



ПАРАДОКСАЛЬНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ МЕЖДУНАРОДНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

Круглый стол, 13 февраля 2008 г.

Вопросы для обсуждения:

- как современная модель российского образования (включая разработку стандартов образования) учитывает результаты PIRLS и PISA?
- как России удержать лидерство в PIRLS в ближайшие 5 лет?
- что надо делать в основной школе, чтобы развить навыки начального обучения (как не загубить детей)?

Участники круглого стола

Асмолов Александр Григорьевич — член-корреспондент Российской академии образования, заведующий кафедрой психологии личности МГУ им. М.В. Ломоносова.

Воронцов Алексей Борисович — генеральный директор Открытого института «Развивающее образование».

Вуколов Николай Николаевич — помощник ректора ГУ–ВШЭ.
Глаголина-Гусева Елена Борисовна — заместитель директора школы № 1414, г. Москва.

Кастрель Татьяна Наумовна — директор Центра образовательных инноваций.

Ковалева Галина Сергеевна — заведующая Центром оценки качества образования Российской академии образования, заместитель директора Федерального института педагогических измерений.

Кузнецова Марина Ивановна — ведущий научный сотрудник Института содержания и методов обучения Российской академии образования.

Кузьминов Ярослав Иванович — ректор ГУ–ВШЭ, главный редактор журнала «Вопросы образования».

Кучер Николай Петрович — директор лицея г. Троицк Московской области.

Любимов Лев Львович — заместитель научного руководителя ГУ–ВШЭ.



Пенская Елена Наумовна — заведующая кафедрой словесности ГУ–ВШЭ, заместитель главного редактора журнала «Вопросы образования».

Пинская Марина Александровна — заместитель директора Центра методики и оценки качества обучения факультета довузовской подготовки ГУ–ВШЭ.

Фрумин Исак Давидович — координатор образовательных проектов Московского представительства Всемирного банка, научный руководитель Института развития образования ГУ–ВШЭ, заместитель главного редактора журнала «Вопросы образования».

Цукерман Галина Анатольевна — ведущий научный сотрудник Психологического института Российской академии образования.

Эльконин Борис Даниилович — профессор, заведующий лабораторией Института психологии Российской академии образования, вице-президент Международной ассоциации «Развивающее обучение».

Ведущий — И.Д. Фрумин.

И.Д. Фрумин

Я рад приветствовать всех вас здесь на круглом столе, посвященном результатам международных исследований оценки качества образования, которые для России выглядят парадоксально. Потом мы попросим Галину Сергеевну Ковалеву, которая проводила исследования, сказать пару вступительных слов об этой парадоксальности — и рассчитываем на то, что вы выскажете свою интерпретацию этих результатов. Мы раздали несколько вопросов, но дискуссия не обязательно должна ограничиваться ими. Если вы захотите высказаться как-то иначе, не следуйте вопросам, это ваше право. Я напому эти вопросы. Как вам известно, результаты исследования парадоксальны: Россия показывает большие успехи в оценке навыков чтения после начальной школы, и сравнительно низкие результаты в оценке грамотности после 9-го класса. И поэтому первый вопрос: в чем мы видим причины такого парадокса? Ну а следующий вопрос — это что надо делать? Как сегодня наша модель образования может учитывать эти результаты, как России удержать лучшие позиции по чтению, и что надо делать в основной школе, чтобы изменить ситуацию с результатами PISA. Хочу подчеркнуть, что круглый стол проводится и для того, чтобы познакомить широкую педагогическую общественность с этими результатами и с нашими интерпретациями. Отредактированная стенограмма круглого стола будет опубликована в журнале «Вопросы образования». Я попрошу начать Льва Львовича Любимова, поскольку ему надо уйти раньше.

Л.Л. Любимов

На первый из поставленных вопросов можно вполне справедливо ответить: «Современная модель российского образования никак не учитывает результаты PIRLS и PISA». Относительно разра-



ботки стандартов образования сказать ничего не могу. Не участвую. Но вижу, что организационно они делаются тем же способом (вряд ли эффективным), что и раньше. Если это будут «компетентностно-ориентированные» стандарты, то выполнять их будет некому.

Ответ на второй вопрос займет несколько больше времени. Со стороны образовательной системы нужно менять подготовку и рекрутинг учителей «началки». Финны придут в изумление, узнав, что у нас учителем начальных классов на законном основании может быть человек, окончивший техникум (педучилище). У них учителем начальной школы может быть только человек с дипломом магистра. В Южной Корее лишь 11 университетским колледжам из 360 разрешена подготовка учителей начальной школы. Почему наши дети в «началке» лучше всех? У нас в филиалах ВШЭ есть три университетских округа, куда входят свыше 60 школ. Мы эмпирически, а не из «книжек», информированы о высокой степени тревоги у нынешних родителей о состоянии дел в школе. Массовый родитель сам давно начал вкладывать в своего ребенка, сам готовит его в школу (чтение, счет, искусства, спорт). Результаты PIRLS — это в основном его заслуга. Все меньше доверяя школе, родитель (массово) нанимает репетиторов, платит за дополнительные услуги, ищет негосударственные школы и т.д.

В Перми у нашего филиала есть свой лицей. Мы наблюдаем, что родители детей в средней и старшей ступени бывают в нем не реже одного раза в месяц. А родители в «началке» — едва ли не каждый день. Пока эта явно **охранительная** для нас тенденция имеет место, нужно пользоваться моментом и радикально реформировать подготовку учителей начальной школы. Мои наблюдения за конкурсами учителей показывают, что нынешние учителя начальных классов предметно-профессионально недоучены, технически действуют на основе собственной самодеятельности, не понимают диалога, не знают основ теории обучения (learning studies), статичны, неэффективны, не осознают значения различных социокультурных сред и т.д. Они не имеют потенциала для развития потенциала своих учеников.

Теперь об основной школе. Наши университетские округа показали нам, что не менее 50% учителей сами не выдерживают испытания ЕГЭ (лучше дело обстоит только с учителями русского языка); еще больший процент не решает задач финала Всероссийской олимпиады школьников; трудно представить, что будет, если предложить им задачи международных олимпиад. В этом нет ничего неожиданного, если учесть 40-часовые (и больше) нагрузки учителей ради хлеба насущного. Впервые столкнувшись с тем, как учителя сами решают ЕГЭ, мы ввели для учителей округов программы переподготовки (по 100 часов и больше). Программы вела профессура филиалов. Последующие замеры показали, что ситуация выправляется, причем существенно. Она выправлялась еще больше там, где директора школ, следуя нашим рекомендациям,



начали развивать постоянные горизонтальные взаимодействия между учителями. К этому добавились регулярные научно-практические конференции округов, декады округов (в ходе которых для учителей дается до 60 мастер-классов). Все это проектировалось и осуществлялось на основе здравого смысла и миссионерских традиций в Вышке.

Но вот подросла информация из западных стран. Ректорский корпус этих стран отмечает в течение двух последних десятилетий следующие нарастающие проблемы: 1) подавляющая часть студентов — «троечники»; 2) подавляющая часть абитуры не имеет навыков устной и письменной речи; 3) все меньшая доля абитуры стремится на факультеты естественно-научного и математического профиля. Во всем этом ректора винят школы. Региональные власти (губернаторы, легислатуры штатов в США, парламенты земель в Германии и т.д.) постепенно пришли к убеждению, что нужно менять ситуацию в школах и делать это должны государственные университеты. Выяснилось, что перед ними начали ставить те же цели, которые мы ставим перед нашими университетскими округами (и достигаем). Эти цели сводятся к следующему:

- восстановление предметно-профессионального уровня учителей;
- технологическое обучение учителей (проектная деятельность, межпредметные связи, социокультурные среды, коммуникативистика и др.);
- создание постоянных горизонтальных сетевых взаимодействий («учимся друг у друга»).

Из этих трех основных задач (есть и другие важные задачи) в округах эффективно решается первая. Две другие решаются частично, так как нет ресурсов. Для решения всех задач нужно образовать школьно-университетские кластеры, которые в течение 5–6 лет смогут создать устойчивые программы, механизмы и процедуры восстановления и развития учительского корпуса и корпуса администраторов. Но ресурсов на такие кластеры у филиалов нет. Их нужно получить или от региональных властей, или через какую-нибудь федеральную программу. Если мы всерьез хотим добиться того, чтобы школа в средней и старшей ступени не «опускала» ребенка, а развивала его, то нам нужны учителя и администраторы, прошедшие глубокую предметно-профессиональную переподготовку, техническое перевооружение (особенно владение ИКТ), имеющие условия для постоянных смен социокультурных и профессиональных сред.

