (урок всегда по предмету, *просто уроков* не бывает). Видимо, у ряда респондентов еще не сформирован «деятельностный» взгляд на урок. 27 % (58 чел.) объясняют урок как цепочку взаимосвязанных и полезных учебных заданий, что коррелирует с самым частотным ответом на первый вопрос анкеты. 18 % (39 чел.) соотнесли урок с практической реализацией конкретной образовательной *технологии*. Интересно, что, несмотря на технологический бум в школах, немногие учителя трактуют урок как технологическое пространство. Видимо, технология воспринимается педагогами как «макрокомпонент», по сравнению с учебными заданиями и методами обучения, то есть она связывается с чем-то более крупным, чем урок. На последнем месте 8 % (18 чел.) оказалась фраза-метафора (она принадлежит Г. А. Цукерман): «урок — место встречи людей, думающих по-разному». Видимо, респондентов смутил «несерьезный» образный характер этого выражения, либо они пока не готовы трактовать урок как пространство коллективного учебного диалога. Единичными самостоятельными ответами (5 чел.) стали следующие: форма организации обучения, многовариантная форма.

Соотнесем лидирующие позиции в ответах на 1-й вопрос с ответами на 2-й вопрос анкеты. Большинство педагогов ответили, что при подго-

товке к уроку подбирают интересные задания, понимают урок как специально организованную деятельность (70 чел.). Это означает, что *организация педагогической деятельности на уроке представляет подбор учебных заданий* (интересных, целесообразных, эффективных) и их расположение в определенной логике (например, от простых к более сложным, от репродуктивных — к конструктивным и творческим, от коллективных — к самостоятельным). Этот вывод подтверждается тем, что 25 человек из этой группы респондентов определили урок как цепочку взаимосвязанных и полезных заданий. Почти столько же (24 чел.) отметили, что урок — это обучающее занятие с учетом специфики учебного предмета. Таки образом, акцент большинства информантов на учебных заданиях определяет видение урока как деятельности педагога по отбору и выстраиванию предметных заданий. *Никакие новшества, в том числе новые акценты (системно-деятельностный подход, технологизация, формирование УУД), не могут «отрывать» педагога от такого привычного методического средства, как учебное (предметное) задание.* Только 9 чел. в данной группе определили урок с акцентом на вовлеченность детей в решение учебных задач. Предположим, что данные респонденты, говоря о придумывании интересных заданий при подготовке к уроку, подразумевают именно такие задания, которые будут обеспечивать максимально устойчивое вовлечение детей в учебную работу.

При проведении урока важно уделять внимание...

67 % (146 чел.) в качестве основного приоритета выбрали «четкую постановку цели (задачи) урока учителем». На наш взгляд, это объясняется необходимостью этапа целеполагания в начале урока, а прямое формулирование цели учителем — самый простой способ для этого. Почти столько же респондентов (64 % — 140 чел.) отметили использование разных *форм* организации деятельности, что тоже можно считать «отголоском» требований ФГОС НОО в контексте реализации системно-деятельностного подхода. 53 % (114 чел.) заявили о необходимости установления эффективной *обратной связи* с детьми (несомненно, это один из факторов, влияющих на качество предметного результата). 49 % (106 чел.) отметили разнообразие и эффективность учебных заданий, 43 % (94 чел.) высказались о четком формулировании *вопросов и заданий* учителем. Между этими ответами можно увидеть

связь, так как учителю важно максимально точно формулировать свои вопросы и задания, в противном случае эффективность самого полезного задания может быть снижена.

31 % (67 чел.) высказались об использовании на уроке приемов активизации и поддержки интереса (внимания) детей. *Примечательно*, что в ответах на 2-й вопрос важным фактором (2-е место) было вовлечение детей в деятельность, но в ответе на 3-й вопрос суждение об использовании приемов активизации заняло лишь 6-ю позицию. Это разногласие можно прокомментировать следующим образом: при проведении урока педагог не всегда специально удерживает задачу вовлечения детей в совместную учебную деятельность, оставаясь больше в контексте предметно-тематического содержания, учебных заданий и методов обучения. Другими словами, вовлеченность трактуется как результат активизации, а соответствующие приемы удерживают состояние познавательной и деятельностной включенности учащихся в урок. На последнем месте (21 %, 45 чел.) оказалось объективное оценивание результатов деятельности учащихся на уроке: видимо, оценку учителя мыслят преимущественно в контексте проверки письменных работ, а не устных ответов и деятельности детей на занятии.

На уроке главное...

