

Современный урок: мифы и реальность

Всегда ли модное и популярное оказывается эффективным?

Продолжая поднятую в одном из предыдущих номеров «Учительской газеты» (см. №4 от 24 января 2017 г.) И.Г.Димовой и А.Н.Иоффе тему рефлексии, предлагаю каждому из нас на несколько минут остановиться и внимательно присмотреться к тому, что мы делаем каждый день, - к нашему уроку. В бесконечной суете дней на это обычно не хватает времени, но добиться нового качества можно только путем пристального анализа и критической оценки качества имеющегося.

«Фронтальная работа несовременна» - один из мифов об уроке

В 2009-2010 гг. начали вводиться ФГОС общего образования второго поколения, которые определили новые требования к результатам образования. С этого момента педагогическая общественность пытается ответить на вопрос: как именно добиться этих результатов? Поскольку требования к результатам образования современные, то и реализовать их может только «современный» урок. Но как же он должен быть организован? И чем он должен отличаться от урока «несовременного», ибо если есть «новый», то где-то есть и «старый» урок? ФГОС дают прямой ответ на этот вопрос: как минимум он должен отличаться названием. Не случайно во ФГОС трех уровней общего образования вы не найдете ни одного упоминания слова «урок»; вместо него используется термин «занятие» («учебное занятие»). Аналогично с тем, как исчезли «ученики», а вместо них появились «обучающиеся», чтобы подчеркнуть повысившуюся активность детей в обучении. Логично: как корабль назовешь, так он и поплывет. Но дают ли ФГОС сами по себе ответы на вопросы, какие формы работы с детьми должны отличать современный урок, какое предметное содержание должно быть включено в конкретный урок, какие методические приемы и педагогические технологии отличают современный урок, кто или что должно быть основным источником знания на уроке и т. д.? Нет, не дают. Все это определяет сам учитель, и его академические права и свободы закреплены как в Конституции РФ (ст. 44, ч. 1), так и в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» (ст. 3, ч.7, а также ст. 47, ч. 3).

Но если ФГОС не дает ответы на поставленные вопросы, то откуда же берутся оценочные фразы «Это урок по ФГОС» или «Это урок не по ФГОС», которые после открытого урока часто может слышать учитель от коллег, методистов и руководителей? Ответ прост: вынося такие суждения, их авторы пользуются распространенным в профессиональной среде собирательным образом «современного» учебного занятия, сформировавшимся в последнее время. Это ключевое понятие данной статьи: собирательный и во многом мифологизированный образ «современного» урока, закрепившийся в массовом сознании учителей, методистов, руководителей в сфере образования. Важно понимать, что здесь мы оказываемся не в сфере правового регулирования, а в сфере рекомендаций, которые могут быть более или менее авторитетными,

обоснованными и научными. В данной статье сначала будут рассмотрены более обоснованные, а затем - менее (или даже вовсе не обоснованные). На каком основании сформировался этот массово распространенный образ «современного» урока? Во-первых, основанием являются педагогические издания, труды ученых: педагогов, философов, психологов. Представленные в них ориентиры «современного» урока не едины, имеют различный уровень обоснованности, могут обсуждаться, но в целом они укладываются в один общий вектор системно-деятельностного и компетентностного подходов. Особенность таких ориентиров заключается в том, что они сформулированы на научно-теоретическом уровне, и конкретным учителям необходимо воплотить изложенные в них идеи в практике конкретных уроков, поскольку на местах уже подписаны приказы о внедрении ФГОС.

Именно переход от теории к практике рождает второй ответ на поставленный вопрос: признаки «современного» урока стихийно формулируются в огромном количестве методических рекомендаций, разработок учителей, технологических карт к урокам, видео открытых и конкурсных уроков, выкладываемых в сети Интернет. Как правило, большинство учителей пользуются именно этими материалами при подготовке к своим урокам, и именно на основе этих материалов формируются массовые представления миллионной педагогической общественности нашей страны о том, чем отличается «современный» урок от «несовременного». Естественно, что эти представления несколько отличаются от ориентиров «современного» урока, изложенных в трудах теоретиков. Иногда практические интерпретации этих теоретических ориентиров оказываются удачными (или даже превосходят по качеству сами теоретические ориентиры), а иногда - неудачными, ошибочными, излишне упрощенными, искажающими их содержание.

