

---

---

## РЕЗУЛЬТАТЫ ФГОС КАК ОСНОВАНИЕ ДЛЯ КОНСТРУИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ

Борытко Н. М.\*

*Рассматриваются категории «образовательный результат» и «качество образования» с позиций конструирования образовательной и воспитательной системы, организации профессионально-педагогической деятельности педагога. Автор обосновывает вывод о том, что оценка результативности образования должна распространяться не только на результат (изменение взаимодействующих субъектов), но и на сам процесс образования (характер и условия взаимодействия).*

**Ключевые слова:** результат, качество, система, процесс, деятельность.

## THE RESULTS OF THE *FSES* AS A BASIS FOR CONSTRUCTING EDUCATIONAL SYSTEM

Nikolay M. Borytko

*The article discusses the categories of “educational result” and “the quality of education” from the standpoint of constructing educational and upbringing system of organizing professional-pedagogical activity of a teacher. The author substantiates the conclusion that the assessment of the impact of education should cover not only the result (change of the interacting actors), but also the educating process (the manner and the modalities of interaction).*

**Keywords:** result, quality, system, process, activity.

В действующих Федеральных образовательных стандартах общего образования вместо недавних компетенций введено понятие «результаты образования» (личностные, метапредметные и предметные), что существенным образом меняет подходы к конструированию образовательных систем.

Философское понятие «результат» базируется на представлениях о тесном единстве его с понятием «цели» и «средства». Результат прогнозируемый и результат реальный совпадают лишь отчасти и в той мере, в какой средство-понятие тождественно средству реальному, преобразующему предмет [Трубников 1963: 121–122]. Исследователи (Я. А. Пономарев, С. А. Расчетина, О. К. Тихомиров и др.) подчеркивают тот факт, что «результат действия содержит новое по отношению к цели».

---

\* Борытко Николай Михайлович – д-р пед. наук, проф., зам. директора Волгоградского научно-образовательного центра Российской академии образования, Отличник народного образования РФ.

Borytko Nikolay Mikhailovich – Doctor of Education, professor, vice-principal of Volgograd Scientific-educational center of Russian Academy of education, excellent worker of public education of the Russian Federation.

Обращаясь к категории «результат воспитания», мы имеем в виду, что под результатом в русском языке понимается не только «то, что получено в завершении какой-нибудь деятельности, работы, итог», но и «показатель мастерства» [Ожегов, Шведова 1997]. Таким образом, в отношении педагогической деятельности категория результата, очевидно, связана с категорией *качества*.

Анализ состояния современной образовательной практики приводит к выводу, что проводимые в ней преобразования направлены на количественные изменения в функциональной подготовке «частичного человека», а не на качественное преобразование воспитанника в целом (как, впрочем, и самого педагога). Наши собственные исследования согласуются с выводами Е. В. Бондаревской, Е. П. Белозерцева, Н. Е. Щурковой и других педагогов, которые полагают особенностью современного образования его философскую, воспитательную направленность.

Е. В. Титова [1995: 97] предлагает под результативностью воспитательной деятельности понимать прежде всего достижение такого *качества* организации деятельности воспитанников, которое обеспечивает возможность их ценностно значимых личностных проявлений и обогащение их личного опыта жизненно необходимым содержанием.

«Мир Маленького Принца совсем другое измерение не в количественном, но в качественном отношении, – пишет И. А. Колесникова [1999: 83]. – Именно поэтому все его занятия носят бытийный характер: чистка вулкана, прополка баобабов, то есть сохранение жизни планеты; воплощение очищающей (экологической, если употреблять современную терминологию) функции. И смыслы жизни, и проблемы, с которыми сталкивается Маленький Принц, носят глобальный, вечный характер... сопряженные с внутренней ответственностью “за тех, кого приручил”».

Отметим, что качество предмета с точки зрения философии, как правило, не сводится к отдельным его свойствам. Оно связано с предметом как целым, охватывает его полностью и неотделимо от него. В связи с этим признаём, что в педагогических исследованиях обычно не различаются такие категории, как «качество личности» и «свойство личности». В своих рассуждениях мы придерживаемся понимания «качества личности» как целостной характеристики ее своеобразия, устойчивой типологической характеристики личности. «Свойство личности» понимается нами как проявление целостной личности в отношении с другими личностями или явлениями. В этом отношении еще более показательным является соотношение категорий «качество человека» и «свойство человека».

