

ПОЧЕМУ СТАНДАРТ ВНЕДРЯЕТСЯ В «БУМАЖНОМ» ВАРИАНТЕ

Валерий Семёнович Лазарев,

*директор ФГБНУ «Институт инновационной деятельности
в образовании Российской академии образования»,*

доктор психологических наук, профессор,

академик Российской академии образования

В статье рассматривается ситуация, возникающая в системе общего образования в результате введения новых ФГОС. Показывается, что не созданы условия, необходимые для того, чтобы школы могли в полной мере реализовать требования государственного стандарта: не разработаны адекватные дидактические средства и образовательные технологии, не проведена глубокая подготовка учителей, не решается проблема низкой эффективности управления инновационной деятельностью.

- ФГОС • формирование УУД • развитие образовательной системы школы
- факторы способности школы к развитию • система инновационной деятельности школы

Современное состояние общего образования в нашей стране не удовлетворяет ни общество, ни государство. Школа, ориентированная на передачу знаний, умений и навыков, себя изжила и не способна отвечать вызовам XXI века. Современная школа призвана не просто транслировать знания и частные умения, а решать более широкий круг задач. Для решения проблем нового века необходимо поставить перед образованием новые задачи и в связи с этим изменить представление об его целях.

По мнению Международной комиссии по образованию для XXI века, современное образование должно давать детям следующие возможности: научиться познавать, научиться делать, научиться жить вместе, научиться жить с другими¹.

¹ Образование: сокрытое сокровище. Доклад Международной комиссии по образованию для XXI века. — Париж, ЮНЕСКО, 1997.

В «Национальной доктрине образования в Российской Федерации» декларируется, что российское образование должно выйти на принципиально новый уровень, соответствующий запросам высокоразвитого постиндустриального общества. Добиться этого без существенных качественных изменений в системе школьного образования невозможно. Важным шагом в этом направлении призвано стать введение нового Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) общего образования. Однако налицо расхождение между декларациями о намерениях и их практическим воплощением.

Новый стандарт, провозглашая, что в его основе лежит системно-деятельностный подход, тем самым определяет необходимость радикальной смены модели школьного образования. Качественно измениться должны все составляющие образовательной системы

школы: цели, содержание образовательных программ, образовательные технологии, дидактические средства, методы оценки результатов образования, установки и компетенции педагогов.

Принятый стандарт ориентирует на достижение качественно иных результатов образования по сравнению с прежним. Уже требования к предметным результатам качественно отличаются тем, что устанавливаются необходимость приобретения учащимися опыта специфической для каждой предметной области деятельности по получению нового знания, его преобразованию и применению. Требования же к достижению метапредметных результатов в большей части устанавливаются впервые. Причём во многих случаях эти требования определены неконкретно. Приведу один пример, хотя примеров плохой проработки стандарта можно было бы привести не один десяток. ФГОС начального образования в состав метапредметных результатов освоения основной образовательной программы включает «овладение логическими действиями сравнения, анализа, синтеза, обобщения, классификации по родовидовым признакам, установления аналогий и причинно-следственных связей, построения рассуждений, отнесения к известным понятиям». Когда так пишут в научных статьях и диссертациях, это нормально, поскольку специалистам понятно, что речь идёт об обобщённых видах действий. Но в практике образования невозможно формировать действия анализа или синтеза вообще. Морфологический анализ слова или синтаксический анализ словосочетаний требует владения одними способами, а анализ литературных произведений, физических явлений и процессов, химического строения веществ — другими. Это всё разные действия и разные умения. Если те, кто устанавливает стандарт образования, хотят, чтобы у учащихся формировались конкретные умения, то требования к результатам образования должны быть определены так, чтобы можно было оценить, достигнуты они или нет.

Но проблема слабой проработанности содержания ФГОС далеко не единственная.

