

УДК 373.5.016

DOI 10.25688/2076-9121.2019.49.3.03

А.Б. Воронцов

Унификация или вариативность в общем образовании: проблема выбора

В статье рассматривается проблема трансформации российского образования: выбор между унификацией и вариативностью в общем образовании, роль отечественной психолого-педагогической науки в этом выборе. Высказывается гипотеза о типе педагогической практики в школе, которая, опираясь на модель обучения в теории культурного развития Л.С. Выготского и его последователей, может дать больше возможностей для достижения современных образовательных результатов.

Ключевые слова: вариативность; развивающее обучение; деятельностный подход; образовательная практика; педагогическая интернатура.

Вместо введения, или Уйдут ли дети из стен школы?

Место человека в мире сегодня претерпевает колоссальное качественное изменение. Тотальная информатизация делает невозможным сам факт пассивного потребления и влечет за собой дифференциацию и индивидуализацию информационных потоков, как следствие, образование становится персонифицированным, вариативным, дифференцированным в открытом образовательном пространстве вне зависимости от образовательной политики государства.

Исторически в процессе образования всегда выделялись две составляющие цели образования:

– *государственный (внешний) заказ* — установление четких приоритетов в содержании обучения в соответствии с осмыслением тех качеств и того потенциала, который нужен в государстве от каждого его гражданина (заказ транслируется в первую очередь через ФГОС и соответствующую организацию образовательного процесса во всех типах государственных (муниципальных) учебных заведений);

– *частный (внутренний) заказ* — осмысленный ответ самого человека (ученика или его родителей — как потенциальных заказчиков на образование для своих детей) на вопрос «Чему и зачем он намерен учиться?» [9].

Осмысление процесса образования только в логике государственного заказа и освоения определенной учебной программы как выполнения этого конкретного заказа уже не позволяет современному человеку брать на себя

определенную ответственность за свой образовательный потенциал и тем более не позволит ему в дальнейшем вести профессиональную деятельность адекватно современным требованиям¹.

К настоящему времени все больше детей и их родителей хотят учиться, но при этом без обязательного ежедневного посещения школы как основного образовательного места. Монополия школы как единственного института образования в сознании детей и их родителей постепенно разрушается. У семей возникает потребность в индивидуализации образования с учетом образовательных амбиций, запросов и способностей их детей, в постепенном переходе на «свое» образование в формате индивидуальной образовательной программы (ИОП). Федеральный закон № 273-ФЗ «Об образовании в РФ» (URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) в статьях 34 (пункт 1) и 44 (пункт 3) нормативно закрепил такую возможность семей, однако пользуются ею пока немногие.

Параллельно этому «общественному движению» в последние несколько лет в большинстве регионов РФ на практике (то есть в школах) наблюдается постепенное сворачивание вариативного образования, унификация и возврат к единым образовательным программам², учебникам, усиление роли внешней системы контроля и оценки за счет так называемых мониторингов и всероссийских проверочных работ. Возможность детей и их родителей в выборе способов и форм получения общего образования по факту не поддерживается.

В связи с этим все более ясно обозначаются противоречия между реальными запросами разных групп детей и их родителей и образовательной политикой государства в лице Министерства просвещения РФ, которое делает акцент на определенное понимание единого образовательного пространства Российской Федерации. «Министерство последовательно развивает единое образовательное пространство на всей территории страны, определяя эту работу одной из важнейших задач системы образования» (РИА Новости. URL: <https://ria.ru/society/20170615/1496606716.html>). По мнению министра О. Васильевой, важнейшими этапами этой работы являются наполнение содержанием образовательных стандартов и разработка соответствующих образовательных программ.

Такая трактовка единого образовательного пространства министерством нарушает статью 11 (пункт 3) ФЗ-273, в которой ФГОС общего образования определяется как набор трех видов требований: к результатам, к структуре основных образовательных программ и к условиям их реализации. Содержание образования и образовательные программы не являются предметом проектирования ФГОС. Попытка вернуть содержание образования, образовательные

¹ Именно по этой причине некорректно сравнивать современное состояние российского образования с советским, когда были другие условия и задачи в глобальном мире 20-го столетия.

² Проект ФГОС НОО и ООО (новая редакция) 2019 г. содержит приложение к основному тексту, где подробно описаны предметные результаты обучения по годам обучения. Фактически это выход на единую учебную программу по каждой дисциплине.

программы, единые учебники в образовательную практику может разрушить ключевые принципы российского образования: вариативность, многообразие, дифференциацию и индивидуализацию образовательного процесса, автономность и самостоятельность образовательной организации в достижении образовательных результатов.

Появляется глобальная проблема невозможности полностью удовлетворить возникающие запросы детей только в рамках образовательной организации. Возможности школ и участников образовательного процесса остаются исключительно нормой закона, но на практике почти не используются.

Действия Министерства просвещения РФ, региональных органов управления образования, в принципе, логичны. Предоставленная «свобода» в построении содержания общего образования через разработку и реализацию основных образовательных программ самими образовательными организациями (ст. 12, 28 ФЗ-273), создании современных учебников и их использовании, по мнению чиновников, не дала нужных результатов. Автономность, самостоятельность образовательных организаций автоматически повышает их ответственность. Но не всегда руководители образовательных организаций, педагогические коллективы, педагоги готовы брать на себя ответственность за собственные инициативы, так как для этого необходимо иметь высокий уровень профессиональных компетентностей, который должен постоянно поддерживаться за счет непрерывного образования управленческих и педагогических кадров.

