

О СТАНДАРТАХ ВТОРОГО ПОКОЛЕНИЯ



Владимир Загвоздкин,
*эксперт Комиссии по образованию и науке
Общественной палаты РФ по вопросам стандартов
образования, кандидат педагогических наук*

Вопрос о стандарте активно обсуждается педагогами и общественностью в разных странах мира. О том, как он решается в отечественном образовании, предлагаемая статья.

- *стандарты второго поколения*
- *содержание образования*
- *образовательные результаты*

Кажется симптоматичным, что, несмотря на все усилия, постановления, решения и приказы, до сих пор не удаётся официально принять стандарты образования — важнейший документ, регулирующий систему образования страны и определяющий путь развития образования на ближайшую перспективу. Ответ на вопрос, хорошо это или плохо, безусловно, зависит прежде всего,

от того, насколько убедительными и ясными будут для общества сами стандарты, а не только от ориентации, убеждений и представлений того или иного заинтересованного лица, относительно того, какова должна быть школа, и в каком направлении должна развиваться система общего образования.

Очевидно, что если в стандартах образования будут убедительно и ясно сформулированы базовые ориентации, перспективные для школы и очевидные для общества, они смогут послужить консолидации разрозненного образовательного сообщества нашей страны. Пока же этого нет.

В данной статье мы постараемся представить аспекты стандартов второго поколения, которые вызывают вопросы и беспокойство. Отдавая должное огромной работе, которую проделали разработчики, тем не менее считаем необходимым высказать ряд замечаний и отметить некоторые позиции, нуждающиеся в улучшении и пересмотре. При этом будем опираться на международный опыт разработки и применения стандартов образования в странах-лидерах современного образования.

1. Стандарты должны быть краткими, ясными и общепонятными

При любой специфике образования в той или иной стране, стандарты должны определять *ясные* и *чёткие* цели школьного обучения для всех участников: учителей, родителей, школьников, общественности. С этим согласны все! Поэтому они должны быть сформулированы кратко, чётко и понятно. Это требование является «**стандартом стандарта**» во всех странах. По крайней мере, к этому нужно стремиться. Приведём пример.

Общий разъясняющий документ, принятый Советом министров образования Земель ФРГ (КМК), составляет 21 страницу. На этих страницах ясно и чётко изложено, что такое стандарт (на языке международной классификации), какую концепцию стандарта выбрало министерство ФРГ, почему оно выбрало именно эту концепцию. Далее кратко разъясняются смысл введения и функция стандартов.

В сравнении с этим пакет документов, собранных под грифом «Стандарт второго

поколения» на соответствующем сайте, представляет собой массив текстов объёмом в тысячи страниц. Разобраться в нём, понять логику построения, внедрения и функционирования сложно даже специалисту высокого уровня.

*Тем самым теряется основной смысл введения стандартов, который отмечают во всех странах, а именно: дать чёткие и ясные ориентиры для всех субъектов системы образования относительно **целей и задач** школьного обучения. При этом учитывается многообразие форм обучения, видов и профилей школ (иначе «принцип вариативности»), характерное для современного образования.*

Ясность и простота в определении общих задач для всех школ страны — вот основной принцип. Стандарты, как минимум, не должны препятствовать развитию школы, то есть не должны быть слишком подробными. В условиях частичной автономии отдельной школы они должны задавать *вектор*, а также быть инструментом обеспечения и развития качества образования.

2. Источники стандартов образования

Основная идея новой Концепции стандарта — идея равновесия интересов личности, общества и государства в образовании. Согласно этой Концепции из исследований того, какие интересы имеют в настоящий момент родители, учителя, государство, промышленность и т.п. в отношении образования следует вывести конкретное содержание стандартов. Таким образом, источниками стандартов должны быть интересы этих основных субъектов образования, определяемые эмпирическим исследованием.

Однако, определяя источники стандартов, как равновесие интересов, в России с самого начала строят систему образования

на зыбком фундаменте, потому что никакого равновесия интересов не существует. Ни личность, ни общество, ни государство не позиционированы в образовании в качестве осязаемых величин с чёткими и ясно выраженными интересами.

В современном мире есть смысл с самого начала исходить из того, что никакого консенсуса или равновесия интересов различных общественных групп не существует. Поэтому современное образование должно основаться на совокупности базовых общечеловеческих ценностей, признаваемых всеми, и давать возможность различным конкретным общественным группам, а также отдельным людям реализовывать конкретные интересы в образовании в условиях вариативности.

