



МЕТОДИКА И ОПЫТ METHODOLOGY AND EXPERIENCE

НАУЧНАЯ СТАТЬЯ

УДК 372.881.161.1

<http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-5-7-20>

Основные подходы к описанию планируемых результатов по русскому языку в Московской электронной школе

Анастасия Александровна Салтыкова¹, Наталья Валерьевна Володько², Ксения Валерьевна Яновская³

Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Московский городской педагогический университет», г. Москва, Россия

¹SaltykovaAA@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4506-7922>

²VolodkoNV@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3516-821X>

³YanovskayaKV@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5442-0324>

Аннотация. В статье представлены основные подходы к формулированию планируемых предметных результатов по русскому языку для сервиса «Планируемые результаты» Московской электронной школы с учетом принципов постановки SMART-цели и требований к предметным результатам, нашедших отражение в новом федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования. Конечной целью работы явилось создание инструмента, позволяющего не только сделать более осмысленными процессы целеполагания и оценивания учебных достижений, но и обратить внимание учителей на потенциал исследовательских методов в обучении русскому языку. Опираясь на принятую в Московской электронной школе таксономию планируемых результатов (репродуктивных, продуктивных и рефлексивных), авторы статьи предлагают классификацию результатов рефлексивного типа по характеру деятельности (группы, объединенные понятиями «систематизация», «исследование», «творчество») и представляют описание возможной логики изложения материала в зависимости от выбранных учителем методов и тех результатов, достижение которых должно стать итогом изучения тех или иных элементов содержания. Особое внимание в статье уделяется вопросам разработки и применения деятельностного подхода к обучению, что находит выражение в стремлении сместить акцент с оценки конечного результата на оценку процесса выполнения задания. Опираясь на исследования В. В. Давыдова, И. Я. Лернера и их последователей, авторы подчеркивают важность описания результатов через называние действия, выполняемого обучающимися на уроке. Эта позиция находит выражение в двух основополагающих принципах работы – принципе единства предметных и метапредметных результатов и принципе опоры на деятельностный подход. В то же время авторы обозначают и важность соблюдения принципа дифференциации учительских и ученических формулировок, что свидетельствует о понимании целеполагания и оценивания как совместных задач ученика и педагога.

Ключевые слова: деятельностный подход в обучении, методика преподавания русского языка, обобщенный способ действия, исследовательский метод обучения, репродуктивный метод обучения, таксономия планируемых результатов, рефлексивные результаты, Московская электронная школа

Для цитирования: Салтыкова А. А., Володько Н. В., Яновская К. В. Основные подходы к описанию планируемых результатов по русскому языку в Московской электронной школе // Русский язык в школе. 2022. Т. 83, № 5. С. 7–20. <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-5-7-20>.

ORIGINAL RESEARCH ARTICLE

The main approaches to the description of planned learning outcomes in the Russian language adopted in Moscow Electronic School

Anastasia A. Saltykova¹, Natalia V. Volodko², Ksenia V. Yanovskaya³

State Autonomous Educational Institution of Higher Education "Moscow City University", Moscow, Russia,

¹*SaltykovaAA@mgu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4506-7922>*

²*VolodkoNV@mgu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3516-821X>*

³*YanovskayaKV@mgu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5442-0324>*

Abstract. The paper presents the main approaches to formulating planned learning outcomes in the Russian language for the "Planned Results" service of Moscow Electronic School. The research considers the principles of setting a SMART goal and the requirements for learning outcomes in this subject. These requirements are reflected in the new Federal state educational standards for basic general education. The ultimate aim of the study was to create a tool that can not only make the processes of goal setting and assessment of learners' achievements more meaningful, but also draw teachers' attention to the potential of research methods for teaching Russian. Based on the taxonomy of planned learning outcomes (reproductive, productive, and reflective) adopted in Moscow Electronic School, we suggest a classification of reflective type outcomes identified according to the nature of the activity. These are the groups united by the concepts of "systematization", "research", "creativity". Additionally, the paper describes a possible logic of material presentation depending on the methods chosen by the teacher and the results whose achievement should become the result of studying particular content elements. We pay particular attention to the issues of developing and employing the activity-based approach to learning. This is manifested in our attempt to shift the focus from assessing the final result to assessing the process of completing the task. Drawing on the studies undertaken by V. V. Davydov, I. Ya. Lerner and their followers, we emphasize the importance of describing learning outcomes through naming the activity students perform in the classroom. This position is based on two fundamental principles of work, namely the unity of subject and meta-subject learning outcomes and the reliance on the activity-based approach. At the same time, the paper also highlights the importance of observing the principle of differentiation between teacher and student wording of the task. The approach indicates an understanding of goal setting and assessment as a common purpose of the student and the teacher.

Keywords: activity-based approach to teaching, methodology of teaching Russian, generalised mode of action, research method of teaching, reproductive method of teaching, taxonomy of learning outcomes, reflective results, Moscow Electronic School

For citation: Saltykova A. A., Volodko N. V., Yanovskaya K. V. The main approaches to the description of planned learning outcomes in the Russian language adopted in Moscow Electronic School // *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2022;83(5):7–20. (In Russ.) <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-5-7-20>.

Введение. Определение предметного содержания и подбор оптимальной методики преподавания напрямую зависят от тех результатов, которых стремится достичь учитель, в том числе при работе с конкретным классом и по конкретным учебно-методическим комплексам.

Планируемые результаты, о которых пойдет речь в данной статье, представляя собой определенные действия, которыми должны или могут овладеть обучающиеся в ходе изучения той или иной темы. Мы намеренно не будем обсуждать здесь результаты, достигаемые в рамках одного урока, поскольку жесткая привязка результата к конкретному занятию ограничивает работу учителя и не учитывает индивидуальные особенности обучающихся, что

вряд ли может способствовать эффективности преподавания. В то же время видение учителем желаемого результата изучения конкретной темы позволяет сделать образовательный процесс более осмысленным.

