

Содержание общего среднего образования: парадоксы развития

Рыжаков М.В.

О каком содержании пойдёт речь?

Распространённый термин «содержание образования» в последние годы стал приобретать значения, которые резко укрупнили его объект, то есть всё то, на что может быть распространено понятие «содержание образования». Ещё несколько лет назад авторы «Концепции очередного этапа реформирования системы образования Российской Федерации» (1977) относили к содержанию образования: сокращение нагрузки, 12-летнюю школу, механизм формирования социального заказа, распределение полномочий между субъектами, определяющими содержание образования, поддержку инновационного движения, компьютеризацию, новые образовательные технологии, государственные образовательные стандарты, примерные программы, аттестацию учащихся и образовательных учреждений, систему вступительных экзаменов, поддержку молодых талантов, доработку стандартов высшего образования, рынок учебной литературы и т.д. и т.п.

Ясно, что при такой трактовке понятия надеяться на значительные концептуальные и практические результаты в развитии содержания весьма проблематично, особенно с учётом того, что речь идёт о главном звене системы, что уже само по себе накладывает довольно жёсткие ограничения на все действия тех, кто проводит эту работу. Поэтому в качестве первого предварительного замечания остановимся на более точном и, естественно, узком понимании того, что есть содержание образования. Оттолкнёмся от известного положения Закона Российской Федерации «Об образовании», где чётко указано, что образование включает в себя как минимум три составляющие: обучение, воспитание и развитие. Система образования, как известно, включает в себя также три составляющие: формальное образование (школа, ПТУ, институт и т.д.), неформальное образование (дополнительное образование), внеформальное образование (досуг детей, влияние семьи, окружения, средств массовой информации и т.п.).

В рамках этой системы основная функция формального образования состоит в обучении учащихся. Систематическом, специально организованном обучении, да ещё сопровождающемся постоянной констатацией достижений учащихся в виде их промежуточных и итоговых аттестаций.

Обучение в школе выступает, таким образом, как процессуальная сторона образования, в ходе которой происходит научение учащихся одновременно с их воспитанием и развитием. В обучении, как известно, выделяют два аспекта: «чему учить?» и «как учить?».

Ответ на вопрос: «Чему учить?» — и есть ответ на то, что в данной статье мы будем понимать под содержанием образования. Мы поведём речь о содержании в массовой средней школе, т.е. содержании, которое оформилось в виде общенациональных институций: стандартов, программ, учебников и т.д.

Несколько парадоксов

В июне 2003 г. в Минске прошёл региональный семинар Международного бюро просвещения ЮНЕСКО по проблемам развития содержания образования. Участники семинара обратили внимание на ряд парадоксов, свидетельствующих о всё большей унифицированности и стабильности содержания образования в школах мира.

Первый парадокс: колоссально растёт объём информации в мире и постоянно утвержда-

ется, что школа должна на это реагировать. Между тем за весь XX в. в мире появился только один новый учебный предмет, который закрепился во всех учебных планах школ, — это информатика. Увеличивается количество информации — практически не увеличивается количество учебных предметов. Как на это реагировать? В каком направлении двигаться в развитии содержания общего среднего образования?

Второй парадокс: во всём мире растёт вариативность, множатся авторские школы, в ранг закона возведена автономность образовательного учреждения. Однако если проанализировать учебные планы и программы, то мы увидим, что 65–75% содержания образования примерно одинаково. Более того, налицо удивительное структурное единство: от 14 до 17 обязательных предметов с почти одинаковыми названиями и количеством часов на их изучение. Различия остаются только в содержании истории, национальных языках, литературы, географии и в религиозном образовании. То есть в том, что определяет идентичность национальной системы образования каждого государства. И здесь налицо очевидная консолидация в содержании образования.

Третий парадокс: мы часто говорим, что образование приобретает общественный характер, становится «прозрачным», всё более зависит от гражданского общества, отражает локальный и региональный социум, авторскую школу отдельных педагогов. И всё это сопровождается растущей централизацией, ростом государственного влияния на содержание образования и его контроль. Государство берёт на себя ответственность в оценке качества и, таким образом, регулирует почти всё внутри системы.

Четвёртый парадокс связан с оценкой качества образования. Наблюдается стремление к наибольшей объективности через использование различных, часто дорогих систем контроля. При этом развитие образования идёт под знаком индивидуализации образования, индивидуальной образовательной траектории. Формируем индивидуальность, а проверяем «массы»!

Перечень парадоксов можно продолжить. Однако существенно отметить, что содержание общего образования в мире демонстрирует удивительное единообразие как в части структурной организации, так и в содержании отдельных компонентов этой структуры.

