

Уляшев К. Д. На пути к новым образовательным результатам / Ulyashev K. D. Towards New Educational Outcomes

ГРНТИ 14.37.27

Сведения об авторе

Уляшев Константин Дмитриевич, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», Россия, г. Москва; e-mail: ro-2009@mail.ru; 127051, Россия, г. Москва, ул. Спентенка, 29; старший преподаватель кафедры «Педагогическая психология им. профессора В. А. Гуружапова» факультета «Психология образования».

Аннотация

В статье рассматривается проблема достижения новых образовательных результатов. В качестве ключевого фактора, обеспечивающего успех в достижении новых образовательных результатов, рассматривается содержательная позиция учителя. Описываются заблуждения, базирующиеся на упрощенном понимании ФГОС.

Ключевые слова

Образовательные результаты, федеральный государственный образовательный стандарт, метапредметные компетенции.

About the author

Ulyashev Konstantin Dmitrievich, FSBEI of HE «Moscow State University of Psychology and Education», Russia, Moscow; e-mail: ro-2009@mail.ru; Senior Lecturer of the Department «Pedagogical Psychology named after Professor V. A. Guruzhapov» of the Faculty «Psychology of Education».

Annotation

The problem of achieving new educational results is considered in the article. The content position of the teacher is considered as a key factor ensuring success in achieving new educational results. The misconceptions based on the simplified understanding of the Federal State Educational Standard are described.

Keywords

Educational results, federal state educational standard, metasubject competences.

Последнее десятилетие характеризуется устойчивым интересом, который проявляют ученые, учителя, методисты, управленцы к вопросу достижения заданных ФГОС новых образовательных результатов — метапредметных компетенций и предметных грамотностей. В известном аналитическом обзоре, характеризующем состояние российской школы в начале XXI века, фиксируется, что «образовательные программы и учеб-



ники по-прежнему сфокусированы преимущественно на запоминании и воспроизводстве знаний и не обеспечивают формирование навыков высокого порядка (критического мышления, решения проблем, понимания и др.), базового «умения учиться», без которых невозможны эффективное социальное и трудовое действие, личное благополучие в эпоху четвертой промышленной революции, в условиях нарастающей неопределенности» [4, с. 401]. Указывается также, что «организация образовательного процесса недостаточно ориентирована на самостоятельность, креативность, поддержку интереса школьников, не отвечает в полной мере на запрос семей в отношении индивидуализации образовательных траекторий и нечувствительна к особенностям социокультурной ситуации развития современных подростков». Добавим также, что и мониторинговые международные исследования не добавляют оптимизма в отношении достигнутых результатов [см., напр., об этом 6]. Представляется очевидным, что ключевым фактором, обеспечивающим успех в достижении нового качества образования, является содержательная позиция учителя. Четкие целевые установки, набор инструментов оценки образовательных результатов обучающихся, а также мониторинга используемых им форм и методов уверенного достижения нового качества образования трудно переоценить.

При этом нужно отметить, что период первоначального освоения содержания ФГОС ОО давно завершен. Сегодняшний учитель неплохо знает стандарт, поскольку основательно штудировал его на курсах повышения квалификации, принимал участие в многочисленных мероприятиях методического характера, посвященных реализации ФГОС, уверенно использует отдельные формулировки и положения, содержащиеся в этом документе, для составления рабочих программ и сценариев уроков, материалов для контроля и отчетов. Логично предположить, что при достаточной осведомленности в отношении «буквы» ФГОС учителя зачастую не удерживают содержательной основы стандарта, то есть относятся к нему не как к рамочному документу, а как к предписанию, содержащему исчерпывающий набор требований, инструктивно регламентирующему шаги и действия учителя. Остановимся на некоторых распространенных заблуждениях подобного рода.

Предварим перечень затруднений в понимании ФГОС кратким пояснением понятия «образовательный результат». В самом стандарте это понятие используется, но не определяется. В качестве инструмента используем структурно-диалектический метод Н. Е. Вераксы [1]. Выберем отдельные инварианты (оппозиции), продуктивные для конкретизации рассматриваемого нами содержания.

Процесс — результат

Соотнесение с процессом характеризует родовую категорию образовательного результата — результат вообще. Результат имеет смысл

только в соотношении с процессом. Категория «результат» фиксирует телеологическую составляющую, имманентную процессу. Результат не может быть автономен и произволен, он вполне определен процессом на основании принципа уподобления. Получить можно только то, что ты собираешься получить. Можно сказать, что «подобное порождается подобным», перефразируя Эмпедокла.