В связи с этими уточнениями лишь отчасти можно согласиться с утверждением, что «поскольку представления педагогов о ценностной значимости личностных проявлений всегда субъективны, то и понятие результативности воспитательной деятельности также несет в себе субъективную окраску» [Титова 1995: 98]. Безусловно, «представления о результативности воспитательной деятельности у различных субъектов организации воспитательного процесса могут не совпадать, так как могут не совпадать их представления о ценности и значимости личностных проявлений воспитанников и желательном содержании их личного опыта» [Там же]. Но в этом случае речь идет именно о разном качестве, о разном результате педагогического процесса.

Обратимся к практике. В своей консультативной и исследовательской работе нам не раз приходилось наблюдать и анализировать уроки опытных учителей.

В большинстве случаев обнаруживалось, что внешне безупречный урок, в котором выдержаны все мыслимые и немыслимые методические рекомендации и требования, был задуман и воплощен одним лишь учителем. Он (учитель) вел детей по логике своего замысла к намеченной им цели отобранными им же средствами. А детям отводилась пассивная роль «строительного материала» («глины», «чистой доски» и т. д.) для реализации, воплощения учительского замысла (в лучшем случае) или требований программы (в худшем). Если на таком уроке задать ученикам вопрос: «Зачем вы выполняете те или иные действия?», то они отвечают: «Потому что учитель требует». Ни изучаемый материал, ни выполняемые действия не объясняются при этом каким-либо личностным смыслом, все происходит в пространстве значений (то, что скорее можно назвать пространством поведения, но не деятельности).

Как правило, посещение и анализ уроков происходили с участием административно-методических работников школы. Они, соглашаясь с нашим анализом, нередко произносили одну и ту же фразу: «Но ведь этот учитель дает стабильно высокие результаты!» Как только эти слова были произнесены впервые, обнаружилось, что именно с них и начинается собственно анализ содержания педагогической деятельности.

Известно, что предмет не может, оставаясь самим собой, потерять свое качество. Если количественная определенность предметов характеризуется внешним отношением к их природе, то качественная отражает их внутреннюю сущность. В отличие от количественных качественные изменения сразу же ведут к уничтожению или существенному изменению предмета [Философский... 1986: 194]. В связи с этим определенность в анализ вносил ответ на вопрос: «А в чем учитель видит результат? В том, что ученик много знает? В том, что умеет пользоваться знаниями? Или умеет сам добывать их?» «Быстрее! Выше! Сильнее!» – этот девиз не определяет качественных изменений, то есть воспитания.

С этой точки зрения понятны данные социологического обследования, о котором говорится в исследовании А. И. Григорьевой [1998]. В этом обследовании были выявлены рост творческой активности педагогов на поприще учителя-предметника и серьезные профессиональные трудности в воспитательном общении и взаимодействии со школьниками. К сожалению, большинство педагогов в своей работе ориентируются на количественные результаты (знания, умения, навыки, опыт и т. д.), в этом они видят свои свершения, обнаруживают ситуации успеха, профессионального роста. Даже в научных исследованиях обнаруживаются частые попытки оценить достижения исключительно количественными данными (частотность, интенсивность, сила проявления формируемого свойства). Ориентация же на изменение качества ученика или учения (то есть на воспитательный результат) свойственна лишь малому числу педагогов.

Конечно, «в отношениях какого-либо предмета с другими проявляются различные его свойства или группы свойств; в этом смысле можно говорить о многокачественности предметов и явлений» [Философский... 1986: 194].

Так, в проводимом под нашим руководством диссертационном исследовании С. С. Бакулевской рассматривалось становление интеллектуально-творческой деятельности старшего школьника. Будучи учителем математики, она рассматривает проявления этой деятельности и условия ее становления в процессе изучения своего предмета, выявляя и обосновывая особую значимость избранного возрастного промежутка и педагогический потенциал своего предмета. Учитель есте-

ствознания А. М. Байбаков исследовал возможности взаимодействия малых групп в формировании толерантности старшего подростка. В дипломном исследовании студентки С. Ю. Басовской рассматривался потенциал коллективной исследовательской деятельности старшеклассника и студента в их социальной адаптации при переходе из школы в вуз.