В системе школьного образования города Москвы активно используются инструменты Московской электронной школы, помогающие учителю не только организовать взаимодействие между школой, обучающимися и родителями, но и детально спланировать процесс обучения в каждом классе. Московская электронная школа (далее – МЭШ) – это интернет-платформа, объединяющая в себе электронный журнал, дневник и библиотеку электронных образовательных материалов. В 2021/2022 учебном году в МЭШ в апробационном

режиме был запущен сервис «Планируемые результаты», позволяющий учителю размечать уроки конкретными формулировками результатов, предлагаемых системой. В рамках работы по созданию инструмента, призванного помочь учителю осознанно ставить перед собой и обучающимися конкретные цели, авторами данной статьи были сформулированы результаты по всем темам тематического каркаса МЭШ для V–IX классов.

Актуальность работы по описанию конкретных разноуровневых планируемых результатов обоснована тем, что в условиях стандартизации формы и содержания государственной итоговой аттестации, иных мероприятий внешнего контроля, таких как Всероссийские проверочные работы, международные исследования, необходимо придерживаться и стандартизированных результатов освоения образовательных программ. По этой же причине обсуждение планируемых результатов обучения представляется логичнее всего начинать с нормативно-правового статуса этого понятия.

Основные требования к планируемым результатам освоения обучающимися программы основного общего образования закреплены в федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования (далее – ФГОС ООО¹). В соответствии с ФГОС ООО, планируемые результаты призваны обеспечить «связь между требованиями ФГОС, образовательной деятельностью и системой оценки результатов освоения программы» и потому являются «содержательной и критериальной основой для разработки» рабочих программ предметов, курсов и модулей, рабочей программы воспитания, программы формирования универсальных учебных действий обучающихся, системы оценки качества освоения программы. На планируемые результаты предписано

опираться и при выборе средств обучения и воспитания, а также учебно-методической литературы.

Однако практика показывает, что учитель в своей педагогической деятельности далеко не всегда четко понимает, на достижение каких именно результатов направлена работа, проводимая им в классе. Более того, зачастую учителю не хватает видения всего объема результатов, которые необходимо охватить при работе над той или иной темой, чтобы образовательный процесс соответствовал ожиданиям заинтересованных сторон, руководствующимся нормативно-правовой базой в сфере образования. Отсутствие четкого представления о планируемых результатах существенно затрудняет грамотный подбор средств обучения, методики преподавания и приемов, используемых при освоении той или иной темы урока. Следовательно, одной из важнейших задач методистов является оказание помощи педагогу в осознании и осмыслении тех планируемых результатов, достижение которых обязательно в рамках изучения как отдельной темы, так и всего курса русского языка. При этом важно понимать, что для того, чтобы поставить перед собой цель достижения того или иного результата, сначала необходимо внятно и прозрачно этот результат сформулировать.

При выработке собственного подхода к описанию планируемых результатов МЭШ мы опирались, прежде всего, на методику постановки SMART-цели [Doran 1981: 35–36], на требования к планируемым результатам, отраженным в ФГОС ООО, а также на таксономию планируемых результатов, принятую в Московской электронной школе [Кузнецова 2022: 25–33].

Таксономия планируемых результатов МЭШ предполагает выделение результатов трех типов: репродуктивных, продуктивных и рефлексивных.

Репродуктивные результаты достигаются обучающимися в процессе повторения действий или воспроизведения информации. Задания, направленные на достижение таких результатов, могут включать в себя пересказ материала учебника, объяснение правила, определение понятия, а также выполнение упражнений по заданному алгоритму. Достижение

¹ Здесь и далее имеется в виду и цитируется новый федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, утвержденный приказом Министерства просвещения Российской Федерации № 287 от 31.05.2021 и вступающий в силу 1 сентября 2022 года. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/> (дата обращения: 08.07.2022).

репродуктивных результатов означает, что обучающийся владеет базовыми понятиями и способен совершать действия по образцу, повторяя их за учителем, или воспроизводить готовый текст из учебника или иного пособия.

Достижение продуктивных результатов предполагает способность не только воспроизводить, но и применять имеющуюся у школьника информацию в измененной ситуации, а также умение выбирать оптимальные способы решения учебных задач. Продуктивные результаты должны быть достигнуты большинством обучающихся, хотя в ряде случаев может возникнуть ситуация, когда результат продуктивного уровня актуален для обучающихся, например, VIII класса, а для обучающихся V класса достаточно лишь теоретических представлений о понятии.

Самый трудоемкий и для ученика, и для учителя тип результатов — рефлексивный. Он направлен на формирование у обучающихся способности действовать в новой ситуации, самостоятельно добывать информацию, обнаруживать новые пути разрешения проблем. Достижение таких результатов может быть по силам не каждому школьнику, однако в задачи учителя входит создание условий для достижения результатов рефлексивного типа всеми обучающимися. В то же время сама возможность достижения рефлексивных результатов в рамках той или иной темы может зависеть от методов, которые использует в своей работе учитель.

Кроме названных выше ФГОС ООО, таксономии планируемых результатов МЭШ и методики SMART, нами были учтены и основные положения деятельностного подхода, отраженные в работах В. В. Давыдова, В. В. Репкина, Т. В. Некрасовой, Г. А. Цукерман и др., а также классификация элементов социального опыта, предложенная И. Я. Лернером и позже переосмысленная И. М. Осмоловской.