Устанавливая требования к метапредметным результатам, ФГОС фактически требует удвоения содержания образования. Оно должно включать в себя не только предметные знания об окружающем мире, но и знания о мире деятельности. Метапредметное содержание образовательных программ должно включать такие понятия, как цель, проблема, решение, гипотеза, план, действие и др., а также способы выполнения различных познавательных, регулятивных и коммуникативных действий. Если же обратиться к школьным образовательным программам, которые якобы разработаны в соответствии с требованиями ФГОС, то этого второго содержания мы в них не найдём, то есть не найдём метапредметных понятий и культуросообразных способов выполнения учебных действий, которые должны стать предметом освоения.

Почему это происходит?

Образовательные программы разрабатываются в школах на основе примерных образовательных программ. Но там второго содержания нет. Есть много правильных слов, а главного нет. Не найдём мы метапредметного содержания и в новых учебниках, которые представляются как учебники, освоение которых обеспечит достижение требуемых новым стандартом результатов образования. Разработанные и изданные в спешке, чтобы занять свою долю на рынке учебной литературы, «новые» учебники мало чем отличаются от старых. Требовать же, чтобы метапредметное содержание образовательных программ изобретали учителя, значит возлагать на них ответственность за то, что должны были сделать другие, но не сделали. Фактически введение ФГОС не обеспечено необходимыми дидактическими средствами.

Но оно не обеспечено также и необходимыми образовательными технологиями. Универсальные учебные действия (УУД), формирования которых требует ФГОС, это в основном действия умственные. Формирование умственных действий осуществляется путём присвоения (интериоризации) человеком общественно выработанных и сохранённых в культуре способов мышления. Присвоение новыми поколениями продуктов культуры служит способом наследования ими умений и способностей, добытых человечеством. Такое присвоение происходит при определённых условиях. Создание этих условий — дело далеко не простое. Опираясь на здравый смысл, здесь мало что можно сделать. Экспериментальное введение ФГОС в начальной школе, проводившееся мной и моими сотрудниками в 2010 году, показало, что учителя испытывают значительные трудности с определением того, что и как нужно делать, чтобы формировать у учащихся требуемые стандартом умения. Их не учили этому в вузе, и ранее они не решали такие задачи в своей практике. Поэтому, хотя сегодня все школы отчитались о введении ФГОС начального образования, дети в классах по-прежнему сидят в затылок друг другу, а в такой форме организации занятий никаких УУД сформировать нельзя. В 2008 и 2010 годах вышли две работы, призванные помочь учителям в разработке программ формирования универсальных учебных действий (УУД)². В них много полезной информации, но нет главного — ответа на вопрос, как формировать универсальные учебные действия.

Проблемы введения ФГОС порождены внешними для школ причинами и обусловлены низким качеством управления инновационными процессами прежде всего на федеральном и региональном уровне. Но есть и внутренние проблемы, без решения которых надеяться на то, что в общем образовании произойдут объективно необходимые

² См.: Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / [А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.]; под ред. А.Г. Асмолова. — М.: Просвещение, 2008; Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / [А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.]; под ред. А.Г. Асмолова. — М.: Просвещение, 2010.

преобразования и качество образования станет другим, могут только малокомпетентные оптимисты.

Первая из них — непонимание многими учителями и руководителями школ реального состояния школьного образования и объективной необходимости системных качественных изменений в нём. Как свидетельствуют опросы, большинство педагогов и директоров школ полагают, что в образовательной системе их школам нужны небольшие или умеренные изменения. Освоив однажды ЗУНовскую модель образовательной деятельности, они не представляют себе, что она может строиться принципиально иначе. Что-то улучшить, наверное, можно и нужно, но принципиально ничего менять не нужно. Такая установка представляет собой угрозу безопасности и будущему страны.