Это достигается именно благодаря тому, что при фиксации в стандартах базовых целей, обязательных для всех, школам даётся возможность разрабатывать свои программы и профилизацию. Стандарт в этом случае — гарант общего фундамента образования в условиях вариативности, а вариативность, в свою очередь, — средство обеспечения многообразия интересов граждан в образовании.

Проведённые ВШЭ социологические исследования ожиданий современного российского общества от школы показали³: ситуация с российским образованием, увиденная глазами его основных субъектов, настолько противоречива, зыбка и неоднородна, что невозможно свести эту ситуацию в одну целостную картину и сформулировать какую-то общую тенденцию.

Анализ показал значительный разрыв между декларативными интересами родителей, которые повторяют то, что слышат в СМИ и читают в популярной литературе, и их реальными запросами. Кроме того, выявлено массовое нарушение Закона об образовании: практика вступительных экзаменов в школу (если ребёнок не умеет читать — в школу не принимаем!) распространена на территории всей страны. Как на такой основе стро-

³ По результатам исследования был сделан обстоятельный доклад на семинаре в ВШЭ. Мы основываемся на этом докладе и последовавшей за ним дискуссии.

ить образовательную политику и тем более стандарты — вопрос сугубо риторический.

3. Стандарты — это не всё в образовании

С этим связан следующий принципиальный момент: стандарт — это важный, но всего лишь *один из* инструментов, регулирующих систему образования. Он имеет *ограниченный спектр действия*, то есть не все задачи, которые стоят перед школой, можно или целесообразно решать путём стандартов. Стандарт — это средство обеспечения и повышения качества, эталон для сравнения и оценки в образовании.

Если в Конституции немецких Земель⁴ говорится, что «Основная задача образования пробудить благоговение перед Богом, уважение к достоинству человека и готовность к социальному действию»⁵, то эти и подобные им положения не являются и не могут быть положениями стандарта. Мы не можем определить меру благоговения выпускников перед Богом и уважения к достоинству человека.

Цели, аналогичные приведённым в Конституции одной из Земель ФРГ, находим в Конституциях и законах образования других стран. Есть подобные положения и в Концепции стандартов второго поколения. Вопрос в том, должны ли подобного рода цели регулироваться путём применения такого инструмента, как стандарт или здесь

⁴ Немецкое понятие «Земля», как и «Штат» в Соединённых Штатах Америки, можно переводить, как «страна или государство». Поэтому ФРГ, как и США — это объединение свободных государств, каждое из которых имеет свою Конституцию.

⁵ Из Конституции Земли Нордрайнвестфален. Подобные положения содержатся в Конституциях всех немецких Земель.

более целесообразны другие способы регулирования⁵

Значительный недостаток концепции стандартов второго поколения — то, что в сферу действия стандартов попадают все задачи школы, нет дифференциации по инструментам. Тем самым стандарт перестаёт быть стандартом. Как уже упомянули, развитие личности, гражданское самосознание и т.п. были целями образования во всех странах и до введения стандартов. Но эти и подобные им цели фиксировались в других документах и обеспечивались другими инструментами регулирования. Стандарты же вводились и вводятся для решения иных задач и достижения иных, более узких, специальных целей, а именно, прежде всего, повышения качества предметного обучения⁶.

Стандарты образования, как они понимаются в международном контексте, направлены именно на этот узкий, но крайне важный аспект школьного обучения. Например, в США они стали усиленно вводиться после того, как национальное тестирование показало снижение общего уровня обученности школьников по основным предметам.

Базовые общечеловеческие гуманистические ценности, которые лежат в основе современного образования, задают *общие рамки работы школы в системе образо-*

вания страны, построенной на указанных ценностях. Они фиксируются в Конституциях стран, Законах об образовании, кратких преамбулах (вводных статьях) к концепциям стандартов и т.п. документах. Сами же стандарты имеют более узкую область действия и ценности.

4. Меж- и надпредметные компетентности

В связи со стандартами образования возникают бесконечные дискуссии о так называемых меж- или надпредметных компетентностях, а также о целесообразности классно-урочной системы и предметной структуры обучения. Часто идеи нового содержания и методов обучения противопоставляют фиксированности традиционной школы на учебных предметах и традиционных формах обучения. Эту фиксацию на традиционных предметах и формах обучения нужно преодолеть в пользу меж- или надпредметных компетентностей, достигаемых путём новых форм обучения.