Целью проведенной нами работы по описанию планируемых результатов для Московской электронной школы было обеспечение инструмента «Планируемые результаты МЭШ» набором формулировок, которые будут доступны педагогам Москвы при обращении к поурочному планированию в электронном журнале. Данный сервис позволяет каждому

учителю, преподающему в столичной школе, отобрать из перечня результаты, на достижение которых он планирует направить свою деятельность в рамках конкретного урока, и осуществлять подбор средств и методов обучения, электронных и иных ресурсов сообразно поставленным целям. Стоит отметить, что все сформулированные нами результаты сгруппированы по темам тематического каркаса МЭШ, поэтому, выбирая формулировки из предложенного списка к конкретному уроку, учитель видит и другие результаты по данной теме, достижение которых планировалось ранее. Предполагается, что к концу изучения темы учителем будут выбраны все или почти все формулировки результатов по данной теме, таким образом, учитель, организуя в конце изучения темы оценочную процедуру, сможет соотнести достигнутые его обучающимися результаты с теми, которые были запланированы им изначально.

Цель создания инструмента, удовлетворяющего и требованиям ФГОС ООО, и стремлению не усложнить, а упростить деятельность педагога, сделав ее при этом более осознанной, предполагает формулирование значительного количества результатов на пять лет обучения русскому языку. В связи с этим достижение обозначенной цели стало возможным через решение нескольких задач:

- 1) определение перечня результатов по русскому языку для сервиса «Планируемые результаты» Московской электронной школы, включающего в себя все результаты по каждой теме, достижение которых позволит считать тему освоенной обучающимися;

- 2) анализ принятой в Московской электронной школе таксономии планируемых результатов и определение подхода как к формулированию самих результатов, так и к отнесению их к тому или иному типу — репродуктивному, продуктивному, рефлексивному;

- 3) подбор соответствующих определенным ранее принципам формулировок, их унификация, а также представление этих формулировок к экспертизе с последующей доработкой в случае возникновения замечаний;

- 4) четвертая задача, выходящая за рамки деятельности авторов настоящей статьи, — непосредственное наполнение инструмента «Планируемые результаты»

формулировками, которые предлагаются учителям при работе с сервисами МЭШ, и апробация инструмента московскими педагогами, преподающими русский язык в основной школе.

В данной статье мы представим результаты выполнения второй и третьей задач: рассмотрим ключевые принципы, на которые мы опирались при формулировании планируемых результатов освоения основной образовательной программы по русскому языку, предлагаемых на платформе Московской электронной школы, и осветим некоторые подходы к отбору самих формулировок с учетом разных методических стратегий формирования у обучающихся предметных и метапредметных навыков.

Результаты проведенной работы. При решении задачи по определению общих принципов, отражающих критерии, которыми должны соответствовать все предлагаемые описания, за основу нами была взята методика постановки так называемой SMART-цели [Doran 1981: 35–36].

Согласно принципам SMART, цель должна быть:

- 1) конкретной (specific);
- 2) измеримой (measurable);
- 3) достижимой (attainable);
- 4) актуальной (relevant);
- 5) ограниченной во времени (time-bound).

Исходя из этих принципов, мы постарались описать планируемые результаты таким образом, чтобы каждая формулировка представляла собой название *конкретного* действия, выполнение которого *можно проверить* и которое *будет соответствовать возможностям* учеников. *Актуальность* сформулированных результатов обусловлена требованиями, предъявляемыми к ним ФГОС ООО, а *ограничение во времени* обеспечивается за счет привязки результата к конкретной теме, изучение которой также имеет временные рамки в поурочном планировании и рабочей программе.

Специфика задачи описания планируемых результатов для всего курса основной школы диктует необходимость выработки некоторых дополнительных принципов, не отраженных в методике постановки SMART-цели.

Во-первых, планируемые результаты отображаются в МЭШ как в профиле учителя,

так и в профиле ученика, что требует от формулировок, с одной стороны, прозрачности и понятности для ребенка, а с другой — достаточной полноты и методической обусловленности, что могло бы помочь учителю в целеполагании на каждом отдельно взятом уроке. В связи с этим важным принципом работы над описанием результатов является *принцип дифференциации* ученических и учительских формулировок.

Во-вторых, в силу того, что метапредметные результаты достигаются, как правило, на предметном материале, кажется логичным сформулировать результаты освоения образовательной программы таким образом, чтобы на уроке осуществлялась осознанная деятельность по овладению как предметными, так и метапредметными навыками. Поэтому при работе над формулировками учитывался *принцип единства предметных и метапредметных результатов*. Заметим, что, хотя ФГОС ООО разводит предметные и метапредметные результаты, на практике достижение метапредметных результатов всегда происходит на предметном материале. По мнению ученых, «формирование универсальных учебных действий: личностных, познавательных, регулятивных и коммуникативных — в образовательном процессе осуществляется в контексте усвоения разных учебных предметов» [Асмолов 2008: 135].

В-третьих, формулирование результатов в виде конкретных действий, которое следует из самого первого из названных нами принципов, заставляет ориентироваться на деятельностный подход к обучению русскому языку (*принцип опоры на деятельностный подход*).

Как отмечают Г. А. Цукерман и соавторы, «оценка *процесса* обучения служит единственным способом судить о том, удалось ли построить любую единицу образования в духе *деятельностной педагогики*» [Цукерман и др. 2019: 115]. Таким образом, чтобы соблюсти заявленный нами ранее принцип измеримости, неотъемлемой частью работы по формулированию планируемых результатов становится понимание того, что формулировка должна включать в себя глагол, описывающий именно деятельность обучающегося, а не конечный результат выполнения того или иного действия. Например, если задание в учебнике звучит так: «Выпиши из текста

все дееспричастия», — оцениваться на самом деле должно не умение выписать из текста те или иные слова, а способность распознавать слова конкретной части речи, отличать их от слов других частей речи по каким-либо признакам.