Именно поэтому в последнее время реализуются управленческие решения, направленные на унификацию ключевых позиций в общем образовании: изменение содержания образования (см. проекты ФГОС 2018/2019); сокращение федерального перечня учебников; усиление контроля за реализацией ФГОС через введение обязательных всероссийских проверочных работ; изменение подходов к аттестации педагогов. Все это — закономерная реакция власти на сегодняшнее состояние общего образования в России, прежде всего управленческого и педагогического составов образовательных организаций. Но, с нашей точки зрения, подобный путь вынужденный, а значит, временный и он будет неэффективным и нерезультативным. Мы считаем, что через унификацию, единообразие и тотальный контроль проблему современного образования не решить. Мы и дальше будем наблюдать отток детей из государственного в частное образование, переход на семейное образование и самообразование, увеличение роли очно-заочного и заочного обучения.

Поскольку то, что происходит в образовании, носит временный характер, можно ожидать в перспективе инновационного, вариативного, многообразного, персонифицированного, эффективного, качественного образования, которое все больше будет востребовано, интересовать детей и их родителей. Педагогическому сообществу необходимо сосредоточиться на своей учебе, переподготовке и повышении педагогической квалификации — не для прохождения аттестации, а для соответствия тем образовательным запросам, которые возникают у семьи, общества и бизнес-сообщества.

Почему современная отечественная психолого-педагогическая наука слабо влияет на развитие образования?

В последние годы в российском образовании все меньше внимания обращается на отечественную психолого-педагогическую науку, которая всегда определяла и должна дальше определять пути развития российской школы. Одно из ключевых направлений — *культурно-историческая концепция (теория) Л.С. Выготского*, которая до сих пор не в полной мере использована школьными работниками при построении образования по факту.

Для понимания роли школьного образования в развитии личности ребенка Выготский обосновал идеи активности учебно-воспитательного процесса, в котором активен ученик, активен учитель и активна социальная среда. Выготский выделял именно *связывающую учителя и ученика динамичную социальную среду* [2, 3]. «В основу воспитания должна быть положена личная деятельность ученика, а все искусство воспитателя должно сводиться только к тому, чтобы направлять и регулировать эту деятельность... Учитель является с психологической точки зрения организатором воспитывающей среды, регулятором и контролером ее взаимодействия с воспитанником... Социальная среда есть истинный рычаг воспитательного процесса, и вся роль учителя сводится к управлению этим рычагом» [1, с. 57–58].

Главная психологическая цель воспитания и обучения — целенаправленная и преднамеренная выработка у детей новых форм поведения, деятельности, то есть планомерная организация их развития. Выготский разработал понятие зоны ближайшего развития: «Правильно организованное обучение ребенка ведет за собой детское умственное развитие, вызывает к жизни целый ряд таких процессов развития, которые вне обучения вообще бы делались невозможными. Обучение есть... внутренне необходимый и всеобщий момент в процессе развития у ребенка не природных, а исторических особенностей человека» [1, с. 9, 55, 57].

Основные идеи Л.С. Выготского развивали его ученики, в том числе Д.Б. Эльконин, который уделял большое внимание становлению российского школьного образования. Так, в книге «Интеллектуальные возможности младших школьников и содержание обучения» Даниил Борисович еще в 1966 г. подробно рассмотрел проблемы построения начального школьного образования. А такие работы, как «Психология обучения младшего школьника» (1974), «Вопросы психологии учебной деятельности младших школьников» (1962), вместе с работами Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова «Виды общения в обучении» (1972), «Проблемы развивающего обучения» (1986), «Теория развивающего обучения» (1996), задали принципиально **новое понимание практики образования и способов ее построения**. Основная особенность этой практики, по словам Ю.В. Громыко, в том, что в ней созданы условия для развития ребенка-учащегося и педагога-взрослого [8].

Д.Б. Эльконин считает, что «необходимо избежать случайного и скороспелого решения практических задач народного образования». Вопрос построения современного начального образования он предлагал рассматривать через историю проблемы связи обучения с умственным развитием школьников. Однако это вызывало (да и сейчас вызывает) сопротивление со стороны чиновников от образования. В работе «Интеллектуальные возможности младших школьников...» Д.Б. Эльконин показал, что на всех этапах становления российского образования вопросы, касающиеся умственного развития детей, вызывали протест со стороны чиновников царского, советского и современного российского правительства [14, с. 99–102]. Яркий пример — запрет книги Ушинского «Родное слово» (1864). Ушинский являлся проводником идей развивающего обучения и понимал, что умственное развитие органически связано с содержанием обучения. Еще один пример — закрытие в начале 1980-х гг. лаборатории В.В. Давыдова. Тактика современных функционеров изменилась, термин «развитие» ни у кого возражений не вызывает. Но концепция развивающего обучения в течение 60 лет не получает должного внимания и поддержки со стороны государства.

Д.Б. Эльконин связывал ограниченность дидактических принципов, сформулированных ведущими педагогами, с идеологией господствующих классов, которые накладывали ограничения на образование широких масс. Существующие дидактические принципы (наглядность, доступность, конкретность и т. п.) на первых этапах становления советского образования имели прогрессивный характер, но постепенно утрачивали его, значение же консервативного элемента, ограничивающего содержания обучения, возрастало.

Все то, о чем сейчас говорится в материалах по модернизации российского образования, было предметом обсуждения еще в 1960-е гг. Например, проблема социальной мобильности. Вот текст из реформы 60-х гг.: «Молодые люди уже заранее должны быть максимально подготовлены к возможным сменам профессии; они должны иметь общее научное и техническое образование, которое обеспечило бы им необходимую основу для широкой группы профессий и свело бы процесс переучивания к минимуму» [14, с. 107]. В настоящее время вновь ведется разговор о социальной мобильности и социальной адаптации.