Не менее важно готовить реформу педагогического образования. Но она даст новые кадры через 8–15 лет, а пока мы обречены жить с теми тремя миллионами учителей, которые есть сегодня. И оставлять детей с нынешним уровнем этих учителей нельзя. Также нельзя не вернуть на достойный профессиональный уровень тех, кого государство после 1990 г. попросту бросило на произвол судьбы. Мы можем изобретать любые реформы и национальные



проекты, но в конечном счете осуществлять их придется именно этим трем миллионам людей, в которых государство за последние 15 лет не сочло нужным инвестировать ни рубля. Вывод: прежде всего, немедленно необходимы инвестиции в человеческий капитал общего образования, где подрядчиками будут университеты. Однако нужно помнить и о следующем шаге, ресурсы для которого уже на горизонте, — инвестициях в физический капитал школы (профессиональные кабинеты, библиотеки, в том числе электронные информационные ресурсы, массовая оргтехника и т.д.) Мы можем придумать образовательные стандарты, основанные на компетентностном подходе, на принципах learning studies, но кто будет их реализовывать? Те, кто из наших 10-летних чемпионов делает затем 15-летних отстающих от всего развитого мира?

И.Д. Фрумин

Спасибо. Уважаемые коллеги, я думаю, что уже появились желающие высказаться, но я бы попросил все-таки Галину Сергеевну Ковалеву напомнить немножечко о контексте, в котором мы с вами находимся.

Г.С. Ковалева

Я бы начала с парадоксальности результатов, полученных в 2006 г. по двум исследованиям — исследованию PIRLS по начальной школе (в котором изучалось качество чтения и понимания текстов), и исследованию PISA (в котором оценивались естественнонаучная и математическая грамотность, а также читательская компетентность). Конечно, нельзя сравнивать эти исследования напрямую, они разные: и выборки по-разному составлялись, в одном исследовании участвовали школьники 4-го класса, в другом — учащиеся 15-летнего возраста из разных параллелей (7–11-х классов); и разные содержательные области оценивались. Хотя, если говорить о читательской компетентности, а мы сегодня в большей степени будем говорить именно о ней, то подходы сопоставимы, и сравнение, пусть очень осторожное, все-таки возможно.

Парадоксальность заключается в том, что в начальной школе были получены очень хорошие результаты, российские четвероклассники заняли лидирующие позиции по умению читать и понимать тексты. Это свидетельствует о подготовленности достаточно большого числа учащихся, более 60% детей, к обучению в основной школе. Хорошие результаты исследования PIRLS в разных областях чтения — заслуга не только школы: большой вклад внесли и родители, и система дошкольного образования, лучше подготовив детей к школе; положительный эффект оказала реструктуризация системы образования, и т.д.

А исследование PISA показало, что наши школьники, оканчивая основную школу, резко снижают свои результаты в чтении и понимании текстов (они оказались на 37–40-м месте по читательской



компетентности среди 57 стран). А в возрасте 15 лет чтение является основным средством для обучения. По естественно-математической грамотности результаты российских школьников тоже оказались ниже средних международных и ниже результатов большинства развитых стран мира. Вот это резкое снижение результатов учащихся, оканчивающих основную школу, по сравнению с результатами выпускников начальной школы — самое парадоксальное.

Что же еще зафиксировано в исследовании PISA, и какие проблемы российского образования оно вскрывает? Приведем некоторые факты.

Первое — 15-летние выпускники основной школы России уступают своим сверстникам из большинства развитых стран мира, занимают с 32-го по 40-е места из 57 стран по всем направлениям, связанным с функциональной грамотностью, т.е. способностью использовать тот запас знаний и умений, который приобретен в школе, для различных неучебных целей, связанных с продолжением образования, удовлетворением своих потребностей, выполнением своих функций в обществе. Эти три направления — читательская компетентность и естественно-научная и математическая грамотность — признаны в мире как приоритетные направления, определяющие конкурентоспособность стран.

Следующий, второй факт. Среди выпускников основной школы России процент учащихся, показывающих самый высокий уровень в овладении функциональной грамотностью, сильно отличается от всех лидирующих в исследовании стран. И по чтению, и по естественно-математической грамотности он составляет 0,5–1,7%, в то время как, например, в Финляндии, лидирующей практически по всем направлениям, 3,9–16,7%. Это означает, что процент наиболее подготовленных учащихся, нашей элиты, в сравнении с другими странами очень незначительный, причем с 2000 г. он статистически значимо падает по всем направлениям.

Третий факт. По уровню овладения читательской грамотностью, т.е. средством приобретения новых знаний, необходимых для продолжения образования, выпускники нашей основной школы находятся на 37–40-м месте, и ситуация ухудшается по сравнению с 2000 г. Выводы о том, что умения работать с текстами сформированы слабо, подтверждаются специалистами по результатам Единого государственного экзамена и итоговой аттестации в 9-м классе в новой форме.

Следующий факт. В профиле образовательных достижений российских школьников преобладают умения воспроизводить знания и применять известные алгоритмы по сравнению с интеллектуальными умениями высокого уровня (на Западе их называют *higher order skills*), например, умениями обобщать, анализировать, прогнозировать, выдвигать гипотезы и др. Неплохие результаты наших школьников в ряде международных исследований, превышаю-



щие средние международные, в основном получены за счет высокого уровня овладения предметными знаниями и умениями. При этом в профиле знаний преобладают знания о предмете и слабо представлены знания о методах познания, развитии науки и ее роли в жизни общества.

Пятый факт: ведущей стратегией обучения российских учащихся является запоминание. В исследовании PISA (2000, 2003 и 2006 гг.) с помощью специальных методик оценивали стратегии, используемые учащимися при овладении учебным материалом: запоминание учебного материала или активная работа с изучаемым материалом. Как показало исследование, учащиеся, которые в основном использовали методы, ориентированные на запоминание учебного материала, имели различные результаты тестирования, выше или ниже средних по стране. По сравнению с ними учащиеся, у которых преобладала активная работа при изучении нового материала, всегда во всех странах имели более высокие результаты.

И последний, шестой факт, связанный с выявлением факторов, с помощью которых можно объяснить полученные результаты, или, другими словами, с нахождением механизмов, с помощью которых можно изменить ситуацию в образовании. Исследование PISA, так же как и некоторые другие исследования, например, TIMSS, не выявило в российских результатах ни одного ведущего фактора, который в наибольшей степени объясняет полученные результаты.

Самый сильный фактор, который объясняет до 6% дисперсии, — социально-экономический статус. Это говорит о том, что с поиском не причин, а направлений — что делать, как изменить существующее положение — в России очень сложная ситуация, потому что трудно вычленишь тот фактор, который значительно влиял бы на образовательные результаты. Для сравнения в Финляндии в 2000 г. два фактора объясняли 25% дисперсии — это фактор интереса к чтению и вовлеченности в чтение в школе и вне школы. А у нас таких сильных школьных факторов нет.

И.Д. Фрумин

Спасибо большое, Галина Сергеевна. Я еще раз хочу подчеркнуть, что нас интересуют фактически два сюжета: один — взгляд, если хотите, назад: почему так происходит, и второй — что можно и нужно делать, что уже делается в хороших местах. Пожалуйста.

Н.Н. Вуколов

Галина Сергеевна! Вот вы сказали, у нас парадокс в чем — когда начинаем учиться, читать умеем, а потом, чем дальше учимся, тем хуже читаем. В чем же все-таки главная-то причина этого? Казалось бы, чем дальше учишься, тем становишься более развит, более восприимчив, и должен улучшать свои качества — а у нас получается наоборот.



Г.С. Ковалева

К сожалению, основная школа перестает учить чтению, и специальных уроков чтения в ней нет. То есть все умения и навыки, которые были сформированы в начальной школе, дальше не закрепляются и не развиваются. А раз навыки чтения теряются, это говорит также о том, что их уровень в конце начальной школы был недостаточен для дальнейшего развития без дополнительной поддержки. Это про чтение. Далее следует обратить внимание на снижение интереса к обучению, на перегруженность учебников и отсутствие в них специального аппарата для мотивации учащихся, на затратность учебного процесса (большой акцент на контроль и домашние задания), т.е. дальше следует рассматривать уже большой круг системных причин.

И.Д. Фрумин

Об этом мы как раз и планируем поговорить. Пожалуйста, Алексей Борисович, представьтесь, откуда Вы. Чем Вы занимаетесь?

А.Б. Воронцов

Я работаю в школе и занимаюсь образовательной системой Эльконина — Давыдова. Три момента, о которых я все время думаю после последнего семинара, где выступала Галина Сергеевна. Первое, что меня напрягает, это слово «парадокс». Мне кажется, никакого парадокса нет. Начну с конца: те же самые 6 пунктов, которые Галина Сергеевна назвала, можно было назвать и в 2000 г. То есть для нас ухудшение положения с 15-летними — это никакой не парадокс, а закономерность, и за 6 лет мы ничего не сделали для того, чтобы как-то изменить эту ситуацию. Поэтому действительно стоит здесь обсудить, что надо делать. Не могу согласиться с той точкой зрения, что в успехах PIRLS заслуга только родителей. Почему для меня это не парадокс? Потому что это закономерный результат модернизации начальной российской школы. Начиная с 1992 г., начальная школа планомерно меняется. И начало этой модернизации положили две системы развивающего обучения — система Л.В. Занкова и система Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова. Почему? Потому что они изначально вошли в массовую практику как системы, а не как отдельные учебные дисциплины. Этому способствовала политика министерства в середине 1990-х годов, когда был взят курс на создание учебно-методических комплектов в начальной школе. Как следствие, авторские коллективы стали объединяться и выставлять общую концепцию, обучать педагогов целостному подходу к построению образования. И естественно, опираясь на школу Л.С. Выготского, все остальные последователи так или иначе использовали то, что было наработано в школе Выготского.