Общепризнано, что главный фактор конкурентоспособности государства сегодня и в будущем — так называемый человеческий капитал. Этот капитал производится в сфере образования. Способна ли отечественная школа создавать условия для производства человеческого капитала, соответствующего требованиям XXI века? Ответ отрицательный. Школьное образование выполняет своё назначение, если создаёт условия для полноценного развития учащихся в соответствующий возрастной период их жизни. Покидая школу, юноша или девушка должны будут строить новую жизнедеятельность, и нужно, чтобы они были готовы к этому. Однако ЗУНовская школа в лучшем случае формирует у учащихся некую картину мира (физического, органического, социального), но не учит понимать этот мир, изучать его, а самое главное, не учит действовать в этом мире. Поэтому выпускнику школы нелегко определиться со своим будущим и прежде всего с выбором профессии. Чтобы найти своё место в современном обществе, от юношей и девушек требуется быть не просто активными,

а вести поиск с пониманием себя, окружающего мира, принимать решения, опираясь не только на интуицию, чувства или пресловутый авось, а логически взвешивая «за» и «против», уметь вступать в эффективные коммуникации с другими людьми. Задача осложняется ещё и тем, что делать выбор своего пути в условиях быстро изменяющейся действительности нужно, ориентируясь не столько на сегодняшний день, сколько на день завтрашний, а для этого нужно предвидеть потребности и возможности в социально-экономической ситуации будущего.

Объективно в школе нужны крупные качественные изменения и это нашло отражение в ФГОС. Но одно дело требования извне, а другое — внутренние установки людей, к которым эти требования обращены. Трудно преодолеть всё ещё культивирующееся заблуждение, что российская школа одна из лучших в мире. Полвека назад, может быть, это так и было, но сегодня — нет. Об этом свидетельствуют результаты международных сравнительных исследований по программам TIMSS и PISA, а также результаты сдачи ЕГЭ (как бы к нему ни относиться).

Другая внутренняя проблема — низкая способность основной массы школ к развитию.

Способность образовательного учреждения к развитию проявляется в том, насколько эффективно оно выявляет и решает объективно существующие проблемы своей образовательной деятельности. Способность образовательного учреждения к развитию определяется:

- 1) его чувствительностью к проблемам (потребностям в изменениях);
- 2) восприимчивостью к возможностям их решения;
- 3) внедренческим потенциалом;
- 4) креативностью³.

³ Более подробно об этом см.: Лазарев В.С. Управление инновациями в школе: учебное пособие для руководителей школ. — М.: Центр педагогического образования, 2008.

Чувствительность к проблемам — это качество, определяющее способности образовательного учреждения обеспечивать полноту выявления объективно существующих потребностей изменения его образовательной системы и адекватность оценки их значимости.

Восприимчивость к возможностям развития — это качество образовательного учреждения, определяющее его способность обеспечивать полноту выявления объективно существующих возможностей для повышения эффективности образовательной деятельности и адекватность оценки их потенциала.

Внедренческий потенциал — это качество, определяющее способность образовательного учреждения, осуществляя нововведения, достигать максимально возможных полезных результатов с минимально возможными затратами ресурсов.

Креативность образовательного учреждения — это качество, определяющее способность руководства и педагогического коллектива находить решения тех проблем, для которых не удаётся найти готовых к использованию разработок, и находить способы интегрированного включения существующих вовне разработок в образовательную деятельность.

Развитие образовательной системы школы происходит благодаря освоению каких-то новшеств, нововведений. Осуществление нововведений — функция инновационной деятельности. Содержание инновационной деятельности состоит в том, чтобы выявлять и решать проблемы образовательной деятельности.

Как образовательная деятельность нуждается в образовательной системе, так инновационная деятельность нуждается в определённой системе. Инновационная система образовательного учреждения — это совокупность идей улучшения результатов образования, человеческих, материально-технических, информационных,

нормативно-правовых и других компонентов, связанных между собой так, что осуществляется процесс введения новшеств в образовательную систему, направленный на повышение качества образования. Чтобы инновационная система выполняла своё назначение, в ней должны выполняться определённые функции по отношению к образовательной деятельности. В их состав входят:

- выявление актуальных потребностей изменений в педагогической системе (выявление проблем);
- выявление существующих разработок, использование которых потенциально могло бы повысить качество образовательной деятельности на каких-то её участках (выявление возможностей развития педагогической системы);
- самостоятельная разработка новшеств;
- проектирование желаемого будущего педагогической системы и движения к нему;
- проектирование частных нововведений;
- практическое осуществление нововведений.