Или пример с проблемой перегрузки, решение которой всегда идет по пути сокращения теоретической части учебных предметов. Выбрасываются абстрактные понятия и принципы. Но, как показывает опыт, это ведет лишь к резкому ухудшению качества обучения и лавинообразному нарастанию новых трудностей.

Процесс реформирования нашего образования всегда шел по двум направлениям: 1) «уплотнение» знаний и 2) предельная рационализация самого процесса обучения, который связывался с активными методами обучения и воспитания, которые позволяли бы учащимся в короткие сроки и с меньшими усилиями овладеть необходимыми знаниями и умениями.

Таким образом, за время проведения реформ в образовании все предложения носили и продолжают носить **эмпирически-фрагментарный характер**.

Почему же бóльшая часть всех реформаций связывается с проблемами так называемой активизации методов обучения?

На этот вопрос также ответил Д.Б. Эльконин: «...с одной стороны, это общая неудовлетворенность существующим положением дела в школьном обучении, с другой стороны, это невозможность вносить какие-либо существенные изменения в содержание обучения, предусмотренное программой. Именно это и вызывает поиски путей повышения эффективности обучения в пределах сложившейся системы начального обучения, в пределах данного его содержания» [14, с. 102].

Отсюда ясно, что даже самые совершенные активные методы не могут изменить существующее положение в образовании, если не трогать содержание.

В современной школе продолжают раздельно существовать три задачи: 1) усвоение определенного объема знаний (перекраивание содержания образования); 2) формирование ключевых компетентностей (метапредметные результаты, навыки XXI века), включая умственное развитие детей; 3) создание познавательных мотивов. Каждая из этих задач продолжает решаться самостоятельно. Сам факт, что при решении первой задачи не решаются две другие, говорит о неблагополучии в нашем образовании, которое не может быть исправлено путем еще большей дифференциации их решения.

Могут ли эти задачи решаться одновременно? На этот вопрос положительно ответил еще в 1974 г. также Д.Б. Эльконин. Определяющим звеном в решении этих задач он считал *содержание усваиваемых знаний и органически связанные с ним адекватные способы обучения*. Разрешение этой проблемы создает основу для снятия остальных вопросов, связанных с интенсивным умственным развитием, формированием познавательных мотивов.

Даниил Борисович писал: «Мы нашли ключ к проблеме развивающего обучения в младшем школьном возрасте. Этот ключ — содержание обучения. Если мы хотим, чтобы обучение в начальной школе было развивающим, то мы должны позаботиться, прежде всего, о научности содержания» [14, с. 106–108]. Для Д.Б. Эльконина и его последователей основополагающее значение имела мысль о том, что обучение свою ведущую роль в умственном развитии осуществляет через содержание усваиваемых ребенком знаний. Именно оно и определяет все методы обучения. Взрослый — учитель — играет при этом главную роль, формируя у ребенка такие способы действий с предметами, посредством которых могут быть раскрыты их существенные свойства, составляющие содержание подлинных понятий.

В ходе сорокалетних исследований под руководством Д.Б. Эльконина, а потом и В.В. Давыдова была создана логико-психологическая форма знаний, которая лежит в основе форм учения ребенка и обучения его педагогом, существующих в так называемом развивающем обучении [4, 8, 12].

Почему же это направление в отечественной психолого-педагогической науке не находит открытой поддержки у государства? Ответ прост: в России педагогика как наука постепенно исчезает. Вернее, она давно решает ненаучные задачи. Сегодня среди части практикующих педагогов и теоретиков от педагогики распространено убеждение, что создание учебников, задачников, методических пособий, проектирование программ и учебных планов и есть научная задача педагогики. В основании нашей педагогики ведущим остается *принцип обобщения передового опыта*. Он был выдвинут в 30-е гг. и в тех условиях помог поднять педагогику. Но сейчас перед нами стоят новые задачи, и в современных условиях принцип обобщения передового опыта стал тормозом развития науки.

По вопросам «Чем и как должна заниматься педагогическая наука?» регулярно велась научная дискуссия, которая каждый раз заканчивалась ничем, потому что наука сегодня не может работать так, как этого хотят администраторы от педагогики. Она должна работать на перспективу. Чтобы разработать, например, систему нового содержания обучения и воспитания для всей школы, нужно затратить значительное время на интенсивные исследования. У администраторов от педагогики времени и средств на это нет, поэтому они ищут путь, как решить проблему за 2–3 года. Такая административная логика не раз приводила к неудачам, к необоснованной ломке этой системы и к еще более необоснованным ее построениям.

Напрашиваются два вывода: прежде чем приступать к очередному реформированию школы, необходимо обратиться к научному наследию отечественных психологов и педагогов. И второе: развивающее обучение как целостная образовательная система, прошедшая многолетнюю экспериментальную и апробационную историю, могла бы стать основой для построения вариативного российского образования, для обучения, повышения и переподготовки педагогических кадров.

Какой тип образовательной практики может стать опорной для непрерывного образования педагогов в новых условиях?

С нашей точки зрения, если построение педагогической практики в школе будет опираться на *модель обучения в теории культурного развития Л.С. Выготского и его последователей*, то такая практика имеет больше шансов достичь хороших результатов и качества образования в современных условиях.