Реформы, реформаторы, результаты

Двадцатый век подарил человечеству множество проектов, которые самым непосредственным образом должны были влиять на содержание школьного образования. Вспомним только самые значимые для развития содержания образования, а также результаты, которыми заканчивались эти нововведения не только в нашей стране, но и в остальном мире.

«Это такая вещь, которая, если мы сумеем её развить, будет иметь всемирное значение»

Так писал о знаменитых комплексных программах ГУСа А.В. Луначарский. Эти программы являлись ярким примером подхода, который сегодня определяется как интегрированный в разных его интерпретациях и в России, и за рубежом*. Программы ГУСа во многом базировались на концепции П.Ф. Каптерева. Такой подход тогда квалифицировали как «культурно-антропологический». Комплексные программы уделяли большое внимание методологической стороне обучения: научить школьников самостоятельно приобретать знания, исследовать предметы и явления, делать выводы, применять полученные знания в жизни и т.д. Как и сейчас, вопросы коренного пересмотра общеобразовательного содержания и создания новых учебных планов, предметов и программ были признаны первостепенными.

* Новые программы для единой трудовой школы. Вып. I. 1923.

Однако программы не получили должной реализации, хотя для этого имелись все необходимые «степени свободы»: в России в те годы не было единого учебного плана, школы и территории были абсолютно свободны в разработке содержания, а в органах образования ты-

сячи комиссий трудились над созданием учебных планов и программ. Первый централизованно разработанный учебный план был составлен только в 1927 г., когда стало ясно, что уровень подготовки школьников снизился до критического. Аналогична судьба «метода проектов», развившегося на почве русского образования, затем почти забытого и вновь воскресшего в конце века (в основном в методике технологического образования), сменившего таким образом характер всеобщности на более скромную роль одной из частных методик. Понятен революционный энтузиазм А.В. Луначарского: если бы удалось довести до желаемых результатов работу по программам ГУСа, то это имело бы всемирно-историческое значение. И оно определялось бы тем, что впервые в истории удалось бы создать новый тип содержания образования для массовой школы, основанный не на закономерностях его (содержания) собственного развития, а на интеллекте и воле его разработчиков.

«Идея куррикулума»

Другим важным движением в развитии содержания образования стало развитие теории куррикулума (*curriculum*). Датой рождения теории куррикулума принято считать 1918 г. Итогом первого этапа развития содержания образования в теории куррикулума стала конференция в Чикаго в 1948 г. Полученные к этому времени обобщения ничего не сумели объяснить в практике и тем более выйти на уровень научного прогноза содержания или его проектирования. С этого времени само понятие куррикулума начало терять какую-либо определённую и при этом исчезал сам объект теории содержания.

К концу 1970-х гг. существовало более 30 подходов и соответственно определений куррикулума: от самых широких до самых конкретных. Три из них наиболее типичны, поскольку хорошо иллюстрируют эвристическую ценность этой теории.

W.P. Siegel* определяет теорию куррикулума как конечные цели и задачи образования, пути, средства и способы деятельности по достижению целей, методы и средства проверки эффективности действий. G.A. Beachamp** определяет предмет теории куррикулума как совокупность связанных положений, позволяющих осмыслить содержание учебного плана и программы, устанавливая связи между их элементами, осуществляя управление их развитием и оценку.

* Siegel, W. P. Reflections concerning the evaluation of curriculum / W. P. Siegel // Regional seminar on techniques of curriculum evaluation (1974; Caracas). Santiago (Chili): UNESCO Regional Office of Education for Latin American and the Caribbean, 1974. (Doc. Serie/SEMCURR/Ref.i.).

** Beachamp, G.A. Curriculum theory / G. A. Beachamp. PealskOp, 1981.

В то же время J. Fajardo* считает, что куррикулум — это совокупность социального опыта, содержание образования, которое учащиеся усваивают, участвуя в деятельности, организуемой системой образования.

* Fajardo, J. Curriculum in the Peruvian educational reform / J. Fajardo. Paris: UNESCO, 1976. (Doc. ED.76/CONF.640/7).

Появление таксономии Б. Блюма вдохнуло новую жизнь в теорию куррикулума: появился тезис о том, что «нельзя ставить телегу впереди лошади, т.е. разрабатывать содержание, прежде чем будут определены цели, или независимо от последних». Несколько позже появилась схема куррикулума, которую, с учётом таксономии Блюма, можно логически представить в графической форме. Однако реальной теории содержания образования «*curriculum*» школе не дал. Исследования, нацеленные ранее на поиск новых общих категорий, закономерностей, взаимосвязей, т.е. построение теории содержания или её фрагментов, постепенно перестроились в направлении планирования системы содержания и учебного процесса, разработки моделей, в основе которых — субъективный взгляд конкретного исследователя (определённая позиция, идея) на отбор источников содержания, ведущих аспектов, доминирующих факторов. Построены сотни таких моделей. Многие из них сильно напоминают идеи и подходы русской дидактики начала XX в. Ни одна в массовой школе так и не прижилась.

