СОДЕРЖАНИЕ

СТРАТЕГИЯ И ПОЛИТИКА ОБРАЗОВАНИЯ

Басюк В.С., Метелкин Д. А. ФГОС как институциональная норма: проблемы реализации в образовательной практике и направления совершенствования 6

Тагунова И. А., Найденова Н. Н. Международная междисциплинарная стандартизация: от постановки задач к формированию национальных стандартов общего образования 25

Баранников К. А., Реморенко И.М. Семантика стандартов: как разные страны формулируют смыслы содержания образования 45

Рыдзе О. А. Оценка достижений младших школьников по результатам международных исследований как фактор влияния на стандартизацию образования в России 57

Рослова Л. О. Формирование метапредметных результатов обучения средствами практико-ориентированных заданий с математическим содержанием 69

Басюк В.С., Виноградова Н.Ф. Рослова Л.О. Текущие тенденции современного начального общего образования и предварительные результаты реализации ФГОС НОО 79

Метелкин Д. А. Институциональные механизмы реализации Федерального государственного образовательного стандарта общего образования 95

Метелкин Д. А. Формирование и институциональное закрепление федеральной модели обновления Федерального государственного образовательного стандарта общего образования 108

ПРОБЛЕМЫ СТАНДАРТИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Кочурова Е.Э. Формирование у младших школьников логического и алгоритмического мышления: трудности и пути преодоления 116

Ланин Б. А. Трудности при внедрении стандарта литературного образования 125

Волкова С. А. Предметное обучение в условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта общего образования (ФГОС ОО): дидактический аспект 143

Хомякова И.С. Развитие у младших школьников умения интерпретировать художественные тексты как планируемый результат ФГОС НОО 166

Басюк В.С. Решение задач личностного развития обучающихся в реализации программ общего образования, разработанных и реализуемых в образовательных организациях общего образования в соответствии с ФГОС..... 177

Басюк В. С. Сравнительный анализ практик оценки личностных результатов освоения обучающимися основных образовательных программ 193

Научный и информационно-аналитический педагогический журнал
«ОТЕЧЕСТВЕННАЯ И ЗАРУБЕЖНАЯ ПЕДАГОГИКА»

Свидетельство о регистрации СМИ ПИ № ФС77-63015 от 10.09.2015 г.

Учредитель
Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт стратегии развития образования Российской академии образования»

Журнал включен в Перечень российских рецензируемых научных журналов ВАК

Журнал размещен в каталоге научной периодики РИНЦ на платформе Научной электронной библиотеки eLibrary.ru

Журнал также индексируется в 10-ти российских и международных базах данных, в том числе: OCLC WorldCat, BASE, ROAR, RePEc, OpenAIRE, Соционет, EBSCO A-to-Z, EBSCO Discovery Service.

Адрес редакции
105062, г. Москва, ул. Макаренко, д. 5/16
Тел.: 8 (495) 621-33-74
E-mail: redactor@instrao.ru
Сайт: ozp.instrao.ru

Периодичность: 12 номеров в год
Тираж 800 экз.
Свободная цена

Допечатная подготовка
Верстка: *А. В. Кошентаевский*
Формат 60x90/16. Подписано в печать 18.11.2017
Печать цифровая. Объем 11,5 п.л. Стр. 212
Отпечатано в типографии ООО «Белый ветер»
Москва, ул. Щипок, д. 28 Тел.: 8 (495) 651-81-56
Заказ №

При использовании материалов журнала ссылка обязательна.
Мнение авторов может не совпадать с позицией редакционной колегии.
Ответственность за содержание рекламных материалов несут рекламодатели.

Уважаемые авторы!
Редакция и учредитель журнала просят присылать предложения о публикации своих статей на адрес редакции.

Индекс для подписчиков по каталогам «Пресса России» и «Урал-Пресс»: **83284**

12+

© Журнал «Отечественная и зарубежная педагогика», 2017

Журнал «Отечественная и зарубежная педагогика» включен в Перечень российских рецензируемых научных журналов ВАК

Редакционный совет

Балыхин Г. А., депутат Государственной Думы Федерального Собрания Российской Федерации, академик РАО, доктор экономических наук, профессор
Богданов С. И., доктор филологических наук, профессор
Болотов В. А., академик РАО, доктор педагогических наук, профессор
Бордовский Г. А., академик РАО, доктор физико-математических наук, профессор
Васкез Лиза, PhD (педагогика, доцент, Университет Витербо (США)
Де Вогт Гленн, доктор философских наук, профессор (США)
Дегтярев А. Н., депутат Государственной Думы Федерального Собрания Российской Федерации, доктор экономических наук, профессор
Зинченко Ю. П., академик РАО, доктор психологических наук, профессор
Иванова С. В., член-корреспондент РАО, доктор философских наук, профессор
Кароли Дорена, PhD (педагогика), доцент факультета педагогики, музееведения и туризма университета г. Мачерата (Италия)
Кузнецов А. А., академик РАО, доктор педагогических наук, профессор
Кусаинов А. К., президент Академии педагогических наук Казахстана, иностранный член РАО, доктор педагогических наук, профессор, Казахстан
Лаптев В. В., академик РАО, доктор педагогических наук, профессор
Левицкий М. Л, академик РАО, доктор педагогических наук, профессор
Ли Джун, PhD (педагогика), адъюнкт-профессор Китайского университета (Гонконг)
Лубков А. В., член-корреспондент РАО, доктор исторических наук, профессор
Миронов В. В., член-корреспондент РАО, доктор философских наук, профессор
Никандров Н. Д., академик РАО, доктор педагогических наук, профессор
Ничкало Н. Г., академик НАПН Украины, доктор педагогических наук, профессор
Рудик Г. А., доктор педагогических наук, профессор (Монреаль, Канада)
Санделл Элизабет, PhD (педагогика), профессор Университета штата Миннесота (США)
Семенов А. Л., академик РАН, академик РАО, доктор физико-математических наук, профессор
Сериков В. В., член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор
Сулима Е. Н., доктор философских наук, профессор
Ткаченко Е. В., академик РАО, доктор химических наук, профессор

Редакционная коллегия

Главный редактор – ***Иванова С. В.,*** член-корреспондент РАО, доктор филос. наук, профессор
Выпускающий редактор – ***Петрашко О. О.***

Члены редколлегии

Александрова О. М., кандидат педагогических наук
Бебенина Е. В., кандидат педагогических наук
Безрогов В. Г., член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор
Богуславский М. В., член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор
Елкина И. М., кандидат педагогических наук
Лазебникова А. Ю., член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор
Логвинова И. М., кандидат педагогических наук, доцент
Ломакина Т. Ю., доктор педагогических наук, профессор
Лукацкий М. А., член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор
Мариносян Т. Э., кандидат философских наук
Найденова Н. Н., кандидат педагогических наук
Никитина Е. Е., кандидат педагогических наук
Овчинников А. В., доктор педагогических наук
Орешкина А. К., доктор педагогических наук, доцент
Осмоловская И. М., доктор педагогических наук
Пентин А. Ю., кандидат физико-математических наук, доцент
Пустыльник М. Л., кандидат химических наук
Селиванова Н. Л., член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор
Сорина Г. В., доктор философских наук, профессор
Тагунова И. А., доктор педагогических наук
Турбовской Я. С., доктор педагогических наук, профессор

EDITORIAL BOARD

Olga M. Aleksandrova, PhD (Education) (Russia)
Grigoriy A. Balykhin, deputy of the State Duma of the Federal Assembly of the Russian Federation, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Economics), Professor (Russia)
Ekaterina V. Bebenina, PhD (Education) (Russia)
Vitaliy G. Bezrogov, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)
Sergey I. Bogdanov, Dr. Sc. (Philology), Professor (Russia)
Mikhail V. Boguslavskiy, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)
Victor A. Bolotov, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)
Gennadiy A. Bordovskiy, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Physics and Mathematics), Professor (Russia)
Dorena Caroli, PhD (Education), Associate Professor, University of Macerata (Italy)
Aleksandr N. Degtyarev, deputy of the State Duma of the Federal Assembly of the Russian Federation, Dr. Sc. (Economics), Professor (Russia)
Glenn De Voogd, Dr. Sc. (Philosophy), Professor, California State University (USA)
Irina M. Elkina, PhD (Education) (Russia)
Svetlana V. Ivanova, Chief Editor of the Journal "Otechestvennaya i Zarubezhnaya Pedagogika", Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Philosophy), Professor (Russia)
Askarbek K. Khusainov, President of the Academy of Pedagogical Sciences of Kazakhstan, Foreign Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Kazakhstan)
Aleksandr A. Kuznetsov, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)
Anna Yu. Lazebnikova, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)
Vladimir V. Laptev, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)
Mikhail L. Levitskiy, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)
Jun Li, PhD (Education), Associate Professor, the Chinese University (Hong Kong)
Irina M. Logvinova, PhD (Education), Associate Professor (Russia)
Tatiyana Yu. Lomakina, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)
Aleksey V. Lubkov, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (History), Professor (Russia)
Mikhail A. Lukatskiy, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)
Tigran E. Marinosyan, PhD (Philosophy) (Russia)
Vladimir V. Mironov, Corresponding Member of the Russian Academy of Sciences, Dr. Sc. (Philosophy), Professor (Russia)
Natalia N. Naydenova, PhD (Education) (Russia)
Nelya G. Nichkalo, Academician of the National Academy of Sciences of Ukraine, Dr. Sc. (Education), Professor (Ukraine)
Nikolay D. Nikandrov, Academician of the Russian Academy of Education, Dr.Sc. (Education), Professor (Russia)
Ekaterina E. Nikitina, PhD (Education), (Russia)
Anna K. Oreshkina, Dr. Sc. (Education), Associate Professor (Russia)
Anatoliy V. Ovchinnikov, Deputy Chief Editor of the Journal "Otechestvennaya i Zarubezhnaya Pedagogika", Dr. Sc. (Education) (Russia)
Irina M. Osmolovskaya, Dr. Sc. (Education), (Russia)
Olga O. Petrashko, Executive Editor of the Journal "Otechestvennaya i Zarubezhnaya Pedagogika" (Russia)
Aleksandr Yu. Pentin, PhD (Physics and Mathematics) (Russia)
Mikhail L. Pustylnik, PhD (Chemistry) (Russia)
Georgiy A. Rudik, Dr. Sc. (Education), Professor (Montreal, Canada)
Elizabeth J. Sandell, PhD (Education), Professor, Minnesota State University (USA)
Alexey L. Semenov, Academician of the Russian Academy of Sciences, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Physics and Mathematics), Professor (Russia)
Vladislav V. Serikov, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)
Natalia L. Selivanova, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)
Galina V. Sorina, Dr. Sc. (Philosophy), Professor (Russia)
Evgeny N. Sulima, Dr. Sc. (Philosophy), Professor (Russia)
Irina A. Tagunova, Dr. Sc. (Education) (Russia)
Evgeniy V. Tkachenko, Academician of the Russian Academy of Education, Dr.Sc. (Chemistry), Professor (Russia)
Yakov S. Turbovskoy, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)
Lisa Vasquez, PhD (Education), Associate Professor, Viterbo University (USA)
Yuriy P. Zinchenko, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Psychology), Professor (Russia)

ФГОС КАК ИНСТИТУЦИОНАЛЬНАЯ НОРМА: ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ И НАПРАВЛЕНИЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ

В. С.Басюк

Доктор психологических наук, заместитель президента ФГБУ «Российская академия образования»
E-mail:bvs050@mail.ru

Victor S. Basyuk
Dr.Sc (Psychogy), Deputy President, Russian Academy of Education

Д. А. Метелкин

Кандидат социологических наук, руководитель учебного центра ФГБУ «Российская академия образования»
E-mail: da.metelkin@gmail.com

Dmitriy A. Metelkin
PhD (Sociology), Head of the Training Center, Russian Academy of Education

В статье рассматриваются особенности федеральных государственных стандартов общего образования как институциональной нормы, регулирующей процессы получения общего образования. Авторами проводится анализ реализации стандартов в образовательной практике и делается акцент на определенные пути совершенствования данных нормативно-правовых документов.

Ключевые слова: федеральные государственные образовательные стандарты общего образования, примерная основная образовательная программа, учебно-методические объединения, федеральное учебно-методическое объединение по общему образованию, рабочие программы.

Введение

Человек, как и общество в целом, живет надеждой на лучшее будущее. Готовность прилагать значительные усилия и ресурсы во многом опирается на уверенность в том, что все эти вложения дадут эффекты, позволяющие завтра жить лучше, чем сегодня. И, напротив, беспокойство и сомнения вызывают те действия или вложения, которые ведут к неочевидным позитивным изменениям или внушают опасения в ухудшении уже имеющегося положения.

Как тревоги, так и надежды на лучшее будущее

Как цитировать статью: Басюк В. С., Метелкин Д. А. ФГОС как институциональная норма: проблемы реализации в образовательной практике и направления совершенствования // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т.2, № 5 (44). С. 6–24.

семьи, общества и государства воплощаются в ожидания, связанные с детьми, с их развитием, с реализацией того потенциала, который заложен природой и общественными условиями его раскрытия и реализации.

Во многом этими обстоятельствами обусловлены непрекращающиеся дискуссии в отношении тех или иных аспектов функционирования и развития отечественной системы образования. Именно с системой образования, особенностями ее структуры, функциями и отношением связывают как развитие личности ребенка, так и формирование обобщенных ценностей и взглядов целых поколений. И эти ожидания в отношении общеобразовательной организации как социального института в значительной мере оправданы общим пониманием социальной миссии школы.

С одной стороны, имея за плечами большую и очень насыщенную историю развития (в том числе и очень масштабных и эффектных преобразований последних лет), отечественная система образования опирается на мощный фундамент традиций, составляющих основу устойчивых эффектов, достигнутых школой. Воспроизводство этих традиций не только обеспечивает устойчивое функционирование всей системы школьного образования, но и предопределяет известную резистентность образовательной организации по отношению к попыткам трансформировать формы и содержание образовательной деятельности, изменить нормы и ценности, определяющие фундаментальные основы обучения и воспитания.

С другой стороны, динамика изменений социально-политической обстановки, экономических отношений и условий, а также социокультурной среды порождают беспокойство в отношении способности школьного образования адекватно ответить на внешние вызовы, адаптировать институциональные нормы и функциональные инструменты для решения стратегических и тактических задач развития человека и общества в новых условиях, адаптации к этим условиям, обеспечение приемлемых стартовых позиций для молодых людей, только вступающих в самостоятельную жизнь, связанную с профессиональной деятельностью и профессиональным образованием.

Основная часть

В попытках найти адекватный ответ на вопрос о векторе желательных изменений, в поиске моделей и образцов, способных стать ориентиром в необходимых трансформациях российской школы, одни исследователи обращаются к традициям отечественной (прежде всего, советской) школы, апеллируя к тем положительным эффектам, которые она смогла

обеспечить для жизни страны и общества на определенном этапе исторического развития.

Другие же исследователи видят в качестве образцов — как для анализа, так и возможного заимствования — те национальные системы образования, которые демонстрируют наиболее впечатляющие достижения в различных международных исследованиях качества образования.

Среди публикаций, посвященных описанию национальных моделей образования стран — лидеров по результативности участия в международных сравнительных исследованиях, можно обнаружить как вполне комплементарные [1; 7; 8; 15], так и критические, указывающие на ограниченные возможности использования системных решений по модернизации и построению национальных (как европейских, так и азиатских стран) систем образования в процессе совершенствования российской системы образования [17].

Так, в частности Ю. С. Дерябин указывает на большой путь интенсивного становления, который прошла финская система образования со второй половины XIX века, когда только примерно каждый седьмой финский ребенок умел читать и писать, до современного состояния национальной системы образования, которая «занимает лидирующие позиции в мире по уровню функциональной грамотности (93%) и зачислению в средние и высшие учебные заведения (103 на 1 тыс. жителей). Соответствующие показатели для США — 82% и 95. Среднее девятилетнее образование имеют 40,6% финнов, лицейское — 36,1%, высшее — 23,3%» [7, с. 76].

При этом отмечается, что такие результаты во многом связаны с тесной интеграцией общего и профессионального образования, с одной стороны, и профессионального образования и сферой научных исследований и инновационных разработок, с другой. Кроме того, немаловажным фактором успешного развития и результативности финской системы образования Ю. С. Дерябин полагает уровень ресурсной обеспеченности: «На образование приходится 12,5% всех общественных расходов: две трети несет государство, одну треть — муниципалитеты. Они составляют 6,2% ВНП (по странам ОЭСР — 5,3%). При этом надо учитывать, что ежегодный прирост ВВП (5,1%) в стране — один из самых высоких в мире, он превышает соответствующие показатели в США (4,3%), Японии (1,3%) и в среднем по странам Евросоюза (2,6%). К этому нужно добавить средства, получаемые от Академии наук, государственных и частных фондов, фирм, а также от структурных фондов Евросоюза и по различным программам ЕС. Статьи

госбюджета на образование и науку составили в 2002 г. примерно 5,5 млрд. евро, или 15,5% его расходной части (в России — менее 5%). Годовые расходы на одного учащегося более чем в 15 раз выше, чем в нашем государстве: в основной школе — 5,5 тыс. евро, в профессиональных училищах — 5,8, в университетах — 8,1 тыс. евро» [7].

Другие авторы [3; 17] выделяют в качестве особых факторов, обеспечивающих успешное развитие и результативность национальных систем образования, лидирующих в международных исследованиях, особые подходы к реформированию системы стандартизации общего школьного образования.

Так, например, ключевыми позициями реформы упоминавшейся уже финской системы образования являются: единообразие школьной программы и бесплатность общего образования для всех граждан, повышение качества обученности учителей начальной школы, повышение профессионального статуса учителя, выразившееся в том, что «степень преподавателя открывала двери не только для работы в школе, но и в государственном и частном секторе, что снимала лимиты профессии и позволяла расти дальше», а также последовательном развитии «культуры доверия преподавателям» [17].

Вместе с тем А. Ткаченко указывает на то, что при всей наглядной успешности и результативности остается существенный перечень проблем, тревожащих как самих педагогов, так и общественность. К их числу относятся низкий интерес к науке у школьников (65% учеников показали плохие результаты по этому направлению, 2/3 из них — мальчики), большая разница в успехах мальчиков и девочек, минимальная, но растущая, относительно прошлых лет, разница между школами, отсутствие мотивации у успевающих детей [17].

Кроме того, автор также указывает на ограниченность применимости финского опыта реформирования системы образования, обусловленного социальными, культурными и экономическими факторами.