Нами (эмпирически) выделены *ключевые элементы в педагогических практиках*, которые могут определять эффективность и качество общего образования³. Это следующие педагогические способы действия:

³ В настоящее время при поддержке Московского отделения Всемирного банка, Центра международного сотрудничества по развитию образования CISED АНО ДПО Открытый институт «Развивающее образование» проводит исследование по влиянию педпрактик на качество образования, которое определяется с помощью специального инструмента SAM (см. URL: <http://sam.ciced.ru/>).

- выделение учителями **ядерных понятий** (способов/средств действия) в своем предмете, что позволяет сконцентрировать внимание педагога и детей на общих способах действия, повышает эффективность и качество конечного результата за счет уменьшения времени на отработку навыка и более цельного рассмотрения системы предметных понятий как способов (средств) действия;
- **постановка проблемы** и перевод ее в учебную (учебно-практическую, учебно-исследовательскую, учебно-проектную задачу) позволяет перенести ответственность за конечный результат на самого ученика, повысить учебную мотивацию и сделать освоение учебного материала более осмысленным и центрированным на ученике, учит учащихся способам перевода проблемы в задачу, усиливает задачный подход к построению учебного предмета;
- **организация работы с текстами** — необходимый элемент формирования информационной компетентности учащихся, определяющий успешность учащихся при решении любых задач;
- **вовлечение каждого ученика в общую работу** — определенная методическая компетентность учителя, которая позволяет организовывать коллективно-распределенную деятельность и, с одной стороны, формировать учебное сотрудничество в классе, с другой — задавать индивидуальные режимы работы детей в классе;
- **работа с детскими гипотезами** позволяет реализовать позиционный принцип построения учебного процесса, выстроить систему доказательной базы с учетом разных точек зрения на способы решения задач (работа с гипотезами является важным элементом в построении исследовательской деятельности школьников и основой для проведения детских экспериментов);
- использование **моделирования** (знаково-символических средств) при решении учебных задач (освоение учащимися моделирования в рамках решения разных задач позволяет повысить результаты рефлексивно-предметного уровня по технологии SAM [7, с. 12–14], так как все действия ученика направлены на поиск внутренних связей и отношений в формируемом понятии (способе действия); и именно различного рода модели и действия с ними формируют рефлексивный уровень владения понятиями, делают обучение не только деятельностью, но и понимающим, а моделирование стимулирует поисковую активность учащихся, инициирует их **поисковых действия** при решении учебных, учебно-практических, учебно-исследовательских задач);
- использование **формирующего оценивания** позволяет включить учебные действия контроля и оценки учащихся непосредственно в их учебную деятельность и в образовательный процесс со стороны учителя (одна из главных задач педагогов — сформировать контрольно-оценочную самостоятельность школьников, желательно до конца 5-го класса; и если действия контроля и оценки не станут индивидуальными способностями учащихся, то учащиеся не смогут самостоятельно ставить перед собой учебные задачи, то есть не смогут учиться);

– организация **самостоятельной работы учащихся** — важная параллельная линия классно-урочной системы, где учитель определяет, какую задачу учащиеся должны поставить и вместе решить за определенный промежуток времени (благодаря спроектированной педагогом линии самостоятельной работы у учащегося появляется возможность самому определять, какой материал и в каком количестве ему нужен, как и когда с ним работать; учащийся сам контролирует свои действия и решает, когда его работа готова для оценивания другими, в том числе учителем, где в рамках данной линии происходит индивидуализация учебной деятельности школьников);

– создание условий для инициализации **детских проб** в ходе формирования учебной деятельности школьников, которые могут возникать на разных этапах учебной деятельности и с использованием специальных образовательных мест (в начальной школе, например, такие как «место сомнений» и тренировок, стол «помощников» и стол «заданий»; в основной школе — лаборатории, мастерские и т. п.), и управление этими детскими пробами;

– организация **проектной и исследовательской деятельности** школьников — от начальной (проектные задачи) к старшей (образовательная программа старшеклассника как индивидуальный проект) школе (задача педагога — грамотно организовать и вписать эти виды деятельности в образовательный процесс на разных этапах обучения, что позволит подросткам освоить способ проектирования как компетентность учащихся основной школы);

– использование **учебно-методических материалов** для подготовки, проведения и рефлексии учебных занятий в урочных и внеурочных формах (важен уровень самостоятельности и инициативности учителя, учет местных особенностей образовательного учреждения и способностей учителей работать в режиме проектирования занятий, а также важно уметь проводить самоанализ учебных занятий, обращаться к администрации школы для организации образовательного процесса в соответствии с учебной программой учителя, которую педагог должен уметь сам проектировать, составлять и реализовывать).

Описание основного набора педагогических действий и характеристик средств и форм организации педагогической деятельности представлено в обобщенном виде в таблице 1. На основе этого описания через специально разработанные ситуативные педагогические задачи можно оценить профессиональные возможности учителя, а также компетентности образовательной организации.

Наши исследования с помощью этой таблицы и набора ситуативных педагогических задач показали, что существуют три типа (уровня) педагогических действий в ходе образовательной практики.

