

Разработка и применение стандартов образования за рубежом: влияние уровня требований на учебный процесс

Владимир Константинович Загвоздкин,

доцент кафедры развития образовательных систем Академии повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования

Если мы хотим определить значение, которое имеет введение образовательных стандартов для реального процесса обучения, то очевидно, что для этого необходимо осветить те разнообразные последствия, которые сопряжены с различными форматами, в каких могут быть сформулированы подобные стандарты. Речь пойдёт о стандартах *ожидаемых результатов* обучения, наиболее распространённой форме стандартов. Именно эта форма стандартов связана с переходом от регулирования образования «на входе» к регулированию «на выходе». Напомним, что такая форма стандарта носит название «стандарт результата» или «стандарт уровня достижений» — **performance standards, output-standart**. По уровню стандартов достижений делятся на минимальные, средние и идеальные.

В США и Англии для повышения качества образования перед школами ставится задача постоянно повышать измеримые итоговые результаты независимого оценивания. При этом определённое значение рассматривается как нижняя граница, которой должна достичь большая часть учащихся. Считается, что можно повысить уровень итогового результата, поставив перед школой высокую планку, которую она должна достичь за определённый период, совершенствуя свой учебный процесс. Однако, опыт показывает, что если развитие навязывать школам «сверху», это приведёт к целому ряду побочных эффектов: натаскиванию на тесты, вытеснению слабых учащихся, подтасовке результатов тестирования и т.д.

Экспертиза международного опыта применения стандартов, проведённая в Германии¹ по заказу федерального министерства образования («Экспертиза Климе»), подчёркивает, что если образовательные стандарты действительно должны поддержать рост качества в рамках модели регулирования по достигнутым результатам («на выходе») и при этом избежать нежелательных побочных эффектов, то система регулирования должна выполнить два условия:

1. Стандарты ни в коем случае не должны быть привязаны к выпускному экзамену; контрольные тесты необходимо соотносить не с отдельными школьниками, но с системой в целом или, в крайнем случае, с одной отдельной школой.
2. Стандарты должны быть сформулированы не как средние («регулярные») со средними ожидаемыми результатами, а как общеобязательные *минимальные*.

Только в таком случае системе удастся обеспечить индивидуальную поддержку, профилизацию и избежать селекции. Рассмотрим это подробнее.

1. Идеальные стандарты

Первая форма, в которой могут быть выражены образовательные стандарты, — это так называемый *максимальный*, или *идеаль-*

¹ Klieme, E./Avenarius, H./Blum, W./Dobrich, P./Gruber, H./Prenzel, M./Reiss, K./Riquarts, K./Rost, J./Ternorth, H.-E./Vollmer, H.J. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Hrsg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn: BMBF.

ный, стандарт. Здесь формулируется желательный идеал, которого, как ожидается, достигнут, может быть, только 10% школьников. Недостатки этой модели бросаются в глаза: ориентация обучения на такие стандарты негласно предполагает *перманентное предъявление завышенных требований* к подавляющему большинству школьников. В сущности, это подход, *ориентированный на дефициты*, мотивационное содержание которого следует оценить отрицательно! Прежде всего, здесь очень трудно выяснить, где и как можно совместить *индивидуальные требования*. Даже если бы для устранения дефицитов задействовали проверенный фактор «больше учебного времени», как это предлагают многие авторы, проблема ненамного уменьшилась бы. У преподавателей, работающих в подобных условиях, будут постоянные трудности с большинством своих школьников. Причём остаётся по-прежнему неясным, что означает в подобном контексте «обеспечение качества».