«Компетентностный подход»

Во второй половине XX в. Утвердилась концепция системы непрерывного образования* и развиваемая на её основе идея «ключевых компетенций»**. В части реформирования содержания образования здесь заложен огромный потенциал, поскольку в соответствии с концепцией школа перестаёт быть «звеном» и становится «центром» образовательной среды, структурой-аттрактором, которая во многом определяет будущее науки, производства, искусства, общественного развития. Это неизбежно должно повлечь за собой изменения в содержании образования.

* Dave, R. H. Education permanente et programme scolaire / R. H. Dave. Hambourg: Institut de l'UNESCO pour l'education, 1973; Council de l'Europe. Education permanente.

Reflexions prospectives. Strasbourg: Council de l'Europe, 1969; Janne, H. L'education permanente. Facteur de mutation du systeme d'enseignement actuel / H. Janne. Strasbourg: Council de Europe, 1969; Parry, G. W. Vers un modele conceptuel d'education permanente / G. W. Parry. Paris: UNESCO, 1973.

** Совет Европы. Симпозиум по теме «Ключевые компетенции для Европы» (27–30 марта 1996 г.). Берн (Швейцария), 1996. (Doc. DECS/ SC/ Sec (96)43).

Роль школы приобретает уже совершенно новые аспекты. Главное — она становится уже не единственным источником образования, а работает рядом с другими структурами. Учитывая, что немалую часть знаний учащихся получает теперь вне школы, очень важно, чтобы школа не только использовала эти знания, но и приводила их в систему, исправляла при необходимости, направляла на развитие личности.

При эффективной организации системы непрерывного образования «по горизонтали» открываются возможности освободить школу от выполнения ряда традиционных функций, которые, по мнению авторов, успешно могут быть реализованы в рамках неформального образования и его содержания.

Изучение основ наук и учебных предметов как таковых в значительном может быть вынесено за рамки школы в параллельные структуры системы непрерывного образования, где они будут усвоены с полным учётом интересов и возможностей учащихся. Главное место в школе займёт содержание, направленное на формирование определённых черт человека, компетенций, которые требуется сформировать.

В основу занятий при этом могут быть положены специально конструируемые педагогические ситуации, деятельность учащихся в которых и будет воспитывать требуемые качества личности. Например, умение брать ответственность на себя, принимать решение и действовать, работать в коллективе ведомым и ведущим, общаться, выявлять противоречия и выдвигать гипотезы, критиковать, оказывать помощь другим, адаптироваться к обстановке, объяснять, доказывать, уметь обучаться и многие другие.

Это принципиально иное содержание, которое будет определять принципиально иную организацию обучения. Такое содержание придёт в противоречие со своей формой (уроком), заставит по-другому организовать процесс, изменит саму деятельность школьного коллектива, требования к подготовке учителей и т.п.

Истоки самой идеи ключевых компетенций лежат в концепции непрерывного образования, как и их основной перечень. Сегодня это «модное» направление, которое готовы взять на вооружение в первую очередь отечественные политики и управленцы образования. В частности, предлагалось именно ключевые компетенции сделать частью стандарта, заменив ими требования к уровню подготовки выпускников, а часто и целевые установки образования. Что из этого получилось — показывает анализ проектов стандартов, подготовленных под руководством Э.Д. Днепров и одобренных коллегией Министерства образования Российской Федерации в декабре 2003 г.: требования включают два ключевых слова «знать» и «уметь». О компетенциях стандарт скромно умалчивает.

Вместе с тем ясно, что последовательная реализация идеи приведёт к коренному изменению современного содержания общего среднего образования. Но пока в мире нет ни одной страны, где эта идея была бы реализована. Напротив, обозначился ренессанс классического, фундаментального общего среднего образования и его содержания.

