

# ТЕОРИЯ ДЛЯ ПРАКТИКОВ

## Изменение образовательной парадигмы и появление деятельностных стандартов в мировом образовании

**И.Е. Курчаткина**

Образование как социальный институт сравнительно редко претерпевает кардинальные изменения. После революционного появления предметно-классно-урочной системы длительное время педагогическая наука занималась главным образом совершенствованием педагогического процесса в рамках этой системы. «Для уменьшения нагрузки вводятся вариативность и дифференциация содержания образования, интегрированные предметы, разноуровневые программы, профили обучения в средних школах. Например, во многих странах существует предмет «естествознание», интегрирующий материал из биологии, физики и химии. Такой интегрированный предмет может существовать в неполной средней школе (Япония, Великобритания) или в полной средней школе на гуманитарных отделениях. В школах Франции и многих школах ФРГ существует интегрированный предмет «физика/химия».

В ряде стран существует интегрированный предмет «обществоведение», объединяющий сведения из истории и географии. Интегрированный предмет может строиться на нескольких принципах: (а) объединение тем из разных предметов, например, естественнонаучных, вокруг ряда понятий; (б) объединение материала из разных предметов вокруг некоторых исследовательских умений; (в) последовательное изучение материала разных предметов. Например, один из японских учебников для восьмых класса наполовину состоит из материала по физике, наполовину — по химии»<sup>1</sup>. Другие системы — такие,

<sup>1</sup> Воскресенская Н.М. Опыт разработки стандартов образования в зарубежных странах // Вопросы образования. 2004. № 3. С. 149.

как вальдорфская школа, школа диалога культур или парки открытых студий — оставались вызывающими интерес локальными педагогическими феноменами, мало влияющими на ситуацию в целом.

Однако стремительное развитие технологии во второй половине XX века потребовало столь же быстрых изменений в системе образования. Само понимание образования как системы, реализующей педагогический процесс, изменилось, поскольку ренессанс деятельностных и комбинированных (с весомыми деятельностными составляющими) педагогических концепций (Learning through doing, продуктивная школа, «Город как школа» и т.д.) привёл к тому, что всё чаще вместо педагогического процесса рассматривается как основная система более широкий и менее формализованный процесс — образовательный. «Появилось понимание образования как процесса развития личности учащегося, в основе которого лежит не педагогический, а образовательный процесс... Педагогический процесс — взаимодействие учащегося с преподавателем, учителем, воспитателем. Образовательный процесс — обретение необходимых учащимся знаний и информации всеми средствами, из любого источника информации, лишь одним из которых может выступать учитель, преподаватель или воспитатель.

Образовательный процесс осуществляется всюду: в беседе со

сверстниками, в магазине или супермаркете при знакомстве с ценами товаров, в поликлинике в беседе с врачом о здоровье, в юридической консультации, в поездке в незнакомый город, при чтении газет или пользовании Интернетом»<sup>2</sup>. Соответственно, вместо воспитательных мероприятий и даже системы воспитательной работы стало нормой рассматривать воспитательное пространство. По И.Д. Демаковой «воспитательное пространство не рождается само по себе или приказом сверху. Оно рождается внутри педагогической действительности благодаря специально организуемой деятельности. Воспитательное пространство может стать фактором гуманизации детской жизни и воспитания в том случае, если оно будет пространством детской общности, наполненным реальными и значимыми для детей вопросами, на которые необходимо найти ответы, если дети воспринимают пространство как свою собственную территорию, за которую они несут ответственность»<sup>3</sup>. Деятельностная основа воспитательного пространства — важный фактор интеграции не только базового и дополнительного образования, но и обучения с воспитательной деятельностью.

В последней трети XX века в большинстве стран мира произошло радикальное изменение целей общего образования, что привело к победе сначала в европейской культуре, а затем и других культурах, ориентирующихся на европейскую, компетент-

<sup>2</sup> Ильин Г.Л. Методологический анализ современной образовательной системы // Школьные технологии. 2010. № 5. С. 7.

