



Э.Д. Днепров

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ СТАНДАРТ — ИНСТРУМЕНТ ОБНОВЛЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Обновление
содержания
образования —
главная задача
модернизации
школы

Любая реформа образования — это прежде всего реформа *содержания образования*. Все остальное — изменения в *системе* образования, то есть в его инфраструктуре. Более того, как это ни покажется парадоксальным, всякие изменения *только* в экономике образования, как и всякие *только* технологические изменения, мало того что недостаточны — они в определенной мере даже опасны. Ибо при застывшем и во многом изжившем себя содержании образования любые технологические, организационные, экономические и прочие усовершенствования если не вредны, то во многом бесполезны, поскольку они будут лишь более интенсивно воспроизводить застой. Эта очевидная, базовая для осмысленной образовательной политики истина все еще отнюдь не является всеобщим достоянием и политического, и педагогического сознания.

Всесторонний пересмотр и кардинальное обновление содержания образования — извечная, масштабная педагогическая проблема, которая всегда встает перед школой (и общеобразовательной, и профессиональной) в периоды крупных цивилизационных и социальных сдвигов. В этом плане сегодня мы переживаем ситуацию, во многом сходную с эпохой «великих реформ» середины XIX столетия, когда Россия с традиционным запозданием входила в новый «индустриальный мир». К.Д. Ушинский был первым, кто еще задолго до этих реформ, в 1848 году, заявил, что «индустриальное направление века требует и науки индустриальной», что «перемена в направлении века требует, чтобы и образование юношества переменяло свое направление»¹.

¹ Ушинский К.Д. Собр. соч. Т. 1. М.— Л., 1948. С. 231.



На рубеже XX–XXI веков эта ситуация повторяется снова. Россия вновь в своем пока еще не преодоленном «догоняющем развитии» сталкивается со сменой эпох. Она с большим запозданием делает шаг уже из индустриальной в постиндустриальную эпоху. Шаг, который развитые страны сделали по меньшей мере четверть века назад. И, соответственно, так же, как эти страны, но опять же с запозданием, она переживает то состояние, которое американский ученый Алвин Тоффлер в своей известной книге «Футуршок» (1970) назвал «ударом о будущее».

В сфере образования это состояние, по мнению Тоффлера, выражается не «совершенствованием» и даже не «реформой», а «новой революцией». Хлебнувшие горечи реформ и революций, мы сегодня назвали это состояние *модернизацией образования*. Но это название отнюдь не уменьшает масштаб тех глубинных (по своей цивилизационной сути революционных) задач, которые стоят перед нашим образованием. Наиболее сложны эти задачи в сфере содержания образования, ибо именно оно определяет, какую школу мы имеем — *школу прошлого* или *школу будущего*.

Массовое образование, пишет Тоффлер, было гениальным изобретением, сконструированным индустриализмом для создания того типа взрослых, который ему требовался. Сама идея собирания масс учащихся (сырья) для воздействия на них учителей (работников) в централизованно расположенных школах (фабриках) была достижением индустриального гения. В итоге «молодые люди, проходившие через эту образовательную машину, вливались в общество взрослых, структура которого в области работы, ролей и учреждений имела сходство со школой. Ученик не просто запоминал факты, которые он мог использовать позже, он жил, учась тому образу жизни, в котором ему предстояло жить в будущем». Таким образом, продолжает Тоффлер, «внутренняя жизнь школы становилась зеркалом, отражением индустриального общества». И самым совершенным ее инструментом были «самые критикуемые черты сегодняшнего образования — строгая регламентация жизни, пренебрежение индивидуальностью, жесткие схемы принадлежности к какому-либо месту, группе, рангу или сорту, авторитарная роль учителя» и т.п.

Эпоха изменилась, но школа, в силу своей инерционности, осталась прежней. И она, прежде всего в целях самосохранения, стремится развернуть жизнь в прошлое. «Наши школы, — пишет об этом Тоффлер, — поворачиваются назад, к исчезающей системе, а не движутся вперед, к возникающему новому обществу. Их значительная энергия направлена на подготовку людей прошедшей ин-



дустриальной эпохи, экипированных для выживания в системе, которая перестанет существовать раньше, чем они сами. Чтобы избежать удара о будущее, мы должны создать постиндустриальную систему образования. И чтобы сделать это, мы должны искать цели и методы в будущем, а не в прошлом».

Современная жизнь обнажила банкротство старой образовательной системы и требует создания новой, соответствующей сути и скорости происходящих изменений. В современном мире, замечает Тоффлер, «знание становится все более смертным. Сегодняшний факт становится завтрашним заблуждением. Это не возражение против изучения фактов или данных — вовсе нет. Однако общество, в котором индивидуум меняет работу, место жительства, социальные связи и т.д., придает огромное значение эффективности образования. Школа завтрашнего дня должна давать не только информацию, но и способы работы с ней. Школьники и студенты должны учиться отбрасывать старые идеи, знать, когда и как их заменять. Короче говоря, они должны научиться учиться, отучиваться и переучиваться... Неграмотным человеком завтрашнего дня будет не тот, кто не умеет читать, а тот, кто не научился учиться»¹.

Мы потому столь подробно остановились на образовательном прогнозе А. Тоффлера тридцатилетней давности, что именно сегодня наша школа с наибольшей остротой переживает этот «удар о будущее» и именно сегодня понимание данного обстоятельства все более проникает и во властное, и в массовое педагогическое сознание, что и выдвинуло на повестку дня задачи всесторонней модернизации российского образования, в частности кардинального обновления содержания образования. Однако в то время, когда писалась книга А. Тоффлера, наша образовательная власть не только не видела это будущее, но упорно разворачивала школу в прошлое в ходе очередного реформирования образования 1964–1966 годов.

Сегодня некоторые не очень обремененные историческим знанием деятели образования нередко говорят, что это была *последняя* в XX столетии реформа отечественного образования. На самом же деле, это была пятая в советское время школьная реформа (после реформ 1918–1920, 1930-х, 1944–1946 и 1958 годов), и уже позже нее были реформы образования 1984 и 1992 годов. Однако специфика реформы 1964–1966 годов состояла в том, что это действительно была *последняя* на сегодняшний день *попытка широкого пересмотра*

¹ Тоффлер А. Футуршок. М., 1973. С. 304-310.



содержания школьного образования. Вместе с тем, эту попытку предпринимали, стоя спиной не только к будущему, к тому направлению развития образования, о котором писал А. Тоффлер, но и к актуальным задачам отечественного образования.

В принципе, это была контрреформа по отношению к хрущевской школьной реформе 1958 года — «Закону об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР». Ибо меры, предпринятые в середине 1960-х годов, по существу, отрывали содержание школьного образования от жизни и направляли его взоры к вузовской кафедре, цементируя обнажившийся с 1930-х годов вузоцентризм нашей системы образования.

В философско-педагогическом плане в фундаменте школьной реформы 1964–1966 годов лежала предельно устаревшая сциентистская установка, восходящая к рационализму XVIII века и рассматривающая содержание школьного образования как изучение «основ наук». При этом, как справедливо отмечает один из наиболее известных теоретиков содержания школьного образования В.В. Краевский, сциентизм не только «абсолютизировал роль науки в системе культуры человеческого общества», но и считал «наивысшей ценностью... стиль и общие методы построения знания, свойственные естественным и точным наукам, которые рассматриваются в качестве образца научного знания вообще¹».

В социально-педагогическом плане эта реформа, направленная якобы на «повышение теоретического уровня учебных курсов», вступала в глубинное противоречие с задачами начавшегося тогда в стране введения всеобщего среднего образования, которые в первую очередь требовали обеспечения и расширения *доступности* этого образования. Но этим демократическим задачам, по сути, противостояли и сциентизм, и вузоцентризм реформы, толкавшие школьное образование в сторону *элитарности*. Академики, ученые преимущественно естественнонаучного профиля, составлявшие костяк созданной 15 декабря 1964 года комиссии по разработке содержания среднего образования, фактически подменили истинные цели, суть общеобразовательной школы локальными, своеобразными задачами физматшкол. То есть, говоря иными словами, *подменили* физическую культуру спортом высоких достижений, что на порядок затруднило обучение в обычных школах. И эта подмена до сих пор остается фактом школьной жизни.

Парадокс при этом состоял еще и в том, что с 1 сентября 1964 года на год сокращался срок обучения. Введенная в 1958 году один-

¹ Краевский В.В. Содержание образования. Вперед к прошлому. М., 2000. С. 8.



надцатилетка (одиннадцатый год предназначался тогда не только для решения усложнявшихся общеобразовательных задач, но для профессионального самоопределения выпускников школы) вновь становилась десятилеткой. Это, в свою очередь, резко увеличивало учебную нагрузку, которая с введением среднего всеобуча возросла до 54 часов в неделю (одиннадцатилетка была восстановлена только школьной реформой 1984 года).

В собственно педагогическом плане ученые — авторы реформы 1964–1966 годов, пренебрегли той необходимой, аксиоматической педагогической процедурой, которую К.Д. Ушинский назвал «педагогической переработкой наук», считая ее «делом очень и очень нелегким».

«Научное и педагогическое изложение науки,— писал он,— две вещи разные... Иное дело наука в своей системе, а иное — педагогическое развитие детей и передача им необходимых и полезных для жизни сведений», причем передача «сообразно возрасту и закономерностям развития ребенка». «Не науки должны схоластически укладываться в голове ученика, а знания и идеи, сообщаемые какими бы то ни было науками, должны органически строиться в светлый и, по возможности, обширный взгляд на мир и его жизнь»¹.

Авторам реформы эти педагогические аксиомы были чужды. Их устремления были направлены лишь к одному — сохранению «основ наук», при бескрайнем расширении самих этих «основ» по каждому школьному предмету. Отсюда — предельно избыточный академизм школьных программ и учебников, ставших для большинства учащихся попросту недоступными.

Данное обстоятельство уже вскоре после реформы вызвало не только серьезную обеспокоенность общества, но и жесткую критику со стороны здравомыслящих ученых. В 1980 году в ведущем партийном журнале «Коммунист» вышла статья известного математика, академика Л.С. Понтрягина, получившая большой общественный резонанс. В статье автор приводил фрагмент из письма тридцати старшеклассниц, в котором, по его словам, «было настоящее отчаяние»: «Нам никак не одолеть программу по математике... Многого не понимаем, зубрежкой не все возьмешь... Такие замные учебники... Вот мы и ходим в дебилах, как нас называют учителя». Но не только ученики, замечал Понтрягин, «родители обеспокоились тем, что, имея даже инженерное образование, они не понимают излагаемого в школе материала и не могут помочь

¹ Ушинский К.Д. Собр. соч. Т. 3. М.–Л., 1948. С. 178; Т. 10. М.–Л., 1950. С. 435.



