

**УПРАВЛЕНИЕ  
СЕЛЬСКОЙ ШКОЛОЙ:  
ТРУД ДИРЕКТОРА  
И ЕГО ЗАМЕСТИТЕЛЕЙ**

**Новое содержание  
образования.  
Некоторые тезисы**

Ольга  
Логинова,  
кандидат  
педагогических  
наук

**Два подхода к месту и роли документа,  
регламентирующего содержание общего  
образования**

**З**аконом «Об образовании» 1992 г. содержание общего образования регламентировалось обязательным минимумом содержания как неотъемлемой частью государственных образовательных стандартов. При этом вплоть до 2007 года обязательный минимум рассматривался как центральный элемент конструкции образовательных стандартов, определяющий основную рамку:

- а) содержания учебных программ (*чему учить?*).
- б) содержания аттестационных процедур и контрольно-измерительных материалов (так называемого *кодификатора*) (*что спрашивать с выпускников?*)

В 2007 году в законе было зафиксировано новое понимание федерального государственного образовательного стандарта как системы трёх требований: к результатам освоения основных образовательных программ, их структуре и условиям реализации. Это же понимание стандарта сохранилось и в новой редакции закона от 2013 года.

Тем самым документ, регламентирующий содержание общего образования, стал рассматриваться как вспомогательный (а не центральный) элемент конструкции стандартов.

Подобное изменение в концептуальных подходах отражает осознание необходимости таких нормативных документов, которые отвечали бы сущности процесса обучения, его основной направленности. Иными словами, в новых нормативных документах на инструментальном уровне признан и реализован приоритет образования ребёнка (*учу ребёнка*) перед приоритетом изучения основ наук (*учу предмету*).

Это довольно тонкое различие выражает изменение смысловой направленности образования. При сохранении общего контекста обучения (учитель, учащиеся, учебники, учебные программы и проч.) обязательный минимум в одном случае (*учу предмету*) выступает как самостоятельная цель, а в другом (*учу ребёнка*) — всего лишь как средство достижения главной цели образования — развития каждого ребёнка на основе его осмысленного (т.е. активного и инициативного) включения в учебную деятельность.

Такое *развивающее обучение*, при котором согласно Л.С. Выгодскому каждый шаг ребёнка в обучении должен сопровождаться двумя его шагами в развитии и которое в наиболее концентрированном виде выражает основные концептуальные изменения в подходах к разработке стандарта<sup>1</sup>, имплицитно включает в себя освоение обязательного минимума (т.е. освоение понятийной и инструментальной базы учебных предметов, отражающей современные представления о концептуальных и методологических основах базовых наук, в т.ч. — и о методах получения научного знания), однако *обязательным минимумом не исчерпывается*.

Можно сказать, что в новых стандартах документ, регламентирующий содержание образования (в определённом смысле — аналог обязательного минимума), является условием *необходимым, но недостаточным*. Его место и роль в общей конструкции нового стандарта можно наглядно увидеть в более детальном раскладе важнейших элементов развивающего обучения (см. таблицу).

Понимание роли и места документа, регламентирующего содержание общего образования в учебной деятельности школьников, нашло отражение в составе обязательного минимума 2004 года (последний из разработанных в этом ряду документов), а также в составе так называемого «Фундаментального ядра содержания общего образования»<sup>2</sup> (последняя редакция — 2009 год).

<sup>1</sup> Часто, говоря об этих изменениях, используют следующую формулу: на смену «знаниевой» парадигмы пришла парадигма «деятельностного развития».

<sup>2</sup> Одно из отличий этого документа от обязательного минимума состоит в том, что фундаментальное ядро не предусматривает деления содержания документа по ступеням школы (нет отчасти пересекающихся документов отдельно для начальной, основной и старшей школы).