Педагогическая анимация

Рассмотрим несколько наиболее распространенных теоретических ориентиров «современного» урока, но остановим внимание не столько на них самих, сколько на имеющихся опасностях «перегибов на местах», являющихся следствием их неверной, но довольно распространенной трактовки. Заметим, что приведенные ниже «перегибы» могут не только значительно снизить эффективность «современного» урока, но и превратить его в нецелесообразную псевдодеятельность, бессодержательное развлечение, некую педагогическую анимацию, далекую от того, что именуется образованием.

1. Урок должен быть построен на основе системно-деятельностного подхода. Опасность «перегибов на местах» по этому ориентиру заключается в неверном понимании системно-деятельностного подхода на практике. В самом распространенном случае оно заключается в том, что на уроке теперь деятельностью зачастую оказывается занят только ученик. Он выполняет различные задания, работает в группе за компьютерами, составляет кластер на ватмане и т. д., а учитель почти полностью самоустраняется. В первой части занятия он дает задание на 20-30 минут урока, а потом молча ждет у доски, выдавая свое фактическое бездействие за роль «проводника в мир знаний», «координатора деятельности детей», «тьютора» или «фасилитатора».

В данном случае можно наблюдать переход от одной крайности к другой: если раньше учитель был центром урока, то теперь центр урока пустует, а учителя на таком уроке нужно искать днем с огнем. Еще более контрастно этот «перегиб» виден на открытых и конкурсных уроках, когда зрители и жюри рады бы оценить деятельность учителя, его взаимодействие с детьми и умение заинтересовать их, но по факту оценивать становится нечего.

На самом деле ФГОС и новые подходы вовсе не заставляют учителя превращаться в молчаливого зрителя своего собственного урока. Но объяснить мотивы такого самоустранения учителя достаточно просто: он опасается получить упрек, что «вас на уроке было больше, чем детей». Следует отметить, что дело вовсе не в том, кого было «больше» на уроке, а в том, состоялось ли общение учителя с детьми, состоялся ли акт обучения.

2. На современном уроке учитель не единственный источник информации. Опасность «перегиба» в том, что нередко на «современных» уроках учитель вообще перестает быть источником информации. Исчезает слово учителя как образец грамотной и убедительной устной речи для детей. Между тем невозможно научить детей давать развернутые ответы и выражать собственное мнение, не подавая им пример. На уроке (особенно открытом и конкурсном) учитель должен показать профессиональное владение основными умениями - сделать для детей неинтересное интересным, а сложное - простым. Конечно, учитель не единственный источник информации для детей, но он может и должен оставаться одним из источников информации, а при необходимости временами быть и основным источником знаний.

3. Учитель должен обеспечить активность детей на уроке. Здесь опасность неверного понимания заключается в том, что панацеей на практике объявляется групповая работа обучающихся. Отсюда мифологизированный вывод: фронтальная работа - признак урока «несовременного». Ни то, ни другое неверно. Использование на уроке групповой работы автоматически не делает его «современным» и эффективным, равно как и использование фронтальной работы не означает, что данный урок «несовременный» и неэффективный. Никому из учителей не нужно объяснять лежащие на поверхности минусы групповой работы, которые очень трудно преодолеть на практике: проблема дисциплины, проблема включения в работу всех участников группы (а не только самых ответственных), проблема усвоения знаний и умений всеми обучающимися, проблема оценивания каждого обучающегося учителем и т. д. Как правило, по итогам групповой работы учителя не рискуют проводить закрепляющую проверочную работу, поскольку нет уверенности в том, что дети, несмотря на всю проявленную внешнюю активность, усвоили материал на достаточном уровне. Учителю, выбирающему групповую форму работы, следует продумать средства минимизации последствий каждого из минусов.

Таким образом, выбрать групповую форму работы - право, но не обязанность учителя, и если он сделал другой выбор, то не подлежит осуждению уже за один этот выбор, а его урок не обязательно будет «несовременным» и неэффективным.

4. Целевым ориентиром современного урока является не передача знаний в готовом виде, а формирование умений добывать и оценивать информацию. Опасность «перегиба на местах» в том, что нередко предметные знания уходят на второй, третий или последний план и теряются из виду на уроке. Между тем важно, чтобы детям, зрителям и членам жюри было с первых минут понятно, на уроке по какому именно предмету они оказались, и чтобы после урока все могли ответить на вопросы, что изучали, как изучали и чему научились в итоге. Важно, чтобы УУД формировались не в отрыве от предметного содержания урока, а именно вокруг него и на его основе. Важно, чтобы средства и формы работы не становились самоцелью (составление кластера ради составления кластера, сканирование QR-кодов ради сканирования QR-кодов и т. д.), а оставались средствами и формами, служащими достижению цели, которая имеет обучающую, воспитательную и развивающую стороны.