Данную фразу респонденты продолжили следующим образом. На 1-м месте (79 % — 173 чел.) оказались два ответа: «обеспечить *вовлеченность* всех детей в учебную работу» и «создать условия для проявления детьми *самостоятельности*, ответственности, инициативы». На наш взгляд, эти ответы связаны, так как именно самостоятельность и инициативность детей можно считать проявлением их реальной вовлеченности в деятельность на уроке. На 2-м месте 66 % (144 чел.) суждения: «добиваться полного понимания учебного материала». Отметим, что в ответах на 1-й вопрос респондентов, которые при подготовке урока делали акцент на определение главного предметного результата, было в 2 раза меньше (34 %).

41 % (90 чел.) написали о том, что важно поддерживать интерес и активизацию детей, их инициативы, желания, что коррелирует с ответом про обеспечение вовлеченности детей в деятельность. Получается, что есть противоречие между нацеленностью педагогов на вовлеченность и активизацию детей (то есть на создание условий для проявления их субъектной позиции) и удержанием такой нормативной ценности, как усвое-

ние детьми учебного материала. 37 % (80 чел.) высказались о необходимости работать с детскими затруднениями (не игнорировать) их. Видимо, этот фактор влияет на освоение детьми учебного материала и результативность урока. На последнем месте такие похожие ответы, как «успеть сделать все, что я запланировала» (3 %) и «чтобы все прошло по намеченному плану» (2 %). Примечательно, что не было самостоятельных ответов на данный вопрос.

Сформулируем выводы по результатам анкетирования. Во-первых, методы обучения и учебные задания являются основными единицами, которые педагоги удерживают при подготовке и проведении урока. Взаимосвязь методов и заданий дает основание для обозначения их как метаметодических компонентов организации урока, то есть тех компонентов, которые обеспечивают акцент на организации совместной учебной деятельности педагога и учащихся. Во-вторых, незначительная часть педагогов, подбирая методы обучения, связывают их с направленностью на достижение главного результата, а также пытаются спрогнозировать учебные действия и возможные затруднения детей, то есть удерживают метод обучения как метод организации совместной деятельности педагога и учащихся. В-третьих, удержание педагогами предметного аспекта в понимании урока, ценности предметных результатов и достижения учебной задачи урока позволяет говорить о наличии взаимосвязи между метаметодическим и предметно-методическим компонентами урока. Первый компонент касается общедеятельностных аспектов (управление, обучение, организация) урока, а второй — удерживает предметное содержание, то есть формирование базовых предметных действий в каждой образовательной области. В-четвертых, понимая, что результативность обучения обеспечивается активным отношением ученика к происходящему на уроке, педагоги не всегда удерживают вовлечение детей в совместную деятельность как свою основную профессиональную задачу. Педагогам привычнее говорить о внешних способах активизации учебной работы на занятии, чем воспринимать ученика как значимого и влияющего участника совместной деятельности.

Заключение

В профессиональной подготовке будущего учителя метаметодика может обеспечить содержательную связь между дидактикой и методической подготовкой в сфере преподавания учебных

дисциплин в общеобразовательной школе. Преподавание конкретного учебного предмета в школе как бы нанизывается на общедеятельностный метаметодический «каркас», который, в свою очередь, строится на основаниях классической дидактики. Частная методика работает на инструментальном (набор рекомендаций и приемов) и содержательном (разработка содержания обучения конкретному учебному предмету) уровнях; метаметодика — на деятельностном уровне (как и с помощью каких средств можно выстроить совместную деятельность на занятии), а дидактика — на концептуально-методологическом уровне (теории и концепции обучения, разработка нормативного дидактического знания). Подчеркнем, что границы этих уровней подвижны, например, метаметодика может пересекаться с методикой на содержательном уровне, так как ее задачей является развертывание содержания в направлении построения совместной деятельности, метаметодика — с дидактикой в аспекте разработки методологии совместной деятельности.

Соотношение метаметодики и методики можно обозначить как соотношение образовательной теории и практики, образовательного и учебного знания [Полонников, 2021]. Благодаря изучению конкретных методик в педагогическом вузе у студента формируется максимально конкретное «закрытое» (нормативное, однозначное) учебное знание, а благодаря метаметодике будущий педагог приближается к образовательному знанию, то есть знанию деятельностному и рефлексивному, имеющему личностную направленность, поскольку между положениями дидактики и индивидуально неповторимыми педагогическими ситуациями всегда существует зазор [Ильенков, 2009]. Предположим, что на пересечении метаметодики и методик оформляются индивидуальные наработки каждого педагога, выработка педагогом собственного стиля, подходящего для конкретных учеников, и даже профессионального чутья [Томас, 2016]. Благодаря метаметодике студент становится умелым и думающим учителем (по Э. В. Ильенкову, человеком с развитой «силой суждения»), который работает не только в пространстве «рецептурных» указаний, но и в рефлексивно-исследовательском поле, то есть умеет анализировать накопленный опыт преподавания, разные методические подходы, рекомендации, приемы — приобретает образовательный опыт [Дьюи, 2000]. Это в итоге позволит «...превратить преподавание из унылой моно-

тонной рутины в смелый интеллектуально амбициозный проект» [Коэн, 2017].