Особенности педагогических действий первого типа:

– ориентация учителя на внешние характеристики задачной ситуации и образцы действия;

– использование репродуктивных методов и форм обучения;

Таблица 1

Ключевые педагогические действия и средства, формы их организации

Педагогические действия	Средства и формы организации педагогической деятельности
Выделение ядерных предметных понятий (способов/средств действия)	<ul style="list-style-type: none"> – построение карты (матрицы) понятий; – построение маршрутов по карте; – разработка заданий разного уровня под ядерные понятия
Планирование педагогических действий по введению понятий	<ul style="list-style-type: none"> – подбор конкретно-практических задач для установления ситуации успеха у учащихся; – подбор конкретно-практических задач для установления ситуации «разрыва» (фиксация проблемы); – перевод проблемы в задачу (формулировка задачи в графико-знаковой форме); – организация обсуждения разных точек зрения (учебный диалог)
Работа с учебно-методическими материалами	<ul style="list-style-type: none"> – преобразование учебных материалов в учебную программу; – разработка сценариев урока, учитывающих разные учебные маршруты
Самостоятельный анализ проведенного урока/занятия	<ul style="list-style-type: none"> – использование самоанализа для проектирования следующего шага; – удержание общей линии для анализа проведенного занятия: цель – задачи – средства – результат
Постановка проблемы в классе	<ul style="list-style-type: none"> – использование заданий-ловушек, задач «на разрыв», порождающих противоречия, показывающих границы использования известных способов действия в новых условиях
Организация пробно-поисковых действий учащихся при решении поставленной проблемы	<ul style="list-style-type: none"> – инициирование в классе разных точек зрения на поставленную проблему; – организация работы по выдвижению гипотез, работа с детскими гипотезами; – работа в разных образовательных пространствах и организация перехода из одного в другое; – организация поисковых действий детей в малых группах
Организация удержания учащимися поставленных целей	<ul style="list-style-type: none"> – организация рефлексивных действий детей для определения следующего шага (работа с картой понятий, тетрадью открытий, разными формами планирования, оценочными листами)
Организация работы с текстом	<ul style="list-style-type: none"> – подбор учебных текстов; – формулирование вопросов и заданий на вычитывание, понимание, оценку и осмысление текста; – использование текстов с разными точками зрения, содержащих противоречивую информацию

Педагогические действия	Средства и формы организации педагогической деятельности
Организация работы с информацией	<ul style="list-style-type: none"> – подбор задач с комплексированием информации, представленной в разных формах; – способы организации работы детей с недостающей информацией; – создание учебных ситуаций, требующих от учащихся выделения нужной информации на фоне сведений, не имеющих прямого отношения к конкретной ситуации
Организация общеклассной дискуссии, учебного сотрудничества	<ul style="list-style-type: none"> – управление дискуссией в классе; – поощрение выдвижения разных точек зрения детьми; – использование разных форм организации учебного сотрудничества, учебного диалога, включая письменную дискуссию
Моделирование, работа с моделями и их преобразование	<ul style="list-style-type: none"> – использование моделирования для постановки новых задач; – организация перехода от одного вида модели к другому; – преобразование модели для решения новой задачи
Преобладающий задачный материал, используемый в учебном процессе	<ul style="list-style-type: none"> – использование заданий рефлексивного и функционального уровней в учебном процессе; – разработка разноуровневых задач для текущих проверочных работ
Организация контроля и оценки	<ul style="list-style-type: none"> – организация формирующего оценивания; – работа над самоконтролем и самооценкой учащихся
Внеурочные формы учебной работы	<ul style="list-style-type: none"> – использование внеурочных форм учебной деятельности
Организация самостоятельной работы учащихся	<ul style="list-style-type: none"> – создание банка разноуровневых задач; – создание мест для публичной презентации самостоятельной работы; – обучение учащихся планированию самостоятельной работы

- ориентация на стандартные типы задач и алгоритмы их решения;
- традиционная (отметочная) система оценивания;
- классно-урочная форма образовательного процесса;
- использование в качестве основного учебного материала примерной учебной программы и традиционного учебника;
- использование текстов, в которых информация дана в явной форме, отсутствуют разные точки зрения, а связь между формой и значением представлена однозначно.

Особенности педагогических действий второго типа:

- умение педагога действовать, ориентируясь на существенные отношения в заданной ситуации;
- учитель теоретически владеет задачным (деятельностным) подходом в обучении, но не реализует его в образовательной практике, оставаясь инициатором и центральной фигурой;
- многие действия учителя носят либо имитационный, либо формальный характер по отношению к ключевым педагогическим действиям.

Особенности педагогических действий третьего типа:

- удержание границы способа педагогического действия, позволяющее строить поле его возможностей;
- действия учителя соответствуют задачному подходу и направлены на организацию и управление учебной деятельностью;
- в содержании обучения преобладают детские пробно-поисковые действия, дискуссионные формы и формирующее оценивание.

Все три типа педагогических действий могут существовать в образовательной практике. Однако, по нашей гипотезе, только преобладание действий второго и третьего типа может способствовать повышению качества образования (увеличению количества правильно выполненных заданий рефлексивного и функционального уровней, которые выполняют дети при тестировании с помощью инструмента SAM) [10, 11].

Как увеличить количество школ, реализующих образовательную практику деятельностного типа?

Исторически сложилось так, что учителя для прохождения аттестации один раз в пять лет (сейчас раз в три года) посещают какие-либо курсы повышения квалификации. Ключевым здесь является слово «какие-либо». Учитель, как правило, сам ищет тему курсовой подготовки. Далее каждый учитель по своей теме проходит обучение, однако эти темы редко связываются с реальной проблематикой образовательной организации. Большая часть учителей проходят курсовую подготовку либо с отрывом от работы, либо в свободное от уроков время, то есть она не встроена в образовательный процесс организации. Кроме того, учителя редко участвуют в научно-практических конференциях, стажировках на базе других образовательных организаций. В России до последнего времени отсутствовала педагогическая интернатура⁴. Принципиальной разницы в подготовке учителей и в работе школы по программам бакалавриата и магистратуры нет.