своим детям в приготовлении уроков». «Зачем же детям,— задавал вопрос академик,— такая математика в средней школе, что в ней не могут разобраться даже специалисты с высшим техническим образованием?»¹

Эта установка математической элиты на воспроизводство себе подобных, на отбраковку в дебилы, в социальный навоз большей части молодого поколения, увы, работает и сегодня. В ее основе — воинствующий антидемократизм, большевистская интерпретация известного гегелевского тезиса, что «народ — навоз истории».

Таков был результат того пересмотра содержания школьного образования, который предприняла реформа середины 1960-х годов. С этим результатом школа «расхлебывается» до сих пор. Сциентизм и вузоцентризм этой по сути антидемократической реформы делали школьное образование *фактически неподъемным для большинства учащихся*. И не только в отношении школьной математики. «Академические дебри» других школьных предметов не более проходимы.

Повторим: то, что мы имеем сегодня в школе, произрастает в преобладающей мере оттуда. Поэтому можно с полной определенностью сказать, что наша школа испытывает сейчас на себе *двойной удар* — «удар о будущее» (по Тоффлеру) и «удар о прошлое», о «брежневскую» школу. Не говоря уже «о двойном ударе о настоящее», связанном со сменой социально-политического строя в России и мощным информационным взрывом: ведь каждое десятилетие информация удваивается и каждые семь лет обновляется на 50%. Отсюда — особая сложность и особый драматизм процесса модернизации содержания школьного образования.

В настоящее время, как многократно подчеркивалось в педагогической прессе, содержание школьного образования представляет собой «механический набор сведений, предназначенный для формального экзамена, а не для того, чтобы стать основой благополучной жизни»². «Школьное знание, приобретаемое в самом драгоценном возрасте в течение 10–12 лет,— отмечал один из наиболее дальновидных деятелей современного образования В.К. Бацын,— более чем на 90% остается не востребуемым»³. И это понимают уже не только педагогическая пресса и передовые деятели образования. Выступая на заседании Госсовета 29 августа 2001 года, спикер Совета Федерации Е.С. Строев также констатировал, что 90% знаний дается ребенку только «для того, чтобы сдать экзамен в вуз».

¹ Коммунист. 1980. № 14. С. 104–105.

² Первое сентября. 2001. 24 марта.

³ Управление школой. 2001. 8–15 сентября.



Э.Д. Днепров

Образовательный стандарт — инструмент обновления содержания общего образования

Резко критикуя отжившую «зуновскую парадигму» нашего образования, один из наиболее известных российских педагогов Е.А. Ямбург писал: «Ни в одной стране мира никто не ставит перед собой задачи такое количество знаний, умений, навыков ногами впихнуть в голову ребенка». И ни в одной стране мира «так не учат, как мы — жестко, мощно, против шерсти», получая в итоге все «большее количество больных детей и дидактогенных неврозов»¹, притом повторим, что 90% вбиваемых в школе знаний не нужны для жизни.

Судите сами. Вот образчик из «обязательного минимума» по географии, изготовленного в Российской академии образования. Каждый ученик должен знать, что такое *образование и движение литосферных плит; четвертичное оледенение; зональная и азональная ландшафтная дифференциация; аналитическое применение моделей изучения геосистем* и т.д.

И так по всем предметам. Недавнее международное сравнение школьных программ показало, что, к примеру, по физике наши учебники для 5–11-х классов содержат 1300 понятий, тогда как английские — 600, а американские — всего 300². Между тем, нобелевских лауреатов по физике в США — 61, в Англии — 20, в России — всего 7³. В итоге выходит весьма специфическая зависимость, наглядно обнажающая никчемность нашего школьного сциентизма. Действительно, как верно отметил Е.Ф. Сабуров, наше образование не самое лучшее в мире, а «самое емкое по объему ненужной и сильно устаревшей научной информации»⁴.

То же фактически вынужден был признать и министр образования В.М. Филиппов, указав на два очевидные обстоятельства: 1) «объем знаний, который мы даем нашему ребенку, например, по химии, физике, биологии, в два раза больше, чем в американской школе» и 2) в нашей школе «50% детей не усваивают дисциплины естественнонаучно-технического цикла (химии, физики, биологии)»⁵. Но абсолютно ясно, что обстоятельства эти напрямую взаимосвязаны. Ведь дети — они и в России дети. И существуют естественные возрастные, психофизические ограничения возможностей усвоения учебного материала.

Наши ваятели этого материала из Российской академии образования, так же как и их предшественники, пренебрегают данной

¹ Частная школа. 1996. № 6. С. 24–27.

² Московский комсомолец. 1999. 16 февраля.

³ Учительская газета. 2001. 11 сентября.

⁴ Первое сентября. 2001. 16 июня.

⁵ Независимая газета. 2001. 13 апреля.



педагогической аксиомой. И это пренебрежение очень дорого обходится не только детям и их родителям, вызывая нескончаемые стрессы. Оно дорого обходится стране — и в социальном, и в прямом экономическом смысле. «Государство,— как отмечается в программе Кузьмина — Грефа,— впустую расходует деньги налогоплательщиков, а молодежь впустую тратит время на получение ненужных знаний»¹. Воистину *мертвое содержание образования — черная дыра и школьной жизни, и школьного бюджета.*

Красноречивым свидетельством того, что нынешнее содержание школьного образования и неусвояемо в принципе, и не нужно для жизни, стал опрос, организованный в 2000 году. Общественным институтом развития школы среди 100 директоров и учителей Санкт-петербургских школ. Опрос был проведен по экзаменационным билетам девяти школьных предметов, всего было отобрано 90 вопросов. Результат: «Ни один из участников опроса не был готов ответить полностью или частично на все вопросы из предложенного списка... Полностью или частично большинство респондентов готовы были ответить лишь на 40 или менее вопросов». По мнению большинства опрошенных, «каждому культурному человеку необходимо знать менее половины вопросов, предложенных для оценки». Остальные вопросы были поставлены респондентами в рубрику «трудно сказать, зачем это нужно знать». К примеру: *теоремы о непрерывности рациональных и дробно-рациональных функций на области их применения; правило вычисления первообразных; аллотропия неорганических веществ; гетерозис, полиплоидия, леутагенез, их использование в селекции и т.п.*².

Итак, даже учителя не знают более половины того, чему учат. Примерно столько же по официальным признаниям, как мы видели, не усваивают и сами школьники. Вывод очевиден: более половины нынешнего устаревшего и ненужного школьного содержания образования может быть вынесено в мусорном ведре на школьный двор.

Каковы же последствия нынешнего состояния содержания школьного образования?

1. Жесточайшая перегрузка учащихся. Длительное время мы шли и до сих пор идем по пути экстенсивного наращивания содержания школьного образования. Переходя от одной социально-педагогической ступени к другой — от всеобщего начального к неполному среднему и далее к всеобщему полному среднему образованию,— мы не меняли ни внутреннее устройство школы, ни

¹ Коммерсантъ. 2000. 30 мая.

² Отсроченные результаты школьного образования // Вестник ОИРШ. 2000. №1(5). С. 3-17.



принципы построения и организацию содержания образования. Мы *механически* надстраивали школьные этажи и учебные предметы друг над другом, безгранично расширяя эти учебные предметы, что и привело к сбоям школьного механизма и нарастающей перегрузке детей. Только за последние десять лет нагрузка школьников возросла в полтора раза, а число учебных предметов увеличилось на треть.

Сегодня школьная перегрузка достигла уже катастрофических размеров, стала основной *внутренней бедой школы*. В анекдотической форме это, как уже отмечалось, неоднократно подтверждали руководители и правительства, и Министерства образования, сообщая, что нагрузка старшеклассников, с учетом всех видов работ и заданий, составляет 167 часов в неделю, при том что в неделе всего 168 часов.

Реальные подсчеты школьных гигиенистов показывают, что рабочая неделя детей доходит до 65–70 часов, при законодательно утвержденной рабочей неделе взрослого человека 40 часов. В то время как средняя недельная нагрузка студентов (с учетом всех видов и аудиторных, и внеаудиторных работ) — всего 41 час. Вот перевернутая модель системы образования, не имеющая аналогов в современном цивилизованном мире, модель, представляющая собой мясорубку детства, переводящая молодое поколение в стружку.

Нельзя вместе с тем не отметить и другой важнейшей социально-охранительный смысл перегрузки. Учебная перегрузка школьников — один из наиболее эффективных способов их унификации, обезличивания, выравнивания под школьным прессом. Это очень хорошо понимают и этим очень успешно пользуются до сих пор наследники тоталитарной педагогики.

2. Разрушение здоровья детей. Известно, что сегодняшняя ситуация со здоровьем российских детей крайне неблагоприятна, и это в последнее время вызывает в обществе все более возрастающую тревогу. Причины такой ситуации коренятся, однако, не только в неблагоприятных социально-экономических и экологических условиях. По данным Института возрастной физиологии РАО, «сама школа является причиной до 40% всех факторов, ухудшающих условия существования детей». За годы обучения в школе в пять раз возрастает число нарушений зрения и осанки, в три раза увеличивается количество детей с заболеваниями органов пищеварения, в четыре раза — число нарушений психического здоровья детей. В школу, отмечают физиологи, «приходят около 20% детей с нарушениями психического здоровья пограничного характера, а уже к концу первого класса их оказывается 60–70%»¹.

¹ Первое сентября. 2001. 5 июня.



И это разрушающее воздействие школы понимают сегодня не только физиологи. На заседании Госсовета 29 августа 2001 года Президент Татарстана М.Ш. Шаймиев вынужден был констатировать, что, по официальным данным, «в 1-м классе нездоровыми считаются 19% детей, а в 11-м классе здоровыми считаются 20%. Вот какой, по сути дела, получается перекося». И этот перекося — прямое следствие учебной перегрузки детей.

Даже руководитель образовательного ведомства вынужден был признать, что «мы жутчайшим образом перегрузили детей в школе». «В итоге,— говорил В.М. Филиппов,— такие страшные цифры: 40% студентов просто запрещено заниматься физкультурой. Можно только... лечебной». То есть мы за годы обучения «делаем детей больными»¹. Иными словами, как отмечалось в газете «Первое сентября», мы попросту «превратили школу в фабрику, разрушающую здоровье нации»².