Сторонники же традиционного подхода утверждают, что предметная структура обучения имеет длительную традицию в образовании и культуре и её отмена послужит разрушению образования и школы.

Как сам термин «компетентность», так и другие понятия и темы, связанные с «компетентностями» и новыми формами обучения, не придуманы российскими учёными, но в той или иной степени заимствуются из практики в странах-лидерах современного образования, где «компетентностный подход» и новые формы обучения — основной тренд. Поэтому единственным способом как-то разобраться и внести ясность в этот опрос — это обратиться к первоисточникам и посмотреть, что же конкретно имеется в виду, когда говорят о над- и межпредметных «компетентностях»,

⁶ Понятие «предметное обучение» здесь принципиально важно. Это не значит, что результат предметного обучения будет только предметным. Изучая физику или математику, как известно, ученик развивает целый спектр умственных способностей. Однако игра в шахматы, развивающая «общий» интеллект, не даст человеку возможность решать математические задачи и ориентироваться в современной технике. Поэтому предметы «математика» и «физика» невозможно заменить «надпредметными» шахматами или просто «мышлением». Соотношение предметного обучения и надпредметных компетенций в современной дидактике и педагогической психологии — отдельная большая тема. Но отказываться от предметного обучения никто в мире пока не собирается.

и как решается вопрос о традиционных и новых формах обучения.

Под меж- и надпредметными умениями или компетентностями в международном контексте понимаются не какие-то заумные конструкции и сверхтеоретические построения, а вещи, понятные всем и каждому. Это, например, коммуникативные умения (коммуникативная компетентность), то есть *элементарное владение языком*, «понимание мыслей других и способность выразить свои». Это — базовая, то есть ключевая компетентность, которая охватывает как письменную, так и устную речь. Она составляет основу, на которой строится всё остальное обучение.

Каждому понятно, чтобы решить задачу по математике, данную в письменной или устной форме, нужно сначала её понять, то есть владеть языком, на котором эта задача сформулирована, а также суметь выразить своё понимание, ход решения и доказательства так, чтобы это поняли другие. Вот почему обучению родному языку и стандартам родного языка придаётся такое большое значение во всем мире, а компетентность в чтении рассматривается как базовое умение (= ключевая компетентность), необходимое для самостоятельного обучения на протяжении жизни.

Далее ОЕСД приводит следующие меж- и надпредметные умения или компетентности в качестве ключевых:

- умение работать с числами — математическая грамотность⁷, применение математических знаний для решения практических задач;
- критическое мышление — базовое умение, обеспечивающее возможность анализировать информацию и формировать самостоятельное суждение;

⁷ Функциональная грамотность и компетентность являются почти синонимами. В конструкции «компетентность» помимо функциональной грамотности, являющейся сугубо когнитивным умением, есть ещё аффективные (мотивационно-эмоциональные) и волевые компоненты. Компетентность чтения в соответствии с этим, помимо функциональной грамотности, включает соответствующую склонность: человек любит читать.

- умение видеть и решать проблемы в конкретных жизненных ситуациях;
- развитие социальных и эмоциональных компетентностей, позволяющих работать в гетерогенных группах, то есть не в кругу единомышленников, а уметь находить общий язык с людьми разных складов и убеждений;
- владение информационно-компьютерными технологиями — необходимое сейчас во всех жизненных сферах.

Этот набор ключевых умений (компетентностей) уже прочно вошёл в обиход международного образовательного сообщества и считается стандартным. К сожалению, в контексте нашего образования эти цели нигде в явном виде не зафиксированы, в том числе и в стандартах нового поколения.

С того момента, как эти умения (компетентности) были сформулированы и вошли в образовательный контекст, они позиционируются как глобальная цель школьного обучения, реализуемая на *материале всех предметов*. Но в любом случае это возможно только тогда, когда педагогам и разработчикам стандартов ясно, что стоит за этими словами.