<sup>3</sup> Корнетов Г.Б. Образовательный потенциал и пути проектирования педагогической среды // Управление образованием. 2008. № 6. С. 6.

ностного подхода к образованию. Например, в стандартах по граждановедению США отмечается, что «целью образования в области граждановедения и изучения государства является информированное, ответственное участие в политической жизни компетентных граждан, отверженных фундаментальными ценностями и принципам американской конституционной демократии. Их эффективное и ответственное участие в жизни требует овладения определённым объёмом знаний, а также интеллектуальными умениями и навыками участия.

Эффективное и ответственное участие в политической жизни также обеспечивается определёнными чертами характера<sup>4</sup>. При очевидной внешней инновационности этого подхода для отечественного образования, по глубинной своей сути, если временно отстраниться от непривычного для педагогики языка запросов западного бизнес-сообщества, он не оригинален: в советской и российской психолого-педагогической культуре давно известен деятельностный подход. «Школа словесного возвещения и возвышения над ребёнком, кормления его теоретическим пайком, отрешённым от его личного опыта, попирающим его права на социальные инициативы и продуктивно-созидательную деятельность — банальнейшая нелепица, которой надо стыдиться и от которой следует избавляться»<sup>5</sup>. В конце XX века в Рос-

сии значительно распространилось рассмотрение ценностных составляющих в качестве базальной структуры образовательной деятельности. В конечном счёте эти потоки слились в деятельностно-ценностный подход, описанный В.В. Гузевым<sup>6</sup>.

При сравнительном анализе деятельностно-ценностный и компетентностный подходы оказались очень похожими. Оба они неизбежно приводят к необходимости пересмотра содержания образования — прежде всего в направлении кардинального усиления его деятельностной (с ценностной нагрузкой) составляющей. «Учащиеся, воспринимающие знание как некоторую совокупность фактов, используют стратегии обучения, нацеленные на успешное запоминание. Это обусловлено их опытом «классной работы» как обязательного вида деятельности, не связанного напрямую со знанием и обучением; в традиционной модели обучения их роль заключается в том, чтобы отвечать на вопросы учителя. Результат подобного приравнивания обучения к производству фактов означает, что обучение становится процессом скорее случайным, нежели намеренным.

Более удачный подход — выработать альтернативные формы обучения, при которых ученики и учителя вместе конструируют знание, учителя постепенно передают ученикам всё больше функций метапознания, так что обучение превращается в на-

<sup>4</sup> Воскресенская Н.М. Опыт разработки стандартов образования в зарубежных странах // Вопросы образования. 2004. № 3. С. 150.

<sup>5</sup> Дзуцев Э. Системная неполнота школы: принципы преодоления // Народное образование. 2008. № 8. С. 61.

<sup>6</sup> Гузев В.В. Три парадигмы и четыре поколения в развитии образовательной технологии // Завуч. 1998. № 1. С. 25.

меренный процесс и обучаемые могут научиться учиться. Эти новые концепции обучения требуют новой методологии оценивания, в центре которой тесты, облегчающие обучение и поощряющие решение задач<sup>7</sup>. Признание этого неоспоримого императива влечёт революционные изменения в образовательных стандартах, которые перестают быть перечнями обязательных к усвоению фактов и алгоритмов, а становятся (с разной степенью релевантности) описаниями компетентностей, которыми должны овладеть выпускники, и условий, необходимых для того, чтобы образовательные учреждения могли обеспечить это овладение, то есть высокое современное качество образования.

Так, немецкие образовательные стандарты 2003 г. «...представляли собой не цели или содержание общего образования, а перечень основных умений, которыми должны обладать учащиеся на определённых этапах своего обучения, и устанавливали средний уровень требований»<sup>8</sup>. Аналогично «в конце 80-х — начале 90-х годов в США создавались федеральные стандарты содержания, затем штаты перешли к построению как стандартов содержания, так и стандартов достижения, или требований к достижениям, подготовке учащихся»<sup>9</sup>.