Что же происходит в основной школе? Там не существует никакой модели, никакой системы образования, там существуют **отдельные предметы**. Каждый сидит в своей конуре, в своем кабинете, и каждый по-своему учит текстам и всему остальному.



В основной школе нет «хозяина», нет того человека, который будет удерживать общую рамку, который сможет объединить авторские коллективы отдельных учебных предметов, и они будут работать на одну цель. И есть опасение, что предметоцентризм в основной школе не снялся и сниматься не будет — и разработка современного стандарта второго поколения, с которой мы знакомимся сейчас, говорит о том же. Поэтому для того чтобы мы сделали следующий шаг и, в конце концов, изменили результаты в международном исследовании PISA, надо изменить принципиальный подход к построению прежде всего основной школы.

И в заключение четвертый момент. Мне кажется, в последнее время выдвигается масса гипотез, почему мы первые в PIRLS, но сейчас стоит от гипотез перейти к исследованию — не утверждать голословно, что это заслуга только родителей, а доказать это. Смотрите, пока мы занимали последние места в международных исследованиях, в России была тишина — так, мелкими группками собирались и обсуждали результаты, проводили локальные исследования, изучая «секреты» PIRLS, TIMSS, PISA. А заняли первое место в PIRLS — стали говорить «не верим», «не может быть». Может быть, это первое место нас подвигнет начать анализировать, а почему первое место, и тогда за счет этого и с PISA разберемся? Может быть, сейчас как раз тот момент, когда мы начнем отвечать на вопрос — что же такое сделалось с начальной школой, что мы заняли первое место? Согласен, что это многофакторный момент, но не только родители, что-то еще было. Начальная школа в течение последних 20 лет была восприимчива ко всему новому, в отличие от специалистов основной школы, которые отворачивались и от PISA, и от всего остального.

Н.П. Кучер

Я, наверное, сюда попал потому, что в 2003 г. в PISA мы вошли в пятерку лучших школ России, у нас четвертое место было, по моему, а кроме этого, в 2006 г. мы стали лучшей школой России, т.е. победили в конкурсе. И я на вашей конференции еще в 2005 г. сказал, что меня ничего не удивляет. Тогда очень много говорилось о том, что результаты PISA не соответствуют школьным результатам. Мы усомнились в этом и начали проверять. Тогда было централизованное тестирование. Те 32 ученика лицея города Троицка, которые участвовали в исследовании PISA, через год закончили школу. Мы взяли их школьные результаты и построили сравнение результат PISA — результат школы. Получилась железная корреляция. Причем все обрабатывалось задним числом, т.е. мы не влияли на результаты, поскольку результаты PISA стали известны потом, дети к этому времени школу закончили. Я очень верю в PISA и считаю, что там совершенно правильные, прогрессивные критерии, и вообще это абсолютно легитимная картина.

У меня своя точка зрения, почему в PIRLS мы выступили так хорошо. Я считаю, что ситуация действительно многофакторная, и



я готов согласиться с тем, что было сказано по поводу начальной школы, но это очень небольшая часть причин. Действительно, начальная школа сейчас наиболее организована, и квалификация учителей выше, но не только за счет названных факторов. На первое место я бы поставил следующий политико-социальный фактор: высокий уровень грамотности родителей начальной школы, это наследие Советского Союза. То есть родители тех, кто сейчас в начальной школе, воспитаны советским периодом. Я считаю, что с тех пор уровень образования медленно и уверенно падает. У этих родителей, которые на закате Советского Союза получили хорошее образование, сложилась четкая мотивация на образование их собственных детей, и они этим занимаются. Действительно, родители начальной школы регулярно появляются в школе, заботятся, занимаются, они в состоянии влиять на детей. Дальше же все это теряется, родители средней ступени в большинстве своем уже не в состоянии контролировать и т.д. Кроме того, система начального образования меньше других была разрушена в эти 10–15 лет — это факт, любой директор школы вам скажет, что среди учителей начальной школы больше удалось сохранить квалифицированных людей в силу того, что было меньше дефицита, т.е. учителя-предметники сразу начали вымываться, а в начальной школе была более благополучная ситуация.

Ну, и еще один момент. Все-таки относительные измерения имеют смысл. У нас, конечно же, дети в 9-м классе читают лучше, чем в начальной школе, но в сравнении с детьми из других стран — хуже. Я считаю, что здесь есть еще такой мощный фактор, как влияние социума, главным образом СМИ. Я думаю, что другие страны переболели этим раньше, и у них это не оказывает такого разрушительного влияния, как у нас. Родители начальной школы больше ограждают детей от этого негативного фактора, который вообще-то не способствует чтению, а уже начиная с 5-го класса наши дети были настолько зациклены на телевизорах, что интерес к чтению колоссально упал.

И еще я хотел бы сказать о ряде вещей, которых точно не надо делать — хотя, возможно, дать совет, что надо делать, я не смогу. Но есть вещи, которые меня беспокоят очень сильно. Нельзя безоговорочно принимать решение об обязательном среднем образовании. То есть это решение очень правильное со всех точек зрения, но оно должно оговариваться некоторыми условиями. Если мы его просто провозгласим, а все останется как есть, и по вертикали будет выполняться, я даю гарантию, что качество образования понизится, причем заметно. Нельзя не учитывать опыт стран, где предусмотрены разные варианты для получения среднего образования, да и наш собственный. Совершенно не обязательно ученик должен проучиться в школе с 1-го по 11-й класс, должны быть специальные направления, создаваться профессиональные школы и т.д. А если это все не будет сделано, уровень образования очень сильно понизится, потому что любой практик скажет вам:



в классе достаточно иметь несколько совершенно не мотивированных детей, чтобы уровень класса резко упал.

Т.Н. Кастрель

Я просто хочу согласиться с выступавшим. Всеобщее среднее, по мнению Тимофеева-Ресовского, автоматически делает высшее образование средним. Это не мое мнение, я просто процитировала Тимофеева-Ресовского.

Г.А. Цукерман

У меня одна реплика по поводу сказанного Николаем Петровичем. Если родители советской закалки — это такой мощный фактор успешности чтения, то PIRLS-2001 должен был быть лучше, чем PIRLS-2006: советская закалка была крепче. А все равно наоборот: результаты PIRLS-2006 значимо выше, чем результаты PIRLS-2001. Я ставлю под сомнение тезис о том, что советское образование лучше справлялось с задачей выращивания компетентных учеников.

Б.Д. Эльконин

Значит, три группы тезисов. Первое: видимо, трудности анализа результатов международных обследований связаны с тем, что мы не умеем выделять единицы собственно содержания образования. Мы выделяем единицы программы обучения в успешных странах, но я не знаю таких работ, где в их способе обучения выделялись бы не только факторы, но и те фундаментальные, существенные опоры, которые дают человеку возможность действовать самостоятельно и инициативно. У нас с Галиной Цукерман общее отношение к самостоятельности и инициативе. Итак, первое, что, на мой взгляд, предстоит сделать, это проанализировать не программы и не методики, а содержание того образования, которое оказалось успешным.

Теперь второе. О том, что надо делать, чтобы не загубить детей в средней школе. Рецептов нет, а общие направления, на мой взгляд, следующие: первое — обратить внимание в программах обучения не только на вынужденные результаты работы детей (решение ими задач и отметка за это), но и на средства и способы их действий. (PISA в своем естественно-научном блоке прямо про это.) Второе — следует культивировать не результативные, а проблемно-поисковые формы работы в учебной работе (не в свободное, а в рабочее время).

Третье. На мой взгляд, необходимо выращивание и доминирование, особенно в средней школе, свободно-образовательного, но не учебно-обязательного режима и упрочение его статуса.

Наконец, последнее, касательно учителей. Мы в «развивающем обучении» замыслили меры по организации учительского сообщества и учительской коммуникации. Например, клубные формы организации — даже учителя многих хороших школ между со-



бой не разговаривают по профессиональным вопросам, если их специально не вызвать на конференцию. По-моему, самостоятельному и свободному профессиональному времяпровождению необходимо придать определенный статус. Спасибо.

И.Д. Фрумин

Спасибо, Борис Данилович. Вы очень конспективно высказали множество предложений, и я интуитивно понимаю, на чем некоторые из них основаны, но Вы их никак не связали с плохими результатами в PISA. То есть я могу понять, почему учителям надо общаться, это всегда полезно, но не очень понимаю, зачем детям нужно свободное время. Точнее говоря, вообще я сторонник свободного учебного времени, но не очень понимаю причинно-следственную связь, почему, с Вашей точки зрения, это улучшит результаты?