В пользу деятельностного подхода как методического ориентира говорит и тот факт, что в соответствии с классификацией учебных предметов, описанной, например, И. М. Осмоловской [Осмоловская 2017: 40], русский язык (наряду с математикой и иностранным языком) стоит отнести к предметам, ведущим компонентом содержания которых является «опыт осуществления уже известных обществу способов деятельности» [Лернер 1981: 45]. Важно при этом понимать, что «в условиях деятельностного подхода акцент делается на способы деятельности, причем... на метапредметные» [Осмоловская 2017: 37].

В силу того, что речь идет о разработке большого количества описаний (всего авторами данной статьи было составлено 2280 формулировок результатов по русскому языку, включая 1140 формулировок для ученика), необходимо соблюдать и *принцип единообразия* предлагаемых описаний. Именно этот принцип стал поводом для серьезного анализа и последующей систематизации как уже разработанных и предложенных к апробации, так и находящихся в стадии разработки формулировок.

Отметим, что личностные результаты стоят особняком от предметных и метапредметных, потому что не поддаются четкой критериальной оценке. Кроме того, достижение личностных результатов не только неизмеримо, но и не определено во времени, поэтому учесть их при создании рабочего инструмента педагога вряд ли представляется возможным.

Таким образом, промежуточным итогом нашей работы стали описания 1140 результатов, соответствующие критериям конкретности, измеримости, достижимости, актуальности и ограниченности во времени, а также обеспечивающие реализацию принципов единообразия, дифференциации учебных и учительских формулировок, единства предметных и метапредметных результатов и опоры на деятельностный подход.

Говоря о результатах репродуктивного, продуктивного и рефлексивного типа, важно сделать следующее замечание: описанные нами результаты трех типов не являются разрозненными, а объединены в строку из трех формулировок, каждая из которых определяет разные по типу действия, совершаемые с одним и тем же предметным содержанием. Так, если первым в строке результатов стоит формулировка «называть признаки имени существительного» (репродуктивный результат), то вторым в этой же строке будет результат (продуктивный) «распознавать имена существительные в устной и письменной речи», а результат рефлексивного типа будет сформулирован через словосочетание «систематизировать знания». Таким образом, формулировки трех типов на каждой из строк оказываются тесно связаны друг с другом и вряд ли могут рассматриваться по отдельности.

Несмотря на важность понимания описанных нами результатов как единого, хоть и поделенного на темы блока, при решении задачи унификации имеющихся описаний авторы опирались, прежде всего, на формулировки результатов рефлексивного типа. Интерес к ним связан, во-первых, с повышенной сложностью рефлексивных результатов, так как их достижение предполагает максимальную самостоятельность обучающихся, способность к нестандартным решениям, сложным мыслительным операциям. Во-вторых, работа на рефлексивный результат требует определенного мастерства и смелости от педагога, так как ему необходимо не только быть высококвалифицированным предметником, но и суметь позволить обучающимся быть самостоятельными в принятии решений. Наконец, в-третьих, если продуктивные результаты, как правило, являются обязательным итогом изучения отдельной темы, то рефлексивные результаты — это необязательный, но при определенных условиях возможный и очень важный итог работы над тем или иным предметным содержанием. Именно поэтому классификация на основе рефлексивных результатов как подводящих черту под изучением каждой темы показалась нам наиболее соответствующей задаче не только сделать процесс обучения

русскому языку в школе более осмысленным, но и обратить внимание педагогов на те действия, способность выполнить которые говорит о высоком уровне освоения обучающимися как предметных, так и метапредметных навыков.

Анализ рефлексивных результатов по русскому языку привел нас к идее сформулировать их таким образом, чтобы каждый можно было отнести к одной из трех групп. Основанием для классификации стал характер действий, которые мы стремились отразить в описаниях. В самом обобщенном виде эти действия, тесно связанные с метапредметной составляющей работы с предметным содержанием, мы объединили понятиями «творчество», «систематизация» и «исследование». Соотнеся обозначенные группы с элементами социального опыта, введенными И. Я. Лернером («знания», «опыт осуществления уже известных обществу способов деятельности», «опыт творческой деятельности», «опыт эмоционально-ценностного отношения людей к миру и друг другу») [Лернер 1981: 44–57], мы пришли к выводу, что в формулировках разных типов так или иначе должны быть отражены первые три элемента, в то время как опыт эмоционально-ценностного отношения целесообразно вынести за рамки разработки и учесть в личностных результатах освоения образовательной программы.

Важно подчеркнуть, что одним из итогов формулирования результатов в соответствии с введенной нами классификацией стал вывод о связи предметного и метапредметного содержания обучения русскому языку, поскольку работа с определенным предметным содержанием позволяет более эффективно сформировать универсальные учебные действия, нашедшие выражение в описаниях рефлексивных результатов. Далее мы более подробно остановимся на каждой из трех обозначенных нами групп («творчество», «систематизация», «исследование») и покажем, на каком предметном содержании возможно формирование подобных результатов.

Первая группа результатов рефлексивного типа («творчество») связана с действием создания и/или преобразования текстов или высказываний в рамках той или иной темы. Достижение таких результатов как

наивысшей степени владения предметным содержанием в рамках школьного курса видится логичным в тех случаях, когда речь идет об овладении грамматическими нормами (навык редактирования), изучении стилей и жанров, а также некоторых языковых явлений, к каким относится, например, грамматическая синонимия. Кроме того, в этой же группе оказываются некоторые результаты, связанные с изучением особенностей использования слов разных частей речи. Рассмотрим логику достижения разноуровневых результатов этой группы на примерах.