2. Минимальные стандарты

Экспертное заключение «Экспертиза Климе» решительно высказывается в пользу «сосредоточения на *минимальных стандартах*». Согласно этой позиции, для всякой предметной области фиксируется обязательный для всех учеников одной возрастной ступени «минимальный уровень». И затем «стандарты однозначно описывают, какие результаты должен показать школьник/школьница, чтобы соответствовать минимальным требованиям. (Что не исключает установления более высоких требований в качестве целей для процессов дальнейшего обучения и для дифференциации между группами учащихся)». Особое значение в экспертном заключении придаётся тому факту, что в этом случае для всякой школы, всякого учащегося и учителя ясно, «какие установлены минимальные требования», поскольку «в нашей системе образования... обнаруживаются слабые места,

прежде всего в *нижнем* сегменте результативности»². Как известно, по данным первого исследования PISA в Германии около

10% процентов школьников по умению читать относятся к почти неграмотной группе риска, ещё 13% с трудом выполняют требования первого уровня. Таким образом, минимальный стандарт можно было бы установить где-то чуть выше этого уровня умения.

В основе минимальных стандартов лежит философия образования, которая в ходе «реформы на основе стандартов» в США была сформулирована в лозунгах «Учиться могут все» и «Не оставить без внимания ни одного ребёнка». Для конкретного процесса обучения это означает, что при возникновении риска невыполнения минимальных стандартов должна подключаться *индивидуальная поддержка*. Ведь вместе с этими стандартами формулируется одновременно и *претензия* детей к школе. В то же время представленный в положительном виде континуум более высоких уровней умений и навыков может иметь значительную привлекательность для подавляющего большинства школьников. Школам, находящимся в неблагоприятном исходном положении, которым, например, не по их вине (то есть не из-за плохого преподавания) требуется тратить более 60% учебного времени на достижение основной массой их учеников минимальных стандартов, следует предоставлять так называемую «компенсацию невыгодного положения». С идеей такой компенсации выступает, например, Союз начальных школ Германии.

Этот же Союз начальных школ выступает за то, чтобы стандарты были сформулированы с известным *диапазоном уровней*, на которых может быть достигнуто то или иное умение. Тем самым Союз поддерживает компетентностно-ориентированный стандарт, предусматривающий градацию ступеней (уровней) результата.

3. Средние (регулярные) стандарты

Средние стандарты обозначают средний уровень, «средние» требования. Несмотря на их привлекательность, с ними, по мнению аналитиков, связан ряд проблем. Во-первых, ясные и обязательные для исполнения минимальные требования ко всем неизбежно заменяются, скорее, «слабыми», то есть расплывчатыми и нестрогими, формулировками. Во-вторых, появляется

² Результаты ЕГЭ по математике, а также опыт обследования ряда московских школ показал, что большое число учащихся не приступают к решению даже простейших задач! Так что эта проблема актуальна и для нашей страны.

Концепции, модели, проекты

проблема дифференциации индивидуальной поддержки, что может способствовать усилению селективной функции, и без того присущей немецкой системе образования. В-третьих, и это самое главное, при помощи регулярных стандартов нельзя дать чёткого ответа на вопрос, очень важный для поддержки более слабых школьников: что они должны знать и уметь, чтобы считаться *успешными учащимися*.

Вывод: образовательные стандарты внедряются с целью повышения результативности системы как целого и в то же время обеспечения возможности высокого качества в форме системного мониторинга и эвалюации (анализа и обратной связи) отдельных школ. Однако они могут также дать диагностические указания для индивидуальной поддержки учащихся; правда, сами тесты непригодны для выставления отметок или выдачи сертификатов. Этой цели, по мнению большинства экспертов, можно достичь только с помощью обязательных *минимальных стандартов для всех*. Причём каждой школе предоставляется право — в целом или в отдельных предметных областях — стремиться к достижению более высоких целей. После того как будет достигнут минимальный стандарт, остаётся бесконечно много дополнительного, интересного и важного, что может быть сделано. Но *прежде всего нужно гарантировать выполнение минимального стандарта*. Опасность вырождения обучения в «учение для зачёта» здесь, бесспорно, меньше всего.