Выделяя такие школьные факторы, подрывающие здоровье детей, как запредельная перегрузка, необузданная интенсификация учебного процесса, все возрастающее несоответствие методик и технологий обучения возрастным и функциональным возможностям детей, крайне нерациональная организация учебной деятельности и др., физиологи отмечают особую пагубность того, что они называют «стрессовой тактикой авторитарной педагогики». Это — педагогика диктата и унижения. Она держит ребенка в постоянном страхе и напряжении, подавляя в нем личность и все живое. Авторитарная педагогика, сохраняющая свое доминирующее положение в школе, ежечасно убеждает, что *самая страшная из всех властей — это власть педагогическая*. От любой власти можно уйти. От этой же ребенку уйти некуда. Только — во взрослый мир инвалидом детства.

3. Социальная ложь и развращающее влияние школы. Сегодня ситуация в школьном образовании откровенно лживая, или, говоря мягче, имитационная. Дети делают вид, что учатся, учителя — что учат, управленцы — что управляют. И это имеет разлагающие последствия не только в образовательном, но и в социальном плане. «Если 60–80% детей,— отмечал известный директор одной из московских школ А.А. Пинский,— годами занимаются тем, что им не нужно и непосильно, а потом должны делать вид, что они это знают, сдают,— это развращающе действует на одно поколение за другим»³.

¹ Аргументы и факты. 2000. 24 марта.

² Первое сентября. 2001. 24 марта.

³ Московские новости. 2000. 20–26 июня.



О том же писал и депутат Московской городской Думы, заслуженный учитель Российской Федерации Е.А. Бунимович: «Заметьте, даже репетиторов ищут сегодня не как прежде — опытных, квалифицированных, а просто и недвусмысленно: из данного вуза. Видимо, в каждом вузе своя особая теорема Пифагора и ни на кого не похожее основное тригонометрическое тождество. Приучив школьника и абитуриента к двойной экзаменационной морали, к элементарному вранью и утаиванию истинных результатов обучения, мы потом шумно требуем от того же налогоплательщика заплатить налоги, от бизнесмена — не утаивать прибыль, мы хотим видеть честных политиков, непродажных журналистов, независимых судей»¹.

Таковы, пользуясь словами цитированного выше санкт-петербургского исследования, «отсроченные результаты школьного образования».

4. Торможение развития школы. Если говорить честно, то «торможение» — это еще очень мягкое слово. Нынешнее содержание школьного образования попросту парализует развитие школы, превращает любые прогрессивные школьные начинания в профанацию. «Все идеи о раскрепощении учителя или о личностной педагогике, — замечает А.А. Пинский, — о школьном самоуправлении и о функционале гуманистического психолога в школе суть полный обман, или, называя вещи своими именами, маразм, — когда от каждого российского ученика требуют ответов на вопросы о получении катиона в виде аквакомплекса с дальнейшим переходом к гидрокомплексам и с определением соответствующего координационного числа геометрическим фактором; о том, какое влияние оказал Каприви на русско-французские отношения; о цитологических основах скрещивания особей, отличающихся по двум парам аллелей; о лесорубочном билете, лесном билете, лесном ордере и научно обоснованной расчетной лесосеке в новом Лесном кодексе».

В этих сциентистских джунглях нет пространства для развития школы. «Знаниевая педагогика» душист, вытесняет «педагогику развития».

5. Катастрофический отрыв школы от жизни. «Всякое не мертвое, не бесцельное ученье, — писал К.Д. Ушинский, — имеет в виду готовить дитя к жизни... Пора же, наконец, согласиться, что детей учат не для того только, чтобы учить, а для того, чтобы сообщать им знания, необходимые для жизни, т.е. такие знания, обладающие которыми можно быть полезным и себе, и обществу». Отвернуться

¹ Новая газета. 2000. 4 декабря.



от запросов и потребностей жизни, отмечал Ушинский, значит «сделать школу учреждением бессильным и бесполезным»¹.

Наша школа отвернулась от жизни и потому стала и бессильной, и во многом бесполезной.

В педагогической печати многократно подчеркивалось, что «школа сегодня катастрофически оторвана от жизни»². В более мягкой форме это не раз признавал и бывший руководитель образовательного ведомства В.М. Филиппов, отмечая, что «мы лишили ребенка практической ориентации в жизни»³, что «наше нынешнее образование очень плохое в его практической направленности»⁴. Но спросим себя еще раз: может ли быть «лучшим в мире» такое образование? Говоря о результатах международного исследования «по поводу практической ориентации знаний», В.М. Филиппов сокрушался: «Мы были поражены, что наши дети оказались в хвосте»⁵.

Может ли устраивать общество такое образование? И может ли рассчитывать такое образование на общественную поддержку? Отвечая на эти вопросы, А.И. Адамский писал: «Нужно сказать себе честно: система образования не вправе рассчитывать на то, что у общества возникнет желание ее поддерживать, потому что она пытается навязать обществу некачественный с точки зрения человеческой жизни продукт». Иными словами, система образования работает не на общество, а «воспроизводит сама себя, *делая не только невозможной свою приоритетность в общественной и государственной жизни, но, наоборот, жестко закрепляя свою отчужденность от реальной жизни человека*. Может, этим и обусловлено нынешнее плачевное состояние системы»⁶. «За такую школу, какая у нас сейчас есть, общество инстинктивно не хочет платить»⁷.

И не только общество. Государство тоже постепенно приходит к убеждению, что увеличивать финансовую поддержку образования можно только при условии, если само образование начнет меняться. По крайней мере, именно так ставит вопрос «Программа модернизации образования».

Это здравая постановка вопроса — и не только в прагматическом, но и в социокультурном, а шире — в цивилизационном смысле. Образование может работать либо на воспроизводство, либо

¹ Ушинский К.Д. Собр. соч. Т. 6. М.; Л., 1949. С. 267; Т. 8. М.; Л., 1950. С. 660.

² Управление школой. 2001. 16-22 сентября.

³ Независимая газета. 2001. 13 апреля.

⁴ Аргументы и факты. 2001. № 16.

⁵ Аргументы и факты. 2001. № 16.

⁶ Первое сентября. 1998. 19 февраля.

⁷ То же. 1999. 23 января.



Э.Д. Днепров

Образовательный стандарт — инструмент обновления содержания общего образования

на развитие общества. Но сегодня оно не способно работать на развитие. Воспроизводство же старого — это стагнация, это воспроизводство и наращивание отставания. В этом плане вопрос о состоянии нынешнего содержания школьного образования давно уже перешел из педагогической в социальную плоскость. Консервация этого содержания образования имеет *два фундаментальных социальных последствия: она, во-первых, заведомо закладывает неконкурентоспособность и социально-экономическое отставание страны; во-вторых, разрушает генофонд нации — здоровье подрастающих поколений.* «Мы прямо утверждаем, — написано в декларации Красноярской ассоциации педагогов, — наши перегруженные и захламленные учебные программы — *преступление против детства*»¹.

Такова цена педагогической косности, цена агрессивного кланового эгоизма стоящего за этими программами предметно-методического лобби, штабом которого является Российская академия образования и которое любой ценой стремится сохранить, забетонировать нынешнее замшелое содержание школьного образования. Ибо за этим в конечном итоге стоят его статусные и экономические интересы, монопольное положение на рынке учебной и методической литературы.

Предметные гильдии, составляющие это лобби, говоря словами К.Д. Ушинского, смотрят на мир «сквозь очки своей специальности... и требуют, чтобы и другие люди надели те же самые очки»². Потребностей жизни, интересов ребенка и общества для них не существует. Существует лишь корыстный, кастовый интерес — отстоять неприкосновенность своего предмета, нетленность своих программ и учебников. Всякие попытки что-либо сократить в каком-либо из этих предметов, вымести мусор из учебников они встречают в штыки, воспринимают ни больше ни меньше как покушение на национальную безопасность страны. «Посягни, к примеру, — отмечали «Московские новости», — на обязательность изучения всеми школьниками России формулы связи средней кинетической энергии поступательного движения части... вещества с температурой для расчета одного из параметров газа при известных остальных параметрах — и предметно-академическое лобби развернет полный джентльменский набор обвинений в посягательстве на интеллектуальный потенциал нации, на единство образовательного пространства России и т.п.»³.

¹ Управление школой. 1997. № 21.

² Ушинский К.Д. Собр. соч. Т. 9. М.—Л., 1950. С. 260.

³ Московские новости. 2000. 20–26 июня.



Предметно-академическое лобби монополизировало все пространство содержания школьного образования и приватизировало права на его разработку. Стремлением отстоять все как есть, сохранить за собой эти права обусловлена и рожденная данным лобби осенью 1988 года пресловутая идея введения двенадцатилетки. Лишний год обучения понадобился методистам-предметникам для того, чтобы, как отмечалось в официальных документах РАО, «сохранить сложившееся содержание общего образования», растянув его на 12 лет, что якобы «снизит недельную учебную нагрузку учащихся»¹. Ключевое слово здесь — «сохранить», т.е. не допустить никакого пересмотра и обновления учебных курсов. Что же касается «снижения нагрузки», то это — блеф. Чтобы убедиться в этом, достаточно взять в руки калькулятор: если сегодня на освоение «сложившегося содержания общего образования» требуется, по официальному признанию, 167 часов в неделю, то при двенадцатилетке потребуется 153 часа, или 21 час 50 минут в сутки. И это разгрузка?

Итак, приходится констатировать, что затянувшееся противостояние предметно-академического лобби и требований жизни по вопросу кардинального обновления содержания школьного образования, увы, не имеет педагогического решения. Эта острая социальная проблема может быть решена лишь общественным мнением и политической волей. Как справедливо отмечалось в «Московских новостях», «тому, кто всю жизнь изучал и излагал 7 основных спектральных классов звезд О–М, у каждого из которых 10 подклассов от F0 до F10, невозможно доказать, что эти знания нормальному человеку не нужны. Ему, однако, можно сказать: “Хватит! Довольно!”»².

В этой связи нелишне напомнить свидетельство очевидцев посещения В.В. Путиным школы в селе Кузькино Самарской области 1 сентября 2000 года. Случайно раскрыв учебник биологии для 6 класса, президент увидел «учебное задание» — описать и сравнить строение дождевого червя и ланцетника. Задумавшись, он спросил у сопровождавшего его министра образования, может ли тот выполнить это задание. В.М. Филиппов честно ответил — нет. Министру — двойка, резюмировал В.В. Путин. Впрочем, и президенту тоже, поскольку и ему это задание не по силам.

Может быть, действительно, пора сказать: «Хватит! Довольно!»? И найти способ привести предметно-академическое лобби в состояние социальной вменяемости. Что, естественно, не исклю-

¹ Материалы коллегии Министерства общего и профессионального образования Российской Федерации от 2 марта 1999 года. С. 7.

² Московские новости. 2000. 20–26 июня.



чает необходимости найти собственно педагогическое решение проблемы всестороннего обновления содержания образования.