⁴ Совместный проект Ассоциации специалистов развивающего обучения (МАРО), Межрегиональной тьюторской ассоциации (МТА) — с 1 сентября 2018 г. открыта общественно-профессиональная педагогическая интернатура на базе Межрегиональной сетевой школы индивидуального обучения «ЭУК-2» Открытого института «Развивающее образование» (www.school-euk2.com/).

В итоге сегодня наблюдается формальный подход к системе непрерывного образования педагогов, что сказывается на результатах работы школы. Успешными становятся те образовательные организации, которые включены в образовательные и социальные проекты разного уровня, активно участвуют в корпоративной системе непрерывного педагогического образования, выезжают на конференции и стажировки. Также необходимо отметить, что участие педагогов школ в подготовке и проведении ГИА в 9–11-х классах отнимает у них почти все свободное от уроков время, включая каникулы, что закономерно влияет на внутреннюю систему методической работы с учителями, на систему семинаров, тренингов и т. п. для педагогов конкретной школы.

Чтобы повернуть образовательную практику в сторону системно-деятельностного подхода, освоения тех ключевых элементов деятельностных практик, которые описаны выше, нужно *изменить подход к организации непрерывного образования педагогов внутри отдельной школы (или сети школ)*. Для этого необходимо выполнить ряд административных условий:

1) непрерывное образование педагогов необходимо преобразовать в корпоративную систему повышения квалификации педагогов конкретной школы (сети школ), то есть обеспечить персонифицированный подход к обучению через реализацию коллективного проекта образовательной организации;

2) корпоративная система повышения квалификации педагогов должна стать частью основных образовательных программ уровней общего образования, программы дополнительного образования школы, программы развития образовательной организации;

3) непрерывная система обучения (учения) педагогов должна быть встроена в учебно-воспитательный процесс конкретной школы (сети школ), конкретного учителя и носить смешанный (очный и дистанционный) характер с обязательным использованием цифровой среды для повышения эффективности и качества работы над темой проектного обучения (учения);

4) обучение (учение) педагогов (группы педагогов) должно носить коллективный, проектный и продуктивный характер.

Ни одна инновация, новая технология, другое содержание обучения, формы организации образовательного процесса и т. п. не могут быть качественно реализованы без аудита деятельности и специальной подготовки всего педагогического коллектива.

В качестве примера приведем несколько тем и способов их освоения, которые могли бы стать предметом для корпоративной системы повышения квалификации учителей в современных условиях. Выбраны темы, которые вызывают у многих школ большие проблемы и в то же время большой интерес. Погружение в проблему и поиск ее решения — главный способ непрерывного образования педагога. Специально взяты темы разного масштаба, чтобы можно было включать в состав слушателей разных по назначению педагогов и администрацию школы. В нашем подходе и педагоги, и представители администрации

обучаются в совместной коллективно-распределенной деятельности, где у каждого субъекта может быть свой предмет проектирования, свои результаты обучения.

В программы корпоративного обучения педагогов необходимо закладывать не только этап обучения, но и этап сопровождения педагогов в их деятельности как в период обучения, так и в течение следующего учебного года, с определенной коррекцией отдельных аспектов программы обучения.

Приведем пример такой программы.

Тема 1. Технология формирования умения учиться у младших школьников как основа учебной самостоятельности подростков.

Становление детской самостоятельности, инициативности и ответственности, воспитание умения учиться считается сейчас ведущей ценностью и целью образования XXI века. Однако на практике это реализуется по-разному и формируется разными средствами и в разных формах. Кроме того, такие умения пока никак не описаны и не зафиксированы как образовательный результат с помощью специальных инструментов.

Развернуто и содержательно умение учиться как образовательный результат рассматривается в образовательной системе Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова, а именно в работах Г.А. Цукерман, Е.В. Чудиновой, А.Б. Воронцова [5, 6, 13]. Умение учиться имеет свои этапы формирования: от умения видеть границу своего знания-незнания, обратиться к взрослому за недостающей информацией к способности самостоятельно и инициативно создавать средства для самообразования, выстраивать свою образовательную траекторию, создавать необходимые для собственного развития ситуации и адекватно их реализовывать.

В рамках данной курсовой подготовки предлагается освоить теоретические основы умения учиться на первом этапе — у младших школьников — и с использованием проектных форм рассмотреть следующие практические вопросы: *перепроектирование содержания обучения под современные образовательные результаты; способы и формы индивидуализации в обучении; контрольно-оценочная самостоятельность младших школьников; формирующее оценивание; построение технологической карты формирования умения учиться; технология создания и решения проектных задач; учебное сотрудничество; диагностика умения учиться.*

Освоение данной темы с участием педагогов начальной школы (от учителя физкультуры до заместителя директора школы, который курирует начальные классы) проходит в три этапа:

- *установочная очная сессия* (два дня по 8 часов, 16 часов) — рассмотрение теоретических вопросов и установка на проектную деятельность;
- *этап дистанционного сопровождения* (около двух месяцев, 40 часов) — самостоятельная работа педагогов над проектом «Технологическая карта формирования умения учиться у младших школьников»; работа

с информационными источниками (текстами, видеоматериалами и т. п.); проведение вебинаров-консультаций (8 часов);

– *рефлексивная очная сессия* (два дня по 8 часов, 16 часов) — публичное обсуждение проектов слушателей и их реализации. Экспертиза проектов. Создание общего кейса педагогических приемов и техник формирования умения учиться.