При изучении функциональных стилей речи перед обучающимися ставятся следующие задачи: на репродуктивном уровне — называть признаки того или иного стиля, на продуктивном уровне — распознавать тексты данного стиля, на рефлексивном уровне — создавать тексты заявленного стиля. Таким образом, в рамках темы «Функциональные стили речи» обучающиеся проходят путь от теоретического знания к самостоятельному творчеству, опираясь при этом на опыт создания текстов аналогичного стиля или жанра другими авторами. Похожая логика прослеживается и при изучении особенностей употребления определенных слов, например, имен числительных: сначала эти особенности рассматриваются на теоретическом уровне, затем анализируются в чужих текстах и наконец учитываются обучающимися при создании собственных текстов. Действие преобразования текстов или высказываний совершается на уроках, посвященных грамматической синонимии разных синтаксических конструкций (словосочетаний разных типов, сложноподчиненных и бессоюзных предложений и др.). При изучении подобных явлений на репродуктивном уровне формируется теоретическое понимание явления, способность его описать; на продуктивном уровне обучающиеся овладевают навыками распознавания явления, обнаруживают общность семантического значения реальных языковых конструкций при различии грамматической структуры; на рефлексивном уровне от школьников ожидается приобретение способности изменять грамматическую структуру того или иного высказывания с учетом изученного явления. Стоит отметить, что при кажущейся

простоте задачи школьники довольно часто испытывают трудности с преобразованием высказываний, в том числе — в собственных текстах, что приводит к синтаксическому однообразию используемых обучающимися конструкций. Своего рода преобразованием можно назвать и редактирование текстов, включающее самостоятельное обнаружение грамматической ошибки и ее последующее исправление. Важно понимать, что речь идет не о формулировке задания «Найди и исправь ошибки в предложении», а о способности критически проанализировать и отредактировать как чужой, так и собственный текст.

Примеры формулировок результатов первой группы отражены в таблице 1.

Как видно из примеров, описанных выше, достижение результатов, объединенных понятием «творчество», происходит по «линейному» принципу, последовательно: без достижения результата репродуктивного типа невозможно достижение результата продуктивного, а без достижения результата продуктивного типа вряд ли возможен выход на уровень рефлексии.

Отметим также, что в рамках данной статьи мы не рассматриваем результаты, связанные с написанием «классических» школьных сочинений и изложений, не привязанных к конкретному предметному содержанию, так как они являются сквозными и отображаются в МЭШ во всех темах тематического каркаса.

Формулировки результатов, объединенных понятием «творчество»

Таблица 1

Table 1

Formulations of results united by the concept of "creativity"

Тема	Репродуктивные результаты	Продуктивные результаты	Рефлексивные результаты
Функциональные стили речи	Для учителя: Называть признаки научного стиля. Для ученика: Я могу назвать признаки научного стиля	Для учителя: Распознавать тексты в научном стиле. Для ученика: Я могу распознать текст в научном стиле	Для учителя: Создавать тексты в научном стиле. Для ученика: Я могу создать текст в научном стиле
Морфология и орфография. Имя числительное	Для учителя: Описывать особенности употребления имен числительных в научных текстах и деловой речи. Для ученика: Я могу описать особенности употребления имен числительных в научных текстах и деловой речи	Для учителя: Определять роль имен числительных в речи. Для ученика: Я могу определить роль имен числительных в речи	Для учителя: Создавать тексты (устные высказывания) в научном и официально-деловом стиле с именами числительными по собственному замыслу. Для ученика: Я могу создать тексты (устные высказывания) в научном и официально-деловом стиле с именами числительными по собственному замыслу
Словосочетания и их типы	Для учителя: Описывать явление грамматической синонимии словосочетаний. Для ученика: Я могу описать явление грамматически синонимичных словосочетаний	Для учителя: Распознавать грамматически синонимичные словосочетания, преобразовывать их при выполнении упражнений.	Для учителя: Преобразовывать грамматически синонимичные словосочетания, изменяя тип подчинительной связи, при создании собственных текстов.

Тема	Репродуктивные результаты	Продуктивные результаты	Рефлексивные результаты
Словосочетания и их типы		Для ученика: Я могу распознавать грамматически синонимичные словосочетания, преобразовывать их при выполнении упражнений	Для ученика: Я могу преобразовать грамматически синонимичные словосочетания, изменяя тип подчинительной связи, при создании собственного текста
Предложение. Члены предложения	Для учителя: Соблюдать нормы согласования сказуемого с подлежащим при выполнении упражнений. Для ученика: Я соблюдаю нормы согласования сказуемого с подлежащим при выполнении упражнений	Для учителя: Соблюдать нормы согласования сказуемого с подлежащим при свободном письме. Для ученика: Я соблюдаю нормы согласования сказуемого с подлежащим при свободном письме	Для учителя: Распознавать и исправлять грамматические ошибки в согласовании сказуемого с подлежащим в чужих и собственных текстах. Для ученика: Я могу найти и исправить грамматические ошибки в согласовании сказуемого с подлежащим в чужих и собственных текстах

Вторая группа рефлексивных результатов объединена идеей систематизации знаний и способов действия и связана с темами, где в том или ином виде уместно обобщение изученного. Прежде всего, планирование таких результатов целесообразно, по нашему мнению, на уроках, посвященных морфологии (в том числе различным частям речи и их признакам, морфологическому анализу и др.). Как правило, результатом репродуктивного типа становится овладение каким-либо

теоретическим материалом, способность воспроизводить информацию о языковой структуре или умение выполнять анализ (причем не только морфологический) по образцу. Продуктивные результаты включают в себя применение теоретических сведений на практике: например, предполагается, что на уроках, посвященных деепричастиям, обучающийся научится не только называть признаки деепричастий, но и распознавать их в речи. Примеры формулировок представлены в таблице 2.