Эти и другие исследователи, изучая, казалось бы, разные проблемы, пришли к близким выводам, что в основе их решения – «приобщение человека к смыслу, а не только к знанию» [Сериков 1999: 9]. Таким образом, во всех случаях речь идет об одном качестве, об одном результате деятельности педагога. Воспитательным он является в том отношении, что предполагает не только накопление знаний, умений, взглядов и т. п. количественных изменений, а изменение жизненной позиции ребенка, то есть переход его в новое качество. Таким новым качеством многие педагоги полагают саморазвитие ребенка, становление его субъектности.

Как известно, под субъектом понимается индивид или группа как источник познания и преобразования действительности, носитель активности [Краткий... 1985: 348]. В связи с этим А. В. Мудрик [1993: 166] и другие исследователи считают, что результаты и эффективность воспитания в условиях социального обновления общества определяются не столько тем, как оно обеспечивает усвоение и воспроизводство человеком культурных ценностей и социального опыта, сколько успешностью подготовки молодых членов общества к сознательной активности и самостоятельной творческой деятельности, позволяющей им ставить и решать задачи, не имеющие аналогов в опыте прошлых поколений. Важнейшим результатом воспитания признается готовность к самовоспитанию.

Рассматривая эффективность педагогического процесса через взаимодействие педагогов и школьников, Н. Ф. Радионова [1989: 28–29] отмечает, что «процесс взаимодействия педагогов и учащихся можно считать эффективным, если он реализует свою преобразовательную функцию одновременно и по отношению к предмету совместной деятельности, и по отношению к воспитанникам, и обязательно по отношению к самим воспитателям... Другими словами, при оценке эффективности процесса в поле зрения должны попадать не только результаты развития воспитанников, но и мера актуализации личностных потенциалов педагогов». Н. К. Сергеев [1997: 145] прямо указывает на то, что непрерывное профессионально-личностное саморазвитие педагога – важнейший элемент самой профессиональной деятельности, вне которого последняя неэффективна.

Из сказанного видно, что результатом воспитания является саморазвитие жизненной (или мировоззренческой) позиции не только воспитанника, но и самого педагога. В данных заметках мы оставляем открытым вопрос о показателях результата воспитания, требующий специального рассмотрения.

Здесь же ограничимся утверждением о том, что образовательным результатом следует считать не количественные показатели (проведенные уроки или мероприятия, переданные знания, сформированные умения, взгляды и т. д.), а получение иного качества образовательного процесса, которое реализуется одновременно в его субъектах (педагоге и воспитаннике) и предмете их совместной деятельности (образовательном взаимодействии).

Возвращаясь к выводам Н. Ф. Радионовой [1989: 28–29], отметим, что до сих пор мы рассматривали в качестве результата воспитания лишь преобразование его субъектов. Однако специфика воспитательного процесса состоит в том, что к

его важнейшим результатом относится и преобразование самого процесса, переход его в новое качественное состояние.

Е. В. Титова [1995: 101], рассматривая вопрос о результативности методики воспитания, приходит к выводу, что «это вопрос о том, насколько разработка и применение алгоритма конструирования и организации воспитательной деятельности позволяет добиться такого ее *качества организации деятельности*, при котором обеспечиваются максимальные возможности (оптимальные условия) личностного проявления воспитанников, их позитивной самореализации, самораскрытия» (выделено мной. – Н. Б.).

Результативностью воспитательной деятельности в ее исследовании означает достижение педагогом (педагогами) такого качества (состояния) организации, как правило, совместной деятельности воспитанников, ее разнообразных видов и форм, при котором обеспечивается реальная возможность:

- разностороннего их личностного проявления (положительная динамика проявлений ценностно-значимых качеств личности);
- обогащения их личного опыта социальным и личностно значимым содержанием;
- продуктивность их деятельности, выражаемая в соответствующих предметно-практических достижениях [Титова 1995: 100].

Как видим, понятие результативности целостно характеризует наряду с изменением свойств субъекта также изменение свойств самого образовательного процесса.