Итог курсовой подготовки — технологическая карта формирования основ умения учиться у младших школьников, набор педагогических приемов и техник по организации учебной деятельности младших школьников, набор контрольно-измерительных материалов по оценке умения учиться.

Тема 2. Образовательные результаты и содержание образования: описание, формирование и оценивание.

Современный этап развития системы образования Российской Федерации требует создания условий для постоянного обновления содержания общего образования. Предпосылками для обновления могут стать:

– изменения в теоретических основах учебного предмета (открытия и достижения в науке и технологиях; новые концепции, модели, подходы и т. п.);

– новые данные в области психологии обучения, в педагогике и частных методиках;

– развитие информационно-коммуникативных технологий, появление новых технических средств обучения (в том числе компьютерных моделей), нового оборудования, учебно-методического обеспечения и т. п.;

– изменения в нормативной правовой базе, в частности в законе «Об образовании», в ФГОС; постоянное обновление аттестационных материалов и процедур;

– результаты международных и отечественных мониторинговых исследований качества образования, ежегодные результаты всероссийских проверочных работ, итоговых государственных аттестаций (в первую очередь выявляемые системные проблемы);

– данные, полученные внутри сети образовательных организаций, реализующих инновационные практики и программы в сфере проектирования и обновления содержания общего образования; итоги распространения инновационного опыта и наработок сети;

– изменения в образовательных запросах самих учащихся и их семей.

Курсовая подготовка по данной теме посвящена описанию образовательных результатов как основы для проектирования содержания образования для разных уровней школьного образования.

Итог курсовой подготовки — освоение способа описания образовательных результатов как основы для построения содержания учебного предмета; инновационный формат учебной программы курса, дисциплины, модуля.

Освоение темы аналогично освоению темы 1.

Тема 3. Проектирование подростковой школы как пространства образовательных проб и самоопределения (проект «Сетевая подростковая школа»).

Самоопределение — основа самоутверждения человека в обществе. От успешности самоопределения во многом зависит эмоциональное благополучие и качество жизни человека.

Подростковый возраст является важным этапом в развитии личности, и если на этом этапе не сформированы личностные качества, необходимые для интеграции в социальную жизнь, то в результате многие выпускники школ зачастую оказываются неспособными противостоять давлению агрессивной социальной среды и становятся ее жертвами, пополняя ряды асоциальных членов общества.

Проблему личностного самоопределения с учетом особенностей подросткового возраста **невозможно реализовать исключительно в классно-урочной форме образовательного процесса**. Кроме того, традиционное преподавание отдельных учебных предметов не позволяет реализовать весь потенциал подростковой школы.

Формальное разделение образовательного процесса на урочные и внеурочные виды деятельности, на учебный план и план внеурочной деятельности не только не позволяет решить проблему самоопределения, но и не дает в полной мере выполнить требования ФГОС основного общего образования.

Для решения этих проблем предлагается тема курсов для учителей основной школы. В рамках курсовой подготовки рассматриваются следующие вопросы: *другая модель организации образовательного процесса; расширение содержания образования за счет образовательных модулей как места для организации пробно-поисковых действий подростков; проектные формы учебной деятельности; проектные задачи и социальное проектирование как формы организации образовательного процесса; игрофикация и цифровизация подростковой школы; формы промежуточной аттестации.*

Итог курсовой подготовки — сетевая основная образовательная программа «Подростковая школа».

Усиление деятельностных образовательных практик в школах России возможно при правильной организации корпоративной системы повышения квалификации педагогов, инициаторами и заказчиками которой могут выступать исключительно образовательные организации. Фактически региональные организации, которые сейчас занимаются вопросами повышения квалификации педагогов, должны переместиться из своих стен на территории школ, в цифровые образовательные среды и заняться новыми функциями, прежде всего тьюторскими, по поиску необходимых кадров для работы с учителями, сопровождению учителей-слушателей в ходе обучения, экспертной оценке результатов проектной деятельности учителей.

Вместо заключения

Цифровая революция в образовании является необходимым, но недостаточным условием перехода к новому образованию. Гораздо важнее условие ученической самостоятельности и самоуправления — наделение учащихся все большим правом голоса и выбора, но не за счет учителей, а в сотрудничестве с ними. Многим становится ясно, что будущее не столько за навыками, которые помогут нам программировать роботов, сколько за теми качествами, которые делают нас людьми, — в первую очередь это способность к сопереживанию, эмпатия. На наших глазах рождается образовательный подход другого типа — образование коллективности, в котором учат не отдельных людей, а команды, организации и сообщества.

Именно поэтому нами был задуман проект «Сетевая школа». «Сетевая школа» как образовательное пространство для детей разного возраста, которая реализует свою деятельность удаленным способом через построение и выполнение индивидуальных образовательных программ школьников, нуждается в определенной *переподготовке учителей и тьюторов*. Именно с этой целью силами двух общественных организаций — Ассоциации специалистов развивающего обучения (МАРО) и Межрегиональной тьюторской ассоциации (МТА) — на площадке Межрегиональной сетевой школы индивидуального обучения с 1 сентября 2017 г. была открыта *дистантная общественно-профессиональная педагогическая интернатура* без отрыва от постоянного места жительства и работы. Там проходят стажировку учителя и тьюторы с последующим присвоением им квалификаций «сетевой учитель» и «сетевой тьютор».

Предметом деятельности для сетевого учителя является разработка и реализация своей образовательной программы, а для тьюторов — сопровождение детей при освоении ими своих индивидуальных образовательных программ. По окончании интернатуры педагоги более свободно могут использовать сетевые, дистанционные технологии в педагогической деятельности, им проще переходить на смешанное обучение, они способны работать в сетевых организациях.