№	Элемент	Основной смысл, содержание элемента	Примечания. Место в учебной деятельности
1.	Хочу учиться	хочу узнать, понять, разобраться, лучше делать...	Смыслообразующий, мотивационный элемент учебной деятельности
2.	Могу учиться	— понимаю, что я делаю и зачем; на какой вопрос ищу ответ или какой хочу получить результат; — могу организовать и проконтролировать свою работу, при необходимости — найти ошибку и исправить её, могу представить результаты своей работы; — знаю, как надо действовать и рассуждать; а если не понимаю, не знаю или сомневаюсь — знаю, где посмотреть или как задать вопрос	Содержание учебной деятельности, не сводимое к традиционному пониманию содержания образования как понятийной основы базовых наук
3	Владею необходимыми понятийными познавательными средствами	— знаю значение терминов, знаю правила и понимаю смысл выражений, утверждений, формулировок, могу их объяснить	Есть прямая сущностная связь с документом о содержании образования
		— могу прочитать и понять прочитанное, найти нужную информацию	Есть опосредованная, косвенная связь с документом о содержании образования
		— умею пользоваться приёмами описания и рассуждения с помощью схем и знако-символических средств	Есть опосредованная, косвенная связь с документом о содержании образования
		— умею пользоваться логическими операциями: выполнять операции группировки, систематизации и классификации, сопоставления и сравнения, анализа и обобщения, умею выделить главное, найти сходства и различия, подвести под понятие	Есть опосредованная, косвенная связь с документом о содержании образования
		— могу установить связи и сделать вывод	Есть опосредованная, косвенная связь с документом о содержании образования

В документ 2004 года для каждой ступени обучения был включён общий раздел «Общие учебные умения, навыки и способы деятельности», а в аналогичный документ 2009 года наряду с разделами по учебным предметам (русский язык, иностранный язык, литература, география, история, и т.д.) был включён раздел «универсальные учебные действия», отражающие необходимые для обучения и развития школьников их действия по смыслообразованию и самоопределению, по регуляции собственной учебной деятельности, коммуникативные и познавательные учебные действия.

Вместе с тем и здравый смысл, и общетеоретические соображения, и — что также крайне важно! — результаты педагогических исследований последних лет показывают, что в основу отбора содержания общего образования должны быть положены именно принцип фундаментальности образования, структура и логика базовой науки, поскольку только такой подход даёт шанс на обретение целостного, а не фрагментарного восприятия действительности, целостного системного взгляда на мир, на основе которого только и возможно дальнейшее саморазвитие и само-

образование. Крайне важно также то обстоятельство, что именно такой подход и вооружает человека той критериальной базой, с помощью которой только и возможно противостоять любым попыткам манипулирования сознанием.

## 1. Необходимость и обоснованность дополнительных мероприятий в области разработки содержания образования

### 1.1. Имеющиеся заделы

На сегодня система общего образования располагает следующими документами (представлены в обратном хронологическом порядке):

**2009–2014 гг. (материалы для федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС):**

- **Фундаментальное ядро содержания общего образования.** Документ разработан коллективом учёных АН РФ под руководством действительного члена академии В.В. Козлова при участии ведущих российских педагогов. Проходил неоднократные профессиональные и общественные экспертизы, обсуждения.

- **Примерные учебные программы по предметам начальной и основной школы** для работы по новым стандартам. Каждая программа разработана коллективом ведущих методистов с привлечением авторов наиболее распространённых учебников. Все документы проходили неоднократные профессиональные экспертизы и обсуждения, по результатам которых несколько раз обновлялись и переиздавались издательством «Просвещение». Для старшей школы была также подготовлена и опубликована издательством «Вентана-Граф» серия учебных программ, однако их доработка была отложена до решения вопроса о стандарте для старшей школы и с тех пор к вопросу не возвращались.