Библиографический список

1. Дьюи Дж. Демократия и образование / пер. с англ. Москва : Педагогика-Пресс, 2000. 384 с.
2. Ефимова М. В. Формирование критического мышления у студентов в ходе изучения дисциплины «Методика обучения и воспитания в области иностранного языка» // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 1 (124). С. 80-86.
3. Ильенков Э. В. Школа должна учить мыслить. 2-е изд., стер. Москва : МПСИ, 2009. 220 с.
4. Клюс-Станьска Д. Парадигмы дидактики: мыслить теоретически о практике / под ред. Н. Д. Корчаловой ; пер. с польского А. А. Полонникова. Москва : Национальное образование, 2022. 320 с.
5. Коэн Д. К. Ловушки преподавания / пер. с англ. И. Муриан, О. Левченко ; под науч. ред. М. Добряковой. Москва : Изд. дом Высшей школы экономики, 2017. 288 с.
6. Краевский В. В. Основы обучения: дидактика и методика : учеб. пос. для ст-тов высш. учеб. заведений В. В. Краевский, А. В. Хуторской. Москва : Академия, 2007. 352 с.
7. Крехан Л. Умные земли. Секреты успеха образовательных сверхдержав / пер. с англ. Ю. Каптуревского; под науч. ред. А Рябова. Москва : Изд. дом Высшей школы экономики, 2020. 368 с.
8. Осмоловская И. М. Дидактика: от классики к современности : монография. Москва ; Санкт-Петербург : Нестор-История, 2020. 248 с.
9. Панов В. И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. Санкт-Петербург : Питер, 2007. 352 с.: ил. (Серия «Практическая психология»).
10. Поздеева С. И. Метаметодика как основание построения обучающей деятельности / С. И. Поздеева, О. А. Чубыкина // Научно-педагогическое обозрение. 2020. Вып. 6. (34). С. 67-72.
11. Полонников А. А. Образовательное знание: экспериментально-теоретическое исследование. Минск : БГПУ, 2021. 490 с.
12. Прокументова Г. Н. Школа совместной деятельности. Эксперимент: развитие цели воспитания и исследовательской деятельности педагогов школы. Томск, 1994. 41 с.
13. Радаев В. В. Преподавание в кризисе. Москва : Изд. дом Высшей школы экономики, 2022. 200 с.
14. Сериков В. В. Специфика дидактического обоснования обучения // Педагогический журнал Башкортостана. 2018. Вып. 5 (78). С. 12-18.
15. Томас Г. Образование: Очень краткое введение / пер. с англ. А. А. Архиповой ; под науч. ред. С. Р. Филоновича. Москва : Изд. дом Высшей школы экономики, 2016. 176 с.
16. Debbie Wright. Meta-teaching in Initial Teacher Education — An Analysis of Teacher Educator Pedagogy Using Stimulated Recall Method in a UK-based University January 2022. Conference: UCL (University College London).
17. Flores M. A. Editorial. Practice, theory and research in Initial Teacher Education // European Journal of Teacher Education, 2017, 40 (3), pp. 287-290.
18. González-Campos J., Aspeé-Chacón J., Herrera-Núñez Y., & Araya F. Teacher Training: The Link Between Academic Performance and Success in Professional Practice // Praxis & Saber. 2022. 13 (35). e14096.
19. Shtern O. V., Pozdeeva S. I. Designing effective collaborative work between primary school students with various educational needs: the case of a Russian school // Anikina Z. (ed.) 2022. Vol. 131. P. 28-38. Springer, Cham (2020).
20. Vali Ilie. How to stimulate future teacher-students to participate in specific instructive-educational activities. Journal Plus Education. Vol XVI (2016). № oct. pp. 271-288.
21. Xiaoduan Chen. Meta-teaching: Meaning and Strategy. Africa Education Review. Volume 10, 2013 — Issue sup1. Pages S63-S74 23. Dec. 2013.