Магистральное направление этого обновления очевидно. И указано оно еще К.Д. Ушинским: «*подвергнуть генеральному смотру* все науки и все сведения, в них полагаемые», с тем чтобы решить главный в содержании образования вопрос — что «*заслуживает великой чести сделаться предметом ученья для детей*». «Мы валим в детскую голову,— писал Ушинский в «Педагогической антропологии»,— всякий ни к чему не годный хлам, с которым потом человек не знает, что делать, тогда как в то же самое время самые образованные люди не знают того, что необходимо было бы им знать и за незнание чего они часто расплачиваются дорогой ценой... Давно пора серьезно подумать о том, чтобы оставить в наших учебниках только то, что действительно необходимо и полезно для человека, и выбросить все, что держится только по рутине и учится для того, чтобы быть впоследствии позабытым, а между тем отнимает много часов из короткого драгоценного периода жизни и заграждает память, также имеющую свои пределы»¹.

Это магистральное направление и положено в основу современной модернизации содержания образования, в частности в основу разработки стандарта общего образования, проведенной созданным Министерством образования Российской Федерации весной 2002 года Временным научным коллективом «Образовательный стандарт».

Базовые принципы и новые концептуальные основания разработки стандарта общего образования

В фундамент разработки нового стандарта общего образования были положены десять базовых принципов, составивших в совокупности принципиально новые концептуальные основания построения образовательного стандарта. Именно эти основания позволили сделать кардинальный шаг на пути превращения стандарта из механизма консервации содержания школьного образования (каким его в течение десяти лет выстраивало РАО) в механизм обновления, развития этого содержания.

Рассмотрим кратко указанные базовые принципы создания нового стандарта общего образования.

1. Модернизация содержания образования в соответствии с требованиями современности при сохранении лучших традиций российской школы.

Сверхзадача модернизации содержания школьного образования — устранение всех тех его пороков, о которых речь шла в первой части статьи: предельной устарелости, неусвояемости, оторванности

¹ Ушинский К.Д. Собр. соч. Т. 10. М.—Л., 1950. С. 436–437, 440.



от потребностей современной жизни страны и т.д. В стандарте *сделан первый шаг к решению этой задачи*, причем различные предметные группы сделали этот шаг с разным успехом. В целом проведена значительная работа по фронтальному пересмотру и реальному обновлению содержания образования при соблюдении необходимой его преемственности, необходимого баланса новизны и традиционности, фундаментального и прикладного характера образования.

2. Разгрузка содержания образования и обеспечение психического и физического здоровья учащихся.

Министерство образования Российской Федерации выдвинуло задачу разгрузить содержание образования в основной школе не менее чем на 20%. При этом следует подчеркнуть, что *несколько десятилетий не было даже каких-либо подступов к решению задач разгрузки школьного образования*. Напротив, как уже отмечалось, шло экстенсивное его наращивание.

Разработчики стандарта отказались от механического подхода к проблеме разгрузки — с помощью ножниц и клея. Эта проблема потребовала качественного содержательного решения, а подчас и нетривиальных ходов. Один из наиболее ярких примеров таких ходов продемонстрировали географы, отказавшиеся от традиционных разрозненных курсов физической и социально-экономической географии и давшие единый синтезированный курс на основе страноведческого подхода. Это позволило разгрузить содержание географического образования в основной школе на 30–40%.

Тремя основными направлениями разгрузки содержания образования были:

а) разведение «обязательного минимума» (*то, что преподается*) и «требований к уровню подготовки» (*то, что обязательно должен освоить учащийся*);

б) перенос знаний специального характера из основной в старшую профильную школу;

в) устранение избыточных знаний, не имеющих большой значимости ни для освоения учебного предмета, ни для жизни. Здесь также имелись существенные резервы.

В стандарте по физике, как отмечают его авторы, «доля материала, не включенного в требования к уровню подготовки выпускников, составляет около 30%». Если же сравнивать *действующие программы по физике* с объемом предложенных в стандарте требований, то они в 2–2,5 раза превосходят этот объем.

Не менее продуктивными оказались второе и третье направления разгрузки. Следуя им, биологи, например, смогли разгрузить



содержание своего предмета примерно на 40% в основной школе и на 37% на базовом уровне старшей школы.

Вместе с тем для разгрузки использовались и следующие пути, указанные в Техническом задании на разработку проекта стандарта, утвержденном Министерством образования Российской Федерации:

- систематизация и укрупнение компонентов содержания образования (где это возможно и целесообразно) на основе теоретического и содержательного обобщения и их представление в виде укрупненных модулей предметных тем (дидактических единиц);

- преобладание в стандарте таких содержательных компонентов, которые являются особо значимыми с позиций целостного развития личности и формирования мировоззрения современного человека;

- сохранение в стандарте содержательных компонентов, являющихся необходимой основой как для получения последующих знаний, умений, навыков, обобщенных способов деятельности (в том числе и по другим учебным предметам), так и для практической деятельности, активного участия в повседневной жизни;

- увеличение доли материала, данного в стандарте курсивом, — то есть материала, который подлежит изучению, но не включается в требования к обязательному уровню подготовки выпускников.

В этой связи следует отметить, что ключевая *проблема разгрузки* содержания школьного образования *все еще остается предельно актуальной*, что далеко не всем предметным группам удалось должным образом решить эту проблему. Некоторые разработчики стандарта поначалу вообще заявляли, что перед ними были поставлены три несовместимые задачи: 1) разгрузить содержание образования; 2) ввести новые учебные предметы, расширив ряд традиционных; 3) при этом не только сохранить, но повысить качество образования. Эти задачи действительно трудны, но несовместимы они лишь в рамках механистического подхода к отбору и конструированию содержания школьного образования. Однако механицизм противопоказан науке. Конкретная работа над стандартом убедительно показала, что при методологически грамотном и умелом обращении с учебным материалом и разгрузка от устаревших его компонентов, и введение его новых элементов, востребованных жизнью, существенно повышает качество школьного образования.

3. Соответствие образовательного стандарта возрастным закономерностям развития учащихся, их особенностям и возможностям на каждой ступени образования.

Соответствие содержания образования возрасту учащихся — актуальнейшая проблема, которая учитывалась разработчиками



стандарта на всех ступенях образования. Но особенно остро эта проблема проявляется в основной школе, которая традиционно выстраивалась без учета особенностей младшего и старшего подросткового возраста. Именно поэтому внимание разработчиков при решении названной проблемы было сконцентрировано на данном звене школы.

Основная школа — наиболее трудное для модернизации звено общего образования. Именно здесь наблюдаются наибольшая перегрузка, многопредметность, снижение учебной мотивации учащихся. Сегодняшняя практика сформировала господствующую точку зрения на подростковый возрастной период как на трудный и непродуктивный для решения образовательных задач.

Традиционно данное звено школы было нацелено на передачу детям основ наук. Сегодня становится очевидной явная ограниченность такой ориентации. На современном этапе деятельность основной школы должна быть направлена на достижение следующих целей (результатов):

- *овладение* опытом самопознания, самореализации, индивидуального и коллективного действия, на основе которого может быть осуществлено предварительное личностное, социальное, профессиональное самоопределение учащегося;
- *формирование* познавательной мотивации, определяющей установку на продолжение образования;
- *приобретение* как общих умений и способов интеллектуальной и практической деятельности (компетентностей), так и специфических для изучаемых образовательных областей;
- *обеспечение* функциональной грамотности.

Отправной позицией при реализации названных целей-результатов является то обстоятельство, что собственно *педагогические цели основной школы в большей степени связаны с личностным развитием детей, чем с учебными успехами.* Отсюда — ориентация на разработку образовательного стандарта, включающего все типы деятельности подростков, а не только учебные.

Вместе с тем этот стандарт должен быть направлен на формирование у подростка способности к осуществлению *ответственного выбора*, во-первых, собственной жизненной позиции и, во-вторых, индивидуальной образовательной траектории (или профессиональной траектории, если основная школа становится последним этапом школьного образования).

В этом отношении предметными группами была проделана существенная работа по четкому отнесению учебного материала к младшей или старшей подростковой группе. Под углом зрения



соотнесенности с возрастными особенностями учащихся серьезно пересмотрен и материал начальной школы, где нашей педагогикой традиционно акцентируются задачи теоретического познания при явном пренебрежении к чувственному и эмоциональному опыту ребенка.

4. Личностная ориентация образования, востребованность его результатов в жизни, обеспечение вариативности и свободы выбора в образовании.

Три названных принципа тесно, органически взаимосвязаны. Образование не может быть личностно значимо, если его результаты не востребованы в жизни, если человек сам не выбрал интересующее его образование, равно как и пути, способы получения этого образования. Соответственно, технологические механизмы реализации названных принципов фактически одинаковы или близки по своей сути.

В отличие от образовательных технологий, которые в последние годы все более приобретают личностную направленность, содержание школьного образования по-прежнему остается преимущественно *безличностным*. И именно это делает его малоэффективным.

В предлагаемом стандарте поле выбора, дифференциации и индивидуализации образования задает уже само пространство между «обязательным минимумом содержания основных образовательных программ» (тем, что ученик *может* усвоить) и «требованиями к уровню подготовки выпускников» (тем, что ученик *должен* усвоить). Это поле очерчивается также путем разноуровневого представления содержания образования, выделения курсивом тех его элементов, которые не обязательны для усвоения учащимися.

В основной школе поле выбора расширяется введением профильной подготовки, и в старшей школе оно становится максимальным за счет *впервые вводимого в нашей школе профильного обучения*, соответствующего интересам, склонностям и способностям учащихся. Таким образом, с возрастом, от ступени к ступени школы поле выбора и личностная направленность образования возрастают.

Что же касается жизненной, практической ориентации образования, без чего, повторим, оно попросту не может иметь личностного смысла, то эта ориентация реализуется в стандарте как выделением фактически в каждом учебном предмете практико-ориентированных блоков, так и деятельностным характером изучения этих предметов.

5. Деятельностный характер образования, ориентация стандарта на формирование обобщенных способов учебной, познавательной, коммуникативной, практической, творческой

**деятельности, на получение учащимися опыта этой деятельности.**

Традиционно школьное образование выстраивалось в «знаниевой» форме, в так называемой «знаниевоцентрической» парадигме. Сегодня это стало особенно заметным. В силу экстенсивного накачивания содержания образования различными знаниями из привычных ЗУНов (знаний, умений, навыков) уже давно выпали «УНы» (умения и навыки). В вербальной «знаниевой» гонке для них не осталось ни временного, ни смыслового пространства. Как не осталось пространства и для деятельности учащихся, в том числе для самостоятельной познавательной деятельности.