Б.Д. Эльконин

Потому что разговоры об инициативе и самостоятельности не должны ограничиваться разговорами и чтением морали учителям, а потом учителями — детям. Нужно статусное закрепление места этой инициативы и самостоятельности.

И.Д. Фрумин

Хорошо. Спасибо. Галина Анатольевна, у Вас реплика?

Г.А. Цукерман

Борис Данилович упомянул о пробно-поисковых формах учебной работы как о факторах, которые в первую очередь должны способствовать повышению компетентности школьников. Николай Петрович говорил о тесной связи результатов PISA с образовательными результатами. Я тоже искала связи результатов PISA и характеристик образования, и обнаружила, что результаты PISA у 15-летних школьников — причем в заданиях высшей степени трудности, которые в самом PISA определяются как «задания, проверяющие умение учиться» — теснее всего коррелируют с уровнем поисковой активности ребенка на уроке. Иными словами, наиболее сложные задачи теста компетентности лучше всех решают ученики, которым свойственно оживляться, проявлять высокую активность в те редкие моменты урока, когда перед ними возникает новая задача, когда надо найти какой-то новый способ действия. Это говорит о том, что PISA — хороший измеритель: он погружен в учебный материал, не предъявляет завышенных требований к уровню знаний, умений, навыков, но высоко чувствителен к проявлениям учебной самостоятельности и инициативности школьников в использовании предметных знаний.

И еще один тезис, не связанный с предыдущим. Я себе позволю повторить то, что я уже говорила, делая развернутое сообщение на семинаре. Речь идет о способе повисить читательскую ком-



петенцию и 15-летних школьников, и 10-летних. Казалось бы, о качестве чтения наших четвероклассников не надо беспокоиться: данные PIRLS-2006 показали, что они впереди планеты всей. Однако уже при проверке качества чтения выпускников начальной школы появляются тревожные звоночки. Так, на 25% вопросов PIRLS российские четвероклассники ответили значимо хуже, чем их сверстники из других стран. И хотя по совокупности российские школьники показали чрезвычайно высокий результат, начало конца их читательской компетентности уже положено.

Мне кажется, что ключевое средство выхода из этого нездорового состояния начального и основного образования — всерьез заняться развитием письменной речи учеников и их учителей. Подчеркиваю: письменной речи как особого средства коммуникации. Для того чтобы в образовательных учреждениях появилась письменная коммуникация, начать надо с учителей, у которых письменная речь просто отсутствует. Учителя — это люди насквозь устные; и даже когда им предоставляются технологические возможности перехода в письменное общение, например, с помощью компьютеров, они быстренько свертывают эти возможности и возвращаются к устному общению. Сегодня энергетика учительской профессии черпается из непосредственного взаимодействия педагога с детьми. И никакие компьютеры, никакие умные коммуникативные методики не помогут, пока мы не придумаем, как средствами письменной речи обеспечить «энергетическую поддержку» учительского труда.

Но письменная речь, письменная коммуникация отсутствует на всех ступенях образования: в частности, в высшей школе, в педагогических вузах. И вузовские преподаватели — это начало проблемы: они тоже зачастую не владеют письменной речью и поэтому не способны вовлечь будущих педагогов в культуру письменного общения. Проблема не в том, как лучше учить средствам и способам конспектирования, реферирования, комментирования и прочих письменных практик, а в том, чтобы обеспечить этим практикам достойное место в образовании. Пока это не сделано, ученикам и учителям не явлены цели и смыслы письменной речи. Сейчас в образовательном пространстве России места письменной речи нет, за исключением крохотных экзотических островков. Спасибо.

Е.Б. Глаголина-Гусева

Я заместитель директора школы № 1614. Школа у нас с углубленным изучением английского языка, Северо-Восточный административный округ. Мы принимали участие в PISA 2006 г., получили результаты, которые нас, в общем и целом, удивили, потому что более 60%, примерно 67% было получено учащимися по разным направлениям. Скажу откровенно, результаты у нас были выше ожидаемых. С другой стороны, в образовании у нас складывается какая-то странная ситуация. Начальная школа, как говорит Алек-



сей Борисович, со всяческими инновационными процессами влилась, пошла и т.д., но получается, что, закончив начальную школу, 10-летний ребенок попадает в руки 10–12 теток, которые практически губят его на корню. И к 10-му классу мы получаем не владеющего ни читательскими, никакими другими компетенциями ребенка, который дальше уж как пробьется, как родители помогут. То есть ситуация, с моей точки зрения, выглядит именно таким ужасающим образом. И вот, как Вы говорили, Галина Сергеевна, у нас 1,5–1,7% элиты, и где она? Она просто растворяется, теряется, и общий уровень делается все ниже и ниже. А что делать-то? Вот Лев Львович говорил относительно того, что учат учителей, как-то поднимают профессиональный уровень, переквалифицируют и т.д., так значит, нужно это делать повсеместно и в обязательном порядке, очевидно. Иначе мы просто с места не сдвинемся.

И.Д. Фрумин

Вы как-то мрачно, я себе позволю заметить. Ведь Ваша школа показала хорошие результаты.

Е.Б. Глаголина-Гусева

Да, совершенно верно, неплохой результат показан. Но дело в том, что из года в год мы выступаем все слабее и слабее. Если у нас раньше было по 400–500 победителей олимпиад и всяческих соревнований по учебным предметам, то сейчас мы приходим где-то к 120. У нас в школе существует ассамблея победителей, и с каждым годом их все меньше и меньше.

А.Б. Воронцов

То есть становятся меньше когорты детей, которые ставят перед собой задачи выхода за пределы школьной программы, да?

Е.Б. Глаголина-Гусева

Совершенно верно.

Н.П. Кучер

Вот конкретное предложение и от директора, и от учителя — я учитель физики, и от ребенка из продвинутого класса. Я получил несколько дней назад программку круглого стола, и все время думал, что говорить. И подсказку мне дал ребенок на уроке физики в 11-м физико-математическом классе. Я согласен, что содержание образования для PISA — коренная вещь, т.е. содержание образования в средней школе способствует стратегии запоминания процентов на 70%. Я это вижу на своем предмете, который, вообще-то говоря, по-другому построен. И мотивированные дети увязывают материал логически, выводы делают, находят взаимосвязи и т.д. Мы с ними перешли к изучению ядерной физики — а ядерная физика в 11-м классе изучается, в значительной степени, в виде перечня фактов, потому что математика недоступна, т.е. только



классификация. И вот дети, которые привыкли работать совершенно иначе, четко до конца разбираться во всем, анализировать, увязывать с предыдущим и т.д., вдруг выходят как будто на лед, зацепки мало. И хотя материал очень интересный, много чего можно рассказать, но в принципе все сводится к некоему набору фактов. И этот мальчишка мне сказал — так что, у нас физика вышла на уровень зоологии? Извините, может, биологи есть в зале. Но я понимаю, что у нас, к сожалению, содержание образования в средней школе зоологическое, т.е. у нас большой процент — это просто набор информации, и ребенок обречен запоминать. А чего мы хотим? Какая другая стратегия может быть в средней школе? Вот конкретное предложение — уйти от зоологии, от зоологического принципа.

А.Б. Воронцов

Если считать проблему многоуровневой, мы что-то зациклись на содержании. Есть еще важные моменты школьного образования, которые требуют пересмотра. Прежде всего, это касается трех вещей: первое — нужно кардинально изменить подход к идеологии учебного плана школы. Тот учебный план, который существует на сегодняшний день, не дает возможности выйти за пределы урока, за пределы школы, и поэтому, если учебный план идеологически не изменить, проблема не будет решена. Второе — это кардинально изменить идеологию расписания. Главный, кто сейчас управляет расписанием — это СанПин. Следовательно, если мы будем дальше продолжать расписание делать под эти устаревшие нормы, то никаких проблем мы кардинально не решим. И третье. К сожалению, у нас остались два документа из советского времени, которыми до сих пор даже молодые директора и завучи пользуются. Первый документ, принятый еще Совнаркомом, датирован 1944 г. — о введении системы оценивания в советской школе, пятибалльной системы, которой и руководствуются, хотя в Законе об образовании есть статья 15, пункт 3, который позволяет школе самой выстраивать систему оценивания в своем образовательном учреждении. И второй документ, датированный 1974 г., — это ведение школьной документации, включая ведение классного журнала и т.д. Вроде бы это мелочи, но они настолько сковывают инициативу учителя и ребенка, что какое бы содержание мы сейчас ни брали, как бы мы ни говорили о компетентностном подходе, о проектах как исследовательских вещах, у школ нет возможности реализовать это в полном объеме. Хотя любой руководитель высшего уровня скажет: можно делать, закон позволяет. Но закон — это общая рамка, а есть подзаконные акты, которые необходимо принять. Поэтому, если мы хотим продвинуться, надо идти и от административно-организационных вещей, и от содержательных, и тогда в комплексе можно будет куда-то сдвинуть основную школу. Именно в основной школе учебный план должен быть совсем по-другому построен.