В связи с особой организацией школьной системы в Германии, подразделяемой на разные типы школ: гимназии, реальные и народные школы, создаются дополнительные проблемы, которых нет в других странах, где система образования предполагает единые средние школы. Проблемы, связанные с делением на школы с разными целевыми установками, следует учитывать и в российском контексте. Опасность состоит в том, что если для школ разного вида будут установлены разные требования на основе регулярных (средних) стандартов или минимальных стандартов и одним или двумя дополнительными уровнями, то такая форма, как отмечают аналитики, не будет способствовать равенству шансов на качественное образование. И селективный эффект только усилится.

Когда в рамках международной дискуссии говорится о минимальных стандартах, имеются в виду стандарты результата, то есть performance или output standards в смысле классификации, данной нами выше, а не минимум содержания, о котором говорят в нашей стране. Идея минимального содержания ближе всего к идее «ядрового курикулама».

Формулировка образовательных стандартов в виде компетентностей — последствия для организации обучения

Введение современных стандартов образования происходит в контексте изменения парадигмы образования в направлении компетентностей как результатов образования. Здесь мы опять встречаемся с существенным пробелом в отечественной педагогической науке, так как никакой более или менее внятной теории компетентностно-ориентированного обучения у нас нет. Однако теория современных стандартов образования базируется на теории компетентностей и включает в себя ориентацию на соответствующие методы и формы обучения.

Теория компетентностей в контексте образования складывалась в ведущих индустриальных странах Запада с середины 70-х годов и в настоящее время представляет собой хорошо разработанную концепцию, которая постоянно развивается. В источниках по вопросам современных стандартов подчёркивается, что образовательные стандарты выражаются не в виде перечней содержаний или целей, как это делалось в традиционных учебных планах или рамочных программах, но формулируются в виде компетентностей. В основу таких стандартов положены модели компетентностей, соответствующие каждой предметной области. Эти модели характеризуются тремя параметрами: они дают описание отдельных компетентностей в их частных измерениях (*составных частях*), различают уровни достижения того или иного умения и указывают *направление развития*. Образовательные стандарты, выдержанные в компетентностном ключе, конкретизируют общие цели образования в виде требований к действиям. Требования устанавливают, что должен уметь делать учащийся, если эти цели можно считать достигнутыми.

Таким образом, при проверке качества обучения оцениваются не какие-либо заученные, возможно лишь на краткое время воспроизводимые фрагменты знания, а то, что человек действительно умеет! Поскольку компетентности, согласно Ф. Вайнерту, это «имеющиеся у индивидуумов или могущие быть ими освоенными в процессе обучения когнитивные способности и умения для решения определённых проблем, а также сопряжённые с ними мотивациональные, волиционные (волевые) и социальные готовности и способности, позволяющие успешно и ответственно решать проблемы в сложных, комплексных ситуациях»³.

Если в будущем успех школьного обучения должен измеряться тем, какие компетентности и в каком объёме приобрели учащиеся, то это имеет фундаментальные последствия для повседневной работы в школах. Многие авторы высказывают опасение: подавляющее большинство педагогического состава к этому не готово или готово недостаточно. Поэтому реформа в направлении компетентностного подхода — это, прежде всего, обучение и переподготовка учителей.

Проблему, которая здесь возникает, лучше всего пояснить на примере. Научиться плавать можно, только если войти в воду. Однако теоретический «курс плавания на суше», преподаваемый у края бассейна, может создать у человека роковую иллюзию, будто плавать он уже научился. Этот принцип справедлив для всех сфер человеческого учения: могу ли я действительно что-нибудь делать или нет, можно выяснить только в такой ситуации, которая, по сути дела, уже предполагает это моё умение. Процессы индивидуального освоения компетентностей очень трудно рационально отличить от тех ситуаций, в которых усвоение компетентностей проявляется. Поэтому приоритетным направлением исследований современной педагогической психологии являются:

- анализ феномена умения — компетентности, когда человек что-то действительно хорошо умеет делать и самостоятельно справляется с различными ситуациями, для которых нет заранее готовых решений;

- выделение «составных частей» умения — из чего оно состоит, на каких предпосылках базируется («структуры компетентности»);
- генезис овладения этими структурами — благодаря каким процессам учения возникают названные компоненты и предпосылки компетентности;
- последовательность освоения — какие компоненты служат в качестве основы;
- диагностика роста — как выявить и измерить то, что человек действительно умеет, как определить рост его компетентности.