Таблица 2

Формулировки результатов, объединенных понятием «систематизация»

Table 2

Formulations of the results combined by the concept of "systematization"

Тема	Репродуктивные результаты	Продуктивные результаты	Рефлексивные результаты
Морфология и орфография. Деепричастие	Для учителя: Называть признаки деепричастий. Для ученика: Я могу назвать признаки деепричастий, включая признаки глагола и наречия	Для учителя: Распознавать деепричастия в устной и письменной речи. Для ученика: Я могу найти деепричастия в устной и письменной речи	Для учителя: Систематизировать знания о деепричастии как особой группе слов (создавать схему, таблицу, алгоритм и др.). Для ученика: Я могу создать проектную или творческую работу (схему, таблицу, алгоритм и др.) о деепричастии как особой группе слов

Тема	Репродуктивные результаты	Продуктивные результаты	Рефлексивные результаты
Морфология и орфография. Предлог	Для учителя: Выполнять морфологический анализ предлога по образцу. Для ученика: Я могу выполнить морфологический разбор предлога по образцу	Для учителя: Выполнять морфологический анализ предлога самостоятельно. Для ученика: Я могу выполнить морфологический разбор предлога самостоятельно	Для учителя: Создавать алгоритм морфологического анализа предлога с учетом его грамматических особенностей. Для ученика: Я могу создать алгоритм морфологического разбора предлога с учетом его грамматических особенностей
Предложение. Члены предложения	Для учителя: Перечислять типы сказуемого и называть способы его выражения. Для ученика: Я могу перечислить типы сказуемого и называть способы его выражения	Для учителя: Распознавать сказуемые, выраженные разными способами, определять тип сказуемых. Для ученика: Я могу найти в предложении сказуемые, выраженные разными способами, определить тип сказуемых	Для учителя: Создавать алгоритм разграничения сказуемых разных типов. Для ученика: Я могу создать алгоритм разграничения сказуемых разных типов

Достижение рефлексивных результатов, объединенных понятием «систематизация», предполагает выполнение обучающимися каких-либо действий по обобщению имеющихся у них знаний, при этом в ряде случаев наиболее удачным способом систематизации является самостоятельное создание алгоритма, поскольку именно это действие требует от учеников анализа всех имеющихся сведений и успешного применения их на практике. Важность обобщения не только теоретических сведений, но и практических навыков отмечает и один из основоположников деятельностного подхода В. В. Давыдов: «Учебная задача, с решения которой только и начинается развертываться полноценная учебная деятельность, требует, чтобы школьники анализировали условия происхождения тех или иных теоретических знаний и овладевали соответствующими обобщенными способами действий» [Давыдов 1999: 17]. В то же время мы полагаем, что, когда речь идет о систематизации знаний о частях речи, уместнее будет не ограничивать обучающихся в выборе способа обобщения данных, а предложить создание алгоритма как один из возможных вариантов.

В отличие от результатов первой группы, к результатам по систематизации знаний можно двигаться и по «ломаному» пути: результату рефлексивного типа не обязательно должен предшествовать результат продуктивного типа, так как обобщению поддаются и теоретические знания, и практические умения. В то же время нельзя забывать о важности продуктивного действия даже в том случае, когда обобщение знаний на рефлексивном уровне уже произошло.

Особый интерес представляют результаты, объединенные понятием «исследование», в частности потому, что в эту группу попал большой массив результатов по орфографии и пунктуации — тот камень преткновения, который нередко становится предметом споров учителей, имеющих разные взгляды на цели обучения русскому языку в школе: является ли формирование навыков грамотного письма самостоятельной и первостепенной задачей учителя или же на первом месте должно стоять осознание языка как целостной системы со всеми ее нелогичностями и постоянно меняющимися реалиями? Что первично — теоретические знания о классификациях языковых

явлений или способность исследовать и самостоятельно выявлять их особенности? В предлагаемых формулировках (примеры представлены в таблице 3) реализованы два противоположных метода обучения,

что, как нам кажется, могло бы не только примирить приверженцев двух описанных выше взглядов, но и обнаружить существование противоположных подходов к обучению русскому языку для самих оппонентов.

Таблица 3

Формулировки результатов, объединенных понятием «исследование»

Table 3

Formulations of results united by the concept of "research"

Тема	Репродуктивные результаты	Продуктивные результаты	Рефлексивные результаты
Синтаксис и пунктуация осложненного предложения	Для учителя: Называть признаки приложения, объяснять правила раздельного и дефисного написания приложений. Для ученика: Я могу назвать признаки приложения, объяснить правила раздельного и дефисного написания приложений	Для учителя: Распознавать приложение, применять правила раздельного и дефисного написания приложений. Для ученика: Я могу найти в предложении приложение, применять правила раздельного и дефисного написания приложений	Для учителя: Устанавливать закономерности и самостоятельно формулировать правила раздельного и дефисного написания приложений. Для ученика: Я могу установить закономерности и самостоятельно сформулировать правила раздельного и дефисного написания приложений
Синтаксис и пунктуация односоставных и неполных предложений	Для учителя: Называть признаки двусоставных и односоставных предложений. Для ученика: Я могу назвать признаки двусоставных и односоставных предложений	Для учителя: Распознавать предложения разных типов по составу грамматической основы (двусоставные и односоставные). Для ученика: Я могу различить предложения по составу грамматической основы (двусоставные и односоставные)	Для учителя: Самостоятельно исследовать и описывать особенности двусоставных и односоставных предложений. Для ученика: Я могу самостоятельно исследовать и описать особенности двусоставных и односоставных предложений
Предложение. Члены предложения	Для учителя: Перечислять способы выражения подлежащего. Для ученика: Я могу перечислить способы выражения подлежащего	Для учителя: Распознавать подлежащие, выраженные разными способами. Для ученика: Я могу найти в предложении подлежащие, выраженные разными способами	Для учителя: Самостоятельно исследовать и описывать трудные случаи выражения подлежащего в устной и письменной речи. Для ученика: Я могу исследовать способы выражения подлежащего в устной и письменной речи
Морфология и орфография. Частица как служебная часть речи	Для учителя: Описывать интонационные и стилистические особенности предложений с частицами.	Для учителя: Определять роль частиц в текстах разных стилей.	Для учителя: Самостоятельно исследовать и описывать особенности употребления частиц в текстах разных стилей.

