

ФГОС и мировой опыт

Загвоздкин Владимир Константинович

заведующий лабораторией комплексной оценки и развития качества образования Московского института открытого образования

Несмотря на то, что концепции и подходы в системах образования разных стран значительно отличаются друг от друга, тем не менее, есть некое общее понимание, которое позволяет использовать один термин-понятие «стандарт». И поскольку при всем своеобразии и загадочности российского пути развития всеми признается, что Россия входит в сообщество современных индустриально развитых стран, то ее система образования, а также стандарты, должны соответствовать общепринятым международным требованиям.

Международные требования не выдуманы произвольно, но имеют свою внутреннюю логику, связанную с глобальными задачами современного образования, а также с сутью и функцией стандартов в образовании. Отсюда следует, что проект или концепция стандарта, как и сами стандарты, должны отвечать некоторым *формальным* признакам. В противном случае стандарт будет выпадать из смыслового поля понятия, принятого в международном контексте, и не сможет выполнять функции, для которых стандарты вводились.

К сожалению, приходится признать, что в некоторых пунктах концепция стандартов второго поколения (далее — Концепция) выпадает из этого смыслового поля.

Стандарты должны быть краткими, ясными и общепонятными

Стандарты образования в международном контексте определяют *ясные* и *четкие* цели школьного обучения для всех участников: учителей, родителей, старших школьников, общественности. Поэтому они должны быть сформулированы кратко, четко и понятно. Это требование является «**стандартом стандарта**» во всех странах. Однако этот пакет документов, собранных под грифом «Стандарт второго поколения» на соответствующем сайте, представляет собой массив текстов общим объемом в тысячи страниц. Разобраться в нем сложно даже специалисту высокого уровня.

Тем самым теряется основной смысл введения стандартов, принятых в международной дискуссии, а именно дать четкие и ясные ориентиры для всех субъектов системы образования относительно целей и задач школьного обучения в условиях плюрализма и частичной автономии отдельной школы, а также быть инструментом развития качества образования.

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 являться интересы этих основных субъектов образования, определяемые эмпирическим исследованием.

Вроде все звучит правильно и современно. Но! Обсуждая проблему источников стандартов в базовом для современного образования документе «Школа и качество», OECD еще в 1989 году¹ заявила следующее: социологические исследования показывают, что общественное мнение по поводу целей и задач образования настолько зыбко и изменчиво, что построить на нем какую-то разумную образовательную политику, а тем более стандарты невозможно. Эта проблема связана с одной из фундаментальных характеристик современного общества — необычайно возросшей *плюральностью*, отсутствием общих для всех ориентиров и ценностей. Кроме этого, одни и те же лица, будучи в разных ролях, например родителей, предпринимателей или управленцев, имеют к образованию разные запросы. Этот базовый документ отмечает, что «большинство вопросов, касающихся стандартов образования, можно и должно решать путем эмпирических [психолого-педагогических, дидактических и образовательно-социологических]².

Стандарты — это не все в образовании

*Большим недостатком концепции стандартов второго поколения является то, что в данной концепции в сферу действия стандартов попадают **вообще все задачи школы**, нет дифференциации по инструментам.* Тем самым стандарт «перегревается», становится необозримым и размытым.

Так, в Концепции стандартов второго поколения есть следующее положение. *Образование всегда и во всех странах, без всякого стандарта, осуществляется в интересах личности, общества и государства, направлено на воспитание гражданина, любви к Родине, национальной и гражданской идентичности и т. п.*

Эти цели ставились и решались школой без всякого отношения к тому, вводились ли стандарты в систему или нет.

В мировой практике подобные положения (цели развития личности, гражданское самосознание и др.) фиксируются в других документах и обеспечивались другими

¹ *Schulen une Qualität. Ein Internationalen OECD-Bericht.* Peter Lang, p. 51–69. 1991. Английский оригинал опубликован в 1989 году.

² Речь идет о социологии образования, исследующей прежде всего рамочные условия школьного обучения, социальный климат школы, класса и т. п., а не общественное мнение по поводу задач и целей школы.)] исследований». Такие исследования и стали затем проводиться (TIMSS, PISA, PIRLS и т. п.

инструментами регулирования. Если в конституции немецких земель³ говорится, что «основная задача образования — пробудить благоговение перед Богом, уважение к достоинству человека и готовность к социальному действию⁴», то эти и подобные им положения не являются и не могут являться положениями стандарта. Мы не можем определить меру благоговения выпускников перед Богом и уважения к достоинству человека.