Этот перекокс чреват выхолащиванием самой сути образования. Ибо подлинным образованием становится лишь то, что добывается (приобретается) в процессе разнообразной познавательной, коммуникативной, практической, творческой деятельности учащихся. Именно поэтому предлагаемый стандарт нацелен на получение учащимися опыта такой деятельности, на придание самому образованию *деятельностного характера*. И в этом отношении *почти всем предметным группам удалось сделать существенный шаг вперед*. В стандартах практически по всем учебным предметам обязательный минимум основных образовательных программ завершается блоком «Опыт познавательной и практической деятельности».

Более того, в процессе подготовки стандарта была убедительно доказана явная несостоятельность утверждения прежних его разработчиков, что «обязательный минимум основных образовательных программ» принципиально не может быть задан в деятельностной форме. Авторы нового стандарта в значительной мере изменили традиционное понимание «дидактических единиц», включив в качестве оных в «обязательный минимум» многообразные виды деятельности учащихся.

Что же касается требований к уровню подготовки, то они, повторим, представлены в стандарте непосредственно в деятельностном ключе, что в значительной мере определяет деятельностный характер и предложенного стандарта, и самого школьного образования.

6. Усиление социально-гуманитарной направленности образования, способствующей утверждению ценностей гражданского общества, становлению и социализации личности ученика в условиях современного мира.

Данный аспект разработки стандарта чрезвычайно важен в настоящее время — время смены социально-политического устройства страны и быстрых изменений, происходящих в обществе. Образование, с одной стороны, должно подготовить человека к жизни



в условиях этих изменений и, с другой, — что крайне важно — восполнить длительно существовавший в обществе ценностный вакуум.

В этом, втором, плане стандарт существенно обогащает ценностное содержание таких предметов, как история, литература, искусство и особенно обществоведение. Два последних предмета *впервые* изучаются на протяжении всего школьного курса. Вместе с тем, стремясь одновременно решить задачу успешной социализации учащихся, стандарт также *впервые* вводит такие новые учебные предметы, как экономика и право, расширяет сферу изучения иностранных языков и информационных технологий, начиная это изучение со 2-го класса начальной школы.

Есть еще одна глубинная, важнейшая сторона установки стандарта на усиление социально-гуманитарной направленности образования, а именно — преодоление традиционного *технократизма* нашего образования, усилившегося в советское время с 1930-х годов. Этот технократизм, укрепленный в 1960-х годах воинствующим сциентизмом, произрастал *из двух начал*:

1) *глубокого излома в российском властном сознании* — как отражение «вторичности» человека в этом техно-бюрократическом сознании, для которого человек — лишь винтик, машина, «производительная сила»;

2) *столь же глубокого излома в самом образовании* — как обратная сторона, во-первых, «знаниевой», бездуховной парадигмы этого образования и, во-вторых, превращения общего образования в упрощенное специальное, профессиональное образование, в основе которого лежат технические знания и навыки.

Этот технократизм, увы, имел глубокие корни и в дореволюционном отечественном образовании, пренебрегавшем, по словам К.Д. Ушинского, гуманитарными знаниями и задачами «общего гуманитарного развития современного человека». Ушинский неоднократно высказывал весьма саркастическое отношение к тому культу математики, который господствовал в отечественной школе. Он отмечал, что «нередко с глубоким знанием математики уживаются в голове самые дикие, уродливые фантазии и упорнейшие, ограниченнейшие предрассудки»¹, что «исключительное занятие математикой кладет иногда особенно вредный в жизни отпечаток на человека, сообщает его мыслям... математическую прямолинейность, делает его взгляды на жизнь односторонними, придает им какую-то особенную сухость и безжизненность»².

¹ Ушинский К.Д. Собр. соч. Т. 3. М. – Л., 1948. С. 45.

² Архив Ушинского. Т. 4. М., 1962. С. 459.



Этот явный технократически-математический крен российско-го образования имел и имеет весьма очевидные негативные последствия в реальной жизни, в том числе и в сфере нашего государственного управления. «Недостаток общего гуманитарного образования,— писал Ушинский,— недостаток знакомства со специальными общественными науками и преобладание математического и технического направления составляют, без сомнения, одну не из последних причин замечательного бессилия и бесплодия нашей администрации, которая, несмотря на свою громадность, математическую рассчитанность и вечное движение своих бесчисленных колес, дает так мало положительных результатов»¹.

Эти слова из «Писем о воспитании наследника русского престола» (1859) — своеобразный ответ на прозвучавший недавно в «Независимой газете» вопрос Н. Долбилина: «Почему при лучшем математическом образовании Россией управляют неграмотные люди?»²

Отсюда же, из этого технократизма — и традиционная «внеациональность» нашей школы, не дающей ни человеку, ни обществу национальной самоидентификации. В немалой степени поэтому мы со времен Петра, по верному замечанию известного экономиста Е.Ф. Сабурова, «колонисты в своей собственной стране»³. И также более столетия назад об этом писал К.Д. Ушинский в одной из статей, которая так и называлась «О необходимости сделать русские школы русскими» (1867).

Стандарт попытался преодолеть это небрежение гуманитарным основанием образования и его национальной направленностью, составляющее сегодня один из коренных пороков нашей школы. Ярчайшее подтверждение тому — существовавший до последнего времени Базисный план (БУП), который сбрасывал по сути все предметы гуманитарного профиля с федерального на региональный уровень, оставляя в федеральном компоненте фактически лишь естественнонаучные дисциплины. Но можно ли сохранить не только общероссийское образовательное пространство, но и общероссийское национальное сознание, рассеивая его гуманитарный цемент по регионам? Можно ли лишь с помощью математики и естественных наук цементировать нацию, страну?

7. Ориентация на обеспечение компетентностного подхода к содержанию образования, то есть на формирование способности и готовности учащихся использовать усвоенные

¹ Архив Ушинского. Т. 4. М., 1962. С. 459.

² Независимая газета. 2001. 18 апреля.

³ Первое сентября. 2001. 16 июня.



знания, умения, навыки и способы деятельности в реальной жизни для решения практических задач.

Этот подход приобретает сегодня особую актуальность в связи с его превращением, во-первых, в одну из ведущих тенденций мировой образовательной практики и, во-вторых, в меру отсчета качества и эффективности образования. Именно в данной системе координат стала особенно заметна в последнее время утрата нашим образованием своих прежних ведущих позиций, измеряемых по «знаниевой» шкале. По данным исследования, недавно проведенного Организацией экономического сотрудничества и развития (ОЭСР), в котором приведены результаты контроля уровня подготовки 265 тыс. школьников в возрасте 15 лет из 31 страны мира (практически все развитые страны), Российская Федерация заняла общее 25-е место (!), в том числе 27-е место по владению родным языком, 22-е по математике и 26-е по естественным наукам.

Причина этих неудач в изменении ракурса измерения качества и эффективности образования. Вот, например, как формулировались задачи исследования по математике, где мы прежде гордились своими достижениями: «Изучение способности школьника распознавать в повседневной жизни проблемы, требующие практического применения математических знаний, а также умения перевести эти проблемы в математический контекст, решить их математическим путем и проанализировать результаты».

Ракурсы целей языкового и естественнонаучного исследований аналогичны. Совокупность данных требований и называется *компетентным подходом*. Выяснилось, что наши школьники не умеют: а) распознавать практические задачи; б) формулировать их; в) переводить проблемы в формат задач; г) соотносить их с контекстом полученных знаний; д) анализировать и оценивать результаты. Они обучены лишь воспроизводить заученное и решать готовые задачи на репродуктивном уровне, «по образцу».

В предложенном стандарте *впервые сделан серьезный шаг по реализации компетентного подхода*, то есть по переходу на новую педагогическую парадигму и новые ценностные педагогические ориентиры, вне контекста которых мы оказались. И это *важное обретение стандарта*, которое должно способствовать повышению качества и эффективности отечественного образования, востребованности его результатов в жизни и совершенствованию умения практически пользоваться этими результатами. Не случайно в каждом предметном стандарте есть специальный раздел, требующий «использовать приобретенные знания и умения в практической деятельности и повседневной жизни».



8. Развивающий потенциал стандарта.

Этот потенциал проявляется в стандарте в двух основных аспектах:

1) направленность стандарта на развитие личности — через придание образованию личностного смысла, деятельностной ориентации, компетентностного характера;

2) направленность стандарта на развитие самого образования — через обновление, реструктурирование традиционных и введение новых учебных предметов: изучение иностранных языков со 2 класса, сквозное изучение на всех ступенях школы обществоведения и искусства, введение экономики и права, вариативное введение природоведения для младшего подросткового возраста (5–6 классы) и установка на такое же введение естествознания на базовом уровне старшей ступени школы и т.д. Все это — так называемые фьючерные элементы стандарта, то есть элементы, нацеленные на будущее.

Естественно, что сегодня многие из этих элементов не имеют необходимого кадрового, научно-методического, а подчас и материально-технического обеспечения. Но затем они и вносятся в федеральный компонент государственного стандарта общего образования, чтобы такое обеспечение появилось.

С появлением этого обеспечения и начнется широкое введение названных элементов стандарта, что, как это и принято в подобного рода государственных документах, специально оговорено в особом приложении под названием «Порядок введения стандарта».

Поэтому только неприятием самой идеи стандарта на клеточном уровне можно объяснить бред одного из уважаемых журналистов в одной из уважаемых педагогических газет о том, что иностранный язык вводится стандартом со 2 класса с целью закрыть сельские школы. Это уже предел журналистской некорректности, более того — извращенности, которую некоторые по неразумию именуют «педагогическим максимализмом». На деле это скорее слепой педагогический экстремизм.

Стандарт рассчитан на мягкое и взвешенное введение. В этой связи для другой когорты «педагогических максималистов» еще раз поясним, что, например, невозможно (и не нужно!) одновременно переводить все старшие школы на профильное обучение. Это постепенно сделает сама жизнь, которая умнее всех нас. Пока же значительный объем вариативного компонента на базовом уровне старшей школы позволяет образовательным учреждениям: а) работать в рамках действующего Базисного учебного плана; б) отрабатывать приемлемые для них варианты выбора профиля обучения.



9. Воспитывающий потенциал стандарта, его направленность на формирование духовно-нравственной сферы личности, позитивных общественно-значимых установок и ориентиров.

Эта характеристика стандарта является основополагающей. В «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» подчеркивается, что «воспитание как первостепенный приоритет в образовании должно стать органической составляющей педагогической деятельности, интегрированной в общий процесс обучения и развития». Реализуя эту установку концепции, предлагаемый стандарт направлен на формирование у учащихся гражданской ответственности и правового самосознания, духовности и культуры, инициативности, самостоятельности, толерантности, способности к успешной социализации в обществе и активной адаптации на рынке труда.