Система обучения, ориентированная на компетентности

Все элементы обучения, о которых будет идти речь в дальнейшем, мы обнаружим в явном или более скрытом виде в современных учебных программах и стандартах разных стран-лидеров — они заложены как вектор развития школы. Франц Вайнерт дал концепции компетентностей дифференцированное психолого-педагогическое обоснование. Он обобщил и систематизировал состояние исследований по данному вопросу и сформулировал свои тезисы в форме задач, стоящих перед современной школой и актуальных для развития в перспективе на ближайшее будущее.

В текстах, разъясняющих эти задачи учителям и широкой общественности в немецкоязычных странах, где в настоящее время происходит внедрение стандартов образования, *обучение на основе стандартов — это синоним компетентностно-ориентированного обучения*. При этом даются обстоятельные советы и практические рекомендации учителям — как построить преподавание в духе компетентностного подхода. Существует обширный арсенал средств и методов, позволяющих выстроить преподавание в соответствии с требованиями, о которых мы скажем ниже, и которые фиксируются в современных (компетентностных) стандартах.

Введение стандартов означает «развитие и изменение всей культуры учения». При этом нужно отметить, что речь идёт не о каком-то тотальном изменении всего вообще, но о более тщательно структуриро-

³ Weinert, F.E. (2001b): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F.E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim und Basel: Beltz

Концепции, модели, проекты

ванном процессе обучения, о смещении приоритетов, о постоянном отслеживании реальных результатов обучения и выстраивании обратной связи в качестве обязательной составляющей в структуре обучения.

Противопоставление «школы знаний» «школе компетентностей» — это мифология, сложившаяся у некоторых отечественных авторов. Источники (тексты) этой гипотезы не подтверждают. Знание как значимая цель сохраняет в компетентностном образовании своё полное значение. Совершенно очевидно, что для того, чтобы успешно, самостоятельно и ответственно действовать в какой-либо области, нужно иметь иногда солидные академические знания. Правда, компоненты «ответственность», «самостоятельность» и т.п. показывают, что одного *теоретического* знания недостаточно. Поскольку действие всегда происходит в контексте (ситуации), то ясно, что необходим ещё целый ряд компонентов, которые носят *не-теоретический* характер. Ведь теория — это всегда *общее*, понятие же *ситуации* специально введено в философии для обозначения сферы, принципиально не поддающейся теоретическому (заранее данному) суждению. В этом и состоит смысл выражения «решать проблемы в контексте вариативных ситуаций».

Результат психолого-педагогических исследований: компетентностно-ориентированная дидактика

Чем же, согласно современному уровню научного знания, должны заниматься в школе дети, подростки и молодёжь, чтобы развитие их компетентностей протекало полноценно?

Франц Э. Вайнерт, один из крупнейших авторитетов в данной области, перечисляет следующие элементы:

1. Интеллигентное знание (intelligentes Wissen).
2. Знание, применимое на практике.
3. Владение умением учиться (компетентность учения).
4. Методически-инструментальные ключевые компетентности.

5. Социальные компетентности.

6. Ценностные ориентации.

Все перечисленные элементы являются одновременно и целями, и средствами обучения. Каждый из этих компонентов приобретается в контексте определённых форм и методов обучения, которые должны присутствовать в современной школе. Нельзя исключить ни один из этих элементов в пользу другого, они дополняют и обуславливают друг друга.

