

ГЕРМАНСКИЙ ОПЫТ реформирования школы: можно ли его использовать в России?

Лариса Данилова,

преподаватель Ярославского государственного педагогического университета, кандидат педагогических наук

Проблемы отечественной школы

Проблема образовательного неравенства относительно новая для России. Отчасти образование отличается неравенством уже по своей сути, поскольку имеет дело с субъектами, способности, возможности, желания, старания, потребности и интересы которых отличаются изначально. В рамках школы речь идёт о создании равных условий образования для учащихся одного возраста и приблизительно одинаковых способностей (сама школьная структура делит детей на обычных, одарённых учащихся и школьников с физическими или психическими отклонениями). И тем не менее, серьёзные различия в образовательных шансах существуют и между двумя обычными школами, и между учениками одной и той же школы. В первом случае в качестве примера можно привести сельские и городские школы, во втором — детей из двух разных социальных страт. Шансы на образовательную успешность у ребёнка из среднего класса будут выше, чем у ребёнка из рабочей семьи. Меньше образовательные возможности и у школьников, в семьях которых говорят не на русском языке.

Другая проблема отечественной школы — низкая практическая ориентация и перегруженность содержания фактологическим материалом. Эта особенность «является следствием системных характеристик обучения в российской школе — узкой предметности и квазиакадемической направленности»¹. Школьные программы и учебники содержат слишком большое количество фактов, но перегрузка памяти учащихся не ведёт к приобретению ими навыков свободного переноса этого материала в конкретные бытовые ситуации, поэтому задачи, требующие применения знакомой информации в новых, близких к жизненным, условиях, вызывают у российских школьников неизменные трудности.

Отсутствие работающего механизма оценки и управления качеством образования — также недостаток отечественной школьной системы. Об успешности образования долгое время судили по статистике поступлений выпускников и участия школьников в различных конкурсах и олимпиадах, а также по итоговым оценкам учащихся. Однако фактически трёхбалльная шкала («3», «4» и «5» баллов) слабо освещает состояние обученности школьников и не отражает общей информации о состоянии образования.

¹ Новый взгляд на грамотность: По материалам международного исследования PISA-2000. М., 2004. С. 204.

Существующие системы оценивания учащихся (ЕГЭ, экзамены, контрольные работы и т.д.) и оценки деятельности образовательного учреждения аттестационными комиссиями не отвечают этой цели в полной мере. К тому же качество образования не тождественно качеству обученности, а оценивание не сводится лишь к тестированию учащихся.

Качество подготовки педагогов. Согласно статистике, большинство учителей имеют высокие квалификационные категории, между тем не секрет, что значительная часть педагогов обладает низким уровнем сформированности диагностических и методических навыков. Многие испытывают трудности с выявлением образовательных дефицитов своих воспитанников, не отслеживают их динамику успеваемости, пренебрегая построением индивидуального образовательного маршрута для учащихся, требующих особого содействия, имеют проблемы с методическим планированием. У некоторой части педагогов использование в образовательном процессе информационных технологий вызывает трудность, а порой и категорическое неприятие.

Проблема образовательной дискриминации

Отмеченные трудности повторяют дефициты немецкой школы. Сходство проблем позволяет взглянуть на две системы с общих позиций, наглядно увидеть их точки соприкосновения и рассмотреть возможности заимствования элементов немецкого реформирования в российскую реальность.

В Концепции модернизации обеспечение гарантий доступности и равных возможностей получения полноценного образования заявлено как одна из приоритетных задач, однако основное внимание здесь уделяется лишь гарантированию доступности качественного образования, а выравнивание возможностей учащихся упоминается вскользь. Но если в работе с большинством групп учащихся (одарённые, дети-инвалиды, дети из социально неблагополучных семей и др.) отечественная школа уже имеет значительный опыт, то в обучении школьников, родной язык которых не является русским, в нашей педагогике отсутствуют фундаментальные и серьёзные прикладные исследования. В связи

с этим заслуживает внимания немецкая модель *разработки подхода к обучению иностранцев в школе.*

В ФРГ решение этой проблемы сопровождалось научными исследованиями, созданием разнообразных проектов и моделей, экспериментами в образовательных учреждениях, усилением взаимодействия школ с детскими садами, родителями, внешкольными учреждениями, внесением правок в школьные программы и законы, подготовкой действующих и будущих педагогов к работе с детьми-мигрантами. Сегодня в Германии построена целая система содействия этой категории детей и подростков. Её базовым элементом является общественно и лично значимая цель — интеграция детей иностранного происхождения в немецкое общество. Её обоснование прослеживается, как минимум, на трёх уровнях: экономическом (необходимость подготовки квалифицированной производственной силы), политическом (профилактика национальной неприязни) и индивидуальном (содействие построению жизненного пути мигрантов в соответствии с их потребностями и способностями). Другими элементами системы содействия мигрантам выступают связанные между собой субъекты, реализующие эти цели (чиновники, педагоги, сами дети и их родители), деятельность, её содержание, разнообразие форм и методов, управление и т.д.