В погоне за новшествами

Помимо неверной и упрощенной трактовки обоснованных теоретических представлений о «современном» уроке источниками его мифологизации являются достаточно распространенные среди педагогической общественности утверждения о формах и способах его проектирования и организации. В отличие от рассмотренных ранее положений эта группа утверждений не имеет теоретического обоснования и, судя по всему, была рождена на практике в ходе мук по внедрению ФГОС. Рассмотрим некоторые из таких мифологем «современного» урока.

1. Формой планирования «современного» урока непременно должна быть технологическая карта. На самом деле законодательство в сфере образования не обязывает учителя составлять технологические карты, оставляя ему свободу выбора формы планирования хода урока. Ни ФГОС, ни примерные основные образовательные программы общего образования вообще не упоминают понятия «технологическая карта» как формы планирования учителем занятия. Технологические карты способствуют излишней формализации процесса планирования урока: учитель во избежание незаполненных ячеек вынужден наполнять карту бессмысленными пояснениями (например, действие учителя - «здоровается с детьми», действие учеников - «здороваются с учителем» и т. д.) и вписывать десятки УУД всех четырех видов, которые якобы будут сформированы на одном уроке, что реально невозможно. Формализованная и крайне детализированная форма технологической карты отнимает у учителя время от подготовки урока (следует учесть, что подготовка технологической карты урока и самого урока - это разные вещи).

Поэтому составление технологической карты ни в коем случае не является признаком «современного» и эффективного урока. Администрации образовательных учреждений должны признать, что составлять технологические карты - право, но не обязанность учителя. В противном случае школа все больше будет превращаться в место, где, по замечанию Е.А.Ямбурга, «дети мешают учителям работать с документами».

2. «Современный» урок обязательно должен основываться на использовании «современных» педагогических технологий. Единого четкого

определения понятия «педагогическая технология» нет, часто путаются понятия «педагогическая технология», «образовательная технология», «подход», «метод», «методический прием» (иногда этот список можно расширить за счет модных, но не вполне обоснованных терминов «стратегия» и «структура»). Из-за этого педагогическими технологиями теперь называют зачастую почти любую систему взаимодействий между учителем и учеником - от самых общих подходов (например, технология проблемного обучения) до самых конкретных методических приемов (например, дебаты, составление кластеров). Нередки случаи, когда в числе используемых педагогических технологий в одном ряду указываются «здоровьесберегающие технологии», «игровые технологии», «метапредметные технологии» и «технологии малых групп», хотя выделены они по совершенно разным логическим основаниям.

Из-за погони за новшествами, особенно активизировавшейся в последнее время, в систему школьного образования буквально волной хлынули приемы работы из трех сфер:

1) из высшего образования, в котором с каждым годом все больше делается уклон в сторону самостоятельного изучения студентами нового материала (например, дебаты, дистанционное изучение материала и т. д.);

2) из сферы бизнеса, а точнее - из так называемых бизнес-тренингов (например, мозговые штурмы, работы в группе, деловые игры, кейсы, проекты и т. д.);

3) из сферы развлечений, причем не из классического или современного театра, а из его массовой версии - из анимации на праздниках (по типу конкурсов на свадьбах и корпоративных вечеринках).

Мы являемся свидетелями того, как эти методы работы, не свойственные школе, активно перекачиваются в школу и получают модные вестернизированные названия, чтобы уже самими названиями продемонстрировать свою «современность». Например, вместо термина «марафон» часто без обоснования используется «квест», вместо «схемы» - «кластер», вместо системы «предваряющих домашних заданий» - «технология перевернутого класса» и т. д. Особенный интерес в изобретении новых терминов представляют так называемые сингапурские обучающие структуры, получающие в нашей педагогике все большее распространение в последние годы. Всего приводится более 250 названий таких сингапурских структур, и все они, по требованию запатентовавшей их сингапурской компании «EducareCo-operativeLimited», даются по-английски и выглядят крайне экзотически (например, «ManageMat», «Tic-Tac-Toe», «Timed-Pair-Share» и т. д.), хотя во многом описывают классические методические приемы. Так, структура с названием «Takeoff - Touchdown» предполагает, что в зависимости от ответа на поставленный учителем вопрос часть учеников в классе встает, а часть остается сидеть. Таким образом, по сути, используются старые, проверенные временем технологии и методические приемы, которые теперь получают новые популярные названия на западный манер.