«Маленькое население. Всего в стране 5,5 миллионов человек, причем живут они концентрированно на юге, на очень небольшой территории.

Крайне гомогенное население. 89% населения — это этнические финны, 5,5% — шведы. Проблемы с различными религиозными течениями и верованиями тоже, по сути, нет.

Незначительная разница в доходах населения.

По статистике 2008 года, 1/3 школ — меньше чем на 50 учеников;

всего 4% — это школы на 500 и более» [17].

Несмотря на внешнюю альтернативность, апелляция к образцам, как связанным с историческим опытом развития отечественной системы образования, так и современным образцам опыта построения национальных систем образования экономически развитых стран, малопродуктивна для нашей страны без тщательного и комплексного анализа структурных и функциональных особенностей российской системы образования.

Одной из магистральных тем, традиционно являющейся предметом как научной, так и общественно-профессиональной дискуссии, выступает тема содержания образования и его отражения в федеральных государственных образовательных стандартах. С ответами на вопросы «чему учить?», «как отобрать то, чему учить?», «что должно быть обязательным, а что факультативным?», «какова степень свободы учителя в выборе того, чему учить, и нужна ли она вообще?» и т.п. связан целый комплекс отношений между школой и обществом, между школой и системой государственного управления, между школой и институтами науки.

Федеральные государственные образовательные стандарты (далее — ФГОС) общего образования относятся к числу важнейших и базовых институтов, которые определяют ответы на поставленные вопросы.

Рассмотрим определение слова «стандарт». В толковом словаре русского языка «Стандарт — 1) Образец, которому должно соответствовать, удовлетворять что-нибудь по своим признакам, свойствам, качествам, а также документ, содержащий в себе соответствующие сведения (офиц.). 2) Нечто шаблонное, трафаретное, не заключающее в себе ничего оригинального, творческого. Действовать по стандарту» [18; с. 762].

В большом экономическом словаре под редакцией А. Б. Борисова стандарт понимается как «(англ., standard — норма, образец) 1) официальный государственный или нормативно-технический документ отрасли, предприятия, устанавливающий необходимые качественные характеристики, требования, которым должен соответствовать данный вид продукции, товара; 2) образец, эталон, с которым сравниваются другие подобные объекты [5; с. 717].

По определению ЮНЕСКО, в узком смысле (в форме конкретного содержательного определения) «*образовательный стандарт*» выступает как стандартный результат обучения, достичь которого обучающимся должна помочь образовательная программа. В широком (менее

строгом и описательном) плане он может быть определен как уровень обучения, на который нацелен этот стандарт, с учетом всего комплекса характеристик образовательной программы, например соотношения ученик — учитель, квалификации учителей, необходимых учебников, материально-технических условий и т.п., связанных с этим стандартом. В широком смысле термин «образовательный стандарт» фактически является синонимом термина «качество образования» [20].

Правовая природа образовательных стандартов вообще и федеральных государственных образовательных стандартов в частности находит свое выражение в двух — по меньшей мере — проявлениях.

Во-первых, любой стандарт, в том числе образовательный, содержит суть — набор (перечень) определенных правил, адресованных в данном случае различным участникам образовательных отношений. Но, поскольку и сами эти участники различаются по целям, мотивам и условиям их взаимоотношений и поступков, то и правила тоже будут разными. Кроме того, эти правила носят общеобязательный, т.е. нормативный характер, что сближает их, наряду с другими признаками (внешняя, т.е. формальная выраженность и определенность, системность, обеспеченность возможностью принуждения со стороны уполномоченных на то государственными и негосударственными органами и лицами) и правовыми нормами.

Более того, эти стандарты прежде всего исходят от государства и тем самым имеют государственный либо государственно-общественный властный характер. Наконец, стандарт призван, как и всякая иная норма права, упорядочить (урегулировать) определенную сторону отношений, складывающихся в сфере образования между их участниками, предоставляя одним права и возлагая на других обязанности, соответствующие содержанию и характеру образовательных отношений того или иного вида.

Во-вторых, и это вытекает из предыдущего, государственные образовательные стандарты всегда закрепляются в нормативно-правовых актах различного уровня (прежде всего, федеральном и региональном).

Сказанное выше позволяет определить федеральный государственный образовательный стандарт как объективно необходимый минимальный обязательный уровень предъявляемых государством посредством соответствующих законов и подзаконных актов требований по подготовке обучающихся различных категорий и соответствующие этим требованиям содержания, методы, формы, средства обучения и контроля. С правовой точки зрения, ФГОС — это государственно определенные

и установленные образовательные нормы (образцы, мерила) знаний, умений и навыков, нарушение которых влечет за собой определенные юридические последствия [20].

Правовая конструкция института ФГОС (а мы рассматриваем именно ФГОС как институт, в классическом, социально-экономическом смысле: действующие правила, закрепленные и формализованные в виде правовой нормы, на основе которой действуют образовательные организации) предусматривает закрепление данного института действующим законодательством: федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации», а также целым рядом других нормативно-правовых документов (постановления Правительства РФ, приказы Минобрнауки России и т.д.).

При этом, как справедливо отмечают некоторые исследователи: «базовые правовые документы не дают комплексного определения федерального государственного образовательного стандарта, ограничиваясь определением структурно-функциональным» [10, с. 63].

При этом закон об образовании 1992 года трактовал ФГОС как совокупность требований, обязательных при реализации определенных образовательных программ образовательными учреждениями, имеющими государственную аккредитацию, при этом ФГОС устанавливали требования к начальному общему, среднему (полному) общему, начальному профессиональному, среднему профессиональному и высшему профессиональному образованию [9].

Закон об образовании 2012 года трактует ФГОС шире и понимает под ними совокупность обязательных требований к образованию определенного уровня и (или) к профессии, специальности и направлению подготовки [16].

ФГОС, как конвенциональная норма, придает характер обязательного требования к: 1) структуре основных образовательных программ (в том числе соотношению обязательной части основной образовательной программы и части, формируемой участниками образовательных отношений) и их объему; 2) условиям реализации основных образовательных программ, в том числе кадровым, финансовым, материально-техническим и иным условиям; 3) результатам освоения основных образовательных программ.

Механизм разработки, утверждения федеральных государственных образовательных стандартов и внесения в них изменений позволяет определить ФГОС как норму, определяемую ключевыми участниками образова-

тельного процесса, так как порядок предусматривает возможность участия в обсуждении проектов документов всех заинтересованных лиц [16].

В настоящее время регламентация и регулирование вопросов, связанных с разработкой, принятием и изменениями федеральных государственных образовательных стандартов осуществляется на основании целого ряда нормативно-правовых документов, основными из которых являются:

- постановление Правительства Российской Федерации от 5 августа 2013 года № 661, утвердившее Правила разработки, утверждения федеральных государственных образовательных стандартов и внесения в них изменений;
- приказ Минобрнауки России от 10 апреля 2009 года № 123, утвердивший Положение о Совете Министерства образования и науки Российской Федерации по федеральным государственным образовательным стандартам;
- приказ Минобрнауки России от 15 октября 2014 года № 1322, утвердивший Типовое положение об учебно-методических объединениях в системе общего образования;
- приказ Минобрнауки России от 25 марта 2015 года № 277, утвердившего Положение о федеральном учебно-методическом объединении по общему образованию;
- приказ Минобрнауки России от 2 ноября 2016 г. N1380 «Об утверждении состава Совета Министерства образования и науки Российской Федерации по федеральным государственным образовательным стандартам».

Сложившаяся практика функционирования системной работы по совершенствованию ФГОС общего образования требует внимательного анализа и определенных шагов по совершенствованию закрепленных норм.

Так, в частности п. 2 «Правил разработки, утверждения федеральных государственных образовательных стандартов и внесения в них изменений» (далее — Правила) предусматривает привлечение учебно-методических объединений (далее — УМО) в системе образования к обеспечению разработки проектов стандартов и вносимых в стандарты изменений [12]. Фактически, на сегодняшний день члены УМО по общему образованию имеют возможность реально участвовать в разработке проектов стандартов только на этапе их рассмотрения на заседании УМО и высказывать свое экспертное суждение по их одобрению или

доработке. С нашей точки зрения, формулировка нуждается в уточнении и конкретизации роли УМО в процессе разработки, обновления, экспертизы и последующего принятия как проекта стандарта, так и изменений и дополнений в действующий образовательный стандарт.

Основным разработчиком стандарта выступает организация (структура), определяемая на конкурсной основе и, соответственно, являющаяся исполнителем государственного контракта. Таким образом, правовых оснований для участия федерального учебно-методического объединения по общему образованию в разработке стандартов нет, несмотря на продекларированное полномочие.

Кроме того, контрактные обязательства, связанные с разработкой ФГОС, носят четко ограниченный, временный характер и заканчиваются подписанием Акта выполненных работ, без обязательств в отношении дальнейших шагов по совершенствованию документа.

При этом п. 20 Правил фиксирует, что изменения во ФГОС вносятся разработчиком — единственным по сути легитимным источником изменений образовательного стандарта. Ни в этом пункте, ни в последующих, не упоминается никакая иная организация (структура), которая имела бы право (полномочия) по внесению изменений в действующий стандарт. Таким образом, закрепленное полномочие не является оптимальным и не соответствует существующей практике разработки и внесения изменений в ФГОС общего образования.

Кроме того, формулировка данного пункта содержит утверждение о том, что «при представлении разработчиком в Министерство образования и науки Российской Федерации проекта вносимых в стандарт изменений, не носящих смыслового характера, размещение указанного проекта на сайте, его независимая экспертиза и рассмотрение советом не проводятся» [12].

При такой формулировке не является очевидным наличие права даже у разработчика вносить изменения, которые все-таки носят смысловой характер в действующий государственный образовательный стандарт.

Пункт 3 указанных Правил предусматривает создание рабочих групп по стандартам различных уровней образования, при этом функции рассмотрения проектов стандартов (изменений к ним), а также результатов экспертизы во многом дублируются с аналогичными функциями федерального УМО по общему образованию. Представляется целесообразным устранить дублирование функций либо посредством более

четкого разделения полномочий рабочей группы Совета по федеральным государственным образовательным стандартам и федерального УМО по общему образованию, либо устранения избыточной «заорганизованности» процедур принятия проектов изменений во ФГОС.

Пункт 9 упомянутого документа определяет, кто организует и кто может выступать структурами (организациями), осуществляющими независимую экспертизу проекта стандарта, а также изменений в действующий стандарт.

Независимую экспертизу федеральных образовательных стандартов общего образования (как и изменений к ним) осуществляют общественные организации, действующие в системе общего образования, а также органы исполнительной власти субъектов Российской Федерации, осуществляющие государственное управление в сфере образования.

Среди них нет федерального учебно-методического объединения по общему образованию.

Не умаляя значимости и ценности экспертных позиций, которые можно ожидать от вышеназванных организаций и управленческих структур, необходимо отметить, что остается неясным то, каким образом данная экспертиза сможет обеспечить научное обоснование корректировки положений ФГОС.

Таким образом, с точки зрения необходимости совершенствования ФГОС как институциональной нормы, представляется крайне оправданным и целесообразным поручение Президента РФ от 8 февраля 2017 г. № ПР-209 в части обеспечения нормативно-правового закрепления положения о корректировке федеральных государственных образовательных стандартов общего образования и примерных основных общеобразовательных программ, в том числе перечня учебных предметов, при наличии научного обоснования необходимости такой корректировки в соответствии с приоритетами научно-технологического развития Российской Федерации и планом реализации Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации [13; 14].

Комплексный характер такого подхода к нормированию имеет свои безусловные плюсы. В их числе, например, четкая увязка, подчеркивающая взаимообусловленность общих подходов к качеству проработки образовательных программ, совокупности условий, при которых возможна их качественная реализация, а также достижение ясно осознаваемых и запланированных результатов образовательной деятельности.

При этом конкретизация и детализация этих требований ФГОС является предметом регулирования уже не федерального закона или нормативных актов, определяющих алгоритмы разработки как непосредственно самого ФГОС, так и изменений и дополнений в него. Данные вопросы регулируются нормативно-правовыми актами органа исполнительной власти, который утверждает своими нормативно-правовыми актами как собственно сами стандарты, так и изменения к ним.

Работа по такому совершенствованию ведется практически непрерывно. Ярким примером здесь является коррекция требований к рабочей программе по конкретному предмету основной образовательной программы общего образования, разрабатываемой образовательной организацией.

В исходной версии стандарта таких требований основная образовательная программа насчитывала восемь.

Отсутствие четкой дифференциации в применении данных требований к рабочим программам по конкретным предметам провоцировала «эксцесс исполнителя», заключающийся в том, что требования к основной образовательной программе образовательной организации проецировались на конкретную рабочую программу конкретного педагога-предметника, превращая ее в тяжеловесный и формальный документ, более чем наполовину состоящий из неоправданного дублирования текста основной образовательной программы образовательной организации. Данное обстоятельство стало одним из факторов, внесших свой вклад в недовольство значительной части учителей «забюрокрачиванием» учительской профессии, превращением ее в продуцирование большой массы никому не нужной бумаги, не имеющей отношения реальному образовательному процессу. Кроме того, помимо общего раздражения и недовольства как данной нормой, так и субъектами управления, легитимизировавшими эту норму, следует заметить еще одно негативное следствие создавшегося положения: девальвация ценности разумной формализации образовательного процесса.

Разумный и достаточный уровень формализации является важным механизмом обеспечения системности, преемственности, осознанности профессиональной деятельности. Рабочие программы по конкретному предмету, содержащие необходимый и достаточный набор элементов (планируемые результаты освоения учебного предмета, курса; содержание учебного предмета, курса; тематическое планирование с указанием

количества часов на освоение каждой темы) позволяют осуществлять самоконтроль и внешний контроль как за процессом, так и за достижением результатов профессиональной деятельности.

В результате осознания некорректной работы нормы в отношении всего многообразия образовательных программ, используемых в качестве инструмента управления образовательным процессом, норма была скорректирована и адаптирована под рациональные задачи использования данного инструмента в работе конкретного учителя.

Однако из всей совокупности институциональных норм, закрепленных ФГОС общего образования, ситуация с требованиями к структуре образовательной программы являет собой самый простой пример последствий обобщенной и не вполне корректной интерпретации институциональной нормы как достаточно простого способа ее исправления. Уполномоченный департамент органа исполнительной власти, убедившись в реальности негативных следствий применения данной нормы, обеспечил разработку и принятие соответствующих изменений в ФГОС.

Сложнее ситуация с другими элементами стандарта — с достижением комплекса требований к условиям реализации стандарта, а также с требованиями к результатам обучения.

Как справедливо отмечает значительное число исследователей, одной из важнейших отличительных особенностей действующих с 2009–2010 гг. федеральных государственных стандартов общего образования является, то, что «…стандарты второго поколения ориентируются не только на предметные, как это было раньше, но и на метапредметные и личностные результаты» [2; с. 146].

Само содержание обучения (ответ на вопрос «чему учить?») во ФГОС присутствует в виде результатов освоения образовательных программ, которые дифференцируются на предметные, метапредметные и личностные. В связи с этим важно зафиксировать некоторые особенности, определенные именно такой конструкцией института ФГОС, которые мы можем интерпретировать как сложности, трансформирующиеся в процессе деятельности в риски. К числу таких сложностей относится ясное понимание и точная интерпретация со стороны педагога метапредметных и личностных результатов, а также методов их достижения

Эксперты, ученые и методисты в области теории и методологии общего образования отмечают, что новые федеральные государственные образовательные стандарты не только комплексно фиксируют результаты

реализации образовательных программ, включают в себя целый ряд новых функций, но и содержат целый ряд инновационных элементов, к числу которых относятся [6; 20]:

— определение ключевых целей образования через систему ценностных ориентиров образования;

— ориентация на развитие вариативности образования;

— системно-деятельностный подход как общепедагогическая основа определения требований к результатам образования (цель образования — развитие личности учащегося на основе освоения универсальных способов деятельности);

— определение научного содержания образования на основе выделения его фундаментального ядра;

— восстановление роли воспитания в системе образования как важнейшей составной части и личностного результата освоения стандартов;

— новая система организации образовательного процесса посредством разработки новой структуры базисного образовательного плана, внедрения здоровьесберегающих технологий, формирования открытой информационно-образовательной среды и т.д.

Впервые в России образовательные стандарты разрабатываются как целостная система требований ко всей системе образования страны (новая редакция ст. 7 «Федеральные государственные образовательные стандарты» Закона «Об образовании»), а не как требования к предметному содержанию образования [6].

В рамках данной статьи хотелось бы сделать акцент на отдельных аспектах реализации некоторых из инновационных особенностей федеральных государственных образовательных стандартов. В частности, «вариативности».

Понятие «вариативность» широко используется в лингвистике и биологии и, очевидно, оттуда заимствовано в актуальную методологию построения и функционирования образовательных систем. Так, в частности, вариативность интерпретируется как, во-первых, представление о разных способах выражения какой-либо языковой сущности как о ее модификации, разновидности или как об отклонении от некоторой нормы. И, во-вторых, вариативность — термин, характеризующий способ существования и функционирования единиц языка и языковой системы в целом. Вариантность — фундаментальное свойство языковой системы и функционирования всех единиц языка. Характеризуется с помощью понятий «вариант», «инвариант»,

«варьирование». При первом понимании вариативности используются только понятия «вариант» и «варьирование»; то, что видоизменяется, понимается как некоторый образец, эталон или норма, а вариант — *как модификация этой нормы или отклонение от нее* [11].

При более широком теоретико-методологическом обобщении понятия вариативности мы обнаруживаем, что «Вариабельность, или вариативность, или *изменчивость* — это имманентное свойство всех без исключений реальных сущностей и/или явлений, выражающееся в их частичной нерегулярности», а также «Вариативность является мерой организованности структур и функций любых систем, показателем качества управления в системе. Для сложных объектов, например живых систем, вариативность является существенным имманентным свойством, которым нельзя пренебречь в исследованиях указанных систем» [19].

При этом вариативность не является «вещью в себе» и самодостаточной ценностью. Функциональная системная полезность данного свойства: это, с одной стороны, определение границ нормы и отделение вариантов нормы от инварианта, с другой стороны, обеспечение гибкости реагирования системы на внешние изменения и вызовы благодаря сохраняющемуся разнообразию.

Отсюда можно сделать два важных вывода:

1. обеспечение вариативности в образовании является важной процессуальной характеристикой, обеспечивающей представления о границах инварианта, вариативных норм и отклонений от нормативных образцов, как в части содержания образования, так и в части способов реализации данного содержания в образовательном процессе;
2. максимальная полезная функциональность достигается благодаря вариативности как характеристике и свойству разумного выбора не только педагогов или образовательной организации, но и обучающихся (и, добавим, их семей). В противном случае обеспечение вариативности выбора только одной из сторон образовательного процесса порождает внутреннее и деструктивное напряжение внутри всей образовательной системы.