Общее в образовательной политике России и ФРГ в том, что они долгое время не замечали проблемы обучения иноязычных школьников. Различие выражается в том, что немецкое образование изменило вектор развития в сторону её преодоления; в России подобные изменения пока малозаметны. Отличается в государствах и количественное соотношение иностранцев и коренного населения, даже этнический состав самого местного населения (в России много регионов, где исконно проживают народы, для которых русский — неродной язык;

в Германии проживало одно национальное меньшинство — лужицане, или лужицкие сербы, исторически размещавшиеся в Дрезденском и Котбусском округах, т.е. на территории бывшей ГДР). Сегодня по количеству мигрантов Германия уступает только США; в России процент иностранцев значительно ниже, и следует указать, что подавляющее большинство из них составляют взрослые. Полностью перенимать немецкую модель вряд ли разумно. Однако в зарубежных примерах часто читается предупреждение об их угрозе системе образования нашего государства. После смены общественно-политической модели, после падения «железного занавеса» в Россию открылся въезд иностранцам, и их число с каждым годом растёт. Рано или поздно проблема обучения детей-иностранцев в школе приобретёт острую актуальность и для России: уже сейчас миграционные службы фиксируют небывалое скопление выходящих из Китая и Японии в Дальневосточном регионе и крупный приток иностранцев из ближнего и дальнего зарубежья в Москву, Санкт-Петербург и другие крупнейшие города страны. Иными словами, потребность в разработке подхода к обучению иностранцев остаётся, но она не столь актуальна, как в ФРГ, США или Франции, что и позволяет считать целесообразным обращение лишь к отдельным элементам зарубежного опыта. Возможно, пока России не требуется общегосударственная система поддержки этой группы детей, но в крупных городах и регионах сосредоточения мигрантов системы местного и школьного уровня необходимы. Поэтому заслуживают внимания следующие элементы немецкой реформы:

1. Обязательность прохождения теста на знание государственного языка при поступлении в школу.
2. Организация языкового содействия в дошкольных, внешкольных учреждениях и школах.
3. Сотрудничество с семьями мигрантов.

Это лишь возможные ориентиры работы по улучшению интеграции иностранцев в обще-

стве, а их содержание и меры могут отличаться (особенно в рамках второго пункта).

При выделении элементов реформирования немецкой школы, допускающих возможность их заимствования в России, справедливо сосредоточить внимание на направлениях преобразований, а не на конкретных мерах. И в качестве другого такого желательного направления модернизации нашей школы на примере Германии можно выделить *развитие школ полного дня*.

Полнодневная школа в российской и немецкой практике

Эта идея заинтересовала педагогов с середины 1990-х гг. Её основу составляли труды Э.Г. Костяшкина, создавшего такую школу в Москве ещё в 1958 г., а также пример Великобритании, Франции и ряда других зарубежных государств. В 2003 г. Правительство Москвы даже приняло «Положение о школе, работающей в режиме полного дня» и, выделив по 100 тыс. долларов 200 школам, начало масштабный эксперимент в этой области. Спустя год, когда большинство его участников не смогли доложить о ходе своей деятельности, стало ясно, что протекает он сложно. Анализируя неудачи, К. Сумнительный указывает на отсутствие чёткого представления о школах полного дня у педагогических коллективов (о её функциях, содержании и методах работы), на недостаток финансовых вложений и нехватку кадров, квалификация которых отвечала бы требованиям новой школы². Однако часть школ охотно включилась в эксперимент. Успешно действуют такие общеобразовательные учреждения и в других регионах, причём, как частные, так и государственные, а их опыт начинает отражаться в педагогической периодике.

² Сумнительный К. Полнокровная жизнь полного дня: возможно ли это в нынешней школе? // Народное образование. 2005. № 8. С. 148–155.

Для перехода на полный режим образовательным учреждениям необходимы определённые условия и, прежде всего, дополнительное финансирование и автономия, распространяющаяся и на содержание образования. Поэтому неудивительно, что основная доля таких школ в России приходится на частные учреждения. Но организация полного дня осуществляется и в государственных школах, а предпосылками для этого служат профилизация школ (т.е. возможность влиять на содержание их образовательной деятельности) и возможность школ зарабатывать самостоятельно и привлекать внебюджетные средства. Конечно, важные условия создания такого режима — желание и творчество деятельности педагогических коллективов. В чём же заключается рекомендация, основанная на её опыте, если оказывается, что некоторые школы уже перешли на полудневный режим? Ответ содержит в себе фраза «всесторонняя государственная поддержка». На самом деле эксперимент московского правительства (как представителя государства) — это отличный пример для образовательной политики государства, который демонстрирует три основных урока: переход на новый режим необходим большему количеству школ; массовость перехода возможна только при финансовой поддержке сверху; наряду с материальной помощью государство должно заботиться и о методическом обеспечении инноваций. Ведь именно отсутствие централизованного подхода в области программирования в большей степени обусловило низкую включённость школ в эксперимент.