Из этого следует, что меж- и надпредметные компетентности не противостоят традиционной предметной структуре обучения, поскольку в их основе лежит идея «предмета». *Противопоставлять «школу знаний», ориентированную на традиционную предметную структуру, «школе компетентностей», ориентированной на «умении учиться», «умении добывать знания» и т.п. некомпетентно.*

Также и распространённые в мировом образовании так называемые новые или «открытые» формы обучения, учитывающие индивидуальные интересы и выбор учащихся, не противостоят

традиционному фронтальному обучению с доминирующей ролью учителя. К новым или открытым формам обучения относится не только метод проектов, но целый спектр различных форм и методов обучения, ещё мало изученных в нашей стране. Это, например:

- «индивидуальные учебные планы», учитывающие индивидуальные особенности и возможности отдельных учеников;
- «работа по недельному плану», когда учащиеся сами составляют план учебной работы на неделю, определяя предметы обучения и цели обучения;
- «свободная работа», когда учащиеся самостоятельно выбирают дидактический материал, подготовленный в «образовательной среде» школы и работают с ним;
- различные виды и формы групповой работы.

5. Уровень требований – важнейший вопрос

Особое значение в дискуссии о стандартах образования в международном контексте уделяется вопросу уровня ожидаемых достижений и нормируемых целей «на выходе». Их завышенность или заниженность оказывают негативное влияние на процесс обучения каждой отдельной школы, на качество и уровень результатов всей системы образования в целом. Поэтому крайне важно определение **минимального стандарта** (нижней планки), которого должны достигать 90% учащихся.

Минимальный стандарт, достаточно высокий, но реальный, должен основываться на данных эмпирических исследований, полученных на репрезентативной выборке, и сочетаться с системой индивидуальной поддержки слабых учащихся. В этом случае стандарт будет работать на повышение качества системы образования в целом.

На чём основаны данные наших стандартов, определение минимального содержания или уровня ожидаемых результатов, а также темпов обучения, фиксированных в количестве часов?⁸ Вопрос остаётся без ответа. Однако привести эти основания совершенно необходимо, в противном случае остаётся непонятной их легитимность.

Если использовать данные международных исследований, то низкие результаты в ЕГЭ, например, по математике у большого числа учащихся, могут быть обусловлены, в том числе, и *завышенными* требованиями, пресловутым принципом обучения на высоком уровне сложности⁹.

Можно с большой вероятностью спрогнозировать, что при завышенном стандарте будет происходить сильная поляризация учащихся — выделение маленькой группы весьма успешных (10–15%) и большого числа учащихся, которые *не учатся*, потому что *ничего не понимают*. Для них обучение происходит слишком быстро, и они с определённого момента перестают учиться совсем. *Поэтому способ определения (обоснование) минимального содержания, ожидаемого результата и темпов обучения (часов) имеет политическое значение.*

Всем понятно, какие катастрофические последствия для развития экономики и общества в целом возникают в случае, если школа начнёт производить «неучей» в массовом порядке. Самый прямой и надёжный способ этого достичь — предъявить к школе нереальные завышенные

⁸ Каждому учителю в нашей стране хорошо известная проблема, когда он вынужден за два часа пройти материал, для освоения которого нужно минимум 10. Мы не говорим уже о невозможности вставить в это прокрустово ложе обязательных часов новые, передовые методы обучения, которые также вводятся по приказу сверху. Их приходится вводить в дополнение к заданным обязательным часам, что окончательно перегружает учащихся и подрывает их здоровье.

⁹ Естественно, низкие итоговые результаты имеют много причин. Их нужно исследовать.

требования. Такие требования и предъявлялись к школе. В стандартах первого поколения эти завышенные требования назывались *минимумом содержания*¹⁰.

Скромная, но реальная задача обеспечения хорошего общего уровня для *всех* учащихся (финская модель) гораздо эффективнее для всей системы образования, чем наличие тысяч выпускников, которые не понимают простые тексты и не готовы к решению простейших математических задач. Оба эти явления наблюдаются в современной российской школе. Причина: они не могут справиться с заданным содержанием, а их преподаватели работают с небольшой группой «интересующихся» и мотивированных учащихся, так как традиционная советская система ориентировала их на успешных учащихся, которые могут показать высокие результаты и имеющих перспективу поступления в вуз.