М.А. Пинская

Я в недавнем прошлом заместитель директора в хорошо известной Г.А. Цукерман школе, которая неплохо участвует в PISA и в PIRLS. Я хотела бы обратить внимание на некоторые вещи, которые зафиксированы в языке. Вот в английском языке есть два слова — teaching и learning, и все понимают, что teaching — преподавание — это дело преподавателя, а learning — учение — это дело ученика. У нас язык такое различие не фиксирует. Я сейчас читала второе поколение стандартов, там опять «обучающийся», причем уже не просто «учащийся», а «обучающийся». И если представить себе, что для начальной школы совершенно естественна высокая учебная мотивация у ребенка, а потом она естественным образом падает в начале основной, то надо понимать, что наша ситуация, когда ученика фиксируют в позиции «**обучающегося**» (здесь русский язык, конечно, велик), должна чрезвычайно усугублять необходимость такой потери.

Я.И. Кузьминов

У Даниэля Дефо на необитаемом острове была позиция еще ниже обучающегося: воспитуемый.

(Смех в зале.)

М.А. Пинская

Ну, воспитуемые у нас тоже, по-моему, имеются. Выход из этой ситуации — в тех практических технологических вещах, о которых уже говорили. Я тоже болею такой вещью, как оценивание, поэтому мне кажется, что пока у нас подход к оцениванию не меняется, пока формирующее оценивание не рассматривается как основная задача, ученик все время будет обучающимся, контролируемым. И если оценивание должно быть формирующим с той позиции, на которой стоит учитель, то также предполагается и самооценивание, т.е. участие ученика в этом процессе. И тогда всё меняется, вплоть до документации. И я знаю, что практически везде, где вводится ИУП, вводятся зачетные книжки школьника.

И.Д. Фрумин

Что такое ИУП?

М.А. Пинская

Индивидуальные учебные планы. Вместе с ними введены на уровне образовательных учреждений индивидуальные отчетные документы, учебные книжки. То есть практические изменения происходят системно.

Е.Б. Глаголина-Гусева

Можно вопрос? Получается, что пока мы решаем, что делать, как быть, огромное количество детей находится на совершенно разных стартовых возможностях. Насколько я понимаю, дети Ни-



коляя Петровича будут всячески подготовлены и в социальном плане, и по предметам, им будет дано гораздо большее количество всего, если они, конечно, возьмут, впитают сами. А остальные как? Они же в этом не виноваты, если они учатся в обыкновенной ГОУ-СОШке с трехзначным номером где-нибудь в Лианозово.

Н.П. Кучер

Я хотел бы коллегу поддержать по поводу учебных планов. Снова о том, чего нельзя делать: нельзя бездумно внедрять приказным образом базисный учебный план 2004 г. Для меня как директора базисный учебный план 2004 г. хуже предыдущего. Не потому, что предыдущий хороший (1998 г., по-моему), а потому, что он допускал некую свободу выбора, а этот нет. И в результате для меня это трагедия, потому что придется налаженный профиль губить, если приказным порядком будет вводиться БУП 2004 г. Но я считаю, что, действительно, учебный план — это очень важно, и если везде у нас пишется «индивидуальная траектория обучения», то о чем здесь говорить? Если мы приказным порядком введем такие учебные планы, для нашего учреждения ухудшится ситуация и с профильностью, и с возможностью выбора, в том числе индивидуальной образовательной траектории, и в конечном счете с качеством образования.

А.Г. Асмолов

Я сейчас был на обсуждении и утверждении проектов федеральной программы по разработке стандартов нового поколения на этот год. Обсуждая результаты PISA, было бы неплохо отрефлексировать стратегию разработки стандартов нового поколения. Без этого мы с вами никуда не двинемся. Стратегия стандартов нового поколения основывается на системно-деятельностном подходе, который интегрирует в психолого-педагогической науке компетентностный подход и подход, основанный на знаниях, умениях и навыках, так называемых ЗУНах. В контексте системно-деятельностного подхода знания, умения и навыки рассматриваются как *производные* от целенаправленных учебных действий, так как они порождаются, применяются и сохраняются в процессе целенаправленной деятельности. Качество усвоения знаний определяется многообразием универсальных целенаправленных действий. Это предложенная Гальпериним парадигма смыслового образования, построенного на логике универсальных учебных действий, т.е. никто не отрицает компетентности знания, но мы предлагаем несколько иную парадигму.

Я рискну процитировать одного коллегу, сидящего за этим столом, который говорит, что в качестве ведущей цели при новой разработке стандартов выступает цель формирования компетентности к обновлению компетенций. Вот формирование компетентности к обновлению компетенций и мотивация к обучению становятся ключевой целью при разработке стандартов. Отсюда логика



ухода от предметоцентризма к образовательным областям, она начиналась, но захлебнулась. Так происходит каждый раз, когда мы вводим идеологию вариативности. Вы сказали, план 1998 г. был лучше?

Н.П. Кучер

Там это и было, образовательные области, совершенно верно.

А.Г. Асмолов

Да, мы их ввели. Но я нагло заявляю, что предложенный мной план 1994 г. был еще лучше. Я так понимаю, что хорошая перспектива — это идеализированная ретроспектива, если воспользоваться цитатной формулой. Но вместе с тем я бы предложил следующее: может быть, стоит более детально поставить вопрос: мы говорим о системно-деятельностном подходе к образованию, в том числе к разработке стандартов. Я считаю, что надо резко разводить стандарт, который должен регламентировать только набор дисциплин, и примерные программы и содержание каждой дисциплины. Если мы сейчас начнем через Думу проводить стандарт и содержание, мы с вами просто загнемся. Это не их дело.

И наконец, по поводу бедного Онищенко кто говорил — Вы, Алексей Борисович, по-моему? При разработке новых стандартов вопрос поставлен достаточно жестко: нечего ложиться под СанПины. Почему? Мы должны понять, что СанПины — не священная корова, что СанПины разрабатывались не на основе современной физиологии и активности Бернштейна и Анохина, а еще на павловской реактивной физиологии. Там человек сводится вообще к аппарату, без учета его мотивации. Поэтому все вопли, что СанПины устанавливаются с учетом адаптивности человека, неверны. Если у меня час любимый, он проходит как мгновение, а если это час скуки, то от любой нагрузки можно прийти в жуткое состояние. Поэтому попытка создания СанПинов, которая продолжается до сих пор в Минздраве, без мотиваций, без реального анализа функциональной системы организма, это дорога в никуда. Как мы ни пытаемся объяснить это в РАО, не получается. На это уйдут еще многие годы.

Увы, у каждого своя логика мышления. Поэтому осмелюсь сделать такое предложение: специально обсудить, что происходит со стандартами, насколько они действительно, а не декларативно, уходят от умений, знаний, навыков; насколько сегодняшняя парадигма системно-деятельностного подхода в образовании может подтолкнуть к постановке цели, о которой говорил Слава, — компетенции к обновлению компетенций. Я испорчен марксизмом и помню формулу «товар-деньги-товар». В ответ на эту формулу можно предложить формулу: «компетенции-деятельность-компетентность», а компетентность определяется как «знание в действии», пользуясь термином, который идет от Запорожца, и проявляется в способности применять усвоенные знания и навыки для достиже-



ния эффективного результата деятельности. Но действие, я имею в виду, в понимании Выготского, целевое институциональное. Если мы в контексте системно-деятельностного подхода попытаемся сделать шаг в осознании того, что ключ к пониманию природы личности лежит не в самом индивиде, а в той системе целенаправленной деятельности, в которую он включается и внутри которой осуществляется его развитие и функционирование, его жизнь, мы с вами очень серьезно выиграем. Если же мы в построении системы образования не будем опираться на современные знания (под современными я имею в виду то, что идет от Брунера, от Пиаже, от Выготского), мы проиграем.

Теперь по поводу базисного учебного плана и вообще учебных планов. При разработке новых стандартов исчезло понятие «базисный учебный план». Вместо него появляется понятие «базисный образовательный план», в котором есть инвариантная и вариативная части. И здесь совершенно другая логика, речь идет не об учебном плане, а об образовательном плане. Но встает вопрос, который всегда задает мне один мой коллега: а когда все это будет? Вспоминаются слова замечательного поэта: «Только вот жить в эту пору прекрасную уж не придется ни мне, ни тебе». Вместе с тем проблема серьезная, и думаю, что было бы здорово, если бы журнал «Вопросы образования» посвятил специальный круглый стол не только PISA. PISA — это сигнал происходящих трагедийных событий, а насколько мы готовы к ответу на этот сигнал? Спасибо.

И.Д. Фрумин

Спасибо, Александр Григорьевич. Я позволю себе тоже вмешаться, потому что сюжет со стандартами показывает, как образовательная политика реагирует на сигналы, которые дают международные исследования. И здесь я бы вспомнил, что, когда Галина Сергеевна Ковалева чуть ли не на личном энтузиазме пробила проведение PISA-2000, какая была первая реакция? Никогда не забуду, как один видный специалист из Российской Академии образования говорил, что нас эти данные не могут интересовать, потому что сами задачи не соответствуют нашему менталитету.