«Четыре компонента социального опыта»

Заметной вехой в развитии содержания образования в нашей стране стала концепция структуры и содержания общего среднего образования И.Я. Лернера и В.В. Краевского, изложенная в наиболее полном виде в книге «Теоретические основы содержания общего среднего образования» (1983) и долгие годы владевшая умами дидактов, методистов, практиков образования. Четыре компонента социального опыта, которые обосновывались как главные элементы структуры содержания образования [знания, способы деятельности (умения), опыт творческой деятельности, опыт эмоционально-ценностного отношения], практически исчерпывали у И.Я. Лернера и В.В. Краевского понятие культуры, и потому есть все основания считать работу «Теоретические основы содержания общего среднего образования» системной реализацией культурологического подхода к построению содержания образования. К сожалению, идеи «теоретических основ» в главном так и не реализовались, даже несмотря на то, что выделенные авторами компоненты социального опыта стали обязательным атрибутом текстов, посвящённых проблеме содержания образования как в дидактике, так и в теории и методике преподавания отдельных учебных предметов. Однако содержания, построенного на основе данного подхода, создать так и не удалось.

«Культурологический подход»

Это активно осваиваемое в настоящее время направление в реформировании содержания общего среднего образования в нашей стране, новая попытка «объединить культуру и антропологию», которая разрабатывалась в русской дидактике начала XX века. Одни из авторов нацелены на построение содержания на новых основах; другие акцентируют внимание на модернизации содержания. Первых значительно больше и их позиции не только активно поддерживаются, но часто даже берутся за основу преобразований, проводимых Министерством образования. Так было в течение ряда последних лет, когда результаты исследований «с колёс» переносились в нормативные документы министерства, обсуждались на Всероссийских семинарах по разработке нового содержания и базисного учебного плана, рассылались в качестве методических писем управлениям развития общего среднего образования и т.д.

В разное время «несущими конструкциями» нового содержания образования были культурная, социальная, духовная антропология и физическая антропология, филология и словесность, этнография, этика и философия (во 2-м и 3-м классах), математическая логика (с 1-го класса), этикет, иностранная словесность, социальная практика, этническая география и многое другое. Сам же подход многократно менял названия: «культурологические основания», затем — «культурологический подход», затем — «культурно-исторический подход» и наконец — «культурно-исторический подход-методология».

Все перечисленные подходы преследуют одну цель — системное реформирование содержания общего среднего образования. Процесс шёл весьма бурно и завершился так же внезапно, как и начался. Сегодня об этом напоминает лишь название одной из образовательных областей в базисном плане: «Филология». И та в наибольшей мере критикуется профессионалами за её «нешкольный характер».

Таковы результаты попыток глобальных реформ содержания в ушедшем столетии. Мы не коснулись таких значимых для развития содержания идей и проектов, как система Монтессори, вальдорфские школы, метод проектов, общинная школа, модульное обучение, система развивающего обучения и прочих течений, ввиду их более ограниченного, специального характера. Важно было увидеть, что предлагается массовой средней школе, всем и каждому учащемуся в отдельности.

Некоторые выводы

Анализ проблемы развития содержания образования приводит к нескольким очевидным выводам.

Первый. Речь может идти только о совершенствовании содержания, которое уже существует, которое уже сформировалось, которое имеет свою историю, насчитывающую сотни лет. По крайней мере, с тех пор, как в человеческом сообществе школа выделилась как социальный институт со свойственными ей функциями. В этой работе невозможно базировать свою работу на идеях конструирования содержания «на новом месте из новых материалов». Место занято, а материалы только те, что уже имеются в наличии.

Второй. Не стоит обманываться в отношении того, что возможно создание кардинально нового содержания образования для массовой школы и тем более создание этого содержания посредством его конструирования по какому-либо произвольно выбранному параметру или проекту. Известные ныне подходы (культуросообразный, личностно ориентированный, культурологический, деятельностный, компетентностный и др.) позволяют не более чем мелкие аспектные корректировки содержания, не затрагивая ни его общей композиции, ни основного категориально понятийного ряда. Без лишнего преувеличения можно утверждать, что содержание эволюционирует по своим собственным законам и независимо от наших намерений по его изменению.

Известный всем набор учебных предметов общего образования в основном сформировался за последние 100 лет, но сложился и занял устойчивое место в ряду базовых учебных предметов только один — информатика. Хотя в разное время в разных странах были попытки введения в содержание обязательного образования самых разнообразных курсов и предметов. В нашей школе такими курсами были: психология, Конституция СССР, основы промышленного и сельскохозяйственного производства, этика и психология семейной жизни, естествознание, граждановедение, краеведение и др.

Природа никогда не лжёт

В заключение необходимо вычленил и обсудить различия в методологии и те следствия, к которым эти различия приводят. В отличие от подхода «извне» — с произвольно выбираемыми начальными условиями — в подлинно культурно-историческом подходе очевидна иная познавательная установка: прежде чем предлагать решения, конструкции и проекты, постараться понять и объяснить закономерности развития содержания образования как реальности, существующей в тех характеристиках, которые мы можем измерить, оценить и описать.