Практическая реализация федеральных государственных образовательных стандартов общего образования показала, что в большинстве случаев и педагоги, и разработчики учебно-методических материалов (учебников, методических пособий и т.д.) понимают под вариативностью

оригинальную интерпретацию как последовательности изложения, так и набора содержательных элементов изучаемого материала. Выбор же самих обучающихся следует в фарватере выбора педагога или образовательной организации.

Представляется, что такой подход формализует и существенным образом обедняет само понятие вариативности и не позволяет раскрыть максимальный системный потенциал ФГОС и те инновационные возможности, которые он предлагает.

Сегодня в дискуссиях профессионального педагогического сообщества, посвященных отношению к изменениям во ФГОС, можно зафиксировать два альтернативных взгляда на необходимость детализации и конкретизации предметного содержания на уровне федеральных государственных образовательных стандартов.

Сторонники концептуальной неизменности стандарта говорят о том, что максимальная конкретизация непосредственно во ФГОС предметных, метапредметных и личностных результатов трансформирует всю существующую нормативно-правовую конструкцию управления содержанием, состоящую фактически из триады: ФГОС — примерные программы — основные образовательные программы. Эта конструкция предполагала поэтапное усиление детализации результатов обучения (от ФГОС к основной образовательной программе) с использованием профессионального творческого потенциала как отдельных учителей, так и педагогических коллективов, принимающих участие и в создании, и в реализации основных образовательных программ. Максимальная детализация содержания на уровне ФГОС с этой позиции будет ограничивать профессиональную свободу учителя и школы. Кроме того, такой подход ставит под вопрос целесообразность наличия такого инструмента управления содержанием, как примерные программы, которые фактически будут дублировать максимально детализированные требования к образовательным результатам. Таким образом, вся конструкция управления содержанием становится более жесткой в силу отказа от «мягких» инструментов регулирования (примерные программы) в пользу более жестких регуляторов (ФГОС — нормативно-правовой документ).

В противовес этой позиции, сторонники внесения изменений во ФГОС, связанных с конкретизацией и детализацией требований к образовательным результатам, аргументируют свою позицию тем, что готовность к адекватной интерпретации и операционализации ключевых

понятий ФГОС на уровне основных образовательных программ является скорее проблемой, чем состоявшимся фактом профессиональной жизни современной российской школы. И свобода в интерпретации содержательных требований оборачивается хаотичным множеством версий, актуализирующих риски для сохранения и поддержания единого образовательного пространства Российской Федерации.

Несмотря на полярность мнений о нужности или ненужности конкретизации предметного содержания и признания рациональных оснований как для той, так и для другой позиций, детальный анализ введения в образовательную практику массовой школы федеральных государственных стандартов общего образования, проведенный с учетом сохраняющейся как вертикальной (в разрезе региональных и муниципальных систем образования), так и горизонтальной (в разрезе образовательных организаций) дифференциации по готовности к введению ФГОС — фиксация минимального объема базового предметного содержания в разрезе классов обучения не только целесообразна, но и необходима в качестве системного элемента, обеспечивающего единое понимание как образовательных задач, так и фундаментальных целей российской школы.

При этом вариативность должна реализовываться не столько в содержательных интерпретациях образовательных результатов, сколько в формах и методах подбора и подачи материала, выборе средств обучения, раскрытии и дополнении его новыми элементами, новыми формами организации образовательной деятельности. Определение границ необходимой достаточности уровня детализации требует глубокого осмысления и детальной проработки со стороны профессионального методического и научного сообщества.

Процесс трансформации ФГОС общего образования является важнейшим элементом изменения всей системы управления содержанием образовательной деятельности современной российской школы.

Еще одной существенной новацией в этой деятельности является формирование целого комплекса Концепций модернизации содержания и технологий обучения отдельным предметам (предметным областям) общеобразовательной программы. Формирование таких Концепций предусмотрено федеральной целевой программой развития образования в 2016–2020 гг., и их разработка и последующая реализация в практике образовательной деятельности школы рассматриваются как часть решения комплексной задачи по развитию современных механизмов и технологий общего образования.

Продолжающаяся масштабная работа как по созданию проектов концепций, так и по их общественно-профессиональному обсуждению позволяют уже сейчас сделать ряд предварительных выводов.

Механизмы создания и обсуждения Концепций позволяют считать их еще одной конвенциональной нормой, фиксируемой в качестве нормативно-правового акта (постановления Правительства Российской Федерации). О процессе и проблемах, связанных с организацией общественно-профессионального обсуждения данных документов, мы уже писали ранее [4, с. 37–38].

Несмотря на то, что сегодня целый ряд Концепций уже закреплен нормативно-правовыми актами (распоряжениями Правительства Российской Федерации) и ведется интенсивная работа по подготовке и оформлению в окончательной редакции аналогичных документов по другим предметам и предметным областям общеобразовательной программы, Концепциям еще только предстоит занять свое место в системе управления содержанием общего образования.

Очевидным шагом в этом направлении является интеграция Концепций в правовое поле регуляторов связанных с образовательной деятельностью: с федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации», а также с федеральными государственными образовательными стандартами общего образования и документами с ними связанными.

Только в результате целенаправленной и последовательной интеграции Концепций модернизации содержания и технологий обучения по предметам общеобразовательных программ в уже существующие механизмы управления содержанием общего образования они смогут стать полноценным источником обновления и повышения качества российского школьного образования.

Публикация подготовлена в рамках государственного контракта «Исследование практики и результатов внедрения федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) общего образования и разработка научно-методических материалов по обновлению содержания ФГОС» по Государственному контракту № 08.№ 79.11.0035 от 18.09.2017 г.

Литература

1. 7 интересных отличий школ разных стран мира от российской: как работает школьное образование от Финляндии до Японии» [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://goo.gl/CLeNZP (дата обращения: 05.08.2017).

2. *Алмаев П. А.* Ключевые особенности федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования // Проблемы и перспективы развития образования: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2015 г.). Пермь: Меркурий, 2015. С. 145–147.

3. *Баранников А. В.* Реформы и стандарты образования в правовом контексте (опыт зарубежных стран). Педагогика. 2009. № 4, С. 114–126.

4. *Басюк В. С., Метелкин Д. А.* Деятельность федеральных стажировочных площадок по модернизации технологий и содержания обучения: проблемы и перспективы // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т. 1, № 4 (41). С. 30–40.

5. *Борисов А. Б.* Большой экономический словарь. М.: Книжный мир, 2003. 895 с.

6. *Вяземский Е. Е.* Государственный образовательный стандарт общего образования второго поколения: инновационный характер, функции, особенности [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://pish.ru/blog/archives/197 (дата обращения: 17.09. 2017).

7. *Дерябин Ю. С.* Сравнительная педагогика. Финляндия — один из мировых лидеров в образовании // Педагогика. 2004. № 4. С. 75–82.

8. *Загвоздкин В.* Секрет финского успеха [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://russ.ru/pole/Sekret-finskogo-uspeha (21.09.2017).

9. Закон РФ от 10 июля 1992 г. N3266–1 «Об образовании» // https://goo.gl/Vx8roS

10. *Киселев А. Ф., Кузнецов А. А.* Проблемы внедрения новых стандартов в практику школьного образования // Педагогика. 2013. № 6. С. 55–72.

11. Лингвистический энциклопедический словарь [Электронный ресурс]. Режим доступа: // http://tapemark.narod.ru/les/080d.html (17.08.2017).

12. Постановление Правительства Российской Федерации от 5 августа 2013 г. N661 г. Москва «Об утверждении Правил разработки, утверждения федеральных государственных образовательных стандартов и внесения в них изменений» // Российская газета: [официальный сайт]. URL: https://rg.ru/2013/08/19/obraz-standarty-site-dok.html (05.09.2017).

13. Поручение Президента РФ от 8 февраля 2017 г. № ПР-209 [Электронный ресурс] // Официальный сайт Президента РФ. Режим доступа: https://goo.gl/4JNMwZ (10.09.2017).

14. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 24 июня 2017 года № 1325-р «Об утверждении плана реализации Стратегии научно-технологического развития России» [Электронный ресурс] // Официальный сайт Правительства РФ. Режим доступа: http://government.ru/docs/28270/ (03.09.2017).

15. *Резван Е.* Как устроены финские школ [Электронный ресурс]. URL: https://goo.gl/2WDWkx (25.09.2017).

16. Сравнительный анализ старого и нового законов об образовании // Доступ из справ.-правовой системы «Гарант». URL: http://base.garant.ru/58049415/#block_3322807#ixzz4uPVstEr8 (23.09.2017).

17. *Ткаченко А.* Финские школы: мифы в международной прессе, особенности контекста и новые технологии [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://goo.gl/Q5dAn8(28.08.2017).

18. Толковый словарь русского языка. С. *И.* Ожегов, Н. *Ю.* Шведова. М.: Оникс, Мир и образование.2007.

19. *Трифонов Е. В.* Антропология: дух — душа — тело — среда человека или Пневмапсихосоматология человека. Русско-англо-русская энциклопедия. 18-е изд., 2015 [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://goo.gl/huwXzA(02.09.2017).

20. *Ягофаров Д. А.* Правовое регулирование системы образования [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.lexed.ru/obrazovatelnoe-pravo/knigi/yagofarov2005/511.php (11.09.2017)

21. *Якушина Е. В.* Готовимся к уроку в условиях новых ФГОС [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.openclass.ru/node/305985 (13.07.2017).

FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARD AS AN INSTITUTIONAL NORM: PROBLEMS OF IMPLEMENTATION IN EDUCATIONAL PRACTICE AND WAYS TO IMPROVE

The paper considers the features of federal state standards of general education as an institutional norm regulating the processes of obtaining general education. The authors analyze

the implementation of standards in educational practice and focus on certain ways to improve these regulatory documents.

Keywords: Federal State Educational Standards of General Education, exemplary basic educational program, educational and methodological associations, Federal Educational and Methodological Association for General Education, work programs.

References

• 7 interesnyh otlichij shkol raznyh stran mira ot rossijskoj: kak rabotaet shkol'noe obrazovanie ot Finljandii do Japonii» [Jelektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: https://goo.gl/CLeNZP (data obrashhenija: 05.08.2017).

• *Almaev P. A.* Kljuchevye osobennosti federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta osnovnogo obshhego obrazovanija // Problemy i perspektivy razvitija obrazovanija: materialy VI Mezhdunar. nauch. konf. (g. Perm', aprel' 2015 g.). Perm': Merkurij, 2015. S. 145–147.

• *Barannikov A. V.* Reformy i standarty obrazovanija v pravovom kontekste (opyt zarubezhnyh stran). Pedagogika. 2009. № 4, C. 114–126.

• *Basjuk V. S., Metelkin D. A.* Dejatel'nost' federal'nyh stazhirovochnyh ploshhadok po modernizacii tehnologij i soderzhanija obuchenija: problemy i perspektivy // Otechestvennaja i zarubezhnaja pedagogika. 2017. T. 1, № 4 (41). S. 30–40.

• *Borisov A. B.* Bol'shoj jekonomicheskij slovar'. M.: Knizhnyj mir, 2003. 895 s.

• Derjabin Ju. S. Sravnitel'naja pedagogika. Finljandija — odin iz mirovyh liderov v obrazovanii // Pedagogika. 2004. № 4. S. 75–82.

• *Jagofarov D. A.* Pravovoe regulirovanie sistemy obrazovanija [Jelektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: http://www.lexed.ru/obrazovatelnoe-pravo/knigi/yagofarov2005/511.php

• *Jakushina E. V.* Gotovimsja k uroku v uslovijah novyh FGOS [Jelektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: http://www.openclass.ru/node/305985

• *Kiselev A. F., Kuznecov A. A.* Problemy vnedrenija novyh standartov v praktiku shkol'nogo obrazovanija // Pedagogika. 2013. № 6. S. 55–72.

• Lingvisticheskij jenciklopedicheskij slovar' [Jelektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: // http://tapemark.narod.ru/les/080d.html

• Poruchenie Prezidenta RF ot 8 fevralja 2017 g. № PR-209 [Jelektronnyj resurs] // Oficial'nyj sajt Prezidenta RF. Rezhim dostupa: http://kremlin.ru/acts/assignments/orders/53845.

• Postanovlenie Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 5 avgusta 2013 g. N661 g. Moskva «Ob utverzhdenii Pravil razrabotki, utverzhdenija federal'nyh gosudarstvennyh obrazovatel'nyh standartov i vnesenija v nih izmenenij» // Rossijskaja gazeta: [oficial'nyj sajt]. URL: https://goo.gl/p5a5eTRasporjazhenie Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 24 ijunja 2017 goda № 1325-r «Ob utverzhdenii plana realizacii Strategii nauchno-tehnologicheskogo razvitija Rossii» [Jelektronnyj resurs] // Oficial'nyj sajt Pravitel'stva RF. Rezhim dostupa: http://government.ru/docs/28270/

• Rezvan E. Kak ustroeny finskie shkol [Jelektronnyj resurs]. URL: https://mel.fm/finskaya-shkola/7638209-finland

• Sravnitel'nyj analiz starogo i novogo zakonov ob obrazovanii // Dostup iz sprav.-pravovoj sistemy «Garant». URL: http://base.garant.ru/58049415/#block_3322807#ixzz4uPVstEr8

• Tkachenko A. Finskie shkoly: mify v mezhdunarodnoj presse, osobennosti konteksta i novye tehnologii [Jelektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: https://goo.gl/Q5dAn8 (data obrashhenija: 02.12.2017).

• Tolkovyj slovar' russkogo jazyka. S. I. Ozhegov, N. Ju. Shvedova. M.: Oniks, Mir i obrazovanie.2007.

• *Trifonov E. V.* Antropologija: duh — dusha — telo — sreda cheloveka ili Pnevmapsihosomatologija cheloveka. Russko-anglo-russkaja jenciklopedija. 18-e izd., 2015 [Jelektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: http://hupsy.welldocs.com/tryphonov6/terms6/variab.htm

• *Vjazemskij E. E.* Gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart obshhego obrazovanija vtorogo pokolenija: innovacionnyj harakter, funkcii, osobennosti [Jelektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: https://goo.gl/UtBVq4

• *Zagvozdkin V.* Sekret finskogo uspeha [Jelektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: https://goo.gl/ifEj1pZakon RF ot 10 ijulja 1992 g. N3266–1 «Ob obrazovanii» // https://goo.gl/Vx8roS

МЕЖДУНАРОДНАЯ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНАЯ СТАНДАРТИЗАЦИЯ: ОТ ПОСТАНОВКИ ЗАДАЧ К ФОРМИРОВАНИЮ НАЦИОНАЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Standardization does not produce although admirable as an efficiency method

Reginald Fessenden

И.А. Тагунова

Доктор педагогических наук, заведующая Центром педагогической компаративистики, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», г. Москва
E-mail: Tagunovair@mail.ru

Irina A. Tagunova
Dr.Sc. (Education), Associate Professor, Head of the Centre of Pedagogical Comparative Studies, Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education, Moscow

В статье рассматривается проблема стандартизации в междисциплинарном аспекте на международном уровне. Введённые пять стадий стандартизации подробно анализируются: даются преимущества и недостатки, делаются выводы для каждой стадии. Представлены примеры стандартизации в Австралии и США. Таким образом, в статье представлен методологический и практический ракурс развития стандартизации в образовании.

Ключевые слова: *стандартизация, модели и стадии, преимущества и недостатки, международный контекст, междисциплинарность.*

Н.Н. Найденова

Канд.пед. наук, заместитель зав.Центром педагогической компаративистики ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО»
E-mail: nnnaydenova@yahoo.com

Natalia N. Naydenova
PhD (Education), Deputy Head of the Centre of Pedagogical Comparative Studies, Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education, Moscow

Как известно, стандартизация — это только процесс приведения разнородности к некому единству. Результатом стандартизации можно косвенно считать сами стандарты, если они разработаны и внедряются в соответствии с теоретическими и практическими требованиями стандартизации.

Как цитировать статью: Найденова И. А., Тагунова Н. Н. Международная междисциплинарная стандартизация: от постановки задач к формированию национальных стандартов общего образования // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т. 2, № 5 (44). С. 25–44.

То есть соблюдается процесс на всех этапах. Известный канадско-американский физик говорил, что стандартизация ничего не производит, но является очень эффективным методом для повышения качества продукта (см. эпиграф).

В XX веке с внедрением в жизнь систем автоматизированного проектирования и компьютерно-интегрированных технологий появилась необходимость не только в стандартизации, но и функциональной совместимости стандартов.

Стандарты играют важную роль в правовой сфере: одним из примеров этого является основные требования Европейского Союза. Они определяют основные требования в области защиты прав потребителей, окружающей среды и промышленной безопасности, которые разрешены к продаже в Европейском Союзе. Ответственность за продукцию, вопросы качества и несоответствие стандартам особенно актуальны для международных компаний, работающих на мировых рынках. Таким образом, стандартизация представляет собой важный инструмент управления экономической политикой, в основе которого лежит европейское право[6]. Вначале стандартизация юридически и практически была внедрена в машиностроительном и деловом секторах.

Экономическую политику невозможно отделить от политики образовательной. Именно поэтому на повестке дня появился вопрос о стандартизации сначала высшего, а потом и школьного образования.

В период создания новой версии стандартов в образовании следует обратить внимание на методологическую часть стандартизации. Формирование национальных стандартов часто развивается спонтанно и совершенно без учета того, как это следует делать. Процесс формирования стандартов как бы протекает вне законов стандартизации — это не плохо и не хорошо. У каждой страны свои традиции формирования стандартов в образовании. Но разработчики новых стандартов хотя бы должны быть знакомы с современными требованиями стандартизации, принятыми в мировом образовательном пространстве.

С целью унификации требований к стандартизации в 1946 г. была создана международная организация по стандартизации. В то время стандартизация затрагивала в основном технические науки. Но в конце XX века стандартизация добралась до социальных и ряда гуманитарных наук [11]. Стандартизация стала междисциплинарной наукой, по ней уже проходят защиты, и есть свои доктора. Общие концептуальные

рамки стандартизации охватывают практически все науки, в которых остро стоит проблема научной разработки подходов к изменению стандартов [10].