Сейчас уже, конечно, нет такой реакции отторжения, но все-таки представляется интересным тот факт, что прошло уже три цикла исследований PISA, результаты лучше не становятся, они упорно показывают один и тот же диагноз. Во-первых, исключительно малое количество детей выходит на уровень знания в действии, о котором говорил Александр Григорьевич, а во-вторых низким остается и средний уровень. И в то же время есть целый ряд стран, которые были примерно на нашем же уровне в PISA-2000 (один из примеров — Польша) и предприняли довольно решительные действия, связанные с разгрузкой учебного материала, с переподготовкой учителей, и результаты Польши в этой международной рейтинговой таблице улучшились. Результаты Германии



тоже немножко подросли, а в Германии был шок, там чуть ли не ушел в отставку министр образования после публикации исследования PISA-2000, потому что они обнаружили, что Германия тратит на душу ребенка в сопоставимых ценах больше, чем любая другая европейская страна, но имеет низкий результат.

И мне представляется очень занятным тот факт, что в России при выработке образовательной политики, тех или иных стратегий не видно следов влияния этих данных или их очень мало. Я знаю о том, что Рособназдор сейчас настаивает на том, чтобы использовать опыт PISA в разработке контрольно-измерительных материалов для Единого государственного экзамена. Но, пожалуй, это единственный пример, который сейчас можно привести. Ну, и, наверно, сама разработка стандартов. Но здесь Александр Григорьевич сказал довольно пессимистично, что пока эти стандарты дойдут и действительно изменят что-то в школе, пройдет еще очень много времени.

А.Г. Асмолов

Ну, на десятый год запланирован их выход.

И.Д. Фрумин

Да, я понимаю, но мне кажется, что возможен очень простой ход — Национальный доклад по результатам этих трех исследований PISA должен стать обязательным курсом в программе любого ИПК, каждый учитель должен с ним ознакомиться так же внимательно, как сейчас знакомится с СанПинами. И для каждого учителя он должен стать отправной точкой для рефлексии, для анализа того, что происходит, иначе мы будем очень долго ждать, пока придут новые стандарты, пока придет новое поколение учителей, и тогда, как говорит украинская пословица, «покуда солнце взойдет, роса очи выест».

М.И. Кузнецова

В последнее время российская начальная школа сильно изменилась, и наше улучшение результатов, в общем, закономерный процесс. Именно в период с 2000 по 2005 г. у нас в начальной школе появилось очень много новых учебно-методических комплектов, путевой звездой для которых, безусловно, являлись системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова и Л.В. Занкова. Учебники стали интереснее, появилось много тетрадей на печатной основе. Авторы учебно-методических комплектов делали многое для повышения уровня подготовки учителей начальных классов. Поэтому я согласна с тем, что в начальной школе многое изменилось, но хотелось бы все же обратить внимание на два момента.

Первое — когда мы для себя решали вопрос, что же изменилось в начальной школе, какие из этих изменений позволили России занять лидирующее место, то мы обнаружили: все то, что у нас изменилось, присутствовало в системах образования ряда евро-



пейских государств. Например, выделенные нами как факторы изменения: появление новых подходов к системе оценивания, появление аналогичных международным исследованиям мониторинговых работ, которые мы отработывали в широкомасштабном эксперименте, и т.д. уже давно используются в практике работы начальной школы в ведущих странах мира. И поэтому, мне кажется, очень важно понять совокупность факторов и дальше продолжать думать над тем, что привело к улучшению результатов. И ресурсы, безусловно, еще есть. Потому что есть ряд стран, 5% учащихся в которых показали в PIRLS лучшие результаты, чем 5% российских лучших читателей, а 5% наших самых слабых читателей показали результаты намного худшие, чем 5% самых слабых читателей в ряде других стран. Это говорит о том, что мы получили свой высокий средний балл за счет середины.

И второе. Галина Анатольевна Цукерман начала исследование, отвечающее на вопрос: «Почему с чтением хорошо в начальной школе и плохо у ребят в 15 лет?» Мне представляется очень актуальным проанализировать, что мировая педагогическая общественность считает приемлемым уровнем чтения в начальной школе и как меняется подход к оценке чтения на следующих возрастных этапах. У нас достаточно много методик обучения чтению в начальной школе, а дальше ничего с обучением чтению не происходит: если мы посмотрим, то увидим лишь методики литературоведческого анализа, а работа по развитию дальнейших умений осознанного чтения текстов, выработке различных стратегий чтения отдала на откуп учителя: что он умеет, тому и научит.

При всей моей любви к начальной школе и радости о том, что все так замечательно, хочу разделить позицию Галины Анатольевны, что сигналы неблагополучия с чтением просматриваются уже в начальной школе. И один из таких сигналов — это неумение ребенка соотносить позицию автора, которую он, судя по данным PIRLS, в общем, понимает, со своей собственной позицией. И дальше, мне кажется, идет усугубление этой ситуации, потому что наши дети — читающие, но они читают порой взмахом, без осознания, без применения приобретенных во время чтения знаний и опыта, а даже на уровне PIRLS звучит задача — использовать чтение с целью приобретения читательского опыта, с целью влияния на мировоззрение. Мне кажется, этому мы пока уделяем очень немного внимания.

И. Д. Фрумин

Пожалуйста, Елена Наумовна. Вы заведуете кафедрой словесности отделения журналистики ГУ–ВШЭ, т.е. получаете самых лучших читателей: писателей.

Е. Н. Пенская

Мы получаем самых средних ребят, у которых, предположительно, есть какие-то гуманитарные наклонности и смутные пред-



ставления о журналистике. Эти ребята, как правило, не проходят какой-то специальной подготовки, и уже в самом начале на первом курсе отчетливо видны все просчеты, упущения, а порой, вред, нанесенный школой. Так что на первых курсах нам нередко приходится заниматься самыми простыми и необходимыми вещами, без которых вообще о какой-либо культуре говорить нельзя: приучать к нормальной речи, к тому, что текст нужно прочитать и понять, не упустив деталей. Мы отучаем студентов от «вредных привычек» — использования дайджестов, кратких пересказов, дурных работ и сайтов. То есть объясняем, «что такое хорошо и что такое плохо». Это вполне базовый школьный уровень, не освоив который, невозможно двигаться дальше ни в технической, ни в гуманитарной сфере, ни в бизнесе.

Разумеется, начальная школа или основная школа кардинально отличаются друг от друга тем, что устроены по-разному: в начальной школе один «автор», минимум учителей. И даже есть такая практика среди родителей — отдавать не в школу, а конкретному учителю, о котором собирают информацию и уже целенаправленно отдают дитя в хорошие руки. И собственно, этот определенный человек так или иначе отвечает за результат работы трех-четырёх лет.

Все меняется буквально через год: в средней школе наступает провал. Он связан с тремя причинами: конечно, одна из главных — трудный пубертатный возраст, взросление, гормональная перестройка. Вторая: на смену одному главному учителю, отвечающему за «целое», приходит множество предметников. И наконец, отсутствует какая-либо концептуальная идея того, как должна быть устроена средняя школа, какое место она занимает в образовательном процессе. Получается, что эти три-четыре года — промежуточные. Они представляют собой не связующее звено, а, наоборот, разрыв между школой начальной и старшей. Это очень трудная и серьезная проблема.

Был поставлен вопрос — что будет, если мы введем в учебный процесс какое-то лицо, ответственное за сборку, как сказал Алексей Борисович, хозяина процесса? Такого персонажа нет. Были ведь попытки, они, по-моему, и сейчас идут, попытки другого плана — включить в образовательный процесс панорамные предметы, которые называются проекты или сферы. На мой взгляд, эти проекты не работают или не имеют продолжения. Я наблюдала за разными хорошими школами: они существуют сами по себе и не «прорастают» в дальнейшую систему образования. 9-й класс, 10-й, 11-й, а дальше студенты пожинают плоды этого провала.

А.Б. Воронцов

Когда я ознакомился с первым вариантом проекта нового стандарта, который опубликован, первые 140 страниц читал, и можно было аплодировать каждой строчке. Но как я начал читать 141-ю и дальше до 280-й, то настроение у меня стало падать. То есть



я хотел бы сказать, что замысел, идея, концепция, какой должна быть школа, к чему мы должны прийти — супер! Но когда это отдается в предметные группы по разработке стандартов, все превращается непонятно во что. С тем же учебным планом. Назвали теперь его «образовательным», ну, добавили в него часы на секции и кружки, но принципиально он не изменился. Все те же часы первой половины дня отданы на уроки! Я хотел бы что сказать: очень правильно, если следующий шаг мы сделаем уже не на уровне концепции, а на уровне проектирования стандартов под те идеи, о которых в концепции написано, — естественно, с опорой на результаты PISA. Поэтому давайте это будем продолжать вместе на этапе реализации. И мне кажется — Александр Григорьевич, может быть, у вас там много специалистов, но как раз не хватает практиков для того, чтобы эти хорошие идеи системно-деятельностного подхода и т.д. довести до класса, до программы, до идеи, потому что не хватает политической воли.