- **Кодификаторы** для проведения оценки качества начального общего, основного общего и среднего общего образования:

- ✓ **для начального общего образования** — по предметным результатам по курсам математики, русского языка и окружающего мира, и по метапредметным и личностным результатам освоения межпредметной программы «Формирование универсальных учебных действий» (включая программу «Чтение и работа с текстом» и частично программу формирования ИКТ-компетентности учащихся начальной школы). Разработка выполнена в рамках государственного контракта центра оценки качества образования института содержания и методов обучения РАО с привлечением ведущих методистов и специалистов в области педагогических измерений; руководитель — Г.С. Ковалёва. Имеются две модификации — для проведения мониторинговых процедур оценки состояния и тенденций развития системы общего начального образования и для итоговой оценки выпускников начальной школы;

- ✓ **для основного и среднего общего образования** — по предметным результатам по всем изучаемым курсам для итоговой аттестации выпу-

скинников в рамках процедур ОГЭ (бывш. ГИА) и ЕГЭ. Разработка выполняется в настоящее время в рамках государственного контракта федеральным институтом педагогических измерений; руководитель — М.Ю. Демидова.

**2002–2004 годы (материалы для федерального компонента государственного стандарта общего образования):**

- **Обязательный минимум содержания основных образовательных программ общего образования.** Документ разработан по всем учебным предметам начальной, основной и старшей школы коллективом ведущих российских педагогов под руководством Э.Д. Днепров и В.Д. Шадрикова; проходил неоднократные профессиональные и общественные экспертизы, обсуждения; утверждён приказом Минобразования в 2004 г.
- **Примерные программы начального, основного и среднего (полного) образования** по всем учебным предметам. Каждая программа разработана коллективом ведущих методистов с привлечением авторов наиболее распространённых учебников. Все документы проходили неоднократные профессиональные экспертизы и обсуждения.

**1993–2001 годы: «Обязательные минимумы содержания основных образовательных программ общего образования 1993, 1998, 2001 годов».**

## 1.2. Обсуждения и экспертизы указанных разработок: некоторые результаты

Все разработки проходили неоднократные профессиональные и общественные обсуждения. Особое внимание широкому обсуждению документа «Обязательный минимум» было уделено при разработке федерального компонента государственного образовательного стандарта. На протяжении двух лет (!) с завидной периодичностью (примерно раз в месяц) в рамках РОСРО под эгидой Высшей школы экономики и личном участии ректора Я.И. Кузьмина шли обсуждения обязательных минимумов по всем учебным предметам с привлечением самых широких слоёв педагогического сообщества (руководителей образования, методистов и иных специалистов, учителей), представителей учёных, преподавателей высшей школы, деятелей науки, культуры, искусства, представителей широкой общественности, включая родителей. В каждом обсуждении непосредственное участие принимало около 100 (а иногда и до 200) человек из разных регионов России. Проводились и специализированные опросы (например, под эгидой Московского департамента образования в 2002 г. была проведена экспертиза и сравнительная оценка существующего и проектируемого на тот момент содержания образования членами Северо-Западного отделения Российской академии наук).

Основные результаты проведённых экспертиз, сравнительных оценок и обсуждений свидетельствовали о достаточно высокой устойчивости и повторяемости практически 80–90% элементов содержания образования во всех существующих документах — с 1993 по 2004 годы.

При этом дискуссии показывали, что в традиционных учебных предметах, построенных в соответствии с понятийным рядом базовой науки (математика, естественные науки, русский язык и др.), основное ядро фактически сложилось. Основные расхождения носили преимущественно редакционный и только отчасти — смысловой характер, обусловленный разной оценкой возрастных возможностей школьников (как, например, *доли* или *дроби* в курсе математики начальной школы).

Наибольшие разногласия возникали в относительно новых предметах (например, *Информатика и ИКТ*), предметах интегративного характера (например, *Окружающий мир*, *Обществознание*, *Технология*) и в предметах с ярко выраженной идеологической составляющей.

Так, например, в курсах литературы и истории принципиальные расхождения были вызваны не отбором элементов базовой науки, а последовательностью их изучения в школьных курсах, связанных либо с позицией оппонентов в вопросах линейности или концентричности построения курсов, либо с разной оценкой дискуссантов возрастных возможностей учащихся.

Примером такого рода дискуссий может служить вопрос о месте изучения произведения А.С. Пушкина «Евгений Онегин» — на ступени основного общего образования (8 кл.) или на ступени среднего общего образования (10–11 кл.).