Наиболее типичными являются три модели стандартизации [1]:

1. Англосаксонская выпускная модель (только квалификационные требования к выпускникам).
2. Германская профессиональная модель [2] включает требования к обучающимся и обучающим, к содержанию и времени обучения, к учебно-методической литературе.
3. Модульная модель аналогична профессиональной, но носит кратковременный отрезок времени обучения. Модуль обучения занимает менее одного года. Модульность имеет параллельную тематическую предметность.

По любой модели стандартизация обязательно включает несколько стадий. Результатом каждой стадии являются:

1. Стандарты обучения.
2. Стандарты оценивания результатов обучения.
3. Стандарты аттестации.
4. Стандарты форматов данных и их компаративной функциональной совместимости.
5. Стандарт цифрового доступа к данным.

Таким образом, стандартизация обязательно включает не только разработку предметных стандартов вне требований к стандартизации. Такую стандартизацию называют неформальной. Формальная стандартизация в XXI веке завершается внедрением стандартов в практику образования и обязательно состоит из трех стадий:

1. Всесторонняя и современная стандартизация национальной учебной программы, включающей содержание предметной области, глобальные компетенции (иногда называемые навыками 21-го века) и приоритетные области, связанные с учебными программами, направленные на формирование у учащихся навыков решения текущих и ожидаемых проблем современного мира, с которыми сегодня сталкивается страна — назовем это контентной стандартизацией.
2. Стандарты профессионального обучения, которые определяют, что ожидается от учителей в их практике в трех областях (профессиональные знания, профессиональная практика и профессиональное

участие) и на четырех этапах карьеры преподавателя (выпускник, опытный, высокопрофессиональный и ведущий) — назовем это профессиональной педагогической стандартизацией;

3. Национальный режим измерения, оценки и отчетности, который позволяет учителям, студентам, родителям и сообществу иметь прозрачную информацию об исполнении учащимися и школами стандартов достижения и национальных критериев измерения функциональной грамотности — назовем это измерительной стандартизацией.

Таким образом, разработанные предметные стандарты являются только одним из этапов первой стадии [9].

Стандартизация, существующая в большинстве стран в соответствии с нынешней системой обучения, казалось бы вредна для обучающихся, так как не учитывает личные особенности, и должна быть устранена. На самом деле не вся стандартизация вредна — в некоторых случаях это необходимо при внедрении инноваций в систему образования в режиме существенной трансформации школьного образования. Выделим основные аспекты стандартизации в школьном образовании. А также укажем преимущества и недостатки стандартизации в этих областях образования [15]. Среди них следующие виды стандартизации:

1. Стандартизация уровня, профиля, темпа и траектории обучения. Среди *преимуществ* выделим следующие: а) простота реализации при массовом обучении; б) соответствие реальным ожиданиям педагогов, общественности и политиков; в) частично уже реализована почти везде и поэтому не порождает существенные риски, связанные с изменениями результатов стандартизации, то есть самих стандартов. Среди *недостатков* отметим, что: а) низкая эффективность обучения без учета индивидуальных особенностей; б) разъединение учащихся в учебно-воспитательном процессе (слабые и сильные ученики становятся слабее). Основной **вывод** — стандартизация направлена на среднего ученика. Индивидуализация обучения требует больших финансовых затрат, и пока структурно практически не решаема. Проективные и междисциплинарные исследования предлагают лишь пути смягчения решения этой проблемы.

2. Стандартизированный учебный план. *Преимущества*: а) стандартизованная учебная программа поддерживает определенный уровень справедливости, гарантируя, что все учащиеся имеют доступ к учебной программе, которая будет признана адекватной представителями педа-

гогического сообщества; б) преподавание по написанному сценарию в соответствии с заданным стандартом учебной программы снижает вред, который может быть нанесен при обучении менее квалифицированными учителями; в) устоявшаяся система принятия учебных программ через общественное и экспертное обсуждение поддерживает статус-кво несмотря на изменение самих стандартов без радикальных трансформаций. *Недостатки:* а) стандартизация учебной программы серьезно ограничивает личные возможности учащегося; б) стандартизация учебных программ де-профессионализирует преподавание путем маргинализации профессиональной квалификации учителей, так как жестко предписан сам процесс обучения; в) стандартизация имеет тенденцию перекладывать профессиональную практику на охват контента вместо стимулирования глубины понимания и критического мышления. **Выводы:** итак, когда учебная программа используется как инструмент квалифицированным учителем, помогая учащимся достичь значимых результатов, он считается очень полезным. Однако, как это гораздо чаще происходит, когда предписанный учебный план налагает ровно один правильный путь (обычно основанный на педагогике передачи знаний). Тем он обрекает многих студентов на неудачу, когда альтернативные подходы могли бы помочь им добиться успеха. Он также создает своего рода «научную беспомощность» среди учителей, которые обучают по стандартизированной учебной программе, а не находят лучшие способы для обучения конкретного ученика. Учебная программа — это область, которая может ускорять внедрение инноваций, то есть ее стандартизация есть верный признак того, что инновации и стандартизация являются антагонистами.

3. Стандартизация измерений и оценивания результатов обучения. *Преимущества*: а).стандартные оценки могут быть полезным инструментом для освещения вопросов справедливости, позволяя сравнивать достижения разных стратификационных групп и выявлять системные различия; б) стандартизованные оценки дают родителям и учащимся представление о том, какой показатель успеваемости школы ими достигнут по сравнению с другими школами на местном, национальном и международном уровнях; в) для стандартизованных оценок можно предусмотреть схемы обратной связи с дидактической целью для школ относительно того, как развиваются учащиеся. *Недостатки:* а) высокие оценки качества очень дороги для администрирования в масштабе всей страны и поэтому обычно отбрасываются в пользу тестов с множе-

ственным выбором, которые относительно узки и имеют ограниченную полезность в оценке достижений отдельного учащегося; б) существование стандартизированных итоговых тестов приводит к тому, что наша политическая и образовательная система ошибочно полагает, что то, что нам нужно понять о повышении качества образования, можно отнести к эффективности применения таких тестов на конкретном испытании знаний и процедур в определенный день. Это убеждение привело к неуместному использованию посредственного высокоуровневого итогового тестирования в качестве прокси-меры для оценивания конкретного обучающегося; в) высокий уровень суммативного тестирования приводит к тому, что школы стремятся сосредоточиться на успехе тестирования за счет другого обучения, которое может в большей степени служить ученикам в долгосрочной перспективе. Тест, скорее, служит показателем общего обучения, и часто итоговый тест становится конечной целью сам по себе. **Выводы:** низкая измерительная квалификации разработчиков тестов, экспертов, педагогов приводит к не валидным результатам. Во-первых, относительная малочисленность калиброванных стандартизованных тестов и незрелость экспертных оценок при оценке ответов в устной и свободной форме приводит к неверной оценке. Именно эта область интенсивно развивается в научном междисциплинарном ключе. В конечном итоге можно достигнуть точки, где оценка будет валидной, точной, достоверной, аутентичной, полезной и значимой для каждого обучающегося, а не только для большой выборки. Поскольку инновации в области суммативного (итогового) тестирования продолжают развиваться и улучшаться, будет важно воспользоваться лучшими практиками в мире. Во-вторых, это неправильное использование данных тестирования с ограниченной достоверностью и объемом. Возможно, что цифровое непрерывное оценивание, которое уже используется в университетах, придет в школы. Теперь мир находится в режиме работы с большими данными. Постепенно формируются междисциплинарные сферы в этой области. Образование — не исключение. Формативная (текущая) оценка больше не будет состоять из викторин и промежуточных экзаменов, а скорее станет дополнительной оценкой для обучающихся. Эти дополнительные баллы, набранные за период обучения, будут аутентично взаимодействовать с проблемами измерения на репрезентативных выборках и проблемами измерения в цифровой среде. Суммативные оценки станут моментальным снимком и отражают лишь прикосновение

к реальному оцениванию качества образования с целью обеспечения некоторой компаративной проницательности между стратами и странами. При этом они будут дополнены непрерывными, встроенными оценками, значимыми мерами качества образования конкретного ученика или продуманной оценкой учителя, обладающего достаточными знаниями и умениями в междисциплинарной сфере педагогических измерений. Однако, до тех пор, пока эти достижения не будут реализованы, нынешний контекст и ограниченные возможности стандартизованных тестов в целом приводят к тому, что их использование на практике является контрпродуктивным с вредными непреднамеренными последствиями, которые потенциально опасны для любой системы образования.

4. Стандартизованные ожидания. *Преимущества*: а) стандартные ожидания того, что студенты должны знать и быть в состоянии выполнять при окончании определенной ступени обучения государственного образования, поддерживают определенный уровень справедливости; б) позволяют перенести фокус с процесса обучения на результаты (что знают обучающиеся и что они могут делать?) независимо от пути или темпа обучения; в) внедрение инноваций ведется на уровне персонализации по отношению к ученику и учителю. Сегодня потребность в инновациях очень высока, а стандартизация обеспечивает структуру для оценки применяемой дидактики, культуры преподавания, вмешательств информального типа в процесс обучения, привлечения материальных и финансовых ресурсов, использования современных технологий и других элементов обучения. Стандартизация на уровне ожиданий также решительно поддерживает рыночные инновации в обучении, консолидируя рынок и делая его жизнеспособным для действительно инновационных и полезных новых продуктов. *Недостатки*: а) если ожидания стандартизируются на уровне эффективности школы, то школы будут тратить время и энергию с целью выхода на заданный уровень в ущерб академичности обучения; б) если ожидания стандартизированы для подготовки студентов к работе и жизни, а также к поступлению в вузы, то способность учителей, экспертов, специалистов по большим данным при оценивании результатов учеников будет иметь субъективный (недостоверный) характер. **Выводы:** отсюда следует, что в течение последних нескольких лет наблюдается кросс-национальное признание опасностей и возникающих недостатков из-за стандартов, в которых прописывается, что обучающиеся должны знать и что уметь делать.

Результирующие общие стандарты и более свежие научные стандарты следующего поколения успешно переместили фокус результатов учащихся на практические, междисциплинарные, более высокоуровневые показатели, которые выявляют глубокое понимание, а не простое качество воспроизведения полученных знаний. Сложная часть использования этих стандартов заключается в определении роли оценок (в частности, количественных оценок) и использования данных для обратной связи. Поскольку инструменты для измерения результатов действительно все еще незрелые, принятие решений, основанных на данных тестирования без учета личного маршрута, который существует в адаптивном тестировании, приводят в заблуждение как учеников, так и управленческих работников — как будто мы слепо следим за компасом, который потерял истинный север, и игнорируем ориентиры, хотя мы можем их видеть. В адаптивных системах в идеале современное рабочее место является и местом обучения. К счастью, однако, существуют учителя и эксперты с высоким уровнем измерительной квалификации, пока можно полагаться на их интуицию. Незрелая, но развивающаяся наука о педагогических измерениях может и должна сообщать, что человеческие суждения в принятии решений при оценивании результатов сами становятся лучше за счет обратной связи и профессиональных коммуникаций.

5. Стандартизованные форматы данных и функциональная совместимость. *Преимущества*: а) стандартизированные форматы данных позволяют обмениваться данными между учебными приложениями с целью персонализации обучения или предоставления анонимных и агрегированных данных разработчикам образовательных программ; б) теоретически хорошо структурированные контуры обратной связи, включая данные об обучающихся, могут стимулировать новые инновации и улучшать электронное обучение. *Недостатки:* а) стандартизированные форматы данных могут создавать возможности использования частной информации посредством преднамеренного или случайного ее раскрытия в целях коммерческого использования; б) ответы учеников ограничены узкими рамками формата данных. **Выводы:** учащиеся имеют право вернуть власть над своим образованием, персонализировать свои цели, пути и темпы. Этот уровень персонализации требует, чтобы учащиеся, их родители и учителя имели понимание доступных им форматов. Стандартизация на уровне форматов данных и интероперабельности позволяет критически важным инновациям легче приживаться

в практике при наличии соответствующего программного обеспечения. Разработчики программного обеспечения стандартизации должны иметь модули создания индивидуальных траекторий образования, панельного сопровождения мониторинга и других форм визуализации, которые помогают учащимся, родителям и учителям понимать, как учащиеся учатся. Кроме того, предоставление таких данных исследователям открывает двери для понимания проблем обучения, которое сегодня качественно отличается от видов исследований, доступных до появления больших данных. Выгоды слишком велики, чтобы их игнорировать, но опасность помещать данные учащихся в руки коммерческих (или даже научных) лиц неприемлема до тех пор, пока мы не стандартизируем механизмы обеспечения конфиденциальности учащихся.

6. Стандартизованный (высокий) уровень цифрового доступа. *Преимущества*: а) доступ в формате 24/7 в Интернет через современные персональные устройства; б) распределенный доступ в библиотеках; в) уменьшение социального разрыва в электронном доступе. *Недостатки:* а) значительные затраты на обеспечение доступа для всех студентов; б) существуют еще более высокие издержки, связанные с изменениями в культуре и практике, необходимыми для использования инфраструктуры, обеспечивающей 24/7 цифровой доступ для всех учащихся. **Выводы**: преимущества, которыми пользуются те, у кого есть доступ к цифровому доступу 24/7 по сравнению с теми, кто этого не делает, драматичны и ускоряются в современном обществе. Базовая инфраструктура, повсеместно поддерживающая этот уровень доступа, является необходимым, хотя и недостаточным, требованием для устранения цифрового разрыва. Педагоги, широко использующие цифровую педагогику, быстрее воспримают новшества и развивают свою практику при личностно-ориентированном обучении. Это станет более очевидным в течение следующих нескольких лет, качественный цифровой доступ является не только вопросом успеваемости, но и социальной справедливости.

Решение о том, где и как стандартизировать, является сложным, неоднозначным и сильно зависящим от контекста. На вопрос о том, могут ли преимущества перевешивать риски, сложно ответить, но в любом случае следует знать недостатки и преимущества разных стадий стандартизации. Вышеприведенный список вряд ли является исчерпывающим, но теоретическое и практическое развитие стандартизации как междисциплинарной области пока находится в начале своего пути [4].

Стандартизация является поляризационной проблемой из-за ее важности, ее сложности и ее контекстной зависимости. Ответы требуют системных подходов, учитывающих возможные непреднамеренные последствия и потенциальную эксплуатацию стандартов.

Теперь приведем ряд примеров развития стандартизации как междисциплинарной науки в сфере образования. Следует заметить, что первые организационные стандарты по оценке учебных достижений были разработаны в Нидерландах и на международном уровне прошли реализацию в международных исследованиях качества естественно-математического школьного образования и национального исследования в США, охватывающего все штаты. В измерительной части стандартизации в образовании лидером, безусловно, является Австралия. Контентная стандартизация развивалась успешно в США, Южной Корее, Японии, Сингапуре, Канаде, Европейском Союзе и др. странах. Профессиональная стандартизация наиболее быстро и успешно развивается везде в этих странах, но лидирует Южная Корея и Сингапур.

Австралия.

Приведем пример формальной стандартизации в Австралии, которая завершилась созданием и имплементацией стандартов. Контентная стандартизация в этой стране является трехразмерной структурой. Структура состоит из: 1) восьми областей обучения, 2) семи общих компетенций, 3) трех приоритетных направлений.

Итак, контентная стандартизация включает 8 предметных стандартов. Это стандарты по следующим предметам:

1. Английский язык;
2. Математика;
3. Естествознание;
4. Гуманитарные и социальные науки (включая тематические области истории, географии, гражданственности и гражданства, экономики и бизнеса);
5. Здоровье и физическое воспитание;
6. Родные и иностранные языки (с 14 различными учебными планами на иностранном языке, основа для более чем 250 языков аборигенов и языков островов Торресова пролива и три других языка, которые в настоящее время завершаются);
7. Технологии (включая тематические области проектирования

и технологий с акцентом на цифровых технологиях);

8. Искусство (включая тематические области танца, драмы, медиа искусств, музыки и изобразительного искусства).

Обратите внимание, что это формальная стандартизация, то есть не только предметный стандарт, но и изменение в стандарте педагога и в измерении результатов достижения стандарта. Особо следует отметить. что есть стандарт для 14 иностранных языков и 250 родных языков, при этом они объединены в одну предметную область (шестую). А также, что предметная область по искусству включает не только танец, театр, музыку, изобразительную деятельность, но и медийное искусство.

В соответствии с четвертой целью устойчивого развития [3] Австралия изменяет свои национальные стандарты. Качество образования определяется успехами в этих восьми областях. Заметим, что пятая область сначала включает здоровье, а потом физическое воспитание. То есть не отдельный курс основ безопасности жизнедеятельности, а единый межпредметный курс: физкультура и здоровье, а точнее здоровье и физкультура.

В состав этих областей обучения входят семь общих возможностей. Это способности, которые являются навыками, ценностями и диспозициями, должны быть сформированы у учащихся, так как являются необходимыми для жизни в современном мире и являются приобретаемыми компетенциями XXI века. Все они включены в содержание учебной программы в предметных областях, где это уместно, на основе прогрессирования обучения, разработанного для каждой из компетенций. Это компетенции в следующих измеряемых сферах:

1. Функциональная грамотность.
2. Математическая грамотность.
3. Владение информационно-коммуникационными технологиями.
4. Критическое и творческое мышление.
5. Личное, социальное и эмоциональное развитие.
6. Этика отношений.
7. Межкультурное понимание.

Третье измерение также встроено в содержание учебных областей — это приоритеты кросс-куррикулума, или междисциплинарность реализуется в предметных областях. В качестве приоритетов были определены три области.

I. История и культура аборигенов и жителей островов Торресова пролива;

II. Азия и взаимодействие Австралии с Азией;
III. Устойчивость развития в соответствии с международными требованиями.

Эти приоритеты рассматриваются как имеющие особую актуальность на основе решения насущных проблем, стоящих сегодня на повестке всех стран. В Австралии это, прежде всего, реализация в стандартах решений: а) связанных с усилиями по примирению с коренными народами Австралии; б) нынешними и будущими экономическими и культурными связями Австралии с азиатскими странами; в) усиление роли Австралии в решении местных и глобальных проблем устойчивого развития человечества, особенно в отношении климата и водных ресурсов, так как Австралия –один из самых сухих континентов на Земле.

Результатом взаимодействия трех измерений является то, что в Австралии в настоящее время существует национальная учебная программа, которая не только дает традиционные знания дисциплины и навыки, а также позволяет студентам развивать необходимые навыки, ценности и диспозиции, необходимые для жизни и успеха в настоящее время и в будущем.

США.