Тема	Репродуктивные результаты	Продуктивные результаты	Рефлексивные результаты
Морфология и орфография. Частица как служебная часть речи	Для ученика: Я могу описать информационные и стилистические особенности предложений с частицами	Для ученика: Я могу определить роль частиц в текстах разных стилей	Для ученика: Я могу самостоятельно исследовать и описать особенности употребления частиц в текстах разных стилей

Говоря о разных методах обучения, мы опираемся на классификацию по характеру познавательной деятельности, созданную И. Я. Лернером, который называет следующие пять основных методов: информационно-рецептивный (объяснительно-иллюстративно-рецептивный), репродуктивный, метод проблемного изложения, эвристический (частично-поисковый) и исследовательский.

Наиболее часто при изучении орфографии и пунктуации педагоги используют информационно-рецептивный и репродуктивный методы. Первый предполагает «предъявление готовой информации, объяснение и иллюстрирование словом, изображением, действием» [Лернер 1981: 96]. Второй «призван передать молодому поколению в готовом виде основную часть фонда способов деятельности, накопленных человечеством» [Там же: 98]. Прибегая к этим методам, учитель сначала предъявляет обучающимся правила или иные теоретические сведения в готовом виде, затем информация механически выучивается и отрабатывается на учебном материале. В формулировках планируемых результатов эти методы отражены в первом столбце, не случайно и сам тип таких результатов назван репродуктивным. Однако при таком подходе к изучению теоретического материала, как отмечают сторонники деятельностной педагогики В. В. Репкин и Т. В. Некрасова, «единственно новое, что они [дети] узнают о языке в процессе его изучения, заключается в номенклатуре единиц языка и умении опознавать их и раскладывать по соответствующим полочкам» [Репкин, Некрасова 2018: 250]. В то же время с точки зрения деятельностного подхода смысл школьного обучения русскому языку заключается «в развитии системного мышления» [Там же: 256], в этой связи представляется разумным использование не репродуктивного или объяснительно-иллюстративного,

а исследовательского метода, который позволяет обучающимся самостоятельно обнаруживать в языке закономерности и выявлять особенности языковых явлений. Например, если иллюстративно-объяснительный метод предполагает первоначальное сообщение орфографического правила, то при использовании исследовательского метода обучающимся предлагается не готовое правило, а учебный материал, который позволяет самостоятельно установить закономерности и сформулировать сделанные выводы. В силу заявленного требования к самостоятельности совершаемых обучающимися действий исследовательский метод нашел отражение в результатах рефлексивного типа, объединенных понятием «исследование».

Последовательность достижения результатов третьей группы, пожалуй, лучше всего описывается словом «двунаправленная», ибо решение учебных задач может происходить как «от начала к концу», так и «от конца к началу». Например, использование репродуктивного метода на уроке, посвященном правописанию суффиксов действительных и страдательных причастий настоящего времени, выражается в предъявлении обучающимся готового правила, которое надо осмыслить и воспроизвести. Это действие отражено в формулировке результата репродуктивного типа: «Объяснять правило написания гласных в суффиксах действительных и страдательных причастий настоящего времени». Затем происходит переход от теории к практике: обучающиеся достигают продуктивного результата, который сформулирован через глагол *применять*.

При использовании исследовательского метода процесс идет в обратном порядке. Сначала учитель предлагает обучающимся проблемную задачу, в процессе решения которой школьники встают на позицию исследователей и самостоятельно

открывают закономерности или особенности тех или иных языковых единиц и конструкций. В примере с правописанием суффиксов причастий это действие описывается формулировкой рефлексивного результата: «Устанавливать закономерности и самостоятельно формулировать правила написания гласных в суффиксах действительных и страдательных причастий настоящего времени». При таком подходе «ученик действует в рамках существующей системы письма, переоткрывая для себя ее законы, которые существуют независимо от него» [Репкин, Некрасова 2018: 251]. Таким образом, изучение темы начинается с достижения результатов не репродуктивного, а рефлексивного типа, и лишь потом достигаются продуктивный и репродуктивный результаты.

Важно понимать, что в приведенном примере при первоначальном использовании репродуктивного метода достижение сформулированного нами результата рефлексивного типа становится невозможным. Разумеется, если учитель не ставит перед собой задачу сформировать исследовательскую компетенцию на данном материале, достижение каких бы то ни было рефлексивных результатов в подобных случаях вряд ли необходимо. В то же время нельзя забывать, что формирование метапредметных навыков — немаловажная часть учебного процесса, и учебная исследовательская деятельность — один из эффективных способов выполнения этой задачи, требующий, однако, не «точечного» использования, а системного подхода. Кроме того, представляется важным «учесть, что основная цель школьного обучения состоит... в том, чтобы обеспечить его <ученика> развитие как субъекта разумного действия и творческой личности» [Там же: 251]. Достижение этой цели исключительно репродуктивным методом вряд ли возможно.