Национальное управление стандартов профессионального обучения США предлагает учителям развивать познавательную способность учеников, их уважение к учёбе, чувство собственного достоинства, мотивацию, характер, гражданскую ответственность, уважение к личностным, культурным, религиозным и расовым различиям людей. Ученики должны уметь излагать и решать свои проблемы, развивать любознательность, терпимость, честность, способность рассуждать и видеть перспективы, быть творческими, не бояться рисковать и учиться экспериментировать<sup>10</sup>. В Великобритании «закон 1988 года назвал десять обязательных школьных предметов, которые должны изучаться в начальных и неполных средних школах: математика, английский язык, естествознание (три предмета «ядра», которым уделяется первостепенное внимание), география, технология, музыка, искусство, а также иностранный язык. Закон не закреплял учебного плана, т.е. времени обучения каждому предмету... На изучение обязательных предметов, согласно директивному документу Министерства образования, в старших классах неполной средней школы предполагалось отвести 85% учебного времени. В стране с укоренившимися традициями независимости

<sup>7</sup> *Джиппс К.* Оценивание, способствующее обучению // Новое в оценке образовательных результатов: междунар. аспект / А. Литтл, М.Э. Локхед, В. Чайнапа и др. / Пер. М.С. Добряковой; под ред. А. Литтл, Э. Вулф; Моск. высш. шк. социал. и экон. наук. М.: Просвещение, 2007. (Сер. Образование: мировой бестселлер). С. 308.

<sup>8</sup> *Данилова Л.Н.* Школьная эволюция — феномен, сформировавшийся на стыке педагогики и менеджмента // Директор школы. 2009. № 10. С. 11.

<sup>9</sup> *Воскресенская Н.М.* Опыт разработки стандартов образования в зарубежных странах // Вопросы образования. 2004. № 3. С. 150.

<sup>10</sup> *Фуллан М.* Новое понимание реформ в образовании / Пер. с англ. Е.Л. Фруминой; Моск. высш. шк. социал. и экон. наук. М.: Просвещение, 2006. (Сер. Образование: мировой бестселлер). С. 238–240.

школ и учителей большинство педагогов отрицательно восприняли столь жёсткий подход. Под давлением педагогической общественности время, отводимое на изучение обязательных предметов в старших классах, было сокращено до 70–75%, а затем до 60%... В отличие от США стандарты Великобритании — обязательные, правда, только для государственных школ. При этом они пока не являются устойчивыми, изменяются как по набору предметов, так и по учебному материалу, в основном в сторону сокращения требований, предписываемых министерством, и предоставления, а вернее, восстановления определённой свободы и автономии учебных учреждений»<sup>11</sup>.

Переход к деятельностным стандартам требует не только следования структуре компетентностей, но и внятного описания самих компетентностей. Пока это в большинстве случаев делается на уровне характеристики действий, составляющих деятельность, лежащую в основе соответствующей компетентности. В упоминавшемся американском стандарте «например, указывается необходимость овладения следующими умениями: узнавать (определять); описывать; объяснять; дать оценку; занять позицию по вопросу; защитить свою точку зрения. При этом даются определения данных умений:

- Умение определить предполагает умение отличить предмет или явление от ему подобных, найти его место в некоторой классификации, определить причину явления.

- Умение описывать заключается в способности устно или письменно перечислить признаки или характеристики предмета или явления.

- Умение объяснить предполагает, что ученик может определить, описать или интерпретировать некоторое событие, т.е. назвать причины этого события, его значение в контексте других событий.