Разработка образовательных школьных стандартов в США началась в 90-е годы XX века. Первые годы стандарты разрабатывались отдельными штатами. В 2009 г. была реализована первая попытка разработать единые национальные стандарты под названием “Общее ядро стандартов штатов”. Сначала появились стандарты по английскому языку, затем были разработаны другие стандарты. Сегодня Департамент образования США заявляет о том, что все американские школы должны работать в рамках четко обозначенного общего ядра общих государственных стандартов образования, которое разрабатывается на основе современных научных представлений о требованиях к результатам получаемого учащимися среднего образования. Школам также вменяется строгое следование эффективным стратегиям достижения этих стандартов, утвержденных департаментом.

Подготовка государственных национальных стандартов образования в США координируется Национальным центром ассоциации губернаторов по вопросам внедрения лучших практик и Советом руководителей государственных школ. Стандарты включают перечень знаний и навыков, необходимых для овладения учащимися в течение 12 лет обучения

в школе. Главная цель введения стандартов — подготовить учащихся к поступлению на академические курсы колледжей или программы подготовки современных рабочих кадров.

Основные требования к стандартам в США включают: соответствие стандартов ожиданиям академических колледжей и работодателей (обеспечение необходимого для дальнейшей учебы или работы уровня подготовки и развития учащихся); конкретное, ясное, четкое, понятное и последовательное описание стандартов; обозначенное соотнесение содержания стандартов (знаний) со способами их применения (умениями) в целях достижения учащимися навыков высокого порядка; соответствие национальных стандартов лучшим образцам стандартов, принятых в отдельных штатах; соответствие национальных стандартов международным требованиям к качеству образования; доказательность выбора тех или иных стандартов.

В США современные национальные стандарты представлены по основным предметным областям, изучаемым в школе: искусство, язык и литература, математика, естественнонаучные дисциплины, общественные предметы и история, технологии и физкультура. Основные стандарты сопровождаются дополнительными национальными стандартами. Это: американские индейские стандарты содержания; стандарты Министерства обороны; стандарт уровня учебной программы; стандарты обучения одаренных детей; стандарты информационной грамотности учащихся; стандарты вовлечения родителей в определение стандартов; этнические стандарты и другие [7]. При этом все штаты Северной Америки по-прежнему разрабатывает свои собственные стандарты. Но сегодня они обязаны учитывать общегосударственные требования к стандартам.

В качестве примера рассмотрим национальный стандарт по общественным наукам и истории. Рамки стандарта — это десять тем, включающих все предметные области этого направления. Темы проходят на всех образовательных уровнях от начальной до средней ступени школы. Практически все темы соответствуют одной или нескольким, включенным в стандарт дисциплинам. Например, тема "Культура" включает элементы знания антропологии, географии, истории и социологии. Опять видим, как междисциплинарность проникает уже и в предметные стандарты. В тексте стандартов прописываются ожидания относительно успеваемости учащихся в рамках предлагаемой темы, приводятся примеры организационных форм занятий в качестве иллюстраций того,

как над этой темой работать учителю. Преподавателям и дизайнерам учебных программ рекомендуется сначала разрабатывать свою тематику и устанавливать свои программные рамки, при этом, конечно, используя стандарты социальных дисциплин в качестве руководства, а затем обращаться к стандартам по истории, географии, граждановедению, экономике и другим предметным областям. Цель — интеграция предметов в рамках одной темы.

Стандарты по всем предметным областям общей темы должны быть четко согласованы друг с другом. Приведем пример все того же стандарта по общественным наукам и истории. Содержание стандартов по включенным в него предметам выглядят следующим образом. Стандарт по граждановедению: К — 4; 5–8, 9–12. Стандарт по экономике: К — 4, 5–8, 9–12. Стандарт по географии: К –12. Стандарт по истории США: К — 12, 5–12. Стандарт по мировой истории: 5–12.

Расшифруем в качестве примера пункт К — 4. Он включает следующие темы: 1. Понятие "Правительство". 2. Ценности и принципы американской демократии. 3. Процедуры, с помощью которых правительство реализует цели, ценности и принципы американской демократии. 4. Взаимоотношение США с другими нациями и отношение США к мировым проблемам. 5. Роль гражданина США [14]. Видим, что это тема параллельно проходит в стандарте по экономике.

Раскроем тему К — 4.1 (Понятие "Правительство"). Она включает следующие подтемы: значение термина "правительство"; как и где правительство получает полномочия на закрепление, применение и обеспечение соблюдения правил и законов, а также разрешение спорных вопросов; зачем вообще необходимо иметь правительство; чем занимается и за что отвечает правительство; каковы цели правил и законов, устанавливаемых правительством; как оценивать и анализировать эти правила и законы; каковы различия между ограниченной и неограниченной властью; почему власть правительства необходимо ограничивать.

Рассмотренный выше стандарт по общественным наукам и истории является типичным примером описания национальных стандартов.

Стандарты в США постоянно пересматриваются. Так, в частности, в последние два года переосмыслению подвергся национальный стандарт по естественным наукам. В рамках современного стандарта меньшее внимание предложено уделять (1) знанию научных фактов и информации; (2) изучению дисциплин (физики, науки о жизни, науке о планете

Земля) ради них самих; (3) разделению научных областей знаний; (4) раскрытию многочисленных научных тем и применению поиска как ряда процессов. Больше внимания в новых стандартах предложено уделять (1) пониманию научных понятий и концепций, (2) развитию способностей к научному поиску; (3) изучению тематики в процессе научного поиска и исследования с применением новейших технологий, в рамках личных предпочтений, контексте социальных перспектив, истории и природы научного знания; (4) интеграции всех аспектов содержания научного знания; (5) изучению небольшого числа фундаментальных научных теорий; (6) использованию научного поиска как основной учебной стратегии, как основы развития способностей и как ведущей идеи процесса обучения. В этом стандарте изменилось также понимание сути и процесса организации "научного поиска". Так, в последнем варианте стандартов предложено меньше внимания уделять (1) методам обучения, направленным на демонстрацию и верификацию научного контента; (2) исследовательской работе, ограниченной одним уроком; (3) процессуальным навыкам вне учебного материала; (4) навыкам наблюдения и приходу к логическому заключению; (5) ответам на вопросы; (6) изыскательным работам и эксперименту; (7) анализу и общению данных в группе учащихся без защиты своих умозаключений; (8) сокращению исследовательской деятельности учащихся с тем, чтобы оставить время для того, чтобы охватить большую часть учебного материала; (9) завершению поисковых работ результатами эксперимента; (10) управлению материалами и оборудованием; (11) частным беседам учащихся при обсуждении идей и выработке заключения, которое предоставляется учителю.

Большее внимание следует сегодня уделять (1) исследовательской работе и анализу научных аспектов; (2) продолжительным по времени исследованиям; (3) процессуальным навыкам контекстного поиска информации; (4) использованию множественных процессуальных навыков, а именно: манипулятивных, когнитивных, операциональных и др.; (5) определению доказательств и соответствующих стратегий в целях развития или пересмотра уже предложенных трактовок и объяснений; (6) науке как способу аргументации и объяснения; (7) взаимодействию объяснений и научной аргументации; (8) организации групп учащихся в целях анализа и обобщения данных после защиты выводов; (9) отведению времени на организацию серьезной и продолжительной

исследовательской деятельности учащихся в целях развития когнитивных способностей с целью понимания ценностей поиска научного материала; (10) использованию результатов экспериментальной работы в части научной аргументации и объяснений; (11) управлению идеями и информацией; (12) публичному сообщению идей учащихся в работе классных руководителей [12].

Американские национальные стандарты средней школы являются главным ориентиром при разработке местных школьных стандартов во всех штатах. В них предлагается общее видение того, как должно развиваться среднее образование в стране, указываются основные задачи и цели современного образования, предлагаются стратегии повышения качества предлагаемого образования [13].

Потребность в национальных стандартах объясняется современной американской политикой в области образования. Прежде всего, обращенностью американской политики ко всей живущей в США молодежи. В Законе "Ни один ребенок не остался позади" (NCLB), подписанным президентом Джорджем Бушем в 2002 году, от школ и школьных округов требуется подтверждение того, что ежегодно все учащиеся добиваются прогресса в обучении. В частности, в Законе конкретно прописано, что особые категории граждан, а именно: дети с ограниченными возможностями, представители разных культур, молодежь из малообеспеченных семей и другие категории учащихся, подверженные риску, должны в полной мере быть включены в практику тестирования их учебных достижений на уровне всех штатов и местных округов. Кроме того, с принятием в 2004 году Закона об обучении детей-инвалидов, Конгресс вновь подтвердил свою приверженность поддержке инвалидам в деле их успешного перехода от школы к взрослой жизни. Центральное значение для достижения этой цели связано с признанием того, что предпринимаемые меры в этом направлении могут быть достигнуты исключительно на основе тесного партнерства родителей, семьи, школы и многочисленных учреждений общинного, государственного и национального уровней. Среди политических инициатив, связанных с решением повышения качества образования в США, выделяется необходимость обеспечения полного доступа к качественному процессу обучения всех детей и подростков, вооружение всей американской молодежи знаниями и умениями, необходимыми для продолжения получения образования в течение всей их жизни. В обосновании Закона утверждается, что молодежь добивается

лучших результатов после окончания школы только тогда, когда переход от средней школы к карьере, высшему образованию и самостоятельной жизни, основан на разнообразном опыте, полученном в процессе обучения. Такой опыт должен включать овладение академическими знаниями, получение технического образования, осуществление трудоустройства и др. Организация вышеназванного опыта предполагает сотрудничество между школами, общественными организациями, работодателями, семьей и другими людьми, а также его соответствие программам высшего образования. Важным условием реализации закона выступает участие семьи в поддержке детей в процессе их обучения. Родители и семья должны активно участвовать в планировании образования своих детей. Они должны быть основными заинтересованными сторонами в управлении школой. Взгляды и интересы семей необходимо реализовывать в национальных стандартах среднего образования [17].

Приоритеты стандартизации. В 2008 г. Аналитический центр глобальных стандартов провел глобальный опрос американских корпораций, частного и государственного сектора, университетов по вопросу консенсуса относительно стратегической важности введения стандартов образования. Опрос подтвердил, что такой консенсус есть. В 2010 г. центр организовал обследование, которое было направлено на определение содержания образовательных стандартов.

Для оценки значимости контента образовательных стандартов и выявления приоритетных направлений потенциальных групп образовательных стандартов, в обследовании исследовались четыре вида стандартов: самые значимые, необходимые, факультативные и несущественные [16].

Среди основных приоритетов стандартизации образования выделены следующие: ценность стандартов; государственная политика стандартизации; стандартизация и регулирование; институты, отвечающие за развитие стандартов.

Особую значимость получили такие профессиональные направления, как практикующие инженеры, ученые и технологи.

Междисциплинарность стандартизации.

В Европе и Азии вопрос стандартизации образования на государственном уровне стал активно подниматься в первые годы XXI века. Разработка и введение национальной стратегии и политики в области стандартизации образования, с точки зрения Х. Дж. де Врайза, является

основополагающей предпосылкой системного подхода к образованию. Стратегия стандартизации может либо широко охватывать многие области образования, либо ограниченно. В ее рамках предложено конкретно указывать, что и кому следует предпринимать в плоскости стандартизации, или описывать глобальную перспективу стандартизации.

Опыт Австралии, Южной Кореи и Нидерландов, первопроходцев стандартизации в образовании, показал, что для организации серьезной стандартизации образования необходимы долгосрочные инвестиции времени и денег, а также огромные усилия профессионалов, которые активно участвуют в деле разработки стандартизированного образования. В Южной Корее стандартизация образования была организована благодаря профсоюзам, именно они настояли на необходимости повышения уровня образования за счет его стандартизации. Каждая страна, по мнению сторонников стандартизации, должна найти свои источники финансирования и организации важнейшего дела экономики станы — стандартизации образования [8; 18].

Сегодня к стандартизации образования обратился целый ряд стран. Стандартизация стала разрабатываться не только для академического уровня, но также для различных уровней профессионального образования и средних школ.

Стандартизация стала междисциплинарной наукой. В мировой науке разработана теория стандартизации, на основании которой появилась концепция стандартизации образования [19; 20].

В 2006 г. 46 университетов в Южной Корее предложили курсы по стандартизации, в то время как в других странах количество предлагаемых курсов было невелико. В США только три университета в первые годы XXI века предлагали отдельный курс по стандартизации. В Европе такие университетские курсы не превышают 30 предложений. Основная доля академического образования по стандартизации находится в Азии, преимущественно в Австралии, Сингапуре, Китае, Японии и Южной Корее, а также в Индонезии, Шри-Ланке, Таиланде и Вьетнаме [5]. Неакадемическое образование в области стандартизации предлагается во многих странах, главным образом в форме курсов для технических специалистов по конкретным стандартам. Образование в области стандартизации в Южной Корея началось с ориентации университетов на студентов инженерных факультетов. Сегодня появилось много других целевых групп по стандартизации образования. К таким пользователям

относятся представители начального, среднего, профессионального и высшего образования. Растущее число инициатив и мероприятий, осуществленных за последние три года в странах Азии, свидетельствует о том, что образование в области стандартизации набирает обороты.

Тема исследуется в рамках проекта «Методологическое обеспечение междисциплинарных исследований в сфере образования» по Госзаданию № 27.8520.2017/БЧ.

Публикация подготовлена в рамках государственного контракта «Исследование практики и результатов внедрения федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) общего образования и разработка научно-методических материалов по обновлению содержания ФГОС» по Государственному контракту № 08.№ 79.11.0035 от 18.09.2017 г.

INTERNATIONAL INTERDISCIPLINARY STANDARDIZATION:
FROM SETTING OBJECTIVES TO THE FORMATION
OF NATIONAL STANDARDS OF GENERAL EDUCATION

There is described the standardization problem in the interdisciplinary aspect at the international level in the article. There are introduced the five stages of standardization: detailed analysis of the advantages and disadvantages are given, draws conclusions for each stage. There are the examples of standardization in Australia and the United States. Thus the article provides a methodological and practical perspective of standardization development in education.
Keywords: standardization, models and stages, the advantages and disadvantages, international context, interdisciplinarity.

Литература/References

1. *Байденко В. И.* Образовательный стандарт. Опыт системного исследования.— Новгород, 1999.
2. Теория и практика модернизации профессионального образования России и США: международная коллективная монография / под ред. Е. В. Ткаченко и И. П. Смирнова.— Томск; Кемерово; Новосибирск: STT, 2012.— 300 с.
3. Цели устойчивого развития и Россия // Доклад о человеческом развитии в Российской Федерации за 2016 год. Краткая версия под ред. С. Н. Бобылева и Л. М. Григорьева. Аналитический центр при Правительстве Российской Федерации, 2016.— 44 с.
4. Bjerede, M. Learning in the Digital Age: Better Apps Are Coming // Education Next. Volume: 14. Issue: 4. 2014. Page number: 41+. © Hoover Institution Press.
5. *Dianyi B., Wenhui Z.* Study on the discipline of Standardization from the Perspective of standardization education. China Standardization Magazine Press, 2010.
6. *Hesser W.* and *Siedersleben M.* Standardization goes to East. The European-Asian Academic Network, international and multimedia based. International Organization for Standardization, 2007.
7. http://www.educationworld.com/standards/national/soc_sci/ Open Access: 10.10.2017.

8. http://www.strategicstandards.com/files/TheStrategicValueofStandardsEducatiTh2010.pdf. Open Access: 10.10.2017.

9. *Lambert Phil.* Educational Standards and Australia: a changed landscape. *Rev. Bras. Estud. Pedagog.* [online]. 2016, vol.97, n.247 [cited 2017–10–21], pp.463–471.

10. *Naden C.* Learning from the best: a new standard for education providers // ISO 29993:2017. 2017.

11. *Naden C.* Loving to learn: A new management system standard for educational organizations // ISO 21001. 2017.

12. National Science Education Standards / National Committee on Science Education Standards and Assessment. National Research Council, 1996.

13. National Standards and Quality Indicators for secondary education and transition. 8 pp.

14. National Standards for Civics and Government. 2014, Center for Civic Education, US.

15. *Pianta, Robert C.* Learning from the Science of Learning: If We Know So Much, Why Aren't We Smarter? // Education Next. Volume: 17. Issue: 4. 2017. Page number: 79+. © Hoover Institution Press.

16. *Purcell D.* The Strategic Value of Standards Education.

17. *Smith S. S.,* O'Day J., Cohen D. K. A National Curriculum in the United States? // Association for Supervision and Curriculum Development, 1991.

18. *de Vries H. J.* and *Tineke E.* Lessons from Asia. Bridging the gap between theory and practice. International Organization for Standardization, 2007.

19. *de Vries H. J.* and *Egyedi T. M.* Education and Standardization: Recent Findings // International Journal of IT Standardization Research, 2007–16 p.

20. *de Vries H. J.* How to do it. Getting standardization into the classroom // International Organization for Standardization, 2011.

СЕМАНТИКА СТАНДАРТОВ: КАК РАЗНЫЕ СТРАНЫ ФОРМУЛИРУЮТ СМЫСЛЫ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

К.А. Баранников

Кандидат педагогических наук, заместитель директора института системных проектов ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»
E-mail: kabarannikov@gmail.com

Kirill A. Barannikov
PhD (Education), Deputy Director of the Institute of System Projects of Moscow City Pedagogical University

И.М. Реморенко

Кандидат педагогических наук, ректор ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»
E-mail: inik2001@mail.ru

Igor M. Remorenko
PhD (Education), Associate Professor, Rector, Moscow City Pedagogical University

В статье сделана попытка обозначить семантику как особый аспект сравнительного исследования национальных стандартов, куррикулумов и других документов, регулирующих содержание образования. Авторы обосновывают важность подобных исследований и разбирают конкретные примеры различных смысловых коннотаций сходных терминов в зарубежных куррикулумах и российском образовательном стандарте.

Ключевые слова: *Стандарт образования, образовательный куррикулум, регулирование содержания образования, образовательные результаты, семантика, образовательные стандарты в Великобритании, образовательные стандарты в Финляндии, образовательные стандарты в Австралии, федеральный государственный образовательный стандарт.*

Теперь все чаще говорят о том, что в ходе произошедших и происходящих реформ в сфере образования происходит смысловая расфокусировка, когда прежние привычные категории и понятия перестают быть понятными. Старые смыслы, привычно положенные в методички, образовательные программы, нормативные документы, утрачивают свою силу. В такой ситуации учителю оказывается

Как цитировать статью: Баранников К. А., Реморенко И. М. Семантика стандартов: как разные страны формулируют смыслы содержания образования // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т. 2, № 5 (44). С.45–56.