В связи с отсутствием перспективы достичь рефлексивного результата при использовании информационно-рецептивного и репродуктивного методов логичным кажется вопрос о «симметричном» отказе от планирования результата репродуктивного типа при методе исследовательском. Если обучающийся самостоятельно выявил закономерности, сформулировал

правила и приобрел практический навык правописания, то воспроизведение готовой информации уже не представляется для него важным. В ответ на это замечание следует ответить, что, во-первых, воспроизведение готовой информации происходит и в том случае, когда обучающийся, к примеру, представляет результаты своей исследовательской деятельности другим. Кроме того, используемые при государственной итоговой аттестации контрольно-измерительные материалы содержат задания, требующие от выпускников не только практических навыков, но и теоретических знаний. Все это делает отказ от оценивания результатов репродуктивного типа невозможным.

Заключение. Итак, в данной статье мы рассмотрели принципы, которыми руководствовались при подборе описаний планируемых результатов для сервиса Московской электронной школы. Такими принципами стали, во-первых, широко известные в менеджменте принципы постановки SMART-цели (конкретность, достижимость, измеримость, актуальность, ограниченность во времени), а во-вторых, сформулированные нами принципы единообразия, дифференциации ученических и учительских формулировок, единства предметных и метапредметных результатов и опоры на деятельностный подход.

Подводя итог, хочется выразить надежду, что проведенная нами работа по описанию планируемых результатов освоения курса русского языка для сервиса «Планируемые результаты» Московской электронной школы поможет практикующим педагогам как Москвы, так и других городов не только сделать собственную деятельность более осмысленной, но и обратить внимание на потенциал деятельностного подхода и исследовательских методов в обучении.

ЛИТЕРАТУРА

1. Асмолов А. Г., Бурменская Г. В., Володарская И. А. и др. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя. М.: Просвещение, 2008. 151 с.
2. Давыдов В. В. Что такое учебная деятельность? // Начальная школа. 1999. № 7. С. 12–18.
3. Кузнецова О. В. Таксономия планируемых результатов, разработанная для Московской электронной школы (на примере

отдельных тем по русскому языку) // Русский язык в школе. 2022. Т. 83, № 3. С. 25–33. <https://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-3-25-33>.

4. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. М.: Педагогика, 1981. 185 с.

5. Осмоловская И. М. И. Я. Лернер о процессе обучения: современное прочтение // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т. 1, № 3(39). С. 31–41.

6. Репкин В. В., Некрасова Т. В. Деятельностный подход в обучении русскому языку // Деятельностный подход в образовании: монография: в 3 кн. Книга 1. М.: Некоммерческое партнерство «Авторский Клуб», 2018. С. 236–257.

7. Цукерман Г. А., Билибина Т. М., Виноградова О. М. и др. О критериях деятельности педагогика // Культурно-историческая психология. 2019. Т. 15, № 3. С. 105–116. <https://doi.org/10.17759/chp.2019150311>.

8. Doran G. T. There's a S. M. A. R. T. way to write management's goals and objectives // Management Review. 1981. Vol. 70, № 11. P. 35–36.

REFERENCES

1. Asmolv A. G., Burmenskaya G. V., Volodarskaya I. A. and et. How to design universal learning activities in primary school: From action to thought. A teacher's guide]. Moscow: Education, 2008. 151p. (In Russ.)

2. Davydov V. V. What is a learning activity? *Nachal'naya shkola = Primary School*. 1999. No. 7. P. 12–18. (In Russ.)

3. Kuznetsova O. V. A taxonomy of learning outcomes developed for Moscow Electronic School (a case study of individual topics in the Russian language). *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2022;83(3):25–33. (In Russ.) <https://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-3-25-33>.

4. Lerner I. Ya. Didactic foundations of teaching methods. Moscow: Pedagogy. 185 p. (In Russ.)

5. Osmolovskaya I. M. Isaak Ya. Lerner about training process: modern reading. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika = Russian and Foreign Pedagogy*. 2017;3(39):31–41. (In Russ.)

6. Repkin V. V., Nekrasova T. V. Activity approach in teaching the Russian language. Activity approach in education: monograph: in 3 volumes, Vol. 1. Moscow: Author's club, 2018. P. 236–257. (In Russ.)

7. Tsuckerman G. A., Bilibina T. M., Vinogradova O. M. and et. On the criteria of activity-based education. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*. 2019;15(3):105–116. (In Russ.) <https://doi.org/10.17759/chp.2019150311>.

8. Doran G. T. There's a S. M. A. R. T. way to write management's goals and objectives. *Management Review*. 1981;70(11):35–36.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ / INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Анастасия Александровна Салтыкова, кандидат филологических наук, методист отдела методологии и перспективной дидактики, Институт содержания, методов и технологий образования МГПУ

Наталья Валерьевна Володько, методист отдела методологии и перспективной дидактики, Институт содержания, методов и технологий образования МГПУ

Ксения Валерьевна Яновская, методист отдела методологии и перспективной дидактики, Институт содержания, методов и технологий образования МГПУ

Anastasia A. Saltykova, Candidate of Sciences (Philology), methodist, Department of Methodology and Prospective Didactics, Institute of Education Content, Methods and Technology MCU

Natalia Valerievna Volodko, methodist, Department of Methodology and Prospective Didactics, Institute of Education Content, Methods and Technology MCU

Ksenia Valerievna Yanovskaya, methodist, Department of Methodology and Prospective Didactics, Institute of Education Content, Methods and Technology MCU

Статья поступила в редакцию 09.04.2022; одобрена после рецензирования 26.06.2022; принята к публикации 12.07.2022.

The article was submitted 09.04.2022; approved after reviewing 26.06.2022; accepted for publication 12.07.2022.