10. Целостность содержания образования и его преемственность на разных ступенях школы.

Традиционно методисты, равно как и учителя-предметники, озабочены преимущественно только своим предметом, забывая, что этих предметов много, а ребенок один. Между тем еще Ушинский писал, что «при распределении предметов преподавания в общеобразовательных заведениях должно иметь в виду *не науки в их отдельности, а душу учащегося в ее целостности и ее органическое, постепенное и всестороннее развитие*». Из такого преподавания, отмечал он, «где одна наука идет вслед за другой, нигде не сталкиваясь, хоть это и очень стройно в программе, выходит хаос в голове ученика, или еще хуже: то мертвое состояние идей, когда они лежат в голове, как на кладбище, не зная о существовании друг друга»¹.

Это кладбищенское состояние мертвых, разрозненных знаний — и сегодня один из основных пороков нашего образования. И, пожалуй, следует признать, что в его преодолении, в обеспечении целостности содержания образования, в частности межпредметных связей, предложенный стандарт сделал лишь первые шаги. Центробежные усилия методистов-предметников пока все еще преобладают над центростремительными устремлениями педагогов и психологов, озабоченных целостным развитием личности ребенка. Эту ситуацию удалось изменить только в стандарте для начальной школы, где, однако, предметники также отчасти все еще пытаются взять «свое».

¹ Ушинский К.Д. Собр. соч. Т. 3. М.–Л., 1948. С. 178; Т. 10. М.–Л., 1950. С. 435.



Небезынтересно отметить, что ведущие руководители предметных групп, составившие Концептуальную группу ВНК «Образовательный стандарт», которая проводила итоговую приемку всех предметных стандартов, были во многом ошеломлены тем обилием бессвязных школьных знаний, которое обрушивается на голову ребенка. Выйдя из предметно-методической в общепедагогическую позицию, они стали активнейшими поборниками сокращения и взаимосвязи учебного материала.

Заметный и необходимый шаг к обеспечению целостности содержания школьного образования был сделан при введении в стандарт (впервые в нашей практике) на всех ступенях обучения *общеучебных умений и навыков, а также способов деятельности*, с соответствующей возрастной их модификацией на каждой ступени школы. Это, надо признать, весьма крупный успех стандарта.

В значительно большей степени удалось обеспечить в стандарте преемственность содержания образования и воспитательных задач на разных ступенях школы. Основные трудности здесь возникли на старшей ступени школы при распределении содержания образования между *базовым и профильным* уровнем.

Эти трудности объективны. Они обусловлены тем, что в настоящее время в педагогической науке по сути нет сколько-нибудь серьезных теоретических и практических разработок, где рассматривались бы принципиальные и технологические отличия подачи и интерпретации учебного материала на базовом и профильном уровнях старшей ступени общеобразовательной школы.

Впрочем, таких разработок и не могло быть, поскольку существующие до настоящего времени школы с углубленным изучением предметов принципиально отличаются от школ, где содержание образования должно быть представлено на двух уровнях — базовом и профильном.

В данной ситуации, когда по существу в ходе подготовки стандарта *впервые* шла *проектная работа по формированию содержания образования в новом типе старшей школы с профильным обучением*, Временному научному коллективу «Образовательный стандарт» в целом и каждой его предметной группе в отдельности приходилось вести самостоятельный теоретический и практический поиск решения названной задачи применительно к различным образовательным областям и учебным предметам. Вполне естественно, что разные предметные группы разработчиков имели подчас и разный вектор этого поиска, и различные его результаты.



Э.Д. Днепров
Образовательный стандарт — инструмент обновления содержания общего образования

Структура образовательного стандарта и новые подходы к преподаванию отдельных учебных предметов

Государственный стандарт общего образования состоит из трех компонентов:

- **федеральный компонент** — устанавливается Российской Федерацией и составляет не менее 75% общего учебного времени;
- **региональный (национально-региональный) компонент** — устанавливается субъектом Российской Федерации и составляет не менее 10% общего учебного времени;
- **компонент образовательного учреждения** — устанавливается образовательным учреждением самостоятельно и составляет не менее 10% общего учебного времени. Данный компонент введен впервые и представляет собой серьезную новацию в предоставлении школе самостоятельности.

Разработанный Временным научным коллективом **федеральный компонент** — основная часть государственного стандарта общего образования — охватывает три ступени: начальную, основную и старшую школу. В предисловиях к стандартам каждой ступени определяются ее основные задачи. После чего впервые, как уже отмечалось, раскрываются общие учебные умения, навыки и способы деятельности, которыми учащиеся должны овладеть на данной ступени.

На ступени старшей школы, т.е. среднего (полного) общего образования, федеральный компонент государственного образовательного стандарта впервые представлен на *базовом и профильном уровнях*, что обеспечивает возможность постепенного перехода к профильному обучению.

Профильное обучение — средство дифференциации и индивидуализации образования, которое позволяет более полно учитывать интересы, склонности и способности учащихся, создавать условия для образования старшеклассников в соответствии с их профессиональными интересами и намерениями, в том числе в отношении продолжения образования. При этом существенно расширяются возможности выстраивания ими индивидуальной образовательной траектории.

Переход к профильному обучению позволяет:

- создать условия для дифференциации содержания образования старшеклассников, построения индивидуальных образовательных программ;
- обеспечить углубленное изучение отдельных учебных предметов;
- установить равный доступ к полноценному образованию разным категориям обучающихся, расширить возможности их социализации;



— обеспечить преемственность между общим и профессиональным образованием.

В старшей школе обязательными базовыми общеобразовательными учебными предметами являются: русский язык, литература, иностранный язык, математика, история, физическая культура, а также интегрированные учебные предметы обществознание (включая экономику и право) и естествознание. Остальные базовые учебные предметы изучаются по выбору.

Профильные общеобразовательные учебные предметы — учебные предметы федерального компонента повышенного уровня, определяющие специализацию каждого конкретного профиля обучения. Так, физика, химия, биология являются профильными учебными предметами в естественнонаучном профиле; литература, русский язык и иностранный язык — в филологическом профиле; обществоведение, право, экономика — в социально-экономическом профиле и т.д.

При профильном обучении учащийся выбирает *не менее двух* учебных предметов на профильном уровне. В случае, если предметы математика, русский язык, литература, иностранный язык, история и физическая культура, входящие в инвариантную часть федерального базисного учебного плана, изучаются на профильном уровне, то на базовом уровне эти предметы *не изучаются*.

Совокупность базовых и профильных общеобразовательных учебных предметов определяет состав федерального компонента государственного стандарта общего образования на старшей ступени обучения. Реальное наполнение этого стандарта формирует сама школа, складывая его из «кирпичиков» различных учебных предметов, исходя из своих условий и интересов учащихся.

При этом сохраняется возможность и так называемого *универсального* (непрофильного) обучения, близкого к нынешнему традиционному Базисному учебному плану школы.

Часы, отведенные на **региональный (национально-региональный) компонент** и **компонент образовательного учреждения**, на всех ступенях обучения могут использоваться как для углубленного изучения учебных предметов федерального компонента стандарта, так и для введения новых учебных предметов, факультативов, дополнительных образовательных модулей, спецкурсов и практикумов, проведения индивидуальных и групповых занятий, для организации обучения по индивидуальным образовательным программам и самостоятельной работы обучающихся в лабораториях, библиотеках, музеях.



В IX классе часы регионального (национально-регионального) компонента и компонента образовательного учреждения рекомендуется отводить на организацию *предпрофильной подготовки* учащихся.

На старшей ступени обучения из компонента образовательного учреждения формируются так называемые *элективные учебные предметы* — обязательные учебные предметы по выбору учащихся. Элективные учебные предметы выполняют три основные функции:

1) развитие содержания одного из базовых учебных предметов, что позволяет поддерживать изучение смежных учебных предметов на профильном уровне или получать дополнительную подготовку для сдачи Единого государственного экзамена;

2) «надстройка» профильного учебного предмета, когда такой дополненный профильный учебный предмет становится в полной мере углубленным;

3) удовлетворение познавательных интересов обучающихся в различных сферах человеческой деятельности.

Внутри каждой ступени обучения федеральный компонент государственного образовательного стандарта дается по учебным предметам. Образовательные стандарты учебных предметов включают в себя три блока:

- *цели* изучения учебного предмета;
- *обязательный минимум* содержания основных образовательных программ;
- *требования* к уровню подготовки выпускников.

Узкая установка на «обязательный минимум» оказалась непреодолимой под влиянием профильного комитета Госдумы, и нам пришлось принять этот весьма ущербный термин.

Целевой блок.

Структура целей изучения отдельных учебных предметов построена с учетом необходимости всестороннего развития личности обучающегося и включает освоение знаний, овладение умениями, воспитание, развитие и практическое применение приобретенных знаний и умений (ключевые компетенции). Все представленные цели равноценны.

Обязательный минимум содержания основных образовательных программ.

Под этой формулировкой понимается обобщенное содержание образования, которое каждое общеобразовательное учреждение обязано предоставить учащимся для обеспечения их конституционного права на получение общего образования.

Обязательный минимум представлен в форме набора предметных тем (дидактических единиц), включаемых в обязательном



порядке в основные образовательные программы начального общего, основного общего, среднего (полного) общего образования.

Обязательный минимум включает основные ценности и достижения национальной и мировой культуры, фундаментальные научные идеи и факты, определяющие общие мировоззренческие позиции человека и обеспечивающие условия для социализации, интеллектуального и общекультурного развития обучающихся, формирования их социальной и функциональной грамотности.

Обязательный минимум обеспечивает преемственность ступеней общего образования и учебных предметов, представляет обучающимся возможность успешно продолжить образование на последующих ступенях (уровнях) образования.

Обязательный минимум не устанавливает порядок (последовательность) изучения предметных тем (дидактических единиц) в рамках ступеней общего образования и не определяет нормативы учебного времени, отводимые на изучение данной дидактической единицы в рамках учебной программы.

Обязательный минимум представлен в двух форматах. Прямым шрифтом выделено содержание, изучение которого является объектом контроля и оценки в рамках итоговой аттестации выпускников. Курсивом выделено содержание, которое подлежит изучению, но не является объектом контроля и не включается в требования к уровню подготовки выпускников.

Данный способ представления обязательного минимума расширяет вариативность подхода к изучению учебного материала, предоставляет возможность разноуровневого обучения.

Требования к уровню подготовки выпускников.

Речь идет об установленных стандартом результатах освоения выпускниками обязательного минимума, необходимых для получения государственного документа о достигнутом уровне общего образования.

Требования разработаны в соответствии с обязательным минимумом, преемственны по ступеням общего образования и учебным предметам.