все труднее ориентироваться в требованиях и регламентах, формируемых государством. Возникающее непонимание медленно, но неотвратимо приводит к тому, что учитель и школа «выучивают» новые слова, но оказываются неспособными применить их на практике. Метапредметность, компетенции, деятельностный подход — могут оказаться не более чем терминами, нужными для отчетов, повышения квалификации и профессиональных споров.

Подобная понятийная формалистика оказывается наиболее болезненной для сферы проектирования и регулирования содержания образования. Там, где вопрос, чему учить, не получает понятного ответа, основным остаются привычные форматы работы. В этом контексте оказывается понятным, отчего тема проектирования метапредметных результатов до сих пор во многом оказывается «ритуальной» компонентой как рабочих программ, так и практической деятельности образовательных организаций.

Внимание к понятиям, к тому, какие смыслы стоят за словами, определяет один из объектов исследования, который часто оказывается вне основного поля зрения — это вопросы семантики и смыслов, на основе которых возникают и нормативные документы, и язык коммуникации профессионального сообщества.

Исследования языка, которым формулируются стандарты, примерные учебные планы, куррикулумы, могут изначально показаться малозначимой задачей. Однако подобные исследования имеют смысл в контексте более тонкого понимания особенностей не только непосредственно механизмов функционирования национальных систем регулирования содержания, но и тех концептуальных представлений, которые профессиональное сообщество или государство вкладывают в основу регулирования содержания.

В таком контексте настоящая статья в числе прочего призвана обозначить семантику национальных стандартов, куррилкулумов и иных документов, регламентирующих содержания образования как особый и значимый объект исследования.

В ходе анализа семантического аспекта стандартов и куррикулмов в поле зрения исследователей оказываются понятия, которые не имеют статуса устоявшихся терминов и не закреплены какими-либо нормативными правовыми актами. Используемые понятия являются относительными, т.е. становятся результатом условного общественного

(или профессионального) соглашения вокруг конкретных явлений. Примером подобных понятий могут быть «образовательный результат», «контент», «учебный материал», «компетенция» и другие. Отсутствие однозначности трактовки и создает то, что условно можно назвать семантическим разрывом. Хотя сам термин «семантический разрыв» чаще применяется в технических науках, но в рамках настоящей статьи может быть метафорой для демонстрации ситуации, когда происходит несовпадение прямого смысла понятия и сути обозначаемых им явлений или вещей.

Семантический разрыв в сфере содержания образования может иметь место в двух ситуациях. Первая — это разрыв между регулированием и проектированием, когда декларируемое в стандарте отличается от реальной практики образовательных организаций. При этом такое различие происходит не по причине умысла профанации, а как результат непонимания. Так возникает понятие скрытого стандарта (hidden curriculum), когда на уровне практики возникает особая трактовка позиций нормативного документа, по смыслу отличающаяся от официальной версии. Вторая ситуация связана с сопоставлением национальных систем образования, включая системы регулирования содержания. В таком случае может быть два кейса — когда сходные внешне понятия могут иметь разные смысловые коннотации, и когда сходные смыслы оказываются выраженными различными понятиями.

Сопоставительный анализ семантики национальных стандартов оказывается затруднительным без ретроспективного представления предпосылок возникновения современных практик проектирования и регулирования содержания. Следует отметить, что сам язык стандартов и куррикулумов, используемые в них понятия стали в определенной степени результатом тех научных и политических процессов, что проходили по всему миру последние 50–60 лет. Одним из наиболее значимых процессов стало переосмысление предмета обучения (чему учить), который связан с внедрением понятия компетенции.

В настоящее время понятие компетенций является привычной категорией национальных стандартов по всему миру. Основной фокус регулирования смещается с учебного материала в сторону деятельности обучающегося. В таком контексте на первый план выходит не знание конкретных дат, формул или правил, а умение ими пользоваться в новых контекстах и различных задачах. В ситуации, когда происходит

акцентуация на деятельность, все большую роль начинают играть образовательные результаты.

Хотя сейчас компетенции, деятельностные практики, метапредметность являются привычными понятиями (пускай иногда и чисто номинативно), но еще не так давно, в середине прошлого века, подобные подходы в образовании были инновационными, и потребовалось несколько десятилетий, прежде чем они вошли в государственную (регулятивную) деятельность. Описывая истоки возникновения современных практик в сфере проектирования и регулирования содержания образования, нужно отметить, что даже терминологически они возникают в результате развития двух концепций.

Первой из таких концепций стала модель так называемого «образования, основанного на результатах» (outcome-based education, OBE), рассмотренная в работах Рона Брандта (Ron Brandt) и Уильяма Спейди (William Spady). Основным принципом такой модели стала организация образовательной деятельности, образовательного контента, условий и пространства на основе результатов или целей (задач). Подобный подход возник в противопоставлении к доминантной тогда модели образования, не ориентированной на результат. В такой модели в качестве единицы продвижения обучающегося оказывался учебный период (временной интервал), а не образовательное достижение. В этом контексте в своих работах У. Спейди называл подобные системы «образованием, основанным на времени» (time-based education) [4]. Довольно часто в работах наравне с термином «образование, основанное на результатах» можно также встретить смежное понятие — «образование, основанное на целях» (objective-based education), обозначающее аналогичную концепцию.

Второй концепцией стала модель «образования, основанного на компетенциях» (competence-based education, competence-based training, CBE, CBT). Основным фокусом внимания оказывалось формирование у учащегося определенного набора компетенций. Модель «образования, основанного на компетенциях» также является одной из чрезвычайно распространенных в странах Европы и Америки. Исторически термин «образование, основанное на компетенциях» вошел в активный оборот после публикации работ Майкла Брауна (Michael Brown) [2], который в своих трудах описывал несколько этапов развития модели во второй половине XX века. В рамках модели ключевым элементом образовательной деятельности становятся вновь не предметный материал курса,

организованный по времени его прохождения, а учебные блоки (модули), направленные на формирование компетенции или ее элементов.

Возникновение и распространение описанных концепций во многом было обусловлено целым рядом научных открытий в области образования и психологии в начале XX века. На них, а косвенно и на современные системы регулирования содержания образования оказали влияние труды Л. С. Выготского, Ж. Пиаже, концепции социального конструктивизма, таксономия Бенджамина Блума, модели гуманной педагогики и ряд других.

Развитие теоретических подходов и различных практик проходило кумулятивно, так, что запущенные в начале XXI международные сравнительные исследования стали своеобразным катализатором государственных реформ. Ярким примером в этом плане стала Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся (Programme for International Student Assessment, PISA). Став одним из ярких и медийных сравнительных исследований на уровне общего образования, оно оказывало и оказывает заметное влияние на национальные стратегии и систему регулирования.

В первые двадцать лет XXI века целый ряд зарубежных стран начали обновление национальных систем образования через проектирование и внедрение образовательных стандартов и куррикулумов нового поколения. Такие стандарты в большей степени ориентированы на деятельностные практики, и основным фокусом регулирования выбирают образовательные результаты. Уже ко второй декаде стали возникать новые редакции и поколения документации, регламентирующей содержание образования. Так, в Германии появились Национальные образовательные стандарты (Bildungsstandards) нового поколения в 2004 году; в Канаде в Квебеке — Национальный куррикулум Квебека (National Curriculum) в 2004 году, а в Онтарио — Национальный куррикулум Онтарио (National Curriculum) в 2007 году; в США появились Единые фундаментальные стандарты (Common Core Standards) в 2009 году; в Сингапуре — Примерные учебные планы (Syllabus Framework) в 2013 году; в Великобритании появился Национальный куррикулум (National Curriculum) в 2014 году; в Финляндии — Национальный базовый куррикулум для базового образования (National core curriculum for basic education) в 2014–2016 году; в Австралии — Австралийский куррикулум 8.3 (Australian Curriculum 8.3) в 2014–2017 году; во Франции — Общее

ядро знаний, компетенций и культурных навыков (Socle commun de connaissances, de compétences et de culture) в 2016 году. Обновление документов, регулирующих содержание образования, продолжается и теперь. Подобное систематическое обновление стало одним из новых трендов в государственной политике в сфере образования — если прежде стандарты и куррикулумы создавали на 3–5 лет, то теперь этот срок сократился в несколько раз или вовсе обновление перешло в перманентный процесс. В этом плане показательна версионность Австралийского национального куррикулума или созданная в США система постоянного обновления национального стандарта.

Несмотря на целый ряд единых общемировых тенденций в обновлении содержания образования и на смысловую близость базовых концептуальных подходов при разработке национальных стандартов и куррикулумов, в разных странах многие практические вопросы решаются различными путями.

Одним из таких практических вопросов является семантика (язык и смыслы) национальных стандартов. Она представляет особый интерес, т.к. редко оказывается в зоне прямого воздействия разработчиков и в этом плане позволяет увидеть естественные различия и идеологии, лежащие внутри документов.

Ярким примером смыслового различения формально сходных терминов является употребление понятия «контент» (content). Понятие контента используется во многих национальных куррикулумах. Так, например, оно присутствует в тексте Национального куррикулума Англии (The curriculum in England), Финского национального куррикулума (National Core Curriculum), Австралийского национального куррикулума (The Australian Curriculum), Куррикулума Онтарио в Канаде (The Ontario Curriculum), Примерном учебном плане Сингапура (Syllabus) и многих других. При этом, однако, нужно зафиксировать, что одинаковый термин в разных документах обозначает различные смыслы.

Национальный куррикулум Англии в своей структуре представляет совокупность образовательных программ по разным предметам. Документ имеет вступительную часть, где представлены общие цели, задачи и особенности применения документа на практике, однако бóльшую часть документа занимают предметные программы. В документе есть программы двух типов. Первый тип — более детальный и подробно описывает образовательные результаты (обязательные — statu-

tory requirements, необязательные — non-statutory notes and guidance), предметный контент, а также отдельные методические материалы по так называемым базовым предметам — математике, английскому языку, естественнонаучному циклу. Второй тип содержит общую формулировку целей предмета и предметный контент по остальным предметам (в т.ч. история, география, музыка, иностранные языки и пр.). Большая часть курикулума отведена под программы первого типа — от общего объема документа они занимают более двух третей.

В английском курикулуме понятие «контент» используется в разделах предметного контента, содержание которых составляет описание учебных материалов. Необходимо, правда, отметить, что сделана попытка привести учебные материалы в деятельностной формулировке. Так, в программах перед списком тематических единиц материала приведена фраза: «Обучающиеся должны научиться…» и далее приведены сами единицы в операциональных формулировках, т.е. не просто конкретная тема, а пример использования или применения этой темы. Например, для третьей ступени (key stage 3) по математике для раздела «Числа» есть следующие фразы: «Обучающиеся должны научиться: <…> интерпретировать и сравнивать числа в стандартной форме A x 10n 1≤A <10, где n — положительное или отрицательное целое число или ноль, <…> использовать условные обозначения для определения последовательности операций, включая скобки, <…> использовать стандартные единицы массы, длины, времени, денег и другие меры, в том числе десятичные…» [5]. Несмотря на то, что в формулировке присутствует деятельностный характер, в своем содержании они представляют перечень тематических единиц учебного материала. Это же подтверждается и тем, что подобный контент отделен от образовательных результатов, которые в большей степени фокусируются именно на умениях и компетенциях.

Немного другой подход можно обнаружить в национальном курикулуме Финляндии. Финский национальный курикулум не только по своей модели заметно отличается от английского, но и трактовка понятия контента оказывается иной. Финский национальный курикулум, ставший результатом реформ систем регулирования в период с 2014-го по 2016 год, состоит из двух смысловых блоков — общеконцептуальной части, где подробно (значительно подробнее, чем в Англии) прописаны миссия, цели и задачи, модель компетенций, схема оценки, особенности различных групп обучающихся и методические рекомендации

по взаимодействию с ними, и блока с программами по конкретным предметам, собранным по уровням общего образования. В структуре каждой предметной программы рассматриваются: назначение предмета, образовательные результаты (objectives), ключевые контент-области (key content areas) и критерии оценки. При этом центральным элементом являются образовательные результаты, к которым привязываются контент-области, сквозные компетенции, система оценки.

Указанные контент-области представляют собой обобщенное описание крупных тематических блоков данных в сильной связке с деятельностью обучающегося. Хотя в содержании контент-областей присутствует предметный тематизм (темы учебного материала), но обобщенный формат их представления, без детализации и точного перечня тематических единиц или даже тем, делает тематизм очень размытым и свободным. Кроме обобщенных формулировок тем в контент-областях много внимания уделяется тому, что обучающиеся делают в их контексте. Возьмем для примера сходную (с предыдущим примером из английского куррикулума) тему по математики для 3-го — 6-го уровней обучения (Grade 3–6). Так, для контент-области «Цифры и операции» есть следующие формулировки: «Она [область] обеспечивает понимание обучающимися десятичной системы и возможность самостоятельного углубления ее понимания. Обучающиеся изучают и классифицируют числа, чтобы разнообразить свое восприятие связей между структурой и делимостью чисел. Обучающиеся совершенствуют свои навыки в выполнении основных умственных арифметических операций. Ученики практикуют алгоритмы сложения и вычитания …» [3]. Приведенный пример показывает, как заметно отличается трактовка понятия контента, когда в его структуру реально входит компетентностная компонента.

В контексте анализа смысловых различий, возникающих в ходе использования понятия «контент», интересным оказывает австралийский опыт. Национальный куррикулум Австралии во многих аспектах использует нестандартные практики и подходы. Так, к примеру, для представления стандарта создан специальный интернет-ресурс, позволяющий его посетителям (прежде всего учителям) с учетом различных особенностей и задач собрать его собственную версию. В этом плане структура куррикулума является достаточной гибкой и включает в себя несколько блоков, описывающих: предметные программы, компетенции (General capabilities), кросс-куррикулум приоритеты (Cross-curriculum priorities). Куррикулум

структурирован по годам обучения, каждый из которых включает в себя все три раздела. Необходимо еще указать, что модель построения курикулума сходна по модели с финским куррикулумом, где стержневой является система образовательных результатов, к которым привязываются компетенции и приоритеты, указанные выше. Именно образовательные результаты и составляют содержание предметных программ.

Понятие контента возникает в отношении предметных программ, где им обозначается совокупность образовательных результатов и привязанных к ним компетенций и приоритетов. Формулировки образовательных результатов носят деятельностный характер, хотя и включают в себя указания на отдельные учебные темы. Приведем пример, продолжив для сопоставления рассматривать математику на 3-м –6-м году обучения (Year 3–6). Так, в рамках содержательной линии (Strand) «Цифры и алгебра» раздела «Цифры и позиционирование» в категории «Описание контента третьего года обучения» приведены следующие формулировки: «Выявлять условия, необходимые для определения четности или нечетности, и идентифицировать четное и нечетное число <…> Формулировать и решать задачи на умножение, применяя эффективные умственные и письменные стратегии и адекватные цифровые технологии…» [1].

Несмотря на присутствие в формулировках предметного тематизма, их характер является очевидно компетентностным и описывает контент как совокупность умений и учебного материала.

В этом отношении интересно отметить, что финская и австралийская трактовки контента менее близки к понятию учебного материала, а в большей степени совпадают с понятием содержания образования, в том виде как оно трактуется рядом современных исследователей [6].

В российской действительности понятие «контент» не присутствует в федеральных государственных образовательных стандарта (или присутствует совсем фрагментарно), что не позволяет провести прямую аналогию и сопоставление. Однако, не будучи нормативно закрепленным, оно широко используется в повседневной практике. Хотя есть прямое использование понятия контента, которое ассоциируется в большей степени с электронными ресурсами, однако наиболее близким и в плане перевода, и в плане сферы использования оказывается слово «содержание».

В российском образовательном стандарте слово «содержание» используется достаточно часто, однако без расшифровки самого смысла

данного понятия. В этом плане о значении понятия можно судить по косвенным признакам. Так, например, в п. 13 Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования дается перечисление того, что определяет основная образовательная программа: «Основная образовательная программа основного общего образования определяет цели, задачи, планируемые результаты, содержание и организацию образовательной деятельности…» [8]. Из приведенного примера видно, что содержание отделяется от образовательных результатов. Эта же гипотеза подтверждается и структурой рабочей программы учебных предметов и курсов, описанной в п. 18.2.2. этого стандарта: «Рабочие программы учебных предметов, курсов должны содержать: 1) планируемые результаты освоения учебного предмета, курса; 2) содержание учебного предмета, курса…» [8]. Так в структуре образовательные результаты отделены от содержания программы. В этом контексте основной смысл содержания фокусируется на предметной компоненте, фактически на учебном материале.

Подобная ситуация имеет особое значение для России. На протяжении более чем двух столетий развития школ в стране (начиная со времени приходских школ) две основные силы находились в противоборстве, в постоянной дискуссии и противостоянии по вопросу о том, что должно быть содержанием образования. Такое противоборство сохранилось и теперь, когда вновь встал вопрос, умения и деятельность или учебный материал и его структура должны быть в фокусе содержания образования. Один из сильных вызовов для российского профессионального сообщества состоит в том, что рост значения учебного материала, понимание содержания образования (content) как совокупности тематических разделов и их последовательность неминуемо будут приводить к уменьшению роли умений и деятельностных практик.

Сохранение, развитие или возрождение прежней лексики — «дидактические единицы», «контролируемые элементы содержания» и пр.— невольно приведет к возвращению школы и учителя к знаниевой реальности в классе. В этом контексте особое значение приобретает тот язык и те смыслы, которыми пользуется профессиональное сообщество. Новая реальность, по-видимому, требует и новой семантики.

Публикация подготовлена в рамках государственного контракта «Исследование практики и результатов внедрения федеральных госу-

дарственных образовательных стандартов (ФГОС) общего образования и разработка научно-методических материалов по обновлению содержания ФГОС» по Государственному контракту № 08.№ 79.11.0035 от 18.09.2017 г.

Литература

1. Australian Curriculum 8.3. URL: http://www.australiancurriculum.edu.au/
2. Ford, K. Competence-based education. History, Opportunities and Challenges, UMUC Center for Innovation In Learning and Student Success (CILSS), 2014.
3. National Core Curriculum for Basic Education. Finish National Board of Education. Helsinki, 2016.
4. Spady, W. Outcome-based education: Critical issues and answers. Arlington, VA: American Association of School Administrators, 1994.
5. The National Curricullum in England. Framework document. Department for Education, UK, 2014. URL: https://www.gov.uk/government/collections/national-curriculum
6. Баранников К. А. О регулировании содержания образования на современном этапе обновления системы образования в Российской Федерации / К. А. Баранников. С. Н. Вачкова, М. Ю. Демидова, И. М. Реморенко, О. А. Решетникова // Вестник образования.— 2016.— № 14.— С. 69–80.
7. Вачкова С. Н. Подходы к проектированию системы государственно-общественного сопровождения образовательных организаций при разработке и реализации основных образовательных программ / С. Н. Вачкова, К. А. Баранников, И. М. Реморенко // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология.— 2016.— № 2 (36).— С. 30–40.
8. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 г. N1897 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования». URL: http://ivo.garant.ru/#/document/55170507/paragraph/1:3
9. Реморенко И. М. Модель привлечения экспертных сообществ к реализации образовательной политики — совершенствование примерной основной образовательной программы. / И. М. Реморенко, С. Н. Вачкова, К. А. Баранников // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта.— 2015.— № 5. С. 40.