Куда пойдёт и чем будет заниматься эта *масса* молодых людей? А ведь именно они будут потом работать в сфере обслуживания, пойдут в армию, милицию, на производство. Именно из рядов этих неучей пополняются ряды скинхедов. Среда подростков и молодёжи, выталкиваемых школой, становится рассадником детской и подростковой преступности. Для того чтобы увидеть связь этих явлений с уровнем требований в системе образования, нужна теория о влиянии уровня требований на учебный процесс и эффективность обучения учащихся¹¹. Вот почему определение адекватного уровня ожиданий имеет политическое значение: стандарты должны определить *реальный минимум, обязательный для всех*.

Что касается так называемых «одарённых» и успешных учеников — то они-то найдут

¹⁰ Автор этой статьи имел возможность подробно обсуждать отечественные программы по отдельным предметам с зарубежными специалистами. Их мнение было довольно однозначным — эти программы крайне перегружены и освоить их в отведенное для этого время невозможно в принципе. Поэтому о качестве обучения при таких условиях говорить не приходится.

¹¹ См. соответствующую главу в Экспертизе зарубежного опыта разработки и применения стандартов образования общественной палаты РФ, выполненную автором в 2008 году.

способ учиться самостоятельно. Будут пользоваться интернетом, участвовать в олимпиадах и конкурсах, заниматься в системе дополнительного образования. Безусловно, проблема способных и талантливых детей, проблема важная. Такие дети могут испытывать трудности в традиционной школе. Однако в целом они находили себя в советской школе, если профиль их интересов совпадал с ориентацией политехнической школы на естественные науки: именно за их счёт советская система показывала высокие результаты.

Сегодня задача школы — как минимум, *не мешать* этим детям учиться и развиваться, а максимум — создать для этих детей максимально благоприятные условия. Например, в Финляндии и Швеции для одарённых детей предусмотрена особая графа оценки — «экстраординарные достижения»¹². В стандартах этих стран формулируется минимальный стандарт, так же как отдельные требования к детям, нуждающимся в специальной поддержке, детям-мигрантам и т.п., для которых предусмотрена возможность индивидуальных учебных планов.

Однако главное внимание *государственной политики* должно сосредотачиваться на **основной массе населения** — будущей производительной силе общества. Хотя это может показаться парадоксом, но понижение требований может оказать позитивное влияние на систему и повысить **общий** уровень обучения.

Нужно чётко выделить в стандартах минимальный уровень достижений,

¹² В настоящее время в мире преобладает концепция интеграции одаренных детей в общеобразовательные школы, в которых для них создаются особые условия. Выделение одарённых в отдельные школы или интернаты для одарённых оказалось непродуктивной стратегией, наносящей вред общему личностному развитию одарённых детей, оказывающихся в этих школах в искусственных социальных условиях.

обязательный для всех школ. Ещё лучше, создать систему градации уровней (компетентностный стандарт), как это сделано во всех странах-лидерах: минимальный, средний и максимальный стандарт результата. От школы нужно требовать обеспечение обязательного минимального уровня для 90% учащихся. Требования минимального стандарта должны быть эмпирически обоснованы и обеспечены системой специальной поддержки¹³.

6. Статус отдельных документов

Крайне важный пункт — это **статус сопровождающих документов**, выложенных на сайте стандартов образования. Общий гриф «Стандарт» вызывает ассоциацию, что все эти документы обязательны для применения, и более того — документы *прямого действия*. А ведь в пакет документов, выложенных на сайте, входят не только ожидаемые результаты, описываемые несколько раз в разных документах с разной степенью детализации и конкретности, но и методические пособия, названные в сопроводительных документах «технологиями», которые и, *гарантируют* результат. Поэтому в концепции есть отдельный документ под названием «*Технологии, обеспечивающие результат*».

Это крайне важный момент, так как он нормативно регламентирует деятельность школы на уровне процессов. В случае принятия стандартов школы будут обязаны реализовывать эти технологии в реальной практике, а органы управления — следить за тем, чтобы школы работали в соответ-

¹³ Для этих целей в БУПАХ европейских стран специально предусмотрены часы на поддержку слабых учащихся. В среднем по Европе до 20–25% учащихся нуждаются в той или иной специальной поддержке на ранних этапах обучения. Если её систематически не оказывать в младшей школе, то их теряют в средней и старшей школе. В ПИЗА это обуславливает большой процент детей с низкими показателями (это имеет место в Германии и России).

вии с теми принципами и методами, которые описаны в данном документе.