Стандарты же вводились и вводятся для решения иных задач и достижения иных, более узких, специальных целей, а именно прежде всего повышения качества *предметного обучения*⁵. Отказ от предметного обучения в развитии образования в мире не наблюдается. *Стандарты образования, как они понимаются в международном контексте, направлены именно на этот узкий, но крайне важный аспект школьного обучения.*

Меж- и надпредметные компетентности

Под меж- и надпредметными умениями и компетентностями в международном контексте понимаются не какие-то заумные конструкции и сверхтеоретические туманные построения, а вещи, понятные всем и каждому. Это такие ключевые компетентности или умения («умения (компетентности) для XXI века»), как коммуникативные умения. Коммуникативная компетентность — это *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 является основой, на которой строится все остальное обучение.

Очевидно, что традиционные цели школьного обучения — учить читать, писать, говорить — полностью сохраняют свою значимость в современном образовании, а часто высказываемая у нас точка зрения о том, что школа в современном мире якобы должна ставить принципиально другие, новые цели и добиваться принципиально других, новых результатов, не соответствует действительности.

Далее OECD приводит следующие меж- и надпредметные умения или компетентности в качестве ключевых: умение работать с числами — математическая грамотность⁶,

³ Немецкое понятие «земля», как и «штат» в Соединенных Штатах Америки, можно переводить как «страна» или «государство». Поэтому ФРГ, как и США, — это объединение свободных государств, каждое из которых имеет свою конституцию.

⁴ Из конституции земли Нордрайнвестфален. Подобные положения содержатся в конституциях всех немецких земель.

⁵ 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.

⁶ Функциональная грамотность и компетентность являются почти синонимами. В конструкции «компетентность» помимо функциональной грамотности, являющейся сугубо когнитивным умением, есть еще аффективные (мотивационно-эмоциональные) и волевые компоненты. Компетентность чтения в

применение математических знаний для решения практических задач; критическое мышление — базовое умение, обеспечивающее возможность анализировать информацию и формировать самостоятельное суждение; 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 вошел в обиход международного образовательного сообщества, и их набор является стандартным.

Распространенные в мировом образовании так называемые «открытые» формы обучения, к которым относятся метод проектов, индивидуальные учебные планы и другие формы обучения, основывающиеся на собственной инициативе и выборе учащихся, не противопоставляются предметной структуре традиционной школы, как это имеет место у нас. Классический пример — метод проектов, когда какая-либо тема (предмет) может рассматриваться в контексте разных *наук* («учебных предметов», то есть межпредметно), например, тема «огонь» (горение) может рассматриваться с точки зрения химии, физиологии, истории культуры, применения огня в технике и даже «огонь в искусстве». Однако такие межпредметные проекты потому и являются межпредметными, что предметная структура подразумевается в качестве базиса.

Уровень требований — важнейший вопрос!

Особое значение имеет вопрос уровня ожидаемых достижений и нормируемых целей «на выходе». Их неадекватность — завышенность или заниженность — оказывают негативное влияние на процесс обучения каждой отдельной школы, на качество и уровень результатов всей системы образования в целом.

На чем основаны данные наших стандартов, определение минимального содержания или уровня ожидаемых результатов, а также темпов обучения, фиксированных в количестве часов⁷? Вопрос остается без ответа. Однако привести эти основания совершенно необходимо, в противном случае остается непонятной их легитимность.

Если использовать данные международных исследований, то низкие результаты ЕГЭ, например по математике у большого числа учащихся, могут быть обусловлены в том числе и завышенными требованиями, пресловутым принципом обучения на высоком уровне сложности⁸. Можно спрогнозировать с большой вероятностью, что при завышенном стандарте будет происходить сильная поляризация учащихся — выделение

соответствии с этим, помимо функциональной грамотности, включает соответствующую наклонность: человек любит читать.

⁷ 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.

⁸ Естественно, низкие итоговые результаты имеют много причин. Их нужно исследовать.

маленькой группы весьма успешных (ок. 10–15%) и большого числа учащихся, которые не учатся вообще, потому что ничего не понимают.

Минимальный стандарт, который должен быть достаточно высоким, но реальным, 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.

Что касается так называемых одаренных учеников, то они-то найдут способ учиться самостоятельно.

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

Статус отдельных документов

Крайне важный пункт — это статус сопровождающих документов. Общий гриф «Стандарт» вызывает ассоциацию, что все эти документы являются обязательными для применения, более того, документами *прямого* действия. А ведь в нормативный пакет 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». Технологии — это такие способы, которые *гарантируют* результат. Поэтому в концепции они называются «технологии, обеспечивающие результат».

Однако современные исследования факторов эффективности обучения и характеристик качественного обучения (а их тысячи) показали, что *таких технологий, обеспечивающих результат, не существует*. Образование, обучение настолько ситуативно, дробно, зависимо от множества факторов, что предусмотреть заранее все возможные ситуации нельзя. Поэтому-то и необходима дозированная автономия школы в оперативном управлении, в принятии решений, в выборе методов.