Так, З. А. Малькова, Л. И. Новикова и их последователи считают, что целостности как сущностной характеристике человека должна соответствовать целостность воспитательного процесса, которая может быть обеспечена лишь путем создания и развития воспитательных систем. Для образовательных учреждений с гуманистическими воспитательными системами характерны следующие признаки:

- наличие собственной своеобразной *идеологии школы*, которая разделяется и принимается как взрослыми, так и детьми: целостный образ собственной школы, представление о ее прошлом, настоящем и будущем, ее месте в окружающем мире, ее специфических особенностях;
- формирование определенного *образа жизни*, в котором преобладают позитивные ценности, мажорный тон, динамизм, чередование различных жизненных фаз (событийность и повседневность, праздники и будни);
- педагогически целесообразная *организация среды* образовательного учреждения как внутренней (предметно-эстетической, пространственной, духовной), так и внешней (социальной, природной). Важно не только то, что и как делает ребенок, но и в каких условиях протекает его деятельность;
- гуманистический характер межличностных отношений, реализация *защитной функции* школы по отношению к личности, превращение школы в своеобразную общину, основанную на господстве гуманистических ценностей [цит. по: Першуткин 1994: 4]<sup>1</sup>.

Таким образом, *оценка результативности образования должна распространяться не только на результат (изменение взаимодействующих субъектов), но и*

---

<sup>1</sup> Фактически с позиций нашего исследования речь идет о школе как воспитательном пространстве: субъективно выделенном (первый признак), задающем целостность поведения и деятельности воспитанника (второй), специально сконструированном (третий) и комфортном для ребенка (четвертый).

на сам процесс образования (характер и условия взаимодействия). А это, в свою очередь, ведет к изменению подходов и в профессиональной подготовке педагогов.

Можно предположить, что в вопросе о результативности профессиональной подготовки педагога речь должна идти о прямых и косвенных ее результатах (или о непосредственных и опосредованных). Прямым и непосредственным результатом профессионально-педагогической подготовки должна стать воспитательная позиция, подкрепленная развитием профессионально ценных свойств личности. Эта позиция находит свое выражение в воспитательном качестве организуемого учителем педагогического процесса. А косвенным и опосредованным результатом профессиональной подготовки педагога является степень влияния организуемого им педагогического процесса на преобразование личности участвующих в ней субъектов, фиксируемые в динамике проявлений личностных свойств.

### Литература

- Борытко, Н. М. Введение в педагогическую деятельность: учеб. для студентов пед. вузов / Н. М. Борытко, А. М. Байбаков, И. А. Соловцова; под ред. Н. М. Борытко. – Волгоград: Изд-во ВГИПК РО, 2006. – 6 с. (Сер. «Гуманитарная педагогика». Вып. 1.)
- Григорьева А. И. Становление профессиональной позиции педагога-воспитателя в системе послевузовской подготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1998. – 26 с.
- Колесникова И. А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии. – СПб., 1999. – 242 с.
- Краткий психологический словарь / сост. Л. А. Карпенко; под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М., 1985. – 431 с.
- Мудрик А. В. Воспитание // Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / гл. ред. В. В. Давыдов. – М., 1993. – Т. 1. – С. 165–168.
- Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и словосочетаний. 1997 // Большая энциклопедия Кирилла и Мефодия 2000: Мультимедиа-энциклопедия. – М., 2000.
- Першуткин Б. О новых подходах к понятию «воспитание» // Воспитание школьников. – 1994. – № 6. – С. 2–6.
- Радионова Н. Ф. Взаимодействие педагогов и старших школьников: уч. пособ. к спецкурсу. – Л., 1989. – 84 с.
- Сергеев Н. К. Непрерывное педагогическое образование: концепция и технологии учебно-научно-педагогических комплексов (вопросы теории): монография. – СПб.; Волгоград, 1997. – 166 с.
- Сериков В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. – М., 1999. – 272 с.
- Титова Е. В. Методика воспитания как феномен педагогической науки и практики: дис. ... д-ра пед. наук. – СПб., 1995. – 311 с.
- Трубников М. Н. О категориях «цель», «средство», «результат». – М., 1963. – 147 с.
- Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. – 5-е изд. – М., 1986. – 590 с.