• *«Евгений Онегин» — это сложное философское произведение; бессмысленно предлагать его для изучения подростками (прим. автора — т.е. в 8-м классе).*

• *Как! Выпускники основной школы уходят из школы, не познакомившись с «Евгением Онегиным»?! Это недопустимо!*

Отметим, что сам факт необходимости изучения произведения «Евгений Онегин» не вызывал при этом сомнения ни у одного из участников дискуссии.

Дискуссии показали также, что в ряде предметов и, прежде всего, в предметах, носящих ярко выраженный деятельностный характер (как, например, технология, физкультура, искусство), перечень элементов должен носить примерный характер, допускающий возможность интерпретации участниками учебного процесса.

Так, в частности, фиксированный список литературных произведений для изучения и анализа должен быть минимизирован; при этом должна существовать возможность его расширения самими учителями или региональными структурами с тем, чтобы полнее отвечать потребностям, возможностям и особенностям регионов, школ, родителей, индивидуальным возможностям учащихся и т.д. Например, с целью реализации такой функции литературного образования, как обеспечение связи поколений, в курсах литературы целесообразно оставить место для включения какого-то количества произведений и авторов, которые, хотя и не входят в настоящее время в «золотой фонд», но в своё время были «знаковыми» для бабушек и дедушек учащихся. Такими произведениями в академической среде, как показали опросы, оказались произведения К.Г. Паустовского...

Другие примеры. С учётом разного климата в разных уголках России вряд ли целесообразно везде в обязательном порядке для всех включать



в курс *Физкультуры* лыжную подготовку; в курсе же *Окружающего мира* начальной школы особенности растений целесообразно изучать на примерах из местной флоры.

### 1.3. Основные выводы по итогам исследований качества образования и более чем двадцатилетних обсуждений содержания общего образования, учтённые при разработке нового стандарта

**Первый вывод.** Ориентация нормативных документов на «стандарт содержания» (*чему учить?*) и, в частности, выделение необходимости освоения минимума содержания в качестве безусловного приоритета, направляющего деятельность учителя, бессмысленна и даже вредна.

Имеющиеся результаты исследований показывают, что такая ориентация учебного процесса, несмотря на все усилия, предпринятые в области оптимизации обязательного минимума, не позволила преодолеть так называемого «формализма знаний», их ситуационности, проявляющихся в том, что, формально обладая фактическими знаниями, учащиеся способны их продемонстрировать, только отвечая на прямой вопрос или в привычной учебной ситуации. Количество же учащихся, способных грамотно использовать имеющиеся знания, как и ранее (в том числе — как и в лучшие годы советской школы!), по-прежнему не превышает 5–7%. Этот факт ещё раз подтверждает вывод о том, что задача освоения обязательного минимума решается не в ходе тренировок (которые для большинства учащихся остаются, к сожалению, бессмысленными), а в ходе осмысленной активной самостоятельной учебной деятельности школьников.

В этой связи можно утверждать, что сосредоточение усилий только на обновлении содержания образования не только не будет способствовать повышению качества образования, но будет этому отчасти препятствовать, поскольку будет отвлекать учителя от осознания своей главной задачи — на отобранном в минимуме (или в примерных программах, или в фундаментальном ядре, или иных аналогичных документах) предметного содержания учить учащихся самостоятельно **«открывать», «получать», расширять, преобразовывать, грамотно использовать** знания.

Это понимание легло в основу новой конструкции стандарта и проявляется в подчинённости всех важнейших элементов учебного процесса — отбора содержания для изучения, выбора педагогических технологий, используемых учителем на уроках, определения задач аттестации, — основным ожидаемым образовательным результатам.

Так, в частности, одним из основных требований к построению урока является не передача готового знания от учителя к детям, а подбор таких учебных заданий и учебных ситуаций, которые бы «провоцировали» детей на как бы самостоятельные (а на самом деле тщательно инспирированные учителем) «открытия».