Какие технологии действительно обеспечивают результат? На этот вопрос могут дать ответ только длительные эмпирические исследования. К сожалению, такие исследования в нашей стране не проводились. Современные международные исследования факторов эффективности обучения и характеристик качественного обучения — а их тысячи — показали, что *таких технологий, обеспечивающих результат, не существует*.

На основе многолетних исследований, проводившихся в разных странах, и полученных в результате их данных, учёные пришли к выводу, что создать технологии, обеспечивающие результат во всех случаях, невозможно. В результате оказалось, что быть успешными и эффективными можно по-разному, применяя разные методы и стратегии обучения. Однако, некоторые факторы при этом — общие для большинства эффективных школ. Они выявлены, описаны и составляют основу для анализа и совершенствования обучения в отдельных школах.

В условиях отсутствия чётких и надёжных технологий стандарт образования обеспечивает поступательное развитие школы, определяя чёткие итоговые показатели и оставляя открытыми пути их достижения.

Основное направление политики в области образования в развитых странах называется «образовательная политика, сосредоточенная на *отдельной школе*». Реальные изменения происходят только на уровне отдельной школы, которая должна иметь возможность адекватно и гибко реагировать на потребности состава учащихся. В связи с этим говорят о «самостоятельной школе», «школе, как учащейся организации» и т.п.

Такая возможность для оперативного манёвра — необходимое условие развития

школы. Документ «Технологии, обеспечивающие результат», делая определённые формы и методы обучения обязательными, практически упраздняет и без того ограниченную свободу учителя. Для творческого педагогического поиска, продуктивного вклада и инициативы в этих условиях тотальной регламентации просто не остаётся никакого места.

Однако международная практика реформирования убедительно показала, что реформировать школу исключительно «сверху» невозможно. *Учителям и школе невозможно навязать никаких «технологий», если они сами этого не хотят. Правильная стратегия и тактика — это поддержка позитивного самостоятельного развития (инициативы снизу), система поддержки школы путём повышения квалификации, а также упорядочения системы отчётности.*

Итак, международный опыт убедительно говорит о том, что никаких общих для всех технологий, обеспечивающих результат, не существует.

Для развития качества образования системы образования любой страны существуют три элемента, которые необходимы и для нас:

1. Частичная автономия. Условие повышения уровня системы образования в стране в целом — создание возможности развития каждой отдельной школы. Для этого учителя должны владеть широким спектром методов и форм обучения, отвечающим потребностям конкретного состава учащихся, и иметь возможность применять их по собственной инициативе. То есть школа должна иметь относительную автономию в выборе форм, средств и методов обучения.

2. Система поддержки. В систему поддержки входят регулярные экспертизы школы, благодаря которым её коллектив получает картину сильных и слабых сторон деятельности, а также уровня достижений в сравнении с другими сравнимыми школами; наряду с экспертизой процессов и сравнением результатов необходимо создать учителям возможность повышения квалификации.

3. Система отчётности. Частичная автономия или свобода школы только в том случае оправданы, когда она с другой стороны дополняется системой ответственности, то есть отчётности школы перед обществом. Школа должна показать, каких реальных результатов она добивается, насколько эффективны, способствуют развитию и учебным успехам учащихся. Стандарты образования служат при этом ориентиром для школы, родителей и органов управления в области предметного обучения.

Вывод: необходимо более чётко определить статус сопроводительных документов и отказаться от идеи «технологий, обеспечивающих результат». Соответствующим документам можно придать рекомендательный характер. Было бы желательно прояснить проблему рамок автономии школ и включить в концепцию стандартов принцип вариативности форм и методов обучения.

6. Проектировочный подход и вера во всемогущество технологий

С термином «технологии, обеспечивающие результат» связана ещё одна опасная тенденция, имеющая место в отечественном образовании. Основная идея стандарта состоит в обратной связи. Что будет проверяться и на что будет делаться акцент в рекомендациях, если школа или учитель показал результат, ниже ожидаемого? Это будет зависеть от того, какие факторы результата принимаются в расчёт на базе лежащей в основе стандартов теории.

Эта очень сложная и острая проблема, так как она связана с установившимися и ставшими традицией в нашей стране теориями и стратегиями исследования, основанными на философии

марксизма, в русле которой развивались советские теории обучения. Однако, сегодня эти теории требуют существенного пересмотра и уточнения в свете данных современных исследований.