В силу того, что образовательный результат порождается процессом, он родственен процессу по природе своей. Какую бы номенклатуру образовательных результатов мы ни взяли, всюду встретим дескрипторы, проявляемые в процессе. Математическая грамотность — способность индивида применять математику в различных контекстах. Креативность — способность порождать новые решения или, словами Поля Торренса, «копать глубже, смотреть лучше, исправлять ошибки, беседовать с кошкой, нырять в глубину, проходить сквозь стены, зажигать солнце, строить замок на песке, приветствовать будущее» [цит. по 3, с. 17]. Образовательный результат описывается глагольными или отглагольными формами, указывающими на движение, на процесс, на длящееся. Так, во ФГОС мы обнаруживаем умения определять понятия, создавать обобщения, устанавливать аналогии, классифицировать, самостоятельно выбирать основания и критерии для классификации, устанавливать причинно-следственные связи, строить логическое рассуждение, умозаключение (индуктивное, дедуктивное и по аналогии), делать выводы и т. д. — все это логические операции, обнаруживаемые в форме результативного действия. Итак, результатом образования являются результативные процессы.

Свобода — зависимость

Образовательный результат сообщает человеку новые степени свободы, понимаемой как активное и инициативное целеполагание и самоопределение. И в то же время реализация права на свободу невозможна без освоения культурных средств и техник, выработанных обществом. Таким образом, движение к индивидуальной свободе неразрывно связано с ужесточением зависимости от общества, культурных средств и способов самовыражения. Образование — форма принуждения к культуре. И, напротив, избавиться от зависимости от культуры можно, только совершив акт свободы. Анализ оппозиции «свобода — зависимость» в проекции индивидуальных образовательных результатов обнаруживает нескончаемую череду эволюций отдельных культурных средств — от освоения нормы действия к выходу за пределы нормы, нормирования этого выхода и т. д. Акт свободы неизбежно связан с культуротворчеством. Неважно при этом, идет ли речь только о переоткрытии культурных артефактов, культурных средств учеником или действительном их построении человеком, движущимся в авангарде цивилизационного процесса.



Возможность — действительность

Реальная возможность, в отличие от формальной, связана с необходимостью, а не случайностью. Реальная возможность формирования личностного результата, например, требует событийного формата. Конкретная возможность, в отличие от абстрактной, подразумевает попытку педагога построить максимально адекватное представление о способах действия, актуализирующихся в ходе решения тех или иных задач. Разные возможности могут сочетаться или исключать друг друга. Так, выбирая систему обучения для ребенка, взрослый останавливается на предпочтительных для него будущих вариантах действительности и отказывается от прочих. Тот или иной метапредметный результат, например, коммуникативный или регулятивный, часто бывает «отзвучив» к выбранной форме работы на уроке. Напротив, обсуждение на уроке результатов выполнения вариативного домашнего задания часто позволяет детям увидеть возможности предметного результата более объемно, выпукло. Это возможности сосуществующие. Необратимая возможность переводит нас в действительность, возврат которой в прежнее состояние оказывается неисполнимым. Акт развития (регресса) человека или акт понимания, как правило, сопровождается подобным переходом мироощущения человека на новый «квантовый» уровень.

Часть — целое

Попытка формировать образовательные результаты как автоматизмы, как жесткие алгоритмы, состоящие из заранее установленного раз и навсегда набора операций, изначально обречена на провал. Вариативность инструментов достижения цели, избыточность поля задач и эквивиальность задачи предписывают использование живого действия, предполагающего пластичность набора операций и вариативность выбора умений-кооперантов. Навык может быть развернут в умение, если обнаружится разрыв действия, связанный с измененными условиями его осуществления. Так, попытка записать фразу в движущемся автобусе заставит человека, отказавшись от слитного письма, выписывать каждую букву или даже элемент ее по отдельности. Аналитико-синтетический способ доказательства математической теоремы при всей кажущейся ясности способа действий зачастую требует пробно-поисковых действий, связанных с обнаружением элементов будущего решения, а не буквальной реализацией движения от посылки к требованию или обратно. Фигурально выражаясь, это напоминает построение через пропасть ступенек лестницы, не имеющей пока ни начала, ни конца. Поэтому обратимость отношения «часть — целое» как в наборе образовательных результатов, составляющих психологическую систему, так и действий-операций зачастую характеризует уместность использования средств.