Одна из целей введения стандартов, как это понимается современной теорией развития образовательных систем, — усиление автономии отдельной школы, управляемое отпуская школы, которое дает возможность «внутренней реформы», то есть саморазвития и собственной инициативы школ. Все это параметры, считающиеся обязательными условиями развития образования в мире. Кроме того, такая самостоятельность и инициатива необходимы еще и в связи с тем, что школы работают с разным контингентом учащихся и в очень разных условиях. Поэтому основное направление политики в области образования в развитых странах называется «образовательная политика, сосредотачивающаяся на *отдельной* школе» (то есть не на регионах, краях и областях). *Реальные изменения происходят только на уровне отдельной школы, которая должна иметь возможность адекватно отвечать на вызовы места своего расположения.*

Факторы, влияющие на результат

Из данных многочисленных исследований эффективной школы вытекает, что исходным для дальнейшего совершенствования российской школы должна быть не школа развивающего обучения, а *хорошая традиционная школа*. Качественное фронтальное обучение и прямая передача знаний от учителя ученикам должны дополняться открытыми формами обучения, опирающимися на инициативу и включающими выбор самих учащихся, а также специальными программами индивидуализации обучения, как это и происходит во всем мире.

Таким образом, в оценке работы школы и учителя нужно учитывать всю совокупность факторов, влияющих на результат. Как показывает анализ зарубежных стандартов образования учителей, педагогическая компетентность проявляется именно в работе с трудными случаями, а не просто по результату. Также и качество работы школы следует оценивать тем выше, чем с более трудным контингентом учащихся работает школа.

Основной вопрос качества обучения, который в стандартах связан с уровнем учебных результатов, звучит так: *что происходит, если заданный уровень не достигается?*

Из сказанного выше вытекает следующее: если за основу берется концепция «технологий, обеспечивающих результат», то надо признать качество работы школы и учителя неудовлетворительным. Если же за основу брать данные мировой педагогической психологии, выделяющей множество факторов, действующих на результат, то возникает вопрос дополнительного анализа (эвалюации): *какие факторы обусловили низкие результаты в данном конкретном случае?*

Если низкий результат обусловлен контингентом учащихся, с которыми работает школа и конкретный учитель, то, может быть, уровень, который показывают учащиеся с данными предпосылками, следует оценивать как весьма высокий и поощрить такого учителя и школу?

Если бы удалось переломить существующую в настоящий момент тенденцию и добиться того, чтобы лучшими учителями и школами считались те, кто работает с трудными детьми и обеспечивает им максимально возможный прогресс («прибавленную стоимость»), это было бы огромным достижением образовательной политики нашего государства и образование могло бы стать мощным ресурсом развития экономики и общества в целом.

Вывод: нужно разработать более гибкую систему оценивания учителей и школы, делая акцент на работе школы с трудными случаями, особенно в условиях социально неблагополучной среды, и зафиксировать это особым положением, закрепленным нормативными актами.



Отзывы экспертов

«Убедительно и аргументированно, подпишусь под каждым словом, добавлю от себя то, что это, кажется, в нашей традиции — каждый раз отмечать опыт предыдущих поколений. От знаниевой парадигмы к компетентностной и т. д. Чтобы развивать какое-то направление, нужно понять его основы и двигаться вглубь, а это сложно, проще сказать, что все плохо, даешь перестройку!»

«Это особенность нашего менталитета российского. Мы сначала делаем, а потом уже думаем.

При чтении статьи вспоминается фраза одного ученого, опубликовавшего в ДШ свою статью: “Всея кафедрой русского языка читали ФГОС второго поколения. Так и не смогли разобраться”. Ну если уж профессора не смогли, то где уж рядовому учителю-то. Понятно, что ФГОС — документ, подлежащий безоговорочному исполнению, но у большинства учителей, и это я знаю точно, теплится надежда, что, может быть, с приходом нового министра образования...»

«Очень толковая статья про стандарты, про стратегии и ресурсы развития, проблемы школ и учителей. Несмотря на то что затронуты содержательно глубокие и сложные вещи, стиль позитивный и очень конструктивный».

«Целиком согласна с автором, что “стандарты — это еще не все”, и с мнением, что при введении ФГОС необходимо разрабатывать гибкую систему оценивания учителей и школ. Пытаюсь это лоббировать как председатель совета директоров на муниципальном уровне. Спасибо за материал! Поможет сформулировать доказательную базу».



<http://www.direktoria.org>

© Информационная система «Директория», 2017

© Директор школы №4 (217), 2017