Только при качественном выполнении всех этих функций будет обеспечиваться преобразование образовательной системы школы в соответствии с объективными потребностями и возможностями.

Школа тем более способна к развитию, чем выше качество инновационной деятельности в ней.

Опыт 1990-х годов и первого десятилетия нынешнего столетия, а также специальные исследования свидетельствуют, что в массе образовательные учреждения демонстрируют невысокую способность к развитию и что механизмы инновационной деятельности в них нуждаются в существенной модернизации. Кратко охарактеризую основные проблемы инновационной деятельности в образовательных учреждениях.

Проблема адекватности стратегической ориентации. Сегодня обнаруживается четыре основных типа стратегии поведения образовательных учреждений в изменяющейся среде их существования: *пассивно-приспособительная, активно-приспособительная (ситуативная), опережающая (лидерская) и преобразующая.*

Образовательные учреждения, реализующие *пассивно-приспособительный* стиль адаптационного поведения, характеризуются запаздывающей реакцией на изменяющиеся требования к их деятельности и проводят изменения лишь тогда, когда не реагировать уже нельзя. Они не прогнозируют будущие изменения в требованиях ни к содержанию образования, ни к его результатам и ориентируются в основном на существующие требования и условия. Как правило, эти учебные заведения не ведут самостоятельных разработок новшеств и не проявляют активности в их поиске. Изменения в педагогической системе, которые они производят, навязываются им сверху, либо это разработки, идеи, хорошо зарекомендовавшие себя во многих других образовательных учреждениях и для массовой практики уже давно не обладающие новизной. Эти изменения в подавляющем большинстве случаев не предполагают глубоких преобразований в учебно-воспитательной деятельности.

Образовательные учреждения, реализующие *активно-приспособительный* стиль адаптации, стремятся выделиться среди других учебных заведений. Основное их отличие состоит в том, что они ищут и внедряют новшества по собственной инициативе, стараясь уловить запросы различных групп населения, создать свой имидж учебного заведения, не похожего на других. Это достигается за счёт различных усовершенствований в педагогической системе, учитывающих интересы учащихся, их родителей и работодателей. Такие образовательные учреждения могут сотрудничать с учёными и участвовать в апробации каких-либо новшеств, но они не прогнозируют будущих изменений в требованиях к образованию, а ориентируются, в основном, на запросы сегодняшнего дня. Внедряемые ими новшества призваны усовершенствовать педагогическую систему учебного заведения на каких-то участках, но не предполагают радикальных системных изменений.

Опережающий, или лидерский, стиль адаптации к будущему реализуют образовательные учреждения, ориентированные на создание новой педагогической системы, учитывающей прогнозные оценки будущего профессионального образования. Педагогические коллективы этих учебных заведений внимательно следят за всеми новыми идеями и тенденциями развития профессионального образования, критически относятся к практическому опыту и различным способам частных усовершенствований. При построении своей педагогической системы такие учебные заведения тесно сотрудничают с наукой, а осуществляемые в них преобразования носят системный и радикальный характер. Ориентация на требования будущего, наличие концепции целостной педагогической системы развития, основанной на современных достижениях педагогической и других наук, системность в осуществлении инновационной деятельности — главные признаки учебного заведения с опережающим, лидерским типом адаптации к будущему.

Образовательные учреждения с *преобразующим* стилем адаптации к будущему во многом схожи с теми, что реализуют лидерский стиль. Они также ориентированы на требования будущего, и осуществляемые в них преобразования имеют системный и глубокий характер, хотя и не всегда столь же радикальны, как у учебных заведений с лидерским стилем адаптации. Их главное отличие в том, что они не только адаптируются к изменениям в среде, а стремятся воздействовать на своё окружение и, по возможности, сделать его более благоприятным для своей деятельности. Такие учебные заведения проводят глубокий и многоаспектный анализ не только своей педагогической системы, но и социальной ситуации в ближайшем окружении. Меры, которые они планируют и реализуют, направлены на изменения не только в своём учебном заведении, а и в окружающей его социальной среде. Они становятся социокультурными центрами развития территорий, на которых они действуют.