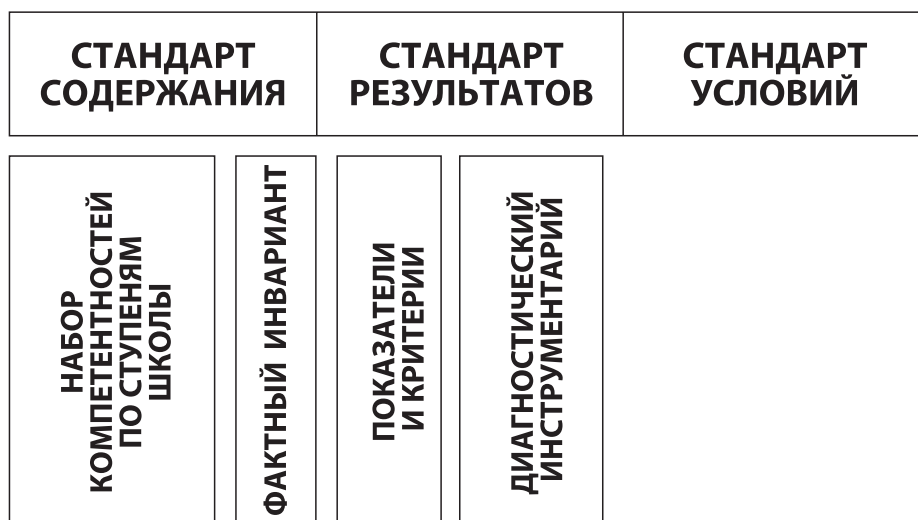
- Умение дать оценку предполагает, что ученик, используя некоторые критерии, выносит суждение о (1) положительных и отрицательных сторонах события, (2) целях, которые преследовали участники этого события, и (3) средствах, используемых участниками событий при достижении своих целей.

- Умение занять позицию по вопросу предполагает, что учащийся, используя некоторые критерии, может выразить свое отношение к вопросу, которое он способен выбрать из ряда предложенных или сформулировать самостоятельно.

Умение защитить свою точку зрения заключается в способности представить доводы в защиту своей позиции и найти аргументы, опровергающие доводы, выдвинутые против занимаемой позиции»<sup>12</sup>. В действующем с 1998 г. французском стандарте «Первый раздел имеет две части. Первая часть посвящена целям (дать учащимся навыки... дать аппарат для решения проблем реальной жизни... обогатить средства выражения учащегося...). Вторая часть говорит об общих требованиях к учащимся, относящихся к каждой из трёх

<sup>11</sup> Воскресенская Н.М. Опыт разработки стандартов образования в зарубежных странах // Вопросы образования. 2004. № 3. С. 146.

<sup>12</sup> Там же. С. 152.



Деятельностные образовательные стандарты: мировой тренд

составляющих изучаемой дисциплины (начала геометрии, начала численного анализа и алгебры, начала функционального анализа). Требования к учащимся по каждой дисциплине (геометрия, алгебра, функции) выражены в следующем виде: «Учащийся должен: уметь выразить... овладеть... использовать... иметь начальные знания о...» и так далее.

Второй раздел состоит из преамбулы и трёх частей. В преамбуле подчёркивается преемственность программы средней школы и начальной, говорится об изменениях программы по отношению к предыдущей её версии (повышение требований к учащимся, большая чёткость формулировок). Первая часть говорит о требованиях к знаниям и навыкам

(«уметь... обладать навыком...») и о задачах школы («школа должна: развивать... стимулировать... приучить... воспитать...»). Вторая часть посвящена общим методическим указаниям. В третьей части более подробно определяются требования к учащимся»<sup>13</sup>.

В целом анализ зарубежных образовательных стандартов начала XXI века в целом показывает, что они имеют приблизительно одинаковую структуру (рис.). В большинстве своём стандарт состоит из трёх частей: стандарт содержания, стандарт результатов и стандарт условий.

В стандарте содержания преобладает компетентностная составляющая, занимающая от 60 до 80 процентов его объёма. Как правило, в

<sup>13</sup> Воскресенская Н.М. Опыт разработки стандартов образования в зарубежных странах // Вопросы образования. 2004. № 3. С. 154.

стандарте присутствуют характеристики формируемых компетентностей. Например: «**Информационные компетенции.** Компетентный гражданин, будь то учащийся, специалист или рабочий, способен понять свои потребности в информации, знает, как найти, идентифицировать, получить доступ, извлечь, оценить, организовать и использовать нужную информацию. Для того чтобы стать информационно грамотным человеком, надо знать, как можно получить пользу от мира знаний, и включить опыт других в свое образование. Согласно Макензи, информационно грамотный человек обладает следующими способностями:

- ведение поиска: способность найти соответствующую информацию, проанализировать ее, рассортировать и отобрать нужное;
- интерпретации: способность преобразовать данные и информацию в знание, предвидение и понимание;
- генерация новых идей: развитие новых идей/гипотез»<sup>14</sup>.