Опыт участия во Всероссийском конкурсе «Учитель года России» (сначала в качестве конкурсанта, а затем в качестве члена предметного и Большого жюри) позволил автору этих строк составить список наиболее популярных (и потому

«современных») «педагогических технологий», которые используются учителями, представляющими свой опыт для публичной оценки и распространения. В этот список стало модным включать: «ментальные карты» (интеллект-карты); кейс-метод и теорию решения изобретательских задач (ТРИЗ); игровые методы (которые теперь принято переименовывать в геймифицированные технологии, технологии игропедагогики и особенно в edutainment); технологию развития критического мышления через чтение и письмо (ТРКМЧП) в ее «классическом» западном образце; «информационные технологии» расширительно или с конкретизацией в виде «технологии использования QR-кодов», «технологий использования роботов», «технологий организации сетевого взаимодействия» и т. д.; LEGO-конструирование; метод проектов; квесты; «перевернутый класс» и технологию смешанного обучения (Blended Learning); структуры сингапурской методики обучения; технологию TED (Technology, Entertainment, Design).

Описанная выше ситуация дает основания сделать вывод о некоем кризисе поиска новых педагогических технологий в современной школе и задуматься о способах выхода из него. Нельзя не согласиться с растиражированной в Интернете цитатой из неизвестного методического пособия: следует понимать, что главным на уроке является «не удивить инновационными технологиями, а научить учащихся».

3. Заданная структура «современного» урока. Совокупность изложенных выше мифологем привела к тому, что самой распространенной структурой «современного» урока, укоренившейся в массовом сознании учителей и методистов, стала следующая.

1) На этапе мотивации и актуализации имеющихся знаний учитель первым делом заставляет обучающихся угадать тему урока с опорой на метод ассоциаций и эмпирический опыт. Например, учитель показывает детям ребус, картинку, видеоролик или сам предстает в каком-либо неожиданном для детей виде (например, в историческом или театральном костюме и т. д.) и задает вопрос: «Как вы думаете, о чем мы сегодня будем говорить?» В самых нелепых случаях этот прием оказывается просто комичным: когда к доске в классе прикреплен портрет А.П.Чехова, ниже написано: «Антон Павлович Чехов» с датами жизни, а рядом вывешено название рассказа «Толстый и тонкий», учитель начинает урок словами: «Здравствуйте! Садитесь. Как вы думаете, о чем мы сегодня будем говорить?»

Важно отметить, что ни из какого нормативного акта не вытекает столь модная в последнее время обязанность учителя заставлять детей угадывать тему урока. Этот элемент урока многократно описан в различных методических рекомендациях, но следует понимать, что это именно рекомендация, и учитель не обязан реализовывать ее на своем занятии. Очевидно, что угадывание детьми темы не может рассматриваться в качестве неперемного критерия «современного» учебного занятия.

Когда тема оказывается сформулированной, учитель обычно спрашивает у обучающихся: «А что вы уже знаете по этой теме?» Получив несколько разрозненных ответов и отреагировав на них словами «так», «еще» и «молодцы», учитель задает обучающимся следующий вопрос: «А что мы хотим узнать сегодня

на уроке?», ожидая, когда дети угадают то, что именно им предстоит узнать. Нередко учитель сам формулирует детям их цель на уроке, хотя в теории деятельности целеполагание может быть только личностным, то есть исходящим от самого субъекта, а не навязанным извне. Итак, прошло 15-20 минут урока, а процесс познания, по сути, до сих пор не начался. В лучшем случае на данном этапе учитель подводит детей к проблеме в форме противоречия, предлагая им самим сформулировать основной вопрос урока и его цель.

2) Этап изучения нового материала, как правило, проходит в форме работы в группах. Самыми популярными средствами становятся: методические приемы ТРКМЧП (составление кластеров и «фишбоунов» и т. д.), творческая работа на ватманах (например, составление коллажа, рисование плаката или огромной «ментальной карты»), работа на компьютерах (поиск информации в Интернете, составление презентаций), подготовка театрализованных сценок и т. д. Затем каждая группа поочередно представляет результаты своей работы. Как правило, когда выступает первая группа, ее еще не слушают другие группы, поскольку используют последние минуты для подготовки своего выступления; когда выступает последняя группа, ее уже не слушают остальные, поскольку внимание рассеялось. При этом никакого задания для групп во время слушания выступления других, как правило, не дается (хотя так и просится задание, выполнить которое можно только в результате внимательного изучения выступления других групп). Роль учителя сводится к поочередному вызову групп и выставлению отметок «4» или «5» (как правило, всем членам группы ставится одна и та же отметка), а также попыткам поддержать дисциплину в классе, которая неизбежно теряется. Трудно не согласиться с известным педагогом Д.Берджесом в том, что «плохое поведение на уроке обычно говорит о том, что ученику скучно».