Требования задаются в деятельностной форме и включают в себя три раздела — что в результате изучения данного учебного предмета учащиеся должны: знать/понимать; уметь; использовать в практической деятельности и повседневной жизни.

Требования служат основой разработки индикаторов и контрольно-измерительных материалов для государственной аттестации выпускников образовательных учреждений, реализующих программы основного общего и среднего (полного) общего образования.



Такова структура государственного стандарта общего образования, в частности его федерального компонента.

В соответствии с указанными ранее целями и направлениями модернизации образования в стандарте внесены *следующие основные изменения в содержание отдельных учебных предметов* (по сравнению с Обязательным минимумом содержания общего образования, утвержденным приказом Минобрнауки России в 1998 году):

— **Русский и иностранный языки** — существенное изменение концепции обучения с ориентацией на речевое развитие и формирование коммуникативной компетентности. Значительно увеличен удельный вес предметов: введено обязательное изучение русского языка в старшей школе и иностранного языка со 2-го класса начальной школы.

— **Литература** — существенно усилена ценностно-формирующая, духовно-нравственная и эстетическая функции предмета, значительно обновлен перечень изучаемых литературных произведений.

— **Математика** — впервые введены элементы теории вероятности и статистики.

— **Информатика и информационно-коммуникационные технологии** — учебный предмет, органически соединяющий теоретические и прикладные аспекты, обеспечивающий всеобщую компьютерную грамотность, без чего невозможно современное образование.

— **Физика, химия, биология** — усилена прикладная, практическая направленность всех учебных предметов данной образовательной области. **Биология** — значительно расширено содержание раздела «Человек» (проблемы физического и психического здоровья, здорового образа жизни, экологической грамотности).

— На базовом уровне старшей школы гуманитарного профиля предложен интегративный курс **естествознание**. Он призван решать задачу формирования целостной естественнонаучной картины мира и ознакомления обучающихся с методами познания, характерными для естественных наук. Эта задача в большей степени соответствует назначению изучения естествознания в профилях гуманитарной направленности — формированию современного научного мировоззрения, самоопределению личности в окружающем мире. Кроме того, введение этого курса позволяет использовать резерв высвободившегося времени на расширение и углубление преподавания гуманитарных учебных предметов (литературы, истории, языков и т.д.).

— **География** — впервые реализована новая концепция содержания географического образования с переходом от отдельного



изучения физической и социально-экономической географии к интегрированному курсу.

— **История** — полнее раскрываются историко-культурные аспекты, роль человеческого фактора, цивилизационная составляющая исторического процесса.

— **Обществоведение** — направлено на утверждение ценностей гражданского демократического общества и правового государства; впервые его изучение становится непрерывным на протяжении всего школьного образования; одновременно на базовом и профильном уровнях старшей школы вводятся самостоятельные учебные курсы **экономика и право**.

— **Искусство** — увеличен удельный вес данной образовательной области, впервые предусматривается ее обязательное изучение в 9 классе и по выбору — в старшей школе.

— **Технология** — существенно приближена к потребностям сегодняшнего дня, к решению практических технологических задач в повседневной жизни.

— **Основы безопасности жизнедеятельности** — в основной школе и на базовом уровне старшей школы освобождены от задач начальной военной подготовки (которые остались только в оборонно-спортивном профиле) и нацелены на решение гуманитарных задач обеспечения безопасности человека и общества в обычных и чрезвычайных ситуациях.

— **Физическая культура** — нацелена на формирование здорового образа жизни, развитие двигательной активности, активизацию физкультурно-оздоровительной и спортивно-оздоровительной деятельности.

Впервые на всех ступенях обучения, как уже отмечалось, выделены общеучебные умения, навыки и способы деятельности, что содействует как целостному представлению содержания школьного образования, так и деятельностному его освоению.

Школьный
стандарт первого
поколения

23 декабря 2003 года решением совместного заседания коллегии Министерства образования РФ и Президиума Российской академии образования был одобрен проект федерального компонента государственного стандарта общего образования. Через день, 25 декабря, это решение было поддержано Федеральным координационным советом — высшим государственно-общественным органом управления в сфере общего образования, созданным на Всероссийском совещании работников образования в январе 2000 года. 5 марта 2004 года по поручению Правительства Российской Федерации федеральный компонент государственного стан-



дарта общего образования был утвержден приказом министра образования В.М. Филиппова.

То, что это событие не ординарное, а знаменательное, очевидно практически для всех. Завершилась, наконец, двенадцатилетняя эпопея подготовки стандартов общего образования, наполненная жаркими, яростными дискуссиями. Однако далеко не для всех очевидно другое — какого масштаба явление стоит за этим событием с точки зрения философии и истории образования. А явление это не более и не менее как давно назревшая всеобъемлющая *реформа содержания общего образования — самая главная и самая трудная из современных образовательных реформ.*

В заключительной части настоящей статьи хотелось бы акцентировать четыре важнейших аспекта рассматриваемой темы:

1. Суть и значимость стандарта, его базовых принципов в контексте идеологии модернизации образования.
2. Что дает предложенный стандарт ребенку, учителю, школе.
3. Стандарт как общественный договор в сфере школьного образования.
4. Переходный характер предложенного стандарта.

Итак, по порядку.

Новый стандарт с точки зрения философии и истории образования.

Как историк образования, я еще раз ответственно заявляю, что руководство Министерства образования, взяв в свои руки в 2002 году разработку стандарта и организовав ее на принципиально новых основаниях силами Временного научного коллектива «Образовательный стандарт», заложило фундамент и дало старт столь долго ожидаемой модернизации содержания образования.

В ядре этой модернизации лежат три капитальные новации.

Первая новация — кардинальное изменение взгляда на суть и значение стандарта. Стандарт предстает теперь как инструмент реформирования и развития, а не консервации образования.

Именно господствовавшая ранее и в РАО, и в Министерстве образования точка зрения на стандарт как на средство консервации содержания образования обусловила долгую, вязкую пробуксовку и подготовки самого стандарта, и реформирования содержания образования в соответствии с потребностями времени и страны. В этом корень того «десятилетнего научного и организационного бесплодия», о котором говорил министр образования В.М. Филиппов 22 октября 2002 года на парламентских слушаниях, посвященных стандарту общего образования.



Именно следствием попытки законсервировать нынешнее замшелое, не соответствующее запросам жизни содержание школьного образования было, как уже говорилось ранее, бурное раскручивание по инициативе РАО с конца 1998 года идеи двенадцатилетки, то есть увеличения срока образования без каких-либо изменений его содержания. Девизом этой очередной социально-педагогической авантюры могла бы стать известная присказка: тех же щей, да пожиже влей — не в 11, а в 12 тарелок.

Это абсолютно бессодержательное раскручивание идеи перехода к двенадцатилетке, которая, как указывала даже Государственная дума, не имела каких-либо научных, экономических, социальных, правовых и прочих обоснований, продолжалось почти три года и имело весьма негативные последствия. В общественном сознании введение двенадцатилетки на время фактически подменило собой задачи сущностной, глубокой реформы содержания школьного образования. Пока наконец на заседании Государственного совета Российской Федерации 29 августа 2001 года президент В.В. Путин не высказал простую и абсолютно очевидную мысль: сначала надо определить, чему учить детей, а потом уже решать вопрос о сроках обучения.

В такой стране мы живем: только ее президент здесь может поставить лошадь впереди телеги.

Вторая новация, неразрывно связанная с первой, состояла в том, что качественно новый подход к подготовке стандарта потребовал проведения первого с 1930-х годов *генерального, системного, целенаправленного пересмотра всего содержания школьного образования*. То есть первого всестороннего его пересмотра за две цивилизационные эпохи: с момента перехода от аграрного к индустриальному обществу до вхождения из индустриальной в постиндустриальную эпоху.

Это не значит, конечно, что в течение 70 лет не было каких-либо изменений в содержании школьного образования. Но проходили они по принципу «тришкиного кафтана»: заплатки навешивались на него спорадически, случайно, конъюнктурно, без учета и потребностей времени, и внутренних закономерностей развития образования.

Ярким образчиком подобного спорадического действия была, как уже отмечалось, «брежневская» реформа содержания школьного образования 1964–1966 годов. Напомним: она ставила две противоречивые, взаимоисключающие задачи — повышение научности преподавания и переход к всеобщему среднему образованию, который должен был сопровождаться прежде всего расширением доступности этого образования. Обе названные задачи были



тем более невыполнимы, что они сопровождалась сокращением срока школьного образования с 11 до 10 лет. Вот исток современной перегрузки учащихся, ставшей сегодня одним из главных факторов разрушения здоровья детей и едва ли не основной бедой школы.

В целом и отечественная школа, и содержание школьного образования развивались все эти семь десятилетий экстенсивно. Но всякое экстенсивное развитие имеет свои естественные пределы.

Основное, что удалось сделать Министерству образования и созданному им для подготовки стандарта Временному научному коллективу, — это *впервые сменить вектор развития содержания образования с экстенсивного на интенсивный*. То есть, повторим, провести глубокий, внутренний, системный пересмотр содержания школьного образования. И провести его целенаправленно, под углом зрения потребностей современной жизни и новой философии образования эпохи — *лично-ориентированной, деятельностной педагогики, педагогики развития*.

Естественно, что этот первый опыт не мог претендовать на исчерпывающую реализацию поставленной цели. Но он, во-первых, дал точку отсчета для решения ключевых проблем содержания не только общего, но и профессионального образования. Во-вторых, он резко актуализировал столь долго откладываемые задачи модернизации системы подготовки педагогических кадров и научно-методического обеспечения развития образования. И в-третьих, да не покажется это странным, он позволяет по-новому, на новом витке поставить вопрос о двенадцатилетнем обучении. Не профанационно, как о самоцели, что было ранее, а содержательно, прагматически — как о дополнительном ресурсе снятия перегрузки учащихся, повышения доступности, качества и эффективности образования, сохранения его традиционной фундаментальности и одновременно углубления его практической ориентированности, то есть жизненной востребованности.

Третья новация — введение профильного обучения на старшей ступени школы. Это коренным образом меняет традиционный облик нашего общего среднего образования в соответствии с новым образовательным постулатом XXI века: не «учить всех всему» — как было заведено от Коменского в XVII веке, а «*учить каждого по его способностям и потребностям*». Это впервые делает образование в его сущности подлинно вариативным, дифференцированным, лично-ориентированным.