SEMANTICS OF STANDARDS: HOW VARIOUS COUNTRIES FORMULATE THE MEANING OF THE CONTENT OF EDUCATION

The authors make an attempt to define semantics as a special aspect of the comparative research of national education standards, curriculums. The authors substantiate the importance of such studies and analyze concrete examples of various semantic connotations of similar terms in foreign national curricula and the Russian educational standard.

Keywords: Education standard, Education curriculum, Education regulation, Education outcomes, Common Core, Semanitcs, National Curriculum of the UK, National Curriculum of Finland, National Curriculum of Australia

References

• Australian Curriculum 8.3. URL: http://www.australiancurriculum.edu.au/
• Barannikov K. A. O regulirovanii soderzhanija obrazovanija na sovremennom jetape obnovlenija sistemy obrazovanija v Rossijskoj Federacii / K. A. Barannikov. S. N. Vachkova, M. Ju. Demidova, I. M. Remorenko, O. A. Reshetnikova // Vestnik obrazovanija.— 2016.— № 14.— S. 69–80.

• Ford, K. Competence-based education. History, Opportunities and Challenges, UMUC Center for Innovation In Learning and Student Success (CILSS), 2014.

• National Core Curriculum for Basic Education. Finish National Board of Education. Helsinki, 2016.

• Prikaz Ministerstva obrazovanija i nauki RF ot 17 dekabrja 2010 g. N1897 «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta osnovnogoobshhegoobrazovanija».URLhttp://ivo.garant.ru/#/document/55170507/paragraph/1:3

• Remorenko I. M. Model' privlechenija jekspertnyh soobshhestv k realizacii obrazovatel'noj politiki — sovershenstvovanie primernoj osnovnoj obrazovatel'noj programmy. / I. M. Remorenko, S. N. Vachkova, K. A. Barannikov // Vestnik Baltijskogo federal'nogo universiteta im. I. Kanta.— 2015.— № 5. S. 40.

• Spady, W. Outcome-based education: Critical issues and answers. Arlington, VA: American Association of School Administrators, 1994.

• The National Curricullum in England. Framework document. Department for Education, UK, 2014. URL: https://www.gov.uk/government/collections/national-curriculum

• Vachkova S. N. Podhody k proektirovaniju sistemy gosudarstvenno-obshhestvennogo soprovozhdenija obrazovatel'nyh organizacij pri razrabotke i realizacii osnovnyh obrazovatel'nyh programm / S. N. Vachkova, K. A. Barannikov, I. M. Remorenko // Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta. Serija: Pedagogika i psihologija.— 2016.— № 2 (36).— S. 30–40.

ОЦЕНКА ДОСТИЖЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПО РЕЗУЛЬТАТАМ МЕЖДУНАРОДНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ КАК ФАКТОР ВЛИЯНИЯ НА СТАНДАРТИЗАЦИЮ ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

О. А Рыдзе

кандидат пед. наук, старший научный сотрудник Центра начального общего образования.
E-mail: primaryschool@instrao.ru

Oksana A. Rydze
PhD (Education), Senior Researcher, Centre of Basic General Education, Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education, Moscow

В статье охарактеризованы направления изучения результатов международного исследования TIMSS и его потенциал для совершенствования содержания начального математического образования и контрольно-измерительных материалов для оценки подготовки выпускников российской начальной школы. На примере одного из разделов школьного курса математики – «Арифметические действия» – охарактеризованы предметные и метапредметные достижения российских школьников. Представлены подходы к доработке содержания и планируемых результатов обучения к этому разделу для повышения качества знаний и развития функциональной грамотности школьника.

Ключевые слова: *международное сравнительное исследование TIMSS, контрольно-измерительные материалы, младший школьник, воспроизведение знаний, применение знаний, математическая грамотность, самостоятельность.*

Для развивающейся системы контроля и оценки знаний младших школьников характерны, помимо традиционных, следующие тенденции.

Как цитировать статью: Рыдзе О. А. Оценка достижений младших школьников по результатам международных исследований как фактор влияния на стандартизацию образования в России // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т. 2, № 5 (44). С.57–68.

Во-первых, направленность на получение информации о ходе и результатах реализации требований Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (далее – Стандарта). Контрольно-измерительные материалы разрабатываются на основе требований Стандарта к учебной (сформированность универсальных учебных действий) и предметной (достижение планируемых результатов обучения русскому языку, математике и т.д.) подготовке. Поэтому выпускники начальной школы выполняют задания, позволяющие оценить уровень их метапредметных и предметных достижений.

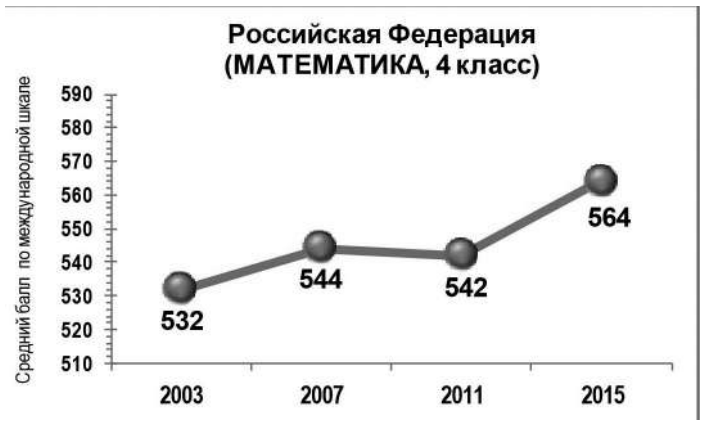
Во-вторых, анализ результатов выполнения проверочных работ с целью характеристики функциональной грамотности выпускников начальной школы. Так, математическая грамотность как компонент функциональной грамотности включает понимание ребенком необходимости математических знаний для жизни и учения; способность применять действия универсального характера (различать, сравнивать и т.д.) для математического поиска; готовность применять математические знания, факты, язык для решения учебных задач. Эта тенденция современного контроля образовательных достижений школьников только начинает развиваться в начальной школе.

В-третьих, разнообразие подходов к форме представления измерительных материалов. Помимо привычных контрольных младшие школьники почти с самого начала обучения выполняют проверочные работы с большим числом заданий, тесты, участвуют в смотрах знаний и т.п. Используются бумажные и (реже) компьютерные варианты представления контрольных материалов.

В качестве независимого исследования, позволяющего прогнозировать и подтверждать эффективность отдельных изменений, вносимых в содержание, выбор формы и объектов контроля, может быть рассмотрено (на примере математики начальной школы) международное сравнительное исследование TIMSS (Trends in Mathematics and Science Study). В нем контролируются отдельные результаты обучения, которые мы относим к метапредметным, выделено предметное содержание для оценивания, предлагаются задания разного уровня трудности с разнообразными сюжетами, с разной формой ответа (выбор одного из четырех предложенных, краткий ответ, развернутое решение/объяснение).

Данная статья основана на результатах систематических исследований математической подготовки учащихся начальной школы, проводимых в Центре оценки качества образования (рук. – Г. С. Ковалева) Института стратегии развития образования РАО. Российские младшие школьники выполняли задания теста TIMSS в 2003, 2007, 2011, 2015 гг.; на Диаграмме1 [5] представлены средние результаты.

Диаграмма 1
Результаты выполнения школьниками математической части теста международного исследования TIMSS в 2003-2015 гг. (средний балл)



Из диаграммы видно, что четвероклассники демонстрируют стабильность в предметной подготовке в соответствии со стандартами математической подготовки исследования TIMSS. Российские школьники 4-х классов в 2015 году заняли 7-е место в рейтинге стран-участников, опередив 42 страны (среди которых Великобритания, США, Финляндия, Венгрия, Чешская Республика, Германия, Австралия, Канада и др.).

Каковы же особенности исследования TIMSS и каков его потенциал для совершенствования стандартизации начального математического образования в нашей стране?

При сравнении содержания, выносимого на проверку в международном исследовании, и содержания математического образования российской начальной школы легко увидеть их преемственность.

Таблица 1

Соответствие блоков содержания работы TIMSS 2011 года и разделов курса математики начальной школы

Блок содержания TIMSS	Примерная программа по математике. 2009 г.
Числа	Числа и величины; Арифметические действия; Работа с текстовой задачей.
Геометрические формы и измерения геометрических величин	Пространственные отношения; Геометрические фигуры; Геометрические величины.
Представление данных	Работа с информацией

Такое соответствие дает возможность сопоставлять, например, результаты выполнения заданий из блока TIMSS и заданий соответствующих ему разделов итоговых работ за курс математики начальной школы. Обратим внимание, что предметное содержание, представленное в курсе математики российской начальной школы, значительно шире, чем содержание, выносимое на проверку в исследовании TIMSS. Поэтому рекомендации по корректировке содержания обучения, объектов итогового контроля могут относиться лишь к отдельным темам.

Для характеристики перспектив совершенствования стандартизации в рамках данной статьи рассмотрим лишь один раздел курса математики начальной школы – «Арифметические действия», включающийся в блок «Числа» математической части исследования TIMSS. Ниже, в Таблице 2, отражено соответствие требований теста к выделенному разделу российской программы по математике.

Таблица 2

Соответствие требований к математической подготовке. Арифметические действия

Требования TIMSS	Планируемые результаты обучения математике (Стандарт 2009 г.). Примерная Основная образовательная программа начального общего образования [6]
Школьник должен: – знать четыре операции с натуральными числами (+ , – , · , :) и проводить вычисления с натуральными числами.	Выпускник научится: – выполнять письменно действия с многозначными числами (сложение, вычитание, умножение и деление на однозначное, двузначное числа в пределах 10 000) с использованием таблиц сложения и умножения чисел, алгоритмов письменных арифметических действий (в том числе деления с остатком); – выполнять устно сложение, вычитание, умножение и деление однозначных, двузначных и трехзначных чисел в случаях, сводимых к действиям в пределах

	100 (в том числе с нулем и числом 1); – вычислять значение числового выражения (содержащего 2-3 арифметических действия, со скобками и без скобок). Выпускник получит возможность научиться (Комм.1): – выполнять действия с величинами.
Школьник должен уметь: – находить пропущенные числа или знаки действий в числовых предложениях (например, «Если 17 + о	Выпускник научится: – выделять неизвестный компонент арифметического действия и находить его значение. Выпускник получит возможность научиться: – использовать свойства арифметических действий для удобства вычислений.
Школьник должен уметь: – проверять делимость чисел.	Выпускник получит возможность научиться: – проводить проверку правильности вычислений (с помощью обратного действия, прикидки и оценки результата действия и др.).
Школьник должен уметь: – складывать и вычитать обыкновенные, десятичные дроби.	(Не предъявляются. Школьник только знакомится с долей величины, учится находить долю величины и величину по значению ее доли при работе с текстовыми задачами.)

Из Таблицы 2 видно, что в целом российские школьники были подготовлены к выполнению заданий теста по выделенному разделу. По данным Центра оценки качества [5], средний процент выполнения всех заданий этого раздела составил 55,1%. Более высокие результаты были достигнуты школьниками только при выполнении заданий раздела «Работа с информацией» (56,3%), входящего в блок «Представление данных» международного теста. Серьезное внимание к содержанию курса математики и планируемым результатам российской начальной школы в работе с арифметическими действиями (смысл и взаимосвязь действий, их применение для решения задач, алгоритмы устных и письменных приемов вычислений, свойства действий, приемы вычислений и т.п.) стало причиной высоких результатов в выполнении заданий на установление арифметического действия для ответа на вопрос в практической ситуации (94,8%), деление трехзначного числа на однозначное (93,1%), умножение однозначного числа на трехзначное (92,7%) и других. Затруднения, аналогичные часто проявляющимся во

время внутрироссийских мониторингов, возникли у российских четвероклассников при выполнении следующих значимых для дальнейшего обучения действий: деление четырехзначного числа на двузначное (справились 71,4% учащихся), деление с остатком в практической ситуации (64,8%).

У младших школьников обнаружились трудности в сравнении значения разности с круглым числом (верно выполнили только 52,3%), в выполнении действий с именованными числами (33,1%). Снизились результаты (с 53,2% до 52,3% справившихся) в выполнении вычислений с круглым числом.

В международном исследовании, помимо предметных, контролировались и метапредметные результаты, так называемые «виды учебно-познавательной деятельности»: знание, применение, рассуждение [1, с. 18]. Под знанием понимается способность ученика воспроизводить изученные правила, алгоритмы, способы действия в привычных ученикам ситуациях (стандартных). Выполнение этой группы заданий основано на проявлении таких действий универсального характера, как распознавание, классификация, измерение. Под применением понимается готовность выбрать и применить с учетом ситуации правило, способ в стандартных и измененных ситуациях (действия – выбор способа, моделирование и т.д.). Рассуждение рассматривается как умение школьника проводить многошаговые рассуждения в пределах конкретной и разных тем курса, конструировать ход решения и т.д. Основные действия, сформированность которых демонстрирует ученик, – анализ, обобщение, систематизация, обоснование и т.д. Среди рассматриваемых арифметических заданий теста встречались только задания на знание и на применение. Успешность выполнения первых – 80,3%, вторых – 74,3%. Четвероклассники испытывают затруднения в многократном применении одного и того же правила, осуществлении нескольких шагов (ограничиваются одним – первым), интерпретации результатов действия, рассуждения или прикидки.

О чем говорят типичные ошибочные ответы в заданиях на применение знаний?

Рассмотрим на примере конкретного задания, с какими трудностями в демонстрации умений универсальных действий сталкивались четвероклассники.

Задание. «У Маши 50 зедов. Книги сто́ят по 12 зедов каждая. Какое

самое большое число этих книг может купить Маша? Ответ: _____» [9].

Правильный ответ «Маша может купить 4 книги» получили 71,6% четвероклассников.

– первый ошибочный ответ: «4 (ост. 2)». Трудности моделирующей деятельности. В процессе решения задачи ученик перешел от практической (житейской) ситуации к арифметической – 50 : 12 = 4 (ост.2), правильно выполнил вычисление, но не перешел обратно – от арифметической ситуации к житейской. В решении школьника отсутствует этап интерпретации полученного результата в соответствии с сюжетом и вопросом задачи;

– второй ошибочный ответ: «5 кн.» и «5 книг, если добавить 10 зедов». Скорее всего, ученик также выполнял деление с остатком, но неправильно интерпретировал условие «самое большое число этих книг». Неумение проанализировать информацию и применить ее для решения – часто проявляющаяся в выполнении контрольных заданий трудность выпускников начальной школы;

– третий ошибочный ответ: «останется 2 зеда». Возможно, ошибка объясняется трудностями в понимании текста учебной задачи. Вместо ответа на вопрос «Какое самое большое число книг может купить Маша?» школьник ответил на вопрос «Сколько денег останется у Маши?». Возможно, четвероклассник продемонстрировал неполное рассуждение: проверил, что хватит на 4 тетради, потому что останется 2 зеда, но не сделал и не записал в ответ нужный вывод.

В отчете, подготовленном в Центре оценки качества образования, говорится, что в 2015 году по сравнению с 2011 годом уменьшилось число младших школьников, «чувствующих себя уверенно при изучении математики» [5; 13]. Если в 2011 году таких детей было 33%, то в 2015 – 28%. При этом, как показано на Диаграмме 1 в начале статьи, средний балл выполнения теста повысился на 22. Можно предположить, что одной из причин высоких результатов 2015 года стала реализация в контрольно-измерительных материалах, используемых в начальной школе, подходов, соответствующих международным требованиям.

Общепризнанно, что стандарт 2009 года взял курс на смену приоритета в образовании младших школьников. Первоочередной стала установка на формирование у школьника умения учиться. Требования к математической подготовке [8], Планируемые результаты обучения,

Примерная программа по математике, представленные в Примерной основной образовательной программе начального общего образования [6], указывают на то, что содержание обучения выступает источником средством накопления разнообразных (личностных, познавательных, регулятивных, коммуникативных) универсальных действий и развития учебной деятельности.

Требования к подготовке школьников, сформулированные в концепции перспективного исследования TIMSS-2015, опираются на требования предыдущих этапов этого исследования и при этом отражают изменения, которые вносятся в учебные программы (необходимую для этого информацию периодически сообщают все страны-участницы). Особое внимание всегда уделяется тем новым элементам содержания, которые важны для дальнейшей жизни учащихся. Так, при описании видов познавательной деятельности учащихся все больше внимания уделяется способности учащихся анализировать учебные задачи, вести поиск и применять информацию, представленную в различной форме, проводить исследования.

Каковы подходы к совершенствованию содержания обучения и контрольно-измерительных материалов для начальной школы?

По сравнению с минимумом содержания 2004 года в программе по математике усилена деятельностная (направленная на формирование общих приемов решения, способов действий) составляющая содержания обучения: «*нахождение* неизвестного компонента…», «*установление* порядка…», «*использование* свойств…». Но она касается не всех разделов и тем. Так, в разделе «Арифметические действия» выделена тема – «Числовое выражение», но не указано, что учится делать младший школьник в течение четырех лет обучения (читать, составлять, сравнивать, упорядочивать и т.п.). Нужна дополнительная работа по приведению в соответствие содержания курса и актуальных требований, которые до сих пор не выделены или выделены в качестве необязательных в разделе планируемых результатов «Выпускник получит возможность научиться». В рамках рассматриваемого вычислений (алгоритм, обратное действие, оценка достоверности, прикидки результата, вычисление на калькуляторе» [6]. Соответствующий ей планируемый результат – «*проводить проверку правильности вычислений (с помощью обратного действия, прикидки и оценки результата действия и др.)*» [6] – отнесен к числу необязательных, хотя он иллю-

стрирует способность ученика применять знания в разнообразных учебных и практических ситуациях (функциональная грамотность) и важен для продолжения математического образования. Таким образом, контрольно-оценочная деятельность, ориентированная на характеристику функциональной грамотности школьника, может быть усилена этой позицией. «Одним из наиболее важных направлений совершенствования содержания учебных программ является дальнейшая конкретизация и уточнение требований к предметным результатам обучения», – отмечают А. А. Кузнецов и Е. В. Чернобай [4, с. 31]. Совершенствование может включать перевод отдельных требований в ранг обязательных, уточнение имеющихся планируемых результатов обучения и включение новых. Так, для раздела «Арифметические действия» обязательным предметным умением должна стать не только проверка правильности вычислений. Важно рассмотреть возможность включения требования «составлять числовое выражение, соответствующее заданной несложной учебной или практической ситуации». Планируемый результат – «составлять равенство, содержащее неизвестный компонент, к заданной учебной ситуации» – мог бы послужить преемственным звеном между умением ученика работать с неизвестным компонентом арифметического действия (различать, называть, находить в простых случаях) – действующий планируемый результат – и решать уравнения (требование основной школы). В содержание раздела «Арифметические действия» курса математики начальной школы целесообразно внести позиции: «Выполнение действий с круглым числом», «Анализ результата выполнения вычисления, нахождения значения числового выражения».