3) Этап закрепления либо отсутствует вовсе, либо проводится в форме игры, интерактивного голосования с помощью пультов или сочинения синквейна. Как правило, синквейн ограничивается выражением лишь субъективного отношения обучающегося к изученному, причем на уровне эмоций или ассоциативного мышления.

4) На заключительном этапе урока учитель организует рефлексию, как правило (как и в случае с синквейном), в форме выражения обучающимися эмоциональной оценки урока: понравилось или нет, было интересно или нет, было легко или трудно. Причем нередко даже в старшем звене обучающимся предлагается использовать для этого систему сигнальных смайликов. Между тем рефлексия должна представлять собой анализ достигнутых в ходе урока результатов и их соотношения с поставленной в начале урока целью, а также перспектив определения новых познавательных целей.

Круг замкнулся

Итак, к такой структуре все чаще сводится среднестатистический «современный» урок, сформированный на основе публикаций в печати или сети Интернет. Разрабатывающие его учителя и методисты хотят продемонстрировать «инновационность» по максимуму, а в итоге закрепляют мифологизированный образ «современного» урока, на котором потом учатся другие учителя. «Перегибы

на местах» превращаются в то, без чего урок будто бы нельзя назвать «современным», отклонение от мифологизированной структуры «современного» урока начинает рассматриваться как девиантное поведение учителя, как непроходимая закостенелость или брошенная им перчатка, «пощечина общественному вкусу». Если на уроке обучающиеся не угадывают тему занятия, если нет работы детей в группах с ватманами, если в ходе рефлексии не сочиняется синквейн, если не были использованы компьютеры и пульты для голосования, если не были отсканированы с помощью мобильных телефонов QR-коды, если не упомянуты слова «кейс» или «кластер», «квест» или «перевернутый класс», если учитель не переоделся в индейца, то ему начинают заявлять: «Ваш урок не по ФГОС». И учителя, не желая допустить такого конфуза, массово начинают строить свой открытый урок по мифологизированному шаблону, непременно оформляя его в виде технологической карты. Круг замкнулся. Подводя итоги этой статьи, приглашающей к размышлению, необходимо вернуться к очень важной идее академической свободы учителя. Недопустимо навешивать ярлык на учителя и его урок только на том основании, что он отошел от мифологизированных принципов «современного» урока. Урок следует оценивать не по перечню признаков «современного учебного занятия», а по реальному эффекту от него: содержательным он был или бессодержательным, эффективным (с точки зрения достижения цели) или бесполезным, интересным для его участников или скучным, цельным или эклектичным, эмоциональным или сухим, а главное - вызвал ли он ответную реакцию у детей, и если вызвал, то какую. Поэтому разделение уроков на «современные» и «несовременные» следует признать достаточно спорным.

Очень трудно подготовить и провести содержательный (с точки зрения предметных научных знаний) урок при фронтальной работе и удержать внимание детей, сделав так, чтобы класс не только не заскучал, но и усвоил материал на надлежащем уровне, вдохновился учителем и заинтересовался темой. А если идет речь об открытом и конкурсном уроке, то на нем и зрители, и члены жюри должны не только не заскучать, но и понять предметный материал, открыть в нем что-то новое для себя и захотеть поискать дополнительную информацию по теме. Подготовка такого урока требует от учителя наибольшего напряжения сил. Согласитесь, гораздо проще разделить детей на группы и раздать ватманы, чтобы они включились в «самостоятельную познавательную деятельность». Но разве это интереснее и эффективнее?

В свете рассмотренных выше вопросов интересными представляются выводы, сделанные экспертами по итогам международного исследования качества образования PISA-2015 и опубликованные в конце 2016 г. Первой среди стратегий, дающих лучшие результаты, названо «обучение, где доминирует учитель, - учитель объясняет материал», а снижение среднего балла сопряжено с «частым использованием дискуссий и дебатов». Данный вывод должен заставить учителей и методистов задуматься: а всегда ли модное и популярное оказывается эффективным?