Индивидуальное — совместное

Противоречие индивидуальной формы присвоения знания и совместной формы усвоения является продуктивным основанием для организации совместного обучения. Образовательный результат, традиционно понимаемый, относится к индивидуальным характеристикам человека (мы оставляем за рамками рассмотрения некоторые системы оценивания, например, сингапурскую, где до 80% оценочных процедур итоговой аттестации предполагают совместное выполнение задания). Совместный характер деятельности не приводит к унификации сознания, понимания и ощущений кооперантов, а предполагает лишь согласование действий членов ансамбля. При этом обучение всегда совместно. Даже освоение первоначальных форм культурных способностей, характерное для кризиса младенчества, невозможно без совместных предметных имитационных действий как с реальным, так и с воображаемым партнером. Взрослый показывает, демонстрирует, вовлекает — ребенок включается, подражает. Принцип интериоризации, сформулированный Л. С. Выготским как основной закон культурного развития, раскрывает переход от организованной совместной деятельности к индивидуальной психической деятельности. Целенаправленное формирование образовательных результатов требует специальной организации внешней, совместной деятельности. Качественная характеристика новообразований зависит от того, обеспечивает ли такое специально организованное обучение усвоение знаний по эмпирическому или по теоретическому типу. Второе невозможно без коллективно-распределенной учебной деятельности по решению учебных задач, обнаруживающей для детей основания действий в различных предметных областях. Ключевым при этом является отбор и конструирование такого учебного содержания, которое позволяет добиться, чтобы понятийное противоречие, приводящее к появлению нового понятия (способа действия), находило адекватное отражение в структуре совместной деятельности. Другими словами, структура позиций учебной коммуникации оказывается формой понятийного противоречия, позволяя сконструировать новый способ действий за счет преодоления ограничений частично адекватных наличных способов.

Приведем далее несколько заблуждений, базирующихся на упрощенном понимании отдельных тезисов стандарта, и кратко прокомментируем каждое такое заблуждение.

1. Метапредметные результаты исчерпываются указанными в ФГОС

Ограниченность списка провоцирует «слепоту» в отношении не указанных в нем результатов. Между тем наивно полагать, что стандарт может содержать исчерпывающий набор результатов. Если в списке ФГОС ООО нет сравнения, значит ли это, что сравнением на ступени основной



школы заниматься уже не следует, и все, что требовалось, сделано на предыдущей ступени? Конечно, не значит. Какой бы специфический результат мы ни выбрали, работа с ним как с культурным средством должна больше напоминать линию, нежели точку или отрезок. Поэтому не стоит думать, что сравнение, которое отсутствует в номенклатуре для основной школы, окончательно сформировано в начальной школе. Если познавательная рефлексия упомянута в стандарте для начальной ступени и старшей школы, это не значит, что рефлексивный характер действия на отрезке основной школы неважно обнаруживать для учеников. Значит ли, что, если в перечне не упомянута память, мы должны просто опираться на достигнутый до школы уровень природной памяти, пренебрегая направлениями интеллектуализации мнемы и придания ей активного, волевого характера освоения мнемотехник? Конечно, не значит.

Наконец, список указанных в стандарте результатов в любом случае будет неполным, поскольку не может вместить в себя даже малую толику разных важных метапредметных результатов, которых по разным основаниям может быть выделено более тысячи. Есть крайне значимые «качества завтрашнего дня», такие как креативность, эмоциональный интеллект, умение ориентироваться в ситуации неопределенности, способность разучиваться, избавляться от неактуальных способов действия и др. Итак, обязательность ориентации работы педагога на метапредметные результаты, предписываемые ФГОС, предполагает способность видеть эти результаты более широко.

2. Метапредметные и предметные результаты следует формировать отдельно

Широко распространено заблуждение о том, что урок — для предметных результатов, а метапредметные на уроке либо сидят в специальных клетках, как канарейки на потеху проверяющим, либо вовсе вытесняются во внеурочную зону. Придерживаясь подобных убеждений, мы отрываем специальные высшие психические функции от процессов «овладения внешнего культурного развития и мышления — языком, письмом, счетом, рисованием» [2, с. 17] и других культурных форм. Именно культурный предмет является главным ресурсом для формирования высших психических функций, метапредметные и предметные результаты — не рядоположены, а обнаруживаются в системном единстве. Метапредметные результаты не существуют изолированно от предметных и не являются особым предметом, подлежащим изучению («Логика», «Рассуждение», «Память»).

3. Метапредметные результаты из перечня могут формироваться отдельно

Отдельность фиксации универсальных учебных действий в списке стандарта может спровоцировать учителей на их отдельное формирова-

ние. Картина «расчлененных» образовательных результатов — подобие образовательного Франкенштейна с такой же трагичной судьбой. Поиск связей требует создания таких ситуаций, когда система вынуждена складываться.

Поистину человеческим является самостоятельное нахождение и употребление орудий (для решения задач). Это обуславливает специфическую обусловленность системы активности человека и «склеивку» формируемых результатов.

Конечно, конкретика формирования универсальных учебных действий (УУД) требует учета специфики метапредметного умения (память, мышление, организация и т. д.), возрастного периода, особенностей детей и прочих частностей. Но главное — конкретная методика и выбранные учителем проектные решения должны соотноситься с магистральным методом формирования УУД.