Проблема чувствительности образовательных учреждений к актуальным потребностям развития своей педагогической системы (чувствительности к проблемам). Уровень чувствительности к проблемам определяется качеством аналитической работы в школах. В большинстве из них анализ выполняется формально, и он оказывается малополезным. Анализ образовательной деятельности фрагментарен. Не анализируются причинно-следственные связи недостатков в результатах образования и недостатков педагогической системы. Обоснованного ответа на вопрос: почему оценивают то, что оценивают, и игнорируют многое другое, не существует. Проблемы, если и выделяются, то в большинстве случаев связываются с действием внешних факторов, не зависящих от образовательного учреждения (недостаток финансирования, дети не хотят учиться, родители уstraняются от воспитания своих детей, и т.п.). Проблемы определяются неконкретно, то есть разница между тем, что требуется, и тем, что есть в действительности, оказывается неопределённой.

Проблема восприимчивости образовательных учреждений к возможностям своего развития. В способности образовательных учреждений находить и адекватно оценивать разработки, использование которых потенциально может улучшить результаты их образовательной деятельности, также имеются существенные различия. Многие учреждения не проявляют активности в поиске разработок, внедрение которых могло бы повысить эффективность образовательной деятельности, слабо информированы о тех возможностях для своего развития, которые существуют вовне.

Проблема планирования развития образовательных учреждений. Часть (хотя и небольшая) школ вообще не имеют планов своего развития. У основной массы образовательных учреждений, имеющих планы (программы) развития, они обладают существенными недостатками,

не позволяющими им быть эффективным инструментом управления изменениями педагогической системы. Основной недостаток большинства программ развития — их *несистемность*. Разработчики программ ещё до проведения всякого анализа принимают одну-две идеи и вокруг них выстраивают концепцию будущего своей школы. Причины этого — размытость целей образования, отсутствие серьёзного анализа состояния педагогической системы; слабая информированность о существующих научных разработках и передовом опыте; неумение планировать и проектировать.

Наряду с несистемностью, самыми распространёнными недостатками программ развития школ являются их *неконкретность и нереальность целей*.

Проблема участия педагогического коллектива и общественности в управлении развитием школы. В подавляющем большинстве школ планированием развития занимается узкая группа представителей администрации. Педагоги выступают только в роли исполнителей, а общественность в лучшем случае привлекается к решению частных задач управления функционированием. Это не способствует тому, чтобы инновационная деятельность была привлекательной для персонала и эффективной.

Проблема мотивации участия педагогов в инновационной деятельности. Без активного участия педагогов в решении задач развития образовательного учреждения невозможно рассчитывать на успех. Сегодняшняя ситуация даёт достаточно поводов, чтобы признать её неблагоприятной.

Наличие этих и других проблем качества инновационной деятельности в общем образовании свидетельствует о необходимости модернизации её механизмов. Инновационная деятельность нуждается в изменениях не менее, чем образовательная. Проблема повышения качества инновационной деятельности сегодня не менее актуальна, чем проблема повышения качества самого образования. Более того, без решения первой невозможно решить вторую.

* * *

Подведу итог. Отечественное школьное образование объективно не может оставаться таким, какое оно есть сегодня, но в то же время оно не готово к тому, чтобы качественно измениться. Сегодня школы поставлены в ситуацию, когда они должны радикально изменить свою образовательную деятельность, но для этого не созданы необходимые условия. Это аналогично тому, как если бы от людей потребовали подняться на труднодостижимую горную вершину, не обеспечив их необходимым снаряжением и не обучив соответствующим техникам. Если не принять решительных мер для изменения существующего положения, новый ФГОС постигнет участь многих других инициатив, национальных проектов, программ реформирования и прочего. Стандарт будет введён в бумажном варианте. Но, как показывает экономическая ситуация в стране, от жизни за бумагой не спрятаться. **НО**