А.Г. Асмолов

Действительно, системно-деятельностный подход заложен в концепции стандартов нового поколения. Но когда дело доходит до разработки конкретного стандарта какой-либо дисциплины, выходит «...хотели как лучше, а получилось как всегда». Все те же знания, умения и навыки... Так что я думаю, что к 2010 г. все это не закончится.

И.Д. Фрумин

Как сопредседатель, я здесь прокомментирую. Я тоже всегда аплодирую, когда слушаю Александра Григорьевича про стандарты. Мне нравится идея, но я недавно говорил с одним из руководителей группы, Александром Михайловичем Кондаковым, и он тоже стал сокрушаться, что нет специалистов. И видимо, надо признать, что в нашей педагогической науке произошел поколенческий провал, когда относительно крепкие индустриальные методисты, которые уже плохо знают мировую практику, но еще немножко ориентируются в предметах, вырастили себе учеников, которые уже никаких языков не знали, ни за чем не следили, и сейчас уже, видимо, третье поколение аспирантов, руководители которых защищали докторские диссертации на тему «Атеистическое воспитание на уроках математики». Это резкое высказывание, но боюсь, что оно справедливо: методика преподавания в лучшем случае осталась на уровне 1960-х годов, а в худшем деградировала вообще. Подтверждение этому я получил в разговоре с членом Международного совета по математическому образованию России, Алексеем Львовичем Семеновым, который утверждает, что мировая методика математического образования за последние 15–20 лет существенно шагнула вперед. И эта методика выстроена на очень технологических подходах, которые нашими методистами не освоены. А это люди, которые, в конце концов, и должны решать ту



задачу, о которой говорил Александр Григорьевич, — превратить гениальный замысел стандарта в некоторую основу для практики. Вот это очень серьезная проблема. Николай Петрович, пожалуйста.

Н.П. Кучер

Я хотел бы немножко защитить результаты PISA и сказать о том, что, с моей точки зрения, не все так хорошо в высоких результатах PIRLS, и что в связи с этим надо бы сделать. Мне кажется, очень вредно, что начальная школа сейчас немножко замыкается, и поощряется это тем, что введена обязательная аттестация по завершении начальной школы. И начальная школа начинает в значительной степени работать на себя, т.е. не прогнозирует, что будет дальше. Я уже несколько лет говорю об этом: в начальной школе сжигается мотивационный потенциал. Я преподаю физику и вижу детей, которые в начальной школе на естествознании слышали многие вещи, и дальше их подвинуть вперед очень сложно, у них сложилось твердое убеждение, что они все это уже знают. И когда я разговариваю с учителями, я говорю: ребята, пропедевтика — очень важная вещь, но мы должны любую тему заканчивать, говоря: вы узнали только самые азы, а дальше будете это изучать глубже. Иначе сжигается мотивационный потенциал, и потом мы удивляемся, а почему у нас в начальной школе все хорошо, а в средней ступени все плохо. Действительно, если мы там сожгли все, что есть, тогда дальше ничего не будет.

И еще одна вещь объясняет, почему в начальной школе хорошо. Мы уже все кругом это подтвердили: да, воспроизведение. Объемы памяти у большинства детей при объеме знаний начальной школы достаточно, чтобы воспроизведение давало нормальный результат. А если мы по-прежнему делаем ставку на воспроизведение, то, в зависимости от индивидуальных особенностей ребенка, он заканчивает успешно обучаться в 5-м, 6-м, 7-м, 8-м классе, потому что он не умеет работать иначе, кроме как в режиме воспроизведения, вот и все.

А.Г. Асмолов

Я считаю, что Вы очень оптимистично оцениваете ситуацию, потому что, сейчас с жестким введением новой ступени, предшкольного образования, мотивационный потенциал начинает сжигаться не на началке, а на предшкольной ступени, где особенно мучителен дефицит игровых ситуаций.

Г.С. Ковалева

Я хотела бы кратко высказать свои соображения о том, что можно сделать, используя результаты PISA, для изменения ситуации в школе. Здесь мне видятся два ракурса — долгосрочный и краткосрочный. Я убеждена, что многие проблемы, обозначенные результатами исследования PISA, относятся к системным. Они свя-



заны с содержанием образования, с перегруженностью учебного процесса и невозможностью учителю реализовать все, что есть в программах. Кроме того, учителя не готовы осуществлять новую деятельностьную парадигму в образовании, видеть что-то помимо своего предмета. Изменения в обозначенных областях — это задачи на продолжительные сроки.

Сейчас важно понять, что можно сделать в ближайшее время. Я буду говорить только о направлении, связанном с оценкой образовательных результатов и о возможности некоторой переориентации учебного процесса с учетом изменения содержания контрольных измерительных материалов.

Как вы знаете, перед разработчиками ЕГЭ, федеральными предметными комиссиями, была поставлена задача использовать в экзаменационных материалах компетентностно-ориентированные задания. Федеральные предметные комиссии специально готовились к этому в рамках семинаров, в которых участвовали разработчики заданий исследования PISA.

К сожалению, переориентировать содержание Единого государственного экзамена практически невозможно, да и социально опасно. Детей учили одному, а на экзамене будут проверять другое. Это не корректно, потому что на ЕГЭ решается судьба выпускников. Однако небольшое количество заданий нового типа постепенно вводится в содержание экзамена.

В большей степени нам удастся сейчас влиять на содержание экзаменов 9-го класса: например, экзамен по географии 2008 г. уже совершенно другой, задания сделаны на основе различных ситуаций. В ходе экспериментальной проверки экзаменационных материалов и учителя, и учащиеся отметили, что им было интересно выполнять задания, и что в процессе работы они даже приобретали новые знания. (В эксперименте на равных выполняли задания и учителя, и учащиеся.) В 9-м классе больше возможностей, поэтому я думаю, что компетентностный подход может быть более полно реализован в системе экзаменов за курс основной школы. И тогда учителя понемножку начнут переориентировать учебный процесс на новые задачи. А знаний, которые дает основная школа, достаточно, чтобы выполнить эти контекстно-ориентированные задания.

Еще одно возможное направление связано с подготовкой к следующему циклу исследования PISA, который будет проводиться в 2009 г., и широким ознакомлением учителей с новыми подходами к оценке читательской компетентности, включая и чтение электронных текстов. Необходимо вычлнить систему проверяемых умений, описать форматы и особенности заданий, оценивающих сформированность этих умений, и дать примеры заданий. Все эти материалы в виде методических писем и демонстрационных измерительных материалов необходимо направить во все регионы страны и обеспечить ознакомление с ними учителей через системы повышения квалификации и другие каналы.



Учителям важно понять, что измерители PISA — это не продукт специалистов-предметников, а согласованное видение экспертами большинства стран мира того, что должен знать и уметь современный выпускник школы для эффективного функционирования в обществе.

Следующее, что можно посоветовать, и что сделали уже некоторые страны, например, Польша, Венгрия, — это ввести систему мониторинга образовательных достижений, ориентированную на компетентностные измерители. По результатам данного мониторинга не принимаются никакие управленческие решения относительно учителей или образовательных учреждений. Цель такого мониторинга — показать, насколько подготовка учащихся отдельных школ отличается от требований, которые разработаны профессиональным сообществом (в данном случае, международными экспертами) и которые сейчас воспринимаются как международный стандарт.

Я.И. Кузьминов

Мне сложно высказываться в аудитории, состоящей из педагогов и психологов, я не могу себя отнести ни к одним, ни к другим, поэтому мое суждение, наверно, будет вам казаться вульгарным. Мне кажется, что в широком плане проблема PISA — это проблема восстановления эффективности школьного образования вообще. Как один из выступавших здесь сказал — проблема восстановления мотивационного потенциала ребенка. Здесь есть несколько пар: творчество или воспроизведение, конечное знание или открытое знание. В конечном счете в школе человек начинает выбирать между двумя моделями поведения. Обе они неизбежны, но вопрос в их соотношении. Это выбор между личными достижениями, которые человек воспринимает как развитие своей личности (ребенок может не знать, что это развитие личности, но ему это нравится), и формальными вещами для кого-то — для тети, для дневника, для родителей, потом для начальника, для работодателя и т.д. Маркс еще в первой половине XIX в. это описал как процесс отчуждения. И давным-давно доказано, что человек, условно, по молодому Марксу, не отчужденный, обладает самомотивацией в смысле порождения нового. И сегодня наша экономика, не только российская, а вообще мировая, все больше переориентируется на те сектора, где люди, порождающие новое, составляют основную часть тех, кто вообще добывает добавленную стоимость. Поэтому вопрос имеет экономическое значение — это вопрос нашего выживания в ближайшие 25–30 лет. Даже не 50, а 25–30, это конкретно следующее поколение, которое должно войти в экономику и там конкурировать.