4. Метапредметный результат собирается по частям

Механистичное представление в отношении метапредметного результата, когда полагают, что его можно собрать из частей или элементов, будь то элементы структуры логического действия, алгоритм групповой работы или последовательность операций, в корне противоречит понятию развития. Будучи реализованной на практике, эта идея в лучшем случае оплодотворит шкаф в классной комнате набором памяток по научной организации труда школьников, в худшем — приучит учеников демонстрировать формально-ритуальные «правильные» образцы поведения, соответствующие алгоритму, предписанию.

Действие из операций не собирается, хоть и состоит из них. Сначала целое, потом части. Действие выращивается, а не строится. Выращивается так, чтобы каждый его структурный элемент, каждый ориентир был необходим для выживания, сопротивления испытаниям, для достижения цели. Действие должно быть живым, даже если оно построено искусственно.

5. Метапредметные результаты должны формироваться именно учителем

Идея заключить ребенка в тиски школьно-урочных форм, преувеличенное значение, придающееся буквальным усилиям по обучению, давно уже несовременна.

Рассматривать ребенка и развитие его абстрактно, «вне социальной и культурной среды и господствующих в ней форм логического мышления, мировоззрения и представления о причинности» [2, с. 10] не только антиисторично, но и попросту наивно. Подобная эгоцентрическая позиция не позволяет обнаружить образовательных агентов и образовательные ресурсы макро-мезо-микро-среды. Между тем крайне важно, прорывается ли на каждый уровень мышление или царит безмолвие духа.



Поиск ресурсных мест и точек оказывается крайне важным для каждого путешественника по карте образования.

Похоже, наступает время, когда один хороший навигатор, открывающий ребенку пути и помогающий обнаружить перспективы, становится важнее десяти хороших учителей.

6. Метапредметные результаты должны регулярно контролироваться

Проверка, которая понимается педагогом в значении контроля, кажется необходимой, тем более что стандарт прямо и недвусмысленно указывает, что «требования ФГОС к образовательным результатам обязательны при реализации основной образовательной программы основного общего образования образовательными учреждениями» [7]. При этом буквальность проверки подразумевает, при наивном прочтении, лобовой ход предъявления задания и попытку «заставить» ученика отчитаться за конкретный результат.

На наш взгляд, «хорошая» проверка должна отвечать, по меньшей мере, двум требованиям — в ходе проверки удастся обнаружить, в какой мере результат выступает для ученика в роли средства достижения цели, решения задачи и насколько этот результат оказывается средством для овладения собственными процессами поведения. Второе требование позволяет предположить, что наиболее органичные условия проверки образовательных результатов обеспечиваются, во-первых, включением оценочных средств и процедур в урок (учебное занятие, образовательное событие), во-вторых, формирующим характером самого оценивания.

Разумеется, перечисленные нами варианты буквального, упрощенного понимания ФГОС не исчерпывают всех бытующих в обыденном профессиональном сознании педагогов заблуждений. Эти мифы настолько укоренились в формально-бытовой педагогической реальности с ее журналами, электронными дневниками, технологическими картами урока и прохождением материала, что надежда на то, что они растают сами собой, слаба. Поэтому целенаправленное и внимательное сопровождение работы педагога тренером-технологом деятельных образовательных практик [см. об этом 5], на наш взгляд, будет способствовать проявлению и освоению педагогом содержательной профессиональной позиции, опирающейся на современные достижения психолого-педагогической науки.

Список литературы

1. *Веракса, Н. Е.* Методологические основы психологии: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению «Психология» и психологическим специальностям. — М.: Академия, 2008. — 235 с.
2. *Выготский, Л. С.* Собрание сочинений: в 6 т. — Т. 3. Проблемы развития психики / Под ред. А. М. Матюшкина. — М.: Педагогика, 1983. — 368 с.
3. *Захарова, О. Г.* Определение понятия «креативность» в научной литературе // Аспекты и тенденции педагогической науки: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, июль 2017 г.). — Санкт-Петербург: Свое издательство, 2017. — С. 15–17.
4. Российская школа: начало XXI века / С. Г. Косарецкий и др.; под ред. С. Г. Косарецкого, И. Д. Фрумина. — М.: Издательский дом Высшей школы экономики, 2019. — 429 с.
5. Сборник материалов II съезда тренеров-технологов деятельностных образовательных практик/ Редактор-составитель К. Д. Уляшев. — М.: Авторский Клуб, 2020. — 196 с.
6. Состояние естественно-научного образования в российской школе по результатам международных исследований TIMSS и PISA / А. Ю. Пентин, Г. С. Ковалева, Е. И. Давыдова, Е. С. Смирнова // Вопросы образования. — 2018. — № 1. — С. 79–109.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897). — URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_110255/ (дата обращения: 22.02.2021).