В Германии программа предполагала центральное финансирование (с 2003 по 2008 гг. с этой целью государство выделило регионам 4 млрд евро). В результате, если в 2002 г. по стране насчитывалась 4951 школа полного дня, то уже к 2006 г. их число возросло до 9688. Центр также содействовал содержанию наполнению концепций полудневной школы и научному сопровождению программ, но разработка, выбор концепций и их реализация, количество школ с новой формой работы и ассортимент их предложений, а также распределение средств осуществлялись самими регионами. Опыт ФРГ интересен как раз своим охватом, центральным финансированием программы и информационно-методическим обеспечением (каждая школа располагает разнообразной информацией о полно-

дневном режиме, собранной немецкими экспертами по заказу федерального Министерства образования и КМК, а само министерство активно участвовало в разработке региональных проектов полудневной школы). Количество учащихся и школ в России вдвое больше, чем в ФРГ, и финансовые возможности реализации подобных программ в двух странах отличаются. Но это лишний раз подтверждает мысль, что в данном случае использование зарубежного опыта должно заключать в себе не комплект готовых мер, а лишь цели или ориентиры для дальнейших действий. Таким ориентиром и выступает всесторонняя поддержка школ полного дня со стороны государства, при этом её особенности, принципы, задачи, методы и содержание требуют детальной проработки на основе культурологического подхода.

Построение систем мониторинга качества общеобразовательной подготовки

Это могло бы стать ещё одним направлением заимствования современного немецкого опыта в деле школьного реформирования. Для отслеживания результатов школьного образования и их динамики, для оценки качества образования и своевременного планирования его дальнейшего развития необходимы соответствующие системы школьного, регионального и национального уровней. При ежегодном мониторинге школы получают возможность сравнивать результаты своей деятельности в различных областях, а благодаря региональным мониторингам их можно сравнивать с итогами деятельности других школ, что служит фактором усиления их конкуренции. Между тем экспертами признано, что качественные и количественные исследования по состоянию образования практически в стране не развиты, и системы определения качества образования как таковой в России нет.

В настоящий момент существует две основы для сравнения качества образования в отдельных школах и в государстве — это результаты различных срезов и итоги сдачи тестирований ЕГЭ. Но качество образования не тождественно качеству знаний и навыков, оно не исчерпывается только обученностью школьников и только их успеваемостью. Помимо знаний, должна всесторонне оцениваться деятельность учебных учреждений и образовательных систем разных уровней. Функциями государственной системы контроля качества образования должны стать: внешняя оценка учебных достижений школьников на всех ступенях их обучения; сравнение качества образовательных услуг в конкретных школах; помощь в проведении международных мониторингов учебных достижений школьников России; разработка методологии повышения качества образования; информирование мировой общественности о результативности общеобразовательной системы. В последние годы некоторые российские школы решают задачу создания мониторинговых систем. Их попытки отражены в серии диссертационных исследований, свидетельствующих о том, что потребность систем оценки качества своей деятельности осознана школой не только на Западе, но и в нашей стране. Но число этих школ незначительно: сравнение и анализ распространяются исключительно на отдельные общеобразовательные учреждения. В Германии же эвалюация работы школы является приоритетным направлением развития школы во всех землях. После долгого пребывания в своеобразной информационной изоляции по вопросам качества своего образования регионы усилили контроль над ним и охотно взяли на себя обязательства по участию в сравнениях учебных достижений, как было рекомендовано Конференцией министров образования. России также необходима эффективная система отслеживания качества образования в школах. Как она будет создаваться, государство должно решать самостоятельно, в соответствии с собственными особенностями.

Можно сравнить текущее реформирование общего образования объединённой Германии с модернизацией отечественной школы, что даёт представление об общем и различном в тенденциях образовательной политики и развития школы двух стран.

Выводы

Анализ образовательных проблем и путей их решения в России и ФРГ позволяет выделить среди особенностей их реформирования ряд общих моментов, важнейшими из которых являются:

- ориентация на обеспечение высокого качества образования в соответствии с актуальными потребностями личности, общества и государства;
- демократизация управления образованием;
- повышение профессионального мастерства педагогов;
- модернизация содержания образования;
- совершенствование механизмов многоканального финансирования;
- разносторонняя активность государства в модернизации образования;
- опора на опыт зарубежных образовательных систем.

Среди особенностей реформирования школы в ФРГ и России следует отметить следующие параллели:

- стратегии и направления реформы в Германии вырабатываются субъектами Федерации, в России же она носит централизованный характер;
- предпосылкой школьной реформы в Германии послужили острые образовательные дискуссии в обществе, между тем как в нашей стране курс на модернизацию школы был задан государством;
- на этапах планирования и подготовки реформы в ФРГ изучались причины образовательной успешности других государств и возможности использования достижений их систем в Германии; в России этот опыт исследуется уже после запуска инноваций в педагогическую практику. **НО**