Аналогично, на проверку и оценку стандарт выносит не уровень и глубину освоения ребёнком перечисленных в минимуме элементов на-

учных знаний, а способность учащихся, опираясь на приобретённые научные знания и навыки учебной деятельности, решать различные классы учебно-познавательных и учебно-практических задач, примерный перечень которых описывается планируемыми результатами. Т.е. речь идёт о том, что в ходе итоговой проверки следует проверять не знание таблицы умножения как таковой, а умение решить, например, такую задачу: «У меня завтра день рождения. Я пригласил 15 человек. Хватит мне одной коробки конфет, если в ней 3 ряда конфет по 4 штуки в каждом ряду?» Ответ на этот вопрос, безусловно, требует знания таблицы умножения, но не только...

Такой подход и реализован и в самой конструкции нового стандарта, и в сопровождающих его документах методического и нормативного характера: в планируемых результатах, в примерных учебных программах по отдельным предметам, в системе оценки достижения планируемых результатов и других.

**Наибольшей проблемой при этом в настоящее время** остаётся «свободный» и никем не только не утверждённый, но даже и не рекомендованный, например, в качестве основы, характер этих документов. Основные риски такого положения сводятся к возможности произвольной интерпретации основных положений стандарта. (А интерпретация требует всё же определённой — и, скажем честно, довольно высокой! — квалификации.) В силу этого отсутствуют гарантии для выбора адекватных требованиям стандарта как технологий реализации учебного процесса, так и содержания итоговых оценочных процедур. Иными словами, нет гарантий, что учителя и руководители школ не упростят систему требований стандарта до уровня традиционного понимания, а специалисты надзорных органов верно выстроят систему оценки, нацеливающую учителя на грамотное исполнение требований стандарта.

**Второй вывод.** Нет необходимости в новой разработке содержания образования, что называется, «с нуля». Такая разработка является ничем иным, как «бегом по кругу». Однако есть насущная необходимость в уточнении отбора содержания в программах по учебным предметам или, что более важно — в отборе и утверждении элементов для кодификаторов, служащих нормативной базой для проведения оценочных процедур.

При этом в ходе разработок следует строго придерживаться тех основных требований, которые представлены в стандарте. То есть следует ориентироваться не на традиционный подход «проверить, что и как из перечисленных элементов освоено школьниками», а на новую парадигму: оценить, насколько свободно школьники могут использовать полученные знания и освоенные учебные действия для того, чтобы решать как типовые, так и учебные задачи, условия которых необходимо сначала преобразовать (построить модель, «очистить» от лишних данных, не имеющих отношение к решаемой задаче, найти недостающую информацию и т.п.) с тем, чтобы затем свести к известным.

Особое значение при отборе элементов содержания для кодификаторов для итоговой оценки школьников по ряду предметов имеет установление границ свободного выбора учащимися того содержания, в рамках которого они имеют возможность отвечать на поставленный вопрос. (Например, допущение возможности самостоятельно выбирать произве-



дения для раскрытия темы войны или «вечных тем» русской литературы. Или демонстрировать умение самостоятельно работать с информацией, делать выводы и т.д. на любом материале курса обществознания — экономики, права, социологии, политики, философии...)

**Третий вывод.** Может возникнуть необходимость уточнения содержания образования по ряду предметов, имеющих ярко выраженную идеологическую составляющую, а также проверки всех примерных программ и иных документов, регламентирующих содержание образования, на предмет отсутствия фактических ошибок и искажений.

**Четвёртый вывод.** Нет необходимости возрождать дорогостоящую практику общероссийских обсуждений содержания общего образования. Всем желающим можно предложить прежде ознакомиться со стенограммами РОСРО, содержащими практически все значимые доводы и аргументы в пользу той или иной позиции.

## **2. Основной риск, которого необходимо избежать при доработке документа (документов) о содержании общего образования, — это возврат к прежней «знаниевой» парадигме, в которой основное внимание уделяется**

- **при обучении** — правильному освещению учителем теоретических положений, фактов или событий в ущерб организации активной и целесообразной познавательной деятельности учащихся, а
- **при контроле и оценке** — оценке уровня и глубины освоения данного элемента содержания в ущерб оценке способности учащихся пользоваться полученными знаниями и учебными действиями в целях разрешения учебно-практических и учебно-познавательных задач.

г. Москва