«Речь идёт... о приобретении *содержательного знания*, о стратегиях для практического использования этого знания, о приобретении *ключевых квалификаций*, метакогнитивных умений и стратегий учения, а также системы когнитивно-мотивационных *поведенческих и ценностных ориентаций*, чтобы когнитивные способности стали социально ценными и индивидуально-рефлексивными поведенческими умениями» (Вайнерт, с. 115).

Это относится к отдельным предметам и целым учебным областям, к систематике дисциплин, равно как и к междисциплинарным связям. «Ни один из этих аспектов мы не вправе оставить без внимания, каждый из них имеет свои основания в теории образования и политическую легитимность, но в каждой из них — как свидетельствуют результаты эмпирических исследований процесса учения, обучения и преподавания — для успешного выполнения соответствующих процессов трансфера учения требуются специфические организационные процедуры в обучении и учении».

Знание и компетентность: компетентность действия

Разберём отношение знания и компетентности, которая проявляет себя, прежде всего, в действии — решении проблем в различных контекстах. Компетентное выполнение некоторого действия означает, что человек *знает*, что он делает и почему он делает это так, а не иначе. Можно, конечно, развить в себе известное «ремесленное» умение, основанное на принципе показа и подражания. Но подобного рода умение, которое можно непрерывно совершенствовать с помощью тренировки, как правило, *не даёт* человеку способности *самостоятельно* справляться с другими по характеру

или более сложными проблемными ситуациями. Поэтому английское понятие *skills*, весьма близкое — а во многих случаях идентичное — понятию «компетентность», нельзя всегда переводить словом «навык». На немецкий язык это понятие переводится в зависимости от контекста как умение, способность, компетентность, навык. Это важно, так как большинство источников по зарубежному опыту компетентностного подхода к обучению — это англоязычные тексты, использующие понятие *skills* как фундаментальное.

Итак, в компетентности, проявляющейся в успешном и ответственном решении проблемных задач, свёрнуто знание, являющееся его неперменной составной частью. Однако это знание, проявляющееся в умении справляться со сложными задачами, имеет особое свойство, отличающее его от знания, которое «лежит мёртвым грузом».

Таким образом, «знание» так же, как умение и навыки, может быть разнородным. Чисто декларативное выученное фактическое знание, как правило, не имеет никакого смысла для учащихся, если одновременно они не научаются тому, что можно делать с этим знанием. Оно остаётся «инертным», «косным», допускает, в лучшем случае, вербальное воспроизведение и, как правило, не делает человека способным к компетентному практическому действию. Выученное, но непонятое знание не ведёт к тому, что ученик, осваивая материал следующей ступени (по любому предмету) проводит связь между этим и новым материалом. Его предыдущее знание не помогает ему осваивать новое. Заученное знание остаётся в нём мёртвым грузом. Теория компетентностно-ориентированного обучения тематизирует и проблематизирует это отличие мёртвого, инертного и живого, осмысленного, «интеллигентного» знания. Как в процессе обучения и диагностики результата отличить одно знание от другого?

В понятии компетентности *знание* и *умение* совпадают, взаимно опираются друг на друга: простой навык без соответствующего процедурного знания остаётся чистой техникой с незначительным потенциалом развития. Напротив, высшие уровни компетентности характеризуются нарастающей способностью «процедурализации» *знания*. Иными словами, прочная база в виде

осмысленных *содержательных знаний* — необходимое, но отнюдь не достаточное условие выработки *компетентности*. Для формирования компетентности действия требуются дополнительные *особые* учебные ситуации, в которых на соответствующем действии может развиваться, проявиться и быть проверена данная компетентность.

Таким образом, мы обозначили два первоочередных требования к процессу обучения, способствующего приобретению компетентностей:

- 1) передача осмысленного (интеллигентного) знания и, соответственно, обучение, ориентированное на действительное понимание;
- 2) обеспечение возможности практического использования и применения этого знания.