К слову сказать, нельзя недооценивать и изменения, вносимые стандартом на начальной ступени обучения, рассматривать их



только как количественное наращивание сроков обучения в начальной школе до четырех лет. На самом деле это глубокий качественный сдвиг, свидетельствующий о том, что жизнь откорректировала советскую «теорию развивающего обучения» в ее двух основополагающих началах: а) в установке на модное в свое время «ускорение», в данном случае — ускорение детского развития; б) в установке на приоритет интеллектуального развития в ущерб другим его аспектам, которая повторяла гегельянские зады немецкой педагогики, еще полтора столетия назад жестко раскритикованные Ушинским.

Итак, в контексте модернизации отечественного образования можно зафиксировать следующие генеральные цели стандарта:

1. *В социокультурном плане*

— привести нынешнее школьное образование в соответствие с потребностями времени, современными задачами развития страны, существенно повысить его качество и эффективность, то есть востребованность его результатов в жизни.

2. *В педагогическом плане*

— сделать это образование доступным для ребенка, не подрывающим его здоровье, соответствующим закономерностям его возрастного развития, его склонностям и интересам.

3. *В социальном плане*

— гарантировать бесплатность этого образования для каждого ребенка.

4. *В общенациональном плане*

— обеспечить утверждение ценностей гражданского демократического общества общероссийской идентификации, единого образовательного пространства страны, достойного уровня образовательного потенциала нации.

Что дает стандарт ребенку, учителю, школе

Отмечу только три главных, фундаментальных обретения.

1. Вопреки стенаниям некоторых радикал-инноваторов, что стандарт якобы убивает вариативность образования, *стандарт*, напротив, как уже отмечалось, *впервые нормативно закрепляет вариативность, дифференциацию и индивидуализацию обучения*, то есть впервые не на словах, а на деле *воплощает в жизнь идею личностно-ориентированного образования*. При этом:

а) вариативность (вариативный компонент содержания образования) возрастает от ступени к ступени — от 16,3% в начальной школе до 44,4% на старшей ступени. В целом за все годы обучения данный компонент составляет при пятидневной учебной неделе 20,7%, при шестидневной учебной неделе — 26,4%;



б) в стандарте впервые вводится, помимо федерального и регионального (национально-регионального) компонентов, компонент образовательного учреждения, на который отводится не менее 10% учебного времени. По своей сути «школьный» компонент есть синоним «ученического» компонента, ибо он представляет собой суммарное множество ученических интересов;

в) само построение стандарта, то есть «дельта» между обязательным минимумом основных образовательных программ и требованиями к уровню подготовки выпускников (обозначенная в тексте стандарта курсивом), впервые дает возможность организации разноуровневого обучения.

2. Стандарт предусматривает:

- *существенное обновление* содержания образования в соответствии с потребностями времени и страны;
- *большую практическую направленность* образования и жизненную востребованность его результатов;
- *активное применение* полученных знаний и умений в практической деятельности и повседневной жизни.

Содержание образования обновлено: в начальной школе на 12,3%, в основной школе — на 29,9%, в старшей школе более чем на 35%.

3. При этом стандарт делает значительный шаг к *разгрузке содержания школьного образования*.

В начальной школе разгрузка проведена на 20,1%. И, кроме того, выделено курсивом, т.е. не входит в требования к уровню подготовки выпускников, еще 26,9% материала стандарта.

В основной школе разгрузка составляет 18,2%, курсив — 29,9%.

За счет введения профильного обучения существенно разгружена и старшая школа. В 96,9% отзывов на стандарт отмечено, что стандарт способствует нормализации нагрузки на старшей ступени обучения.

В целом широкое профессиональное и общественное обсуждение стандарта, которое проходило полтора года (одновременно с его доработкой), показало, что из более чем стотысячной массы респондентов (учителей, школ, вузов, научных учреждений, общественных организаций, частных лиц):

- считают необходимым неотложное введение стандартов — 96,5% респондентов;
- поддерживают цели стандарта, его концептуальные и методические основы, его структуру — 88,8%;
- полагают, что стандарт соответствует задачам модернизации образования — 86,9%;



— что он обеспечивает необходимую вариативность образования — 85,7%;

— что в стандарте в целом удалось сделать существенный шаг к обновлению содержания образования — 78,8%.

Вместе с тем и участникам обсуждения стандарта, и самим его разработчикам очевидно, что добиться равноценного продвижения вперед по всем учебным предметам не удалось. Это было обусловлено как объективными причинами: состоянием соответствующей области обучения и слабой теоретической разработкой проблемы стандарта в нашей педагогической науке — так и причинами субъективными: во-первых, степенью агрессивности того или иного методического лобби, не желавшего сдавать ни пяди своих предметных владений (в этом плане, как отмечено, особенно выделялись математики, отчего стандарт по математике оказался самым перегруженным), и, во-вторых, разным уровнем восприятия и реализации концептуальных идей стандарта различными предметными группами ВНК.

Стандарт как общественный договор в сфере школьного образования

В своей знаменитой работе «О народности в общественном воспитании» К.Д. Ушинский в 1857 году писал: «Не педагогика и не педагог, но сам народ и его великие люди прокладывают дорогу в будущее: воспитание только идет по этой дороге и, действуя заодно с другими общественными силами, помогает идти по ней отдельным личностям и новым поколениям»¹.

Эта глубокая, аксиоматическая истина, увы, еще не вошла в сознание многих профессиональных педагогов, которые в своей определенной кастовой замкнутости подчас полагают, что именно они — вершители судеб воспитания. И, соответственно, считают, что стандарт общего образования, равно как и процесс его разработки, — их личная или, по меньшей мере, профессиональная вотчина.

Между тем, как это видно из понимания самой сути стандарта, о чем речь шла ранее, *образовательный стандарт — это договор между обществом и государством в сфере содержания школьного образования*, то есть договор о том, чему общество и государство хотят учить своих детей.

Педагоги — лишь работники общества и государства, обеспечивающие выполнение этого договора. И некоторые из них, мягко говоря, весьма преувеличивают свою роль, пытаются диктовать, каким должен быть этот договор, то есть стандарт. Равно как и отрицая вообще этот договор в форме стандарта, что делают некоторые «педагогические максималисты».

¹ Ушинский К.Д. Собр. соч. Т. 2. М.–Л., 1948. С. 165.



Будем честны. Мы привыкли не только требовать (и справедливо) внимания к образованию и к его финансовой поддержке от общества и государства. Мы не менее привыкли *диктовать* обществу и государству *свои* часто весьма спорные и противоречивые *представления об образовании*, о содержании образования, в том числе высказывая подчас при этом полярно противоположные точки зрения. Мы нередко забываем, что образование — это не сфера самообслуживания педагогов, а область базовых, жизнеопределяющих интересов страны, забываем, кому и для чего мы служим, кто для нас высший судья.

Все это имеет самое прямое отношение к образовательному стандарту. Общество, безусловно, должно считаться с мнением профессиональных педагогов в этом деле. Но *образование*, и в частности *образовательный стандарт*, — *стратегически важная, ключевая для страны сфера, которую общество без риска для себя не может отдать только в руки педагогов*.

Не может и не должно. Ибо, по убеждению одного классика, которого завали Карл Маркс, профессионалы часто страдают «профессиональным кретинизмом» (вспомним проекты «поворота рек»). А по определению другого не менее известного классика Козьмы Пруткова, «специалист подобен флюсу — полнота его односторонняя». Мы уже не говорим о тривиальной в сегодняшних условиях корысти многих специалистов, для которых своя рубашка не только ближе к телу, но и сытнее греет живот.

Образовательный стандарт создается специалистами-педагогами с единственной целью — обеспечить образовательные интересы страны, потребности ее развития. И о том, насколько представлены в стандарте эти интересы и потребности, должна в конечном итоге судить страна — в лице общества и государства.

Переходный стандарт

Было бы верхом наивности полагать, что предложенный стандарт удовлетворит всем ожиданиям, что в нынешних условиях вообще можно создать стандарт, близкий к идеалу:

- при сегодняшней противоречивости мнений и в обществе, и в образовании;
- при теперешнем достаточно убогом его финансовом и материально-техническом состоянии;
- при существующем уровне подготовки массового учительства;
- при сохраняющемся господстве авторитарной педагогики;
- при, повторим, крайне слабой разработанности проблем стандарта в нашей педагогической науке.

Вместе с тем было бы верхом социальной и научной безответственности не принять вызов времени, не попытаться сделать



возможные шаги по подготовке стандарта общего образования, соответствующего требованиям сегодняшнего дня. И такие шаги, в меру сил, были сделаны и Министерством образования, и Временным научным коллективом «Образовательный стандарт».

В итоге можно констатировать несколько существенных моментов:

1. Полную вычерпанность на сегодня наличной теоретической базы в нашей педагогике для разработки образовательных стандартов.

2. Значительное расширение этой теоретической базы в ходе конкретной разработки предложенного стандарта.

3. Существенный прогресс в самом характере этой разработки, оставившей позади распри, противостояния и проходившей в вилке между консенсусом и компромиссом.

При всех очевидных недостатках данного стандарта нельзя не отметить, что работа его авторского коллектива проведена на пределе возможного. По глубоко справедливому замечанию академика-секретаря Отделения общего среднего образования РАО А.А. Кузнецова, «все, что можно было выжать из стандарта в нынешнем его понимании, выжато».

Ту же мысль по-иному высказал на совместном заседании коллегии Министерства образования и президиума РАО первый заместитель министра образования В.А. Болотов: «В данный стандарт уже невозможно внести принципиальные изменения. Могут быть предложены лишь локальные усовершенствования».

Эту мысль можно, конечно, оспорить и пойти по пути принципиальных изменений. Но тогда это будет новый, совершенно другой стандарт — стандарт второго поколения.

С точки зрения философии и истории образования важно понять, что по своей сути предложенный стандарт — *стандарт переходный*. «Переходный» не только и не столько в бытовом значении этого слова (как синоним «временного»), сколько в глубинном философско-методологическом смысле. Ибо он фиксирует собой по меньшей мере *три процесса перехода*:

1. *Политический* — переход от образования унитарно-тоталитарного общества к образованию гражданского общества.

2. *Образовательный* — переход от старых к новым образовательным принципам; от безличностной «знаниевой» к деятельностной и личностно-ориентированной парадигме образования; от старого к новому содержанию образования.

3. *Методологический* — то есть переход в самой методологии разработки образовательных стандартов:



Э.Д. Днепров

Образовательный стандарт — инструмент обновления содержания общего образования

а) от стандартов, определяющих *объем* преподавания и *процесс* обучения, к стандартам, ориентированным на *результаты* образования;

б) главное — от стандартов, ориентированных на *консервацию* существующего образования, к стандартам, четко направленным на его *развитие*.

В совокупности все это и составляет первый, неизбежный шаг — шаг перехода не только к стандартам нового поколения, но и к глубокому обновлению отечественного образования в целом.