Остальная часть задаёт фактный минимум, обязательный для усвоения учащимися, — обычно небольшое число учебных дисциплин преимущественно утилитарного содержания.

Стандарт результатов также состоит из двух частей — набора показателей и критериев, описывающих присвоенные компетентности, и инструментария, позволяющего для всех этих показателей выяснить, удовлет-

воряют ли результаты образования обозначенным критериям. Например, в британских стандартах «для каждого предмета и каждой ключевой стадии существует свой содержательный стандарт, определяющий, какие знания и умения должен получить учащийся, а также критерии оценки достижений учащихся (attainment targets). Критерии (стандарты) достижений разбиваются на восемь уровней по нарастающей трудности. По окончании первой, второй и третьей ключевых стадий учащиеся оцениваются по восьми уровням достижений, а по окончании четвёртой стадии основным средством проверки достижений учащихся являются экзамены»<sup>15</sup>.

Наконец, стандарт условий задаёт необходимую ресурсную базу, которая необходима для обеспечения достижения стандартных результатов. В соответствии со стандартами строится образовательный процесс и осуществляется подготовка педагогов и менеджеров образования. При этом процессуальная составляющая образовательного процесса не стандартизируется — образовательные системы достаточно свободны в выборе способов деятельности и соответствующих средств.

Российские федеральные государственные образовательные стандарты второго поколения (ФГОС) также строятся на фундаменте системно-деятельностного подхода. «Деятельностный подход не отрицает знание, он только находит ему «куль-

<sup>14</sup> Лау Х. Руководство по информационной грамотности для образования на протяжении всей жизни / Пер. Т. Сорокиной и С. Авдеевой под ред. А. Фёдорова. М.: МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2006. Публикация № 070209/a/1. С. 7.

<sup>15</sup> Воскресенская Н.М. Опыт разработки стандартов образования в зарубежных странах // Вопросы образования. 2004. № 3. С. 153.

туросообразное» место»<sup>16</sup>. При этом «каждый стандарт включает: требования к структуре основных образовательных программ, в том числе требования к соотношению частей основной образовательной программы и их объёму, а также к соотношению обязательной части основной образовательной программы и части, формируемой участниками образовательного процесса; требования к условиям реализации основных образовательных программ, в том числе кадровым, финансовым, материально-техническим и иным условиям; требования к результатам освоения основных образовательных программ»<sup>17</sup>. При этом в стандарте содержания российского образования, в отличие от зарубежных аналогов, заметно преобладает предметное (фактное) содержание, оставляющее для универсальных учебных действий (которые в России занимают место компетентностей) около 10% объёма. Появляющийся в стандартах основной школы принцип метапредметности, отвечая фундаментальным особенностям онтогенеза, плохо вписывается в колоссальный объём узкопредметного содержания.

Сделанный из теоретического анализа вывод подтверждается результатами кластерного анализа суждений профессионалов в ходе опросов на трёх международных конференциях (32 учёных в области педагогики и теории образования, в том числе преподавателей педагогических вузов, 76 менеджеров образования разных уровней).

Это и создаёт для российских образовательных систем сложнейшую проблему, поскольку формирование метапредметных компетентностей предстоит осуществлять в рамках предметного преподавания.

Имеет **противоречие**: образовательные стандарты второго поколения имеют деятельностную метапредметную основу и отражают новые потребности общества в образовании, но существующая структура содержания образования далека от метапредметности и соответствует лишь информационно-перцептивным моделям фронтального обучения.

Возникшее противоречие может быть разрешено только технологическим путём.

<sup>16</sup> Крылова Н. О культуросообразности образования в современных условиях, или Как создать современную культуросообразную школу // Управление образованием. 2008. № 6. С. 30.

<sup>17</sup> Бердашквич А.П., Тихомирова Н.В. Образовательные стандарты и непрерывное образование // Народное образование. 2011. № 2. С. 17–18.