Систематическое учение — вертикальный трансфер учения

Под осмысленным, интеллигентным знанием «понимают хорошо организованную, объединённую внутри дисциплин, междисциплинарно и с практикой жизни систему гибко применимых способностей, навыков, знаний и метакогнитивных умений. Предпосылкой для этого и результатом этого является предметнологически структурированный, систематический, содержательно ориентированный процесс учения» (Ф. Вайнерт, там же). Подобный процесс учения может происходить осмысленным для учащегося образом, только если учащийся опирается при этом на релевантную базу знаний, которые он уже имеет. Иначе говоря, новые элементы знания должны быть «присоединимы» к когнитивной структуре, выстроенной в предшествующей истории учения, чтобы они могли быть сопряжены с нею воедино. Такое обучение называется «адаптированным», так как оно приспособливается (адаптируется) к реальной ситуации ребёнка, строится на уже имеющихся структурах знания или изменяет (перестраивает) ошибочные знания ребёнка о мире, полученные им случайным образом (конструктивистская модель обучения).

Чтобы это приобретение знаний происходило в соответствии с логикой предмета,

Концепции, модели, проекты

а также во избежание пробелов в знаниях и неправильных коннотаций, наиболее целесообразной формой учебного процесса для него является *прямое наставление* со стороны учителя как знатока систематики своего предмета. Посредством целенаправленного *повторения* перед началом нового изложения не только предотвращаются или быстро устраняются дефициты знания у отдельных школьников, но и достигается активизация учащихся, что создаёт требуемый уровень сочетаемости для вновь усваиваемого материала. Вайнерт обозначает когнитивный механизм этой формы учебного процесса термином «*вертикальная передача знания*», то есть одно логически и систематически надстраивается над другим. Это не только облегчает дальнейший процесс изучения в той же содержательной области, но и создаёт необходимую основу для всего процесса усвоения умений. В смысле индивидуальной поддержки при этом важно знать, что именно более слабые школьники получают особую пользу от обучения, которое хорошо структурировано учителем и ориентировано на собственное учение школьников.

Ситуативное обучение — горизонтальный трансфер учения

Ф. Вайнерт пишет: «Способность гибко и компетентно использовать интеллигентное знание — это не столько функция самого приобретённого знания, сколько, скорее, функция *способа приобретения знаний*». Только если наряду с предметно-логической систематикой знания учащийся может узнать на опыте также возможные ситуативные контексты его *применения*, увеличивается вероятность того, что это знание может быть по аналогии или творчески применено для решения проблем в меняющихся ситуациях.

Именно тогда, оказываясь в новой ситуации вызова (проблемы), мы вспоминаем не только о нужном для её решения элементе знания, но одновременно также и о той *ситуации*, в которой мы его усвоили, чем облегчается перенос или гибкое применение его к новой ситуации. И это сказывается на наших действиях. В плане желаемого результата — а именно компетентного применения и использования изученного материала — здесь, в первую очередь, имеет зна-

чение *ситуация научения* (и конечно, здесь также только *дело мастера боится!*). Вайнерт обозначает действующий в этом случае когнитивный механизм термином «*горизонтальная передача (трансфер) знания*». Это имеет силу при том условии, что требуемое знание можно закрепить в когнитивной структуре хорошо организованном и в надёжных внутренних взаимосвязях, потому что лишь в этом случае его можно «оценить в его специфичной для конкретной задачи особенности».

Формой научения для этого является, как мы теперь знаем, систематически-символическое обучение, то есть фактически это традиционные формы обучения, но только более профессионально выстроенные. Однако *такая форма не должна доминировать в общей системе обучения*.

Требованию горизонтального трансфера адекватно отвечают все формы обучения, в которые как бы «встроены» *ситуативные* преподавание и учёба. Они развёртывают ситуации, для решения которых неявно (по крайней мере на предварительных стадиях) уже предполагается умение, которое учащийся должен приобрести или усовершенствовать. Это, кстати, основной принцип успешного усвоения умений! Арсенал методов обучения простирается здесь в изменчивых, приближенных к жизни контекстах, включающих проектное обучение, экспериментирование, обучение через решение проблем, работу в группах, игры в планирование, обучение в мастерских и практическое изучение материала вплоть до поиска внешкольных мест обучения.