Данный проект может стать основой для создания сетевого взаимодействия между образовательными организациями Российской Федерации.

Литература

1. *Выготский Л.С.* Педагогическая психология: краткий курс. М.: Работник просвещения, 1926. С. 57–58.
2. *Выготский Л.С.* Мышление и речь // Выготский Л.С. Собр. соч.: в 6 т. Т. 2. М.: Педагогика, 1982.
3. *Выготский Л.С.* История развития высших психических функций // Выготский Л.С. Собр. соч.: в 6 т. Т. 3. М.: Педагогика, 1983.
4. *Воронцов А.Б.* Учебная деятельность: введение в систему Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова. М.: Рассказов, 2004. 304 с.

5. *Воронцов А.Б.* Формирующее оценивание: подходы, содержание, эволюция. Краткое пособие по деятельностной педагогике. Ч. 1. М.: Авторский клуб, 2018. 166 с.
6. *Воронцов А.Б.* Формирующее оценивание: нормы, инструменты, процедуры. Краткое пособие по деятельностной педагогике. Ч. 2. М.: Авторский клуб, 2018. 224 с.
7. *Горбов С.Ф., Нежнов П.Г., Соколова О.В.* Диагностика учебно-предметных компетенций. М.: Авторский клуб, 2016. 110 с.
8. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. М.: Интор, 1996. 542 с.
9. *Ковалева Т.М.* Проблема субъективности в современной дидактике // Письма в Эмиссия.Оффлайн. 2011. URL: <http://www.emissia.org/offline/2012/1730.htm>
10. *Нежнов П.Г.* Тесты SAM (Student Achievement Monitoring): основания, устройство, применение. М.: Авторский клуб, 2015. 40 с.
11. *Нежнов П.Г.* Модель «культурного развития»: от идей Л.С. Выготского к образовательной практике. М.: Авторский клуб, 2015. 63 с.
12. *Цукерман Г.А., Венгер А.Л.* Развитие учебной самостоятельности. М.: ОИРО, 2010. 430 с.
13. *Цукерман Г.А., Чудинова Е.В.* Диагностика умения учиться. М.: Авторский клуб, 2016. 60 с.
14. *Эльконин Д.Б.* Избранные психологические труды: детская и педагогическая психология. М.: Педагогика, 1989. 560 с.

Literatura

1. *Vy'gotskij L.S.* Pedagogicheskaya psixologiya: kratkij kurs. М.: Rabotnik prosveshheniya, 1926. S. 57–58.
2. *Vy'gotskij L.S.* My'shlenie i rech' // *Vy'gotskij L.S. Sobr. soch.: v 6 t. T. 2.* М.: Pedagogika, 1982.
3. *Vy'gotskij L.S.* Istoriya razvitiya vy'sshix psixicheskix funkcij // *Vy'gotskij L.S. Sobr. soch.: v 6 t. T. 3.* М.: Pedagogika, 1983.
4. *Voronczov A.B.* Uchebnaya deyatel'nost': vvedenie v sistemu D.B. E'l'konina – V.V. Davy'dova. М.: Rasskazov, 2004. 304 s.
5. *Voronczov A.B.* Formiruyushhee ocenivanie: podxody', sodержание, e'voljuciya. Kраткое posobie po deyatel'nostnoj pedagogike. Ch. 1. М.: Avtorskij klub, 2018. 166 s.
6. *Voronczov A.B.* Formiruyushhee ocenivanie: normy', instrumenty', procedury'. Kраткое posobie po deyatel'nostnoj pedagogike. Ch. 2. М.: Avtorskij klub, 2018. 224 s.
7. *Gorbov S.F., Nezhnov P.G., Sokolova O.V.* Diagnostika uchebno-predmetny'x kompetencij. М.: Avtorskij klub, 2016. 110 s.
8. *Davy'dov V.V.* Teoriya razvivayushhego obucheniya. М.: Intor, 1996. 542 s.
9. *Kovaleva T.M.* Problema sub'ektivnosti v sovremennoj didaktike // *Pis'ma v E'missiya. Offlajn.* 2011. URL: <http://www.emissia.org/offline/2012/1730.htm>
10. *Nezhnov P.G.* Testy' SAM (Student Achievement Monitoring): osnovaniya, ustrojstvo, primenenie. М.: Avtorskij klub, 2015. 40 s.
11. *Nezhnov P.G.* Model' «kul'turnogo razvitiya»: ot idej L.S. Vy'gotskogo k obrazovatel'noj praktike. М.: Avtorskij klub, 2015. 63 s.

12. *Czukerman G.A., Venger A.L. Razvitie uchebnoj samostoyatel'nosti.* M.: OIRO, 2010. 430 s.
13. *Czukerman G.A., Chudinova E.V. Diagnostika umeniya uchit'sya.* M.: Avtorskij klub, 2016. 60 s.
14. *E'f'konin D.B. Izbranny'e psixologicheskie trudy': detskaya i pedagogicheskaya psixologiya.* M.: Pedagogika, 1989. 560 s.

A.B. Vorontsov

Harmonization or Variability in General Education: What is More Important

The article deals with the problem of modern transformation of Russian education: the choice of the path between unification or variability in general education, about the role of domestic psychological and pedagogical science in this choice. A hypothesis is expressed about the type of pedagogical practice in school, which, based on the learning model in the theory of cultural development of L.S. Vygotsky and his followers may give more chances and opportunities to achieve modern educational results.

Keywords: variability; developmental learning; activity approach; educational practice; pedagogical internship.