По этой причине конкретные выводы и предложения выступают как обобщения закономерностей, существующих в функционировании самого объекта. «Выход» на подобные серьёзные обобщения возможен только при условии системного подхода к объекту исследования, что требует его изучения в разных содержательных срезах, взаимосвязях и взаимозависимостях.

Понять и объяснить структуру реально существующего объекта — значит увидеть направления его саморазвития. На этой основе только и возможно совершенствование системы, сообразное её внутренним закономерностям. В этой связи вполне справедливы слова И. Пригожина о том, что, высказавшись однажды, природа не берёт своих слов назад: природа никогда не лжёт.

Мы попытались понять, почему терпят неудачу многочисленные попытки реформирования содержания на уровне его общей структуры и почему сложившаяся структура содержания образования столь устойчива. Устойчивость в данном случае вовсе не синоним косности и застоя. Это естественное состояние стабильности сложных открытых нелинейных систем, выйти из которого система может как в процессе своей эволюции, своего саморазвития, так и в результате организованных резонансных воздействий человека.

Эти воздействия в своей совокупности могут привести к утере стабильности и слому со-

держания, что неизбежно повлечёт за собой разрушение системы в целом. Не потому ли у нас всё чаще говорят не о реформах и революциях, а о корректировках и модернизации системы среднего образования и её содержания?

Перспективы

По данным сопоставительного доклада «Российское образование в контексте международных показателей», выполненного по заказу Министерства образования Российской Федерации (2002 г., 49 стран мира), среди учащихся от 10 до 14 лет относительная аудиторная нагрузка по чтению, письму и литературе (образовательная область «Филология») составляет в России 23% общей аудиторной нагрузки, в то время как, например, в Бельгии — 14%, в Австрии — 11%, в Японии — 14%, в Австралии — 11%, в Нидерландах — 10%, в Германии — 14%, во Франции — 17%, в Англии — 14%, в Китае — 14%, в Корее — 14% и т.п.

Разница более чем внушительная. В то же время по математике и естественным наукам (13% и 14%) Россия практически не отличается от других стран: разница в пределах 1–2%. В области социальных дисциплин (13% в России) мы незначительно уступаем из 49 стран лишь Италии, Ирландии, Португалии, Венгрии, Аргентине, Уругваю, Мексике, Тунису, Перу, Китаю и Ямайке и практически не отличаемся от других стран.

А вот в области искусства и физической культуры мы уступаем «остальному миру» весьма значительно: 9% против 14%, т.е. почти на одну треть.

Какие выводы следует сделать из данных статистики? Во-первых, признать, что многочисленные публикации о «гипертрофированных» размерах отечественного образования в области математики и естественных наук абсолютно беспочвенны. Во-вторых, нам практически не требуется увеличение времени на цикл социальных дисциплин; проблемы надо решать корректировкой содержания. В-третьих, для ликвидации очевидного отставания в области искусства, физической культуры и иностранных языков время следует искать вовсе не там, где его сейчас пытаются найти, сокращая математику, биологию, химию, физику и географию. В этом, кстати, и видятся весьма важные направления совершенствования содержания общего образования.

В-четвёртых, резервы и ресурсы совершенствования содержания общего образования следует искать не в увеличении числа обязательных учебных предметов и курсов, что практически бесперспективно, а путём корректировок (в том числе структурных) в рамках отдельных учебных предметов и их групп.

На этом пути в содержании образования постепенно выделится в отдельный предмет курс «Человек», школьная география постепенно возьмёт на себя основную нагрузку в деле экологического образования учащихся в рамках образовательной области «Земля».

В старшей школе, в системе профильного обучения, потребуются разработать два новых интегрированных курса «Естествознание» и «Обществознание», концептуальные основы которых ещё только формируются. Наконец, существенные, во многих случаях структурные изменения произойдут в отдельных учебных предметах в основной школе. Причина — в необходимости дать завершённое обязательное основное общее образование. Таким образом мы создаём возможность для более полного и эффективного использования учебного времени в системе профильного обучения, перераспределения более специализированного содержания в старшие классы, нормализации учебной нагрузки обучающихся.

Таковы в самых общих чертах перспективы развития содержания общего среднего образования. Перспективы, в процессе реализации которых, безусловно, возникнут проблемы, решать которые предстоит всему педагогическому сообществу. Главное, чтобы наше окрепшее за истекшие годы стремление к нововведениям и экспериментам было поддержано высоким профессионализмом и ответственностью за принимаемые решения на всех уровнях — от учителя до министра.