За идеей «технологии, обеспечивающей результат» скрывается концепция, согласно которой школа может проектировать и добиться по сути *любого спроектированного результата, если применит правильную технологию*. Эта вера в технологии базируется на названных теориях и подходах, сформировавшихся в нашей стране в советский период развития. Инерция или традиция данного подхода в российском образовании до сих пор не преодолена и тормозит развитие отечественной школы.

В советское время доминирующей формой развития всего общества был «инженерно-проектировочный» метод — универсальное средство преобразования страны в духе идей единственной правильной теории. Суть его в том, что на основе верных и правильных теорий, истинность которых была установлена историческим выбором Россией социалистического и коммунистического пути развития, создан «нормативный проект», который затем внедрялся в социальную реальность.

Само собой разумеется, все намеченные цели успешно достигались и способа пересмотреть теорию при таком общественном устройстве не предусматривалось.

На практике этот подход выражается в том, что на основе смелых идей крупных и авторитетных учёных, базировавшихся на марксистских теориях, «проектировались» некоторые результаты подобно тому, как в архитектурном бюро проектируются инженерные сооружения. Объекты проектирования могли быть самые разнообразные, но в общем это были дети: их психика, мышление определённого типа, навыки,

личностные качества и т.п.¹⁴ Методом воплощения проектов было «формирование». Поэтому этот подход можно назвать «проектировочно-формирующий». Он был универсальным. Само по себе, естественно, у ребёнка ничего не возникает. Даже сосредоточение, ползание, улыбку у детей следовало сформировать путём обучения!¹⁵

Если заданный проектировщиком результат «сформировать» удавалось, то данная концепция считалась успешной или доказанной. Определённый тип мышления, субъективность, субъектность, самостоятельность, игра и т.д. и т.п., то есть любые человеческие качества и свойства, согласно этому подходу, можно и нужно проектировать и формировать путём обучения.

Идеи обратной связи и эмпирической независимой проверки теорий, возможности их пересмотра или фальсификации, являющиеся международной нормой любого научного исследования, советская наука, по видимому, не предполагала¹⁶. Наоборот, за рубежом независимая эмпирическая проверка — стандарт любого исследования. Так, в США любое исследование оканчивается *независимой* экспертизой результатов, что с самого

¹⁴ В одном тексте начала 1990-х годов, например, утверждалась необходимость проектирования «безопасной личности». В советской психологии можно встретить проектирование и формирование самых разных и самых причудливых вещей, например, формирование понятия развития у детей младших классов. Зачем это детям нужно никто при этом не спрашивает.

¹⁵ См. Примерная общеобразовательная программа воспитания, обучения и развития детей раннего возраста, под. Ред. Л.А. Парамоновой. М.; Карапуз, 2004 стр. 12–13. Цитаты: «вызывать у ребёнка сосредоточение...» «вызывать у ребёнка ответную улыбку...», «учить ползать, передвигаться от одного предмета к другому» и т.п.

¹⁶ Разумеется, такие исследования проводились и обнаруживались факты, не вписывающиеся в заранее созданную теорию. Но они никогда не приводили к серьёзному пересмотру базовых положений теорий.

начала входит в планирование исследования. Так были получены ценнейшие сведения о том, при каких условиях работает тот или иной подход к обучению.

В нашей же стране отсутствие независимой экспертизы и господство по сути одной научной школы привело к тому, что критическая дистанция к советским теориям обучения практически отсутствует у большинства авторитетных отечественных исследователей. В результате мы не знаем, почему основные системы развивающего обучения не работают в массовой практике. Мы не знаем также, при каких условиях, какие элементы этих теорий и подходов могут успешно использоваться для достижения тех или иных целей, а при каких условиях и для каких целей они не пригодны. Всё это делает данные концепции обучения мало пригодными для совершенствования общей системы образования, так как практически ничего не известно об их эффективности. Тем не менее, авторы Концепции не видят иного пути развития образования, как усиление внедрения этих концепций в практику массовой школы, о чём недвусмысленно говорится в сопроводительных документах.

Всё это имеет непосредственное отношение к стандартам и их применению в системе по следующей причине:

Из базового принципа «технологии, обеспечивающей результат» и веры во всемогущество технологий вытекает, что если спроектированный результат не достигается какой-то школой или учителем, то виновата будет именно школа и учитель, не соблюдающий технологию, но не сама технология, которая изначально мыслится как правильная.