Мне кажется, что мы все более и более проваливаемся как система образования в ответе на эти вопросы, и те движения, которые сейчас общество и государство начало делать по приведению образования в порядок, в отдельных случаях даже противо-



речат тому, о чем мы сейчас с вами говорим. Я имею в виду конкретно введение Единого государственного экзамена. Не секрет, что наши плохие школы всегда ориентировались на отчетный результат, на результат показательный и т.д., а ЕГЭ усугубляет такую модель поведения плохих школ. Ситуация не безнадежная, потому что параллельно с единым экзаменом ввели систему федеральных предметных олимпиад и вообще предметных олимпиад и конкурсов, которые противодействуют этому. Я был одним из тех, кто выступил с этой инициативой, и до сих пор считаю, что это правильная мера, просто нам надо сознавать, что у пушки есть откат. Отойти надо пока от этого места. И второй позитивный ответ реструктуризации системы образования — это восстановление дополнительного образования школьников, которое обсуждается и, наверно, будет одним из элементов следующей Президентской программы. Будут еще и заявленные сейчас системы поиска молодых талантов, с чем Общественная палата как раз довольно успешно выступила в прошлом году, все это было подхвачено и будет развиваться.

Но все-таки и олимпиады, и допобразование внешкольное, и, тем более, выборочный поиск талантов — это вещи вне школы. Если мы хотим изменить ситуацию для основной части нашего населения, мы должны посмотреть, что происходит внутри школы, потому что школа, несмотря на явный подрыв ее образовательной монополии, за последние 50 лет все равно остается единственным институтом, который комплексно отвечает за образование и воспитание, и социализацию личности. Что можно сделать внутри школы? Мне кажется, в первую очередь, когда мы выбираем между личными достижениями и формальной отчетностью, нам нельзя просто говорить, что школа должна быть ориентирована на личные достижения, что у нас должны быть для всех индивидуальные учебные планы. Никогда этого не будет, это невозможно ресурсно, это невозможно кадрово, и я боюсь, что это в принципе невозможно, школа достаточно массовый институт. Знаете, в Царскосельском лицее, где были сосредоточены лучшие силы, все равно были забытые дети. В любой массовой организации такого рода неизбежно будут аутсайдеры. Я в этом уверен, просто потому, что ребенок, попавший в школу из семьи, где он единственный, где к нему очень внимательно относятся, должен адаптироваться к среде, где он рассматривается другими как сверстник. Это обидно, но это неизбежно, надо поддерживать свое достоинство, надо бороться за себя в этой ситуации, пусть школа этому и дальше учит.

Поэтому мне кажется, что лозунги многих очень уважаемых мною коллег о том, что должна быть индивидуализация, гуманизация школы, внимание к ребенку и т.д. — это не ответ, мы не имеем права это постановить. Совершенно очевидно, что нам нужно предлагать что-то для учета личных достижений. Я думаю, что мы можем добавить такой фактор, как соревнование внутри школы. Оно в какой-то степени замещает личные достижения — хуже, чем полностью индивидуализированная траектория, в соревновании



тоже есть проигравшие, но оно мотивирует достаточно большое количество учащихся искать пути не просто освоить программу, а подняться над ней — и оно оптимально по соотношению ресурс-результат. Вопрос, как его организовать. Мне кажется, что соревновательное обучение у нас полностью забыто. Может, я и не прав, еще раз говорю, что я выступаю здесь как дилетант.

Вторая проблема мотивации: мы вздыхаем о старой школе: даже та, честно говоря, плохая школа, в которой учился я в 1960–1970-х годах, лучше, чем нынешняя. Почему? Она создавала гораздо больше мотивационных стимулов для учащихся. Можно ли вернуться к этой культуре? Давайте посмотрим, что такое школа середины XX в.? Первое — учитель-авторитет, он на 80% лучше и умнее родителей. Второе — в школе ты явно работаешь над собой, поднимаешься, растешь над собой, приобретаешь путевку в жизнь. Третье — это просто качества учителя, я об этом чуть позже скажу. Вот можно ли сейчас восстановить эту школу, это состояние? По моему, нельзя. Во-первых, школа потеряла образовательную монополию, сейчас есть телевидение, Интернет, а учителя заведомо слабее многих умных окружающих людей. Мне кажется, что вернуться невозможно. Ставить такую задачу нельзя, хотя можно ставить задачу улучшения качественного состава школы и т.д. Но при всем этом есть позиции, которые школа, безусловно, сохраняет. При всем телевидении, Интернете, конкурсах и т.п., учитель, проявляющий внимание к ребенку, заинтересованный в нем, по-прежнему вне конкуренции, он есть только в школе. Школа остается практически монопольным поставщиком неанонимной персонально ориентированной образовательной культуры. Остается только в потенции, к сожалению, потому что здесь возникает проблема качества учителя. Поэтому я перейду к инструментам.

Инструменты, мне кажется, следующие. Первое — это олимпиады, конкурсы и т.д. Второе — это соревнование, соревновательная природа школьного обучения должна быть восстановлена в какой-то степени или организована заново, об этом надо думать. Третье — это выбор, у учащегося должен быть реальный выбор, причем с 7–10 лет, а не в 9–11-м классе, потому что психологически дети уже сформировались, и ребенок должен научиться выбирать. Желательно, чтобы он учился делать самостоятельный выбор предметов, своей образовательной траектории, чем раньше, тем лучше. Четвертое — это ресурс. Главный ресурс — это учитель. Здесь говорили, что учитель замкнут на предметном содержании. Я бы сказал так: он не воспитатель, потому что учитель потерял функцию воспитателя, ему это стало неинтересно, я даже больше скажу — он потерял кругозор, он потерял способность заинтересовываться новым, и уж точно совершенно потерял способность контактировать с другими предметниками, осознавать, что происходит у них, и что вообще знание едино. Почему? Потому что, извините, в нашу школу, начиная с середины 1980-х годов, идут троечники.

(Смех в зале.)

**И.Д. Фрумин**

Не только троечники. Тут сидят учителя...

Я.И. Кузьминов

Я ведь не делаю всеохватных заявлений, я выражаю свое эмоциональное отношение к процессу, а оно характеризует основной поток. Я могу для утешения, к которому призывает меня Исак Давидович, процитировать себя самого. Я уже начал цитировать Александра Григорьевича, я говорил, что у нас, конечно, всегда будут подвижники, всегда будут люди, которые очень сильно заинтересованы в профессии. Но вот здесь сидят люди, которые непосредственно в школе работают, они могут сказать, какой тонюсенький ручеек этих подвижников. У нас значительная часть школ имеет ядро педагогического коллектива, состоящее из людей, которые не должны были быть допущены к педагогической работе. Я подчеркиваю — ядро, и оно агрессивно выталкивает тех, кто в эту идеологию, психологию не вписывается.

Поэтому, конечно, основная проблема — это проблема учителей. И программа привода в школу новых учителей — это не только материальный стимул, это в первую очередь новая институционализация учителя. Учитель-предметник вполне может сформироваться, как во всех странах, в педагогической магистратуре после классического университета, и опыт показывает, что это самое лучшее. И кстати, мы избежим тем самым очень длинного запаздывания формирования нового учителя. Если мы в педвузы сейчас будем закладывать новые технологии, мы должны взять 5 лет на то, чтобы убедить общество, что все-таки туда нужно-таки идти, инерция колоссальная! При переходе на магистерскую модель учителя мы мало того что поднимаем его социально, мы сможем проблему притока новых кадров учителей решить за 3–4 года, а не за 7–10.

Вторая ресурсная проблема — это ресурсы школы как таковой. Школа должна приобрести возможность стать пространством свободной образовательной деятельности учащихся. Что это значит? Это не значит, что надо обязательно строить новые здания. Мы, мне представляется, должны сделать модель адаптации нынешних зданий школы с выделением там пространства свободной образовательной деятельности; с Интернетом это довольно легко. Третье — негативная ресурсная проблема. Надо резко сокращать базисный образовательный план. Вот мы недавно на Ученом совете Вышки говорили, что нужно срезать количество предметов, не может человек воспринять такое количество обязательных знаний, ему это неинтересно, это биологически невозможно. Следовательно, сама структура плана подталкивает его к формальному ответу и будет подталкивать, какие бы слова мы тут ни говорили. Обязательно сократить учебный план на треть, и из оставшихся двух третей в младших классах не менее 15%, а в старших — не менее четверти должно быть зоной абсолютно свободного личного выбо-



ра, не того, что школа определяет, а сам учащийся определяет. И тогда школы начнут конкурировать на этой площадке: что какая из них предлагает в этой зоне. Вот организационные ответы, которые я могу предложить. Я еще раз говорю, что я не являюсь специалистом и выступаю здесь как пользователь того, о чем вы говорите. Но мне кажется, что для того, чтобы те вещи, которые здесь обсуждаются, обрели почву под ногами, нам нужны совершенно определенные векторы организационных мер, и в каких-то случаях решительные экономические изменения, потому что, конечно, новый контракт с учителем — это радикальное изменение.

И.Д. Фрумин

Спасибо. Хочу поблагодарить всех, кто принял участие в дискуссии.