Reference list

1. D'jui Dzh. Demokratija i obrazovanie = Democracy and education / per. s angl. Moskva : Pedagogika-Press, 2000. 384 s.
2. Efimova M. V. Formirovanie kriticheskogo myshlenija u studentov v hode izuchenija discipliny «Metodika obuchenija i vospitanija v oblasti inostrannogo jazyka» = Formation of critical thinking among students in the course of studying the discipline «Methods of teaching and education in the field of a foreign language» // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2022. № 1 (124). S. 80-86.
3. Il'enkov Je. V. Shkola dolzhna učit' myslit' = School should teach thinking. 2-e izd., ster. Moskva : MPSI, 2009. 220 s.
4. Kljus-Stan'ska D. Paradigmy didaktiki: myslit' teoreticheski o praktike = Paradigms of didactics: to think theoretically about practice / pod red. N. D. Korchalovoj ; per. s pol'skogo A. A. Polonnikova. Moskva : Nacional'noe obrazovanie, 2022. 320 s.
5. Kojen D. K. Lovushki prepodavaniya = Teaching traps / per. s angl. I. Murian, O. Levchenko ; pod nach. red. M. Dobryakovoj. Moskva : Izd. dom Vysshej shkoly jekonomiki, 2017. 288 s.
6. Kraevskij V. V. Osnovy obuchenija: didaktika i metodika = Basics of training: didactics and methodology: ucheb. pos. dlja st-tov vyssh. ucheb. zavedenij V. V. Kraevskij, A. V. Hutorskoj. Moskva : Akademija, 2007. 352 s.
7. Krehan L. Umnye zemli. Sekrety uspeha obrazovatel'nyh sverhderzhav = Smart earths. The secrets of the success of educational superpowers / per. s angl. Ju. Kapturevskogo; pod nach. red. A Rjabova. Moskva : Izd. dom Vysshej shkoly jekonomiki, 2020. 368 s.

8. Osmolovskaja I. M. Didaktika: ot klassiki k sovremennosti : Didactics: from classics to modernity: monografija. Moskva ; Sankt-Peterburg : Nestor-Istorija, 2020. 248 s.
9. Panov V. I. Psihodidaktika obrazovatel'nyh sistem: teorija i praktika = Psychodidactics of educational systems: theory and practice. Sankt-Peterburg : Piter, 2007. 352 s.: il. (Serija «Prakticheskaja psihologija»).
10. Pozdeeva S. I. Metametodika kak osnovanie postroenija obuchajushhej dejatel'nosti = Metamethodics as the basis for building training activities / S. I. Pozdeeva, O. A. Chubykina // Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie. 2020. Vyp. 6 (34). S. 67-72.
11. Polonnikov A. A. Obrazovatel'noe znanie: jeksperimental'no-teoreticheskoe issledovanie = Educational knowledge: experimental-theoretical study. Minsk : BGPU, 2021. 490 s.
12. Prozumentova G. N. Shkola sovместnoj dejatel'nosti. Jeksperiment: razvitie celi vospitaniya i issledovatel'skoj dejatel'nosti pedagogov shkoly = School of joint activities. Experiment: development of the goal of education and research activities of school teachers. Tomsk, 1994. 41 s.
13. Radaev V. V. Prepodavanie v krizise = Teaching in crisis. Moskva : Izd. dom Vyshej shkoly jekonomiki, 2022. 200 s.
14. Serikov V. V. Specifika didakticheskogo obosnovaniya obuchenija = Specifics of didactic justification of training // Pedagogicheskij zhurnal Bashkortostana. 2018. Vyp. 5 (78). S. 12-18.
15. Tomas G. Obrazovanie: Ochen' kratkoe vvedenie = Education: a very brief introduction / per. s angl. A. A. Arhipovoj ; pod nauch. red. S. R. Filonovicha. Moskva : Izd. dom Vyshej shkoly jekonomiki, 2016. 176 s.
16. Debbie Wright. Meta-teaching in Initial Teacher Education — An Analysis of Teacher Educator Pedagogy Using Stimulated Recall Method in a UK-based University January 2022. Conference: UCL (University College London).
17. Flores M. A. Editorial. Practice, theory and research in Initial Teacher Education // European Journal of Teacher Education, 2017, 40 (3), pp. 287-290.
18. González-Campos J., Aspeé-Chacón J., Herrera-Nuñez Y., Araya F. Teacher Training: The Link Between Academic Performance and Success in Professional Practice // Praxis & Saber. 2022. 13 (35). e14096.
19. Shtern O. V., Pozdeeva S. I. Designing effective collaborative work between primary school students with various educational needs: the case of a Russian school // Anikina Z. (ed.) 2022. Vol. 131. P. 28-38. Springer, Cham.
20. Vali Ilie. How to stimulate future teacher-students to participate in specific instructive-educational activities. Journal Plus Education. Vol XVI (2016). № oct. pp. 271-288.
21. Xiaoduan Chen. Meta-teaching: Meaning and Strategy. Africa Education Review. Volume 10, 2013 — Issue sup1. Pages S63-S74-23. Dec. 2013.

Статья поступила в редакцию 15.11.2022; одобрена после рецензирования 20.12.2022; принята к публикации 19.01.2023.

The article was submitted 15.11.2022; approved after reviewing 20.12.2022; accepted for publication 19.01.2023.