На деле это приведёт к огромному росту отчётности и бумагооборота, так как sobлюдности эти технологии в реальной практике невозможно. Кто и как будет проверять или менять саму технологию, если недостижение спроектированного результата согласно теории свидетельствует лишь о некорректном её применении? Такой инстанции и метода в данном подходе принципиально не предполагается.

Система не предполагает никакого механизма обратной связи, возможного пересмотра коррекции программ. Сколько программ внедряется и «успешно» работает в России подобным образом, сказать не может никто.

7. Факторы, влияющие на результат

На основе теорий обучения, построенных на философии марксизма, в нашей стране возобладала точка зрения, что именно обучение, то есть формирующее воздействие школы, — основной фактор развития. Поэтому другие факторы просто не принимались во внимание. Получалось, что высокие или низкие итоговые результаты той или иной школы — это результаты именно школы, а не детей, которые в эту школу приходят.

Напротив, в международных исследованиях доля школы в конечном результате была предметом ожесточённых споров, сложных и многоплановых исследований. Одни утверждали, что доля школы велика, другие вообще отрицали роль школы перед лицом факта стабильности уровня интеллекта учащихся. Одни выдвигали определяющее значение социальной среды в развитии, другие настаивали на наследственных факторах. Одни переоценивали возможности школы и обучения, другие отрицали эти возможности. Но и те и другие и третьи аргументировали данными реальных эмпирических исследований, а не постулатами «истинных» теорий обучения.

В результате этих столкновений и споров получены ценнейшие данные о факторах, влияющих на результат. Эти факторы положены в основу международных исследований в образовании и должны учитываться при оценке качества работы той или иной школы, того или иного учителя. Учёт всех факторов, влияющих на результат, — необходимое условие развития образования в любой стране.

Анализ факторов тесно связан с характером применения стандартов образования.

Основной вопрос качества обучения, связанный со стандартами, звучит так: *что происходит, если заданный уровень не достигается?* Из сказанного выше вытекает следующее: если за основу берутся концепция, что именно обучение — основной фактор, то надо признать качество работы школы и учителя неудовлетворительным и применить к ним санкции, например, урезать зарплату. Если же за основу брать данные мировой педагогической психологии, выделяющей множество факторов, действующих на результат, то возникает вопрос о необходимости дополнительного анализа: *какие факторы обусловили низкие результаты в данном конкретном случае?*

Если низкий результат обусловлен контингентом учащихся, с которыми работает школа и конкретным учителем, или условиями места расположения школы то, может быть, уровень, который показывают учащиеся с данными предпосылками, следует оценивать, как весьма высокий и поощрить такого учителя и школу, работающую в особенно трудных условиях, например, в криминогенной среде.

Вывод: *нужно разработать более гибкую систему оценивания учителей и школы, делая акцент на работе школы с трудными случаями, особенно в условиях социально неблагоприятной среды, и зафиксировать это особым положением Концепции стандартов.*

8. No comment

Ни в одной стране современного мира невозможно закрепить определённое научное направление в качестве закона для всей

страны. Такое было только в СССР, в котором марксизм-ленинизм был официальной идеологией на уровне закона.

После краха коммунистического режима никому не приходит в голову назначить на место марксизма-ленинизма какую-то другую идеологию, записав её в Конституции или законах. Нет такой идеологии и в Законе об образовании. Это не требует дополнительных разъяснений, потому что это — очевидно.

В этом контексте не может не вызвать удивления, что Концепция стандарта, выражающего политику государства в сфере образования и имеющего ранг Закона, декларирует в качестве закона определённое научное направление. *Поразительно, что в нашей стране никого вроде бы не удивляет тот факт, что имена Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева, культурно-исторический и системно-деятельностный подходы в разных их вариантах возводятся в статус официальной государственной доктрины в сфере образования.*

При всём уважении к несомненным выдающимся заслугам и вкладу данных учёных в отечественную науку и образование, не можем согласиться с данным тезисом.

Обращаемся к научному сообществу России, прежде всего к её самым авторитетным представителям, с просьбой высказаться по данному вопросу. Научные убеждения и нормативные документы, регламентирующие развитие образования — это разные вещи. Учёный должен быть увлечён теорией, сторонником которой он является, должен отстаивать принципы своего подхода в открытой дискуссии. Но в качестве политика и управленца он обязан соблюдать нейтралитет. **НО**