С современной точки зрения ещё недавно бывшая актуальной теоретическая дискуссия о конструктивизме (должно ли усвоение знаний осуществляться более *систематически* или же преимущественно *ситуативно*) оказывается устаревшей. В интересах успешного приобретения учащимися компетентностей нам нужно *и то, и другое*; об этом говорят все имеющиеся в нашем распоряжении эмпирические данные! Кстати, эти, как правило, кооперативные процессы научения обнаруживают немало точек опоры, позволяющих перейти к темам, которые будут занимать нас в следующем пункте, поскольку школьники могут многому научиться здесь *друг от друга* и от общения *друг с другом*.

Учение, основывающееся на собственной ответственности, и развитие личной позиции: момент саморегуляции в обучении

То, что преподаётся в школе, те содержательные знания и процедуральные умения, которые могут быть приобретены учениками, это лишь малая (пусть и необходимая) часть того, что требуется сегодняшним школьникам в их последующей жизни.

В контексте социологических экстраполяций тенденций развития общества в направлении «информационного общества», в свете ускоряющегося накопления знания и его растущего объёма выдвигается аргумент, согласно которому школа не должна придавать особого значения передаче и без того уже быстро устаревающих содержаний знания. Она должна сообщать эффективные стратегии поиска и переработки информации, включая навыки обращения с электронными СМИ, а также способность к самостоятельной учёбе в течение всей жизни, включая необходимые учебные и рабочие технологии. Кроме того, ожидается, что будут приобретены так называемые «ключевые квалификации» — в общем и целом это обширный комплекс формальных или также метакогнитивных умений. Хотя в изложенном выше контексте, представляемом нередко как единственный и исключительный, можно обоснованно сомневаться (тот факт, что $2 + 2 = 4$, как раз *не устаревает*, и это также относится ко многим другим фундаментальным содержаниям знания!), здесь, тем не менее, речь идёт об известных нам обязательных целях образования: в будущем они также должны быть конкретизированы посредством образовательных стандартов и требуют постоянной проверки на предмет их достижения.

Учиться учиться — латеральный трансфер учения

Когнитивный механизм приобретения формальных умений, например ключевых квалификаций, или научения учению, Ф. Вайнерт обозначает термином «латеральная передача знания». И действительно, эффективность латерального трансфера учения в части приобретения желаемых умений зави-

сит от его тесной взаимосвязи с двумя другими видами переноса: нельзя учиться, если не учишься *чему-нибудь!* Следовательно, научиться чему-нибудь о самом учении можно только в тесной связи с *конкретным процессом содержательного обучения*, будь оно систематическим или ситуативным. Только во взаимном обмене («Как ты это сделал?»), совместной рефлексии («Какой метод наилучший?») и автономном осознании («В чём тут было дело?») *в контексте содержательного научения* можно узнать что-нибудь о самом процессе учения. И это справедливо также относительно тренинга методов, который в настоящее время пропагандируется многими авторами в рамках инновационных моделей обучения.

Адекватные формы учебного процесса, в которых возможно побудить учеников к формированию латеральной передачи знания, — это такие формы, которые в значительной степени позволяют им учиться самостоятельно. Прежде всего, в этих формах ученики могут на опыте понять, что такое собственное учение, а значит, узнать что-то о личных сильных и слабых сторонах каждого, функциональных и дисфункциональных стратегиях, степени трудности задач, побудительных мотивах к учёбе и результатах учения. Сюда относятся все формы *открытого обучения*, а также самостоятельная работа в группах, учёба на началах собственной ответственности или исследующее изучение (например, особенные учебные результаты или презентации) и т.д.

Рефлексия об этом опыте под руководством учителя, имеющая целью преобразовать его в метакогнитивные умения (а значит, отрефлектированное «умение учиться»), — это трудная, но необходимая педагогическая задача, для решения которой, правда, в настоящее время нигде ещё в мире нет проверенных практикой дидактических моделей (Вайнерт, с. 118). Но здесь уже есть первый практический опыт, например работа с дневниками учебного процесса.

«Социальное» учение — рефлексивный трансфер

Однако этого ещё недостаточно: компетентность определяется Ф. Вайнертом как «поведенческая диспозиция». Свои знания и творческий потенциал человек может ре-

Концепции, модели, проекты

ализовывать в эгоцентрической, социально неприемлемой форме или, наоборот, социально приемлемым образом в смысле общественно ценных и социально направленных поступков. Но всегда есть возможность девиантного, отклоняющегося поведения. Формирование компетентностей должно быть привязано к одновременному формированию системы *ценностных и поведенческих ориентаций в мире*, которое способно ориентировать использование своего потенциала в общезначимых целях, в соответствии с принятыми в обществе социальными нормами и принципами.

Таким образом, мы обращаемся к программным положениям *«воспитывающего обучения»*. Создатель этого понятия Иоганн Фридрих Герbart не мог себе представить воспитание без обучения и не признавал такого обучения, которое бы не воспитывало. Для него важнейшей целью обучения было то, чтобы *«из него возникал интерес»* (сегодня мы обозначили бы суть его трактовки словами «мотивы поведения»). Причём для него было ясно, что воля к разумному и доброму поведению коренится в разносторонней и упорядоченной «сфере идей» (сегодня мы говорим «когнитивной структуре»).

Подобное же представление о связи между обучением и воспитанием имеет в виду и Франц Вайнерт, когда говорит о необходимости «поведенчески обусловленного трансфера» приобретённого знания (и умения). Райнер Лерш предлагает называть формирование данной области *«рефлексивный трансфер»*.

Речь идёт об обратной привязке приобретённых знаний и компетентностей к *субъективным мотивам поведения* в смысле ответственного использования приобретаемых компетентностей. Естественно, такой трансфер лишь с большим трудом поддаётся внешнему управлению, например направлению силами педагогов, ведь дело касается формирования в высшей степени субъективных установок и позиций. Тем более, что их основания, в силу личного опыта, семейного устройства, социокультурных ценностных представлений и других влияющих на воспитание факторов, у различных индивидуальностей различны. Тем не менее, у педагогов есть возможности содействовать ответственному использованию приобретённых компетентностей.

Правда, не столько наставлением или моральным «указующим перстом», сколько путём убеждения на основании соответствующего личного опыта о ценности определённых привычек или поведенческих паттернов. Например, в рамках культуры школы или класса, «в которой соединяются друг с другом обязательные к исполнению правила, индивидуальные свободы и честное социальное поведение» (Вайнерт). Учение на примере учителя, культура общения и климат мышления в классе, уровень претензий и побудительное содержание учебного процесса так же точно дают подобный опыт, позволяющий добиваться *имплицитного* учения (можно сказать, учения «между делом»), которое тоже оставляет свой след в структуре личности.

Судя по количеству публикаций, значение этой области как важной задачи школы в общественном сознании всё более возрастает. Многие авторитетные педагоги выступают за введение в школы специальных программ социально-эмоционального обучения. Существуют разные подходы, а также и разные конкретные методы работы по развитию социально-эмоциональной сферы школьников. Изучение, адаптация и внедрение наработок современной зарубежной педагогики в этой области — одна из приоритетных задач развития отечественного образования.

Все вышеперечисленные элементы в той или иной форме мы встречаем в программах зарубежных инновационных школ, а также в публикациях, посвящённых качественному обучению. Ясно, что многообразие методов, декларируемое в настоящее время в зарубежной литературе как условие качественного обучения, является не просто декларацией, а имеет под собой серьёзные научные основания. Изучение и апробация практических наработок зарубежной дидактики в направлении компетентностей, на наш взгляд, крайне актуальны для совершенствования учебного процесса в отечественной школе. □