Для отечественной системы контроля и оценки знаний учащихся характерно использование заданий, различных по объему, способу представления и подходам к оцениванию. Большое число заданий в проверочной работе, как правило, предполагает конкретизацию объектов контроля, что позволяет констатировать конкретную трудность ученика при невыполнении определенного задания. Например, при нахождении значения числового выражения, содержащего два арифметического действия («1800 – 800 : 2» или другого), школьник может ошибиться как в установлении порядка действий, так и в вычислении. Это вызвано тем, что у этого задания два объекта контроля – знание правил порядка действий и умение выполнять арифметические дей-

ствия в случаях, сводимых к действиям в пределах ста. Для того чтобы получить информацию о том, какие предметные умения у ученика сформированы, а какие требуют дальнейшего совершенствования, предлагаются задания к большому числу планируемых результатов. Это обеспечивает полноту контроля, содержательность выводов, возможность диагностики типичных затруднений. Например, обычно в заданиях с выбором ответа каждый неверный ответ – типичная ошибка. Объединение учащихся по допущенной ошибке упрощает организацию коррекционной работы. Пользуются все большей популярностью и проверочные работы, содержащие небольшое количество заданий. Примером служат мини-работы по разделу курса [2; 7], которые устроены так: несколько (по числу планируемых результатов к разделу) заданий базового уровня и одно задание повышенного уровня к одному из планируемых результатов этого раздела. Ученик, выполняющий такую работу, демонстрирует предметные умения в рамках конкретного раздела, и у педагога появляется основание для констатации успешности освоения основных тем или оказания адресной помощи в случае затруднений. Невыполнение или ошибочное выполнение задания повышенного уровня трудности говорит о неготовности применять базовые знания в новой ситуации, конструировать способ решения, обосновывать ответ на вопрос и т.п. К. А. Краснянская, которая занимается оценкой результатов участия российских школьников в исследовании TIMSS и других, обращает особое внимание на то, что две трети заданий теста 2015 года составляли задания на применение и рассуждение. Возможно, это необходимо учитывать авторам учебников и разработчикам контрольно-измерительных материалов для этапного и итогового контроля достижений школьников.

Современные подходы к оцениванию знаний младших школьников реализуются сегодня и в электронных формах учебников, которые содержат проверочные работы и специальные блоки заданий для контроля достижений младших школьников. На очередной встрече координаторов международного сопоставительного исследования качества математической и естественнонаучной подготовки школьников TIMSS-2019, проходившей в Мельбурне 12-17 ноября 2017 года, говорилось о важности использования при проведении теста современных технологий. В 2019 году российские школьники впервые будут выполнять тест, представленный в электронном виде.

Проблема исследуется автором статьи в рамках госзадания № 27.7948.2017/БЧ ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО»

Публикация подготовлена в рамках государственного контракта «Исследование практики и результатов внедрения федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) общего образования и разработка научно-методических материалов по обновлению содержания ФГОС» по Государственному контракту № 08.№ 79.11.0035 от 18.09.2017 г.

Комментарии

1. Курсивом выделены требования к содержанию, которое изучается, но не оценивается у выпускников начальной школы при индивидуальной оценке достижений школьника.

Литература

1. *Ковалева Г. С., Кошеленко Н. Г., Краснянская К. А.* и др. Концептуальные подходы к оценке учебных достижений по математике и естествознанию в международном сравнительном исследовании TIMSS. М. : Институт содержания и методов обучения РАО, 2008. 44 с.

2. *Ковалева Г. С., Кузнецова М. И., Краснянская К. А., Рыдзе О. А.* и др. Готовимся к Всероссийской проверочной работе. Русский язык. Математика. Окружающий мир. Методические рекомендации. 4 класс: учеб. пособие для общеобразоват. организаций. М. : Просвещение, 2016. 96 с.

3. Концепция развития математического образования в Российской Федерации. Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 24 декабря 2013 г. N 2506-р. Где, кем и когда опубликовано? Страницы.

4. *Кузнецов А. А., Чернобай Е. В.* Современный учебно-методический комплекс: требования и критерии оценки школьной учебной литературы // Педагогика. 2017. № 2. С. 25–36.

5. Международное исследование по оценке качества математического и естественнонаучного образования. Публикации [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.centeroko.ru/timss15/timss15_pub.htm (дата обращения: 05.11.2017).

6. Примерная основная образовательная программа начального общего образования. Одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию (протокол от 8 апреля 2015 г. №1/15) [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://fgosreestr.ru/ (дата обращения: 31.10.2017).

7. Результаты международного исследования TIMSS-2015. 4 класс. [Электронный ресурс]. Режим доступа file:///C:/Users/3671~1/AppData/Local/Temp/Rar$DIa0.284/Report_TIMSS2015_G4.pdf (дата обращения: 05.11.2017).

8. *Рыдзе О. А., Краснянская К. А.* Готовимся к Всероссийской проверочной работе. Математика. Рабочая тетрадь. 4 класс: уч. пособие для общеобразовательных организаций. М. : Просвещение, 2016. 82 с.

9. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования // Министерство образования и науки Российской Федерации. М. : Просвещение, 2017. 48 с.

10. TIMSS 2015. G4_Booklet_2 / Mullis I. V. S., Martin M. O., Ruddock G. J., O'Sullivan C. Y., Preuschoff C. (Eds.). Chestnut Hill, MA : TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College, 2013. Указать страницы.

ASSESSMENT OF THE ACHIEVEMENTS OF YOUNGER SCHOOLBOYS ON THE RESULTS OF INTERNATIONAL STUDIES AS A FACTOR OF INFLUENCE ON THE STANDARDIZATION OF EDUCATION IN RUSSIA

The author of the article characterizes the directions of studying the results of the TIMSS international study and its potential for improving the content of the primary mathematical education and test and measurement materials for assessing the preparation of Russian primary school graduates. On the example of the "Arithmetic Actions" as one of the sections of the school course of mathematics, the author describes the subject and meta-subject achievements of Russian schoolchildren. The author also presents approaches to finalizing the content and planned learning outcomes to the "Arithmetic Actions" section for improving the quality of knowledge and developing the functional literacy of the student.

Keywords: the TIMSS international comparative study, control and measuring materials, junior schoolchild, reproduction of knowledge, application of knowledge, mathematical literacy, independence.

References

• Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart nachal'nogo obshchego obrazovaniya // Ministerstvo obrazovaniya i nauki Rossiyskoy Federatsii. M. : Prosveshchenie, 2017. 48 s.

• Kontseptsiya razvitiya matematicheskogo obrazovaniya v Rossiyskoy Federatsii. Utverzhdena rasporyazheniem Pravitel'stva Rossiyskoy Federatsii ot 24 dekabrya 2013 g. N 2506-r. Gde, kem i kogda opublikovano? Stranitsy.

• *Kovaleva G. S., Koshelenko N. G., Krasnyanskaya K. A.* i dr. Kontseptual'nye podkhody k otsenke uchebnykh dostizheniy po matematike i estestvoznaniyu v mezhdunarodnom sravnitel'nom issledovanii TIMSS. M. : Institut soderzhaniya i metodov obucheniya RAO, 2008. 44 s.

• *Kovaleva G. S., Kuznetsova M. I., Krasnyanskaya K. A., Rydze O. A.* i dr. Gotovimsya k Vserossiyskoy proverochnoy rabote. Russkiy yazyk. Matematika. Okruzhayushchiy mir. Metodicheskie rekomendatsii. 4 klass: ucheb. posobie dlya obshcheobrazovat. organizatsiy. M. : Prosveshchenie, 2016. 96 s.

• *Kuznetsov A. A., Chernobay E. V.* Sovremennyy uchebno-metodicheskiy kompleks: trebovaniya i kriterii otsenki shkol'noy uchebnoy literatury // Pedagogika. 2017. № 2. S. 25–36.

• Mezhdunarodnoe issledovanie po otsenke kachestva matematicheskogo i estestvennonauchnogo obrazovaniya. Publikatsii [Elektronnyy resurs]. Rezhim dostupa: http://www.centeroko.ru/timss15/timss15_pub.htm (data obrashcheniya: 05.11.2017).

• Primernaya osnovnaya obrazovatel'naya programma nachal'nogo obshchego obrazovaniya. Odobrena resheniem federal'nogo uchebno-metodicheskogo ob"edineniya po obshchemu obrazovaniyu (protokol ot 8 aprelya 2015 g. №1/15) [Elektronnyy resurs]. Rezhim dostupa: http://fgosreestr.ru/ (data obrashcheniya: 31.10.2017).

• Rezul'taty mezhdunarodnogo issledovaniya TIMSS-2015. 4 klass. [Elektronnyy resurs]. Rezhim dostupa file:///C:/Users/3671~1/AppData/Local/Temp/Rar$DIa0.284/Report_TIMSS2015_G4.pdf (data obrashcheniya: 05.11.2017).

• *Rydze O. A., Krasnyanskaya K. A.* Gotovimsya k Vserossiyskoy proverochnoy rabote. Matematika. Rabochaya tetrad'. 4 klass: uch. posobie dlya obshcheobrazovatel'nykh organizatsiy. M. : Prosveshchenie, 2016. 82 s.

• TIMSS 2015. G4_Booklet_2 / Mullis I. V. S., Martin M. O., Ruddock G. J., O'Sullivan C. Y., Preuschoff C. (Eds.). Chestnut Hill, MA : TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College, 2013. Ukazat' stranitsy.

ФОРМИРОВАНИЕ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ СРЕДСТВАМИ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ЗАДАНИЙ С МАТЕМАТИЧЕСКИМ СОДЕРЖАНИЕМ

Л.О. Рослова

Кандидат педагогических наук, руководитель Центра развития образования ФГБУ «Российская академия образования»
E-mail: roslova@raop.ru

Larisa O. Roslova
Ph.D (Pedagogic), Head of the Centre of education development,
Russian Academy of Education

В статье обсуждается проблема внедрения Федерального государственного образовательного стандарта на уровнях начального и основного образования и реализация основного требования ФГОС — формирования метапредметных результатов обучения. В статье представлен анализ возможностей практико-ориентированных заданий, используемых в курсе математики начального общего и основного общего образования, для достижения метапредметных результатов обучения.

Ключевые слова: *Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, метапредметные результаты обучения, практико-ориентированные задания по математике, познавательные универсальные учебные действия.*

Международные исследования продолжают цикл за циклом фиксировать одну из проблем нашего образования — неуспешность применения российскими учащимися тех знаний, которыми они овладели [4; 5]. Эта задача поставлена в Федеральных государственных образовательных стандартах как

Как цитировать статью: Рослова Л. О. Формирование метапредметных результатов обучения средствами практико-ориентированных заданий с математическим содержанием // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т. 2, № 5 (44). С.69–78.

начального, так и основного общего образования, но, несмотря на это, путь ее решения пока не найден. Следует отметить, что проблема эта касается изучения не только математических, но и естественнонаучных дисциплин, следовательно, можно предположить, что решение ее следует искать не в предметном поле, а в поле метапредметных результатов обучения. Получается, что учащиеся не могут решить практическую задачу не потому что не владеют необходимым предметным содержанием, необходимыми предметными навыками, а потому что не владеют познавательными УУД, в частности, их не научили переводить практическую задачу в учебную и самостоятельно конструировать алгоритм (или его часть) для решения учебной задачи.

Учителя по-прежнему дают ученикам готовые «рафинированные» текстовые задачи (псевдопрактические) и не предлагают ситуации, в которых от них самих требуется эту задачу сформулировать на базе некоторой практической ситуации.

Многие учителя все еще продолжают полагать, что главная их цель — добиться того, чтобы ребенок овладел математической теорией, натренировался решать задачи на применение этой теории в конкретных учебных ситуациях, а учить детей применять знания в реальных жизненных ситуациях или иных практико-ориентированных контекстах не нужно, поскольку все и так получится само собой. Приведем пример.

Первое же проведенное в нашей стране международное исследование показало, что, имея все необходимые знания о площади прямоугольника (что следует и из российских исследований, например [5]), наши учащиеся не могут взять в руки линейку, выполнить необходимые измерения и вычислить площадь поверхности стола, за которым они сидят. Что им мешает? Конечно, нестандартная ситуация многих детей несколько шокирует, особенно таких, которые привыкли при любых условиях на уроке сидеть в традиционной позе ученика: руки сложены, взгляд — на учителя.

Но не это главное. Беда в том, что ситуация скрывает целый комплекс проблемных вопросов, имеющих различную природу. Например, есть в этом математическая составляющая — в каких единицах выполнять измерения и с какой точностью нужно брать данные. Есть и метапредметная составляющая, касающаяся регулятивных универсальных действий: надо составить план и отобрать операции, которые приведут к успеху. И при этом решить обе эти проблемы надо самостоятельно.

Оговорюсь сразу, что выход видится автору статьи не в том, чтобы, отказавшись от изучения теории, кидаться обмерять все доступные для этого объекты окружающего мира и что-то там вычислять. Появились исследования, в которых показано, что умение применять знания тесно связано со сформированностью теоретической составляющей содержания обучения; именно это является необходимой основой для выполнения практических действий — без теории не будет и практики. Не надо отказываться от того, что у нас получается, причем лучше всех в мире. Надо организовывать учебный процесс образом, целесообразным для решения и второй задачи,— применения полученных теоретических знаний.

Исходя из сказанного, сделаем вывод: в настоящее время одним из основных принципов построения современного учебного процесса, а с ним и современного учебника, должен стать *принцип обеспечения взаимосвязи изучаемого материала с реальным окружающим миром*. Не надо решение этой задачи целиком перекладывать на плечи учителя, в этом заинтересованы и авторы современных программ и средств обучения.

А теперь зададимся вопросом: много ли в учебниках математики задач, обеспечивающих такого рода деятельность? Ответим: в большинстве учебников (и это после того, как они прошли процедуру «грифования» под ФГОСы) их практически нет. Но есть исключения.

В учебно-методическом комплекте для начальной школы [3] предложен подход, согласно которому в содержание обучения необходимо включать специально разработанную систему заданий, целью которых является подведение ученика к понимаю, что математика применима во многих ситуациях реальной жизни. Цель обучения математике состоит в том, чтобы сформировать у учащихся опыт использования математических знаний, готовность к распознаванию математической сущности объектов и явлений окружающего мира, установлению математических закономерностей, переводу практической ситуации в задачу, которую можно сформулировать на языке математики и решить средствами математики.

Система заданий представлена в структуре единой рубрики под названием «Математика вокруг нас», которая является сквозной с 1-го класса до 4-го. Организация такой структурной единицы урока со столь говорящим названием (вслед за материалом учебника) нацеливает учителя изучать с детьми математику не как абстрактную науку, здесь

решается задача формирования осознания необходимости *применять математические знания в окружающем мире*. Это важно: начиная с первых дней обучения в школе ребенок должен осознать, что математика будет с ним на протяжении всей его жизни, кем бы он ни стал, следовательно, необходимо овладеть умением применять математические знания в самых разных повседневных ситуациях.

Каждое задание рубрики вводит ученика в некоторый реальный жизненный сюжет и предлагает вытекающие из его специфики задачи, имеющие математический контекст. Например, сюжет «На кухне». Очевидно, что есть возможность предложить учащимся задания на взвешивание, на вычисление времени приготовления блюда или обеда, на перестановки и комбинации, можно встроить и геометрические задачи. В сюжет легко вписываются и задачи традиционно олимпиадного характера: как угадать, в какой банке что находится; как пожарить котлету за наименьшее время; какое наименьшее количество взвешиваний потребуется; как отмерить 1 л с помощью только трехлитровой и пятилитровой банок и др. Задачи могут быть адаптированы для определенного класса. Одним из педагогических результатов использования таких задач может стать выявление способных к математике креативных ребят, которым будет интересно участие в математической олимпиаде.

Отметим, что в такого рода жизненные сюжеты естественным образом встраиваются задачи, связанные с часами и определением времени, с переводом одних единиц в другие. Как показывают исследования, такие задачи представляют проблему для довольно большого числа учеников не только начальной школы, но и учащихся более старшего возраста.

Таким образом, комплексное задание может содержать задачи из различных областей математики и при этом задачи могут иметь различную сложность, что позволит работать одновременно (в паре, в группе) учащимся с различными уровнями математической подготовки и математических способностей.

Есть источники сюжетов, которые в буквальном смысле слова находятся у нас под рукой. Например, немало математических задач можно связать с книгой. Книги бывают разного формата, у них различное количество страниц, но при этом есть определенные закономерности, связанные с делимостью чисел (число страниц делится на определенное число, чаще всего это число 16), с четностью (левая страница разворота всегда четная, а правая — нечетная). Каждая книга напечатана с исполь-

зованием определенной гарнитуры и кегля, что определяет среднее количество слов и знаков на странице. Исходя из этого и используя понятие скорости чтения (а она различна у разных людей), можно определять, сколько времени уйдет на прочтение книги или некоторой ее части. Таким образом, можно предать личностно-ориентированную окраску вполне традиционной и скучной для многих детей задаче.

Можно поработать с оглавлением книги. В некотором смысле это таблица, из которой можно извлекать не только прямую информацию, но и контекстную. Например, на какой странице заканчивается глава такая-то (ведь оглавление дает в явном виде начало главы), сколько в ней страниц (надо выполнить вычитание, четко понимая, какое значение из оглавления надо взять в качестве уменьшаемого, а какое в качестве вычитаемого).

Есть и связанная с книжной тематикой известная задача на сообразительность: сколько цифр пришлось напечатать, чтобы пронумеровать все главы книги? И это далеко не все задачи, которые можно составить на основе выбранного сюжета.

Снова заметим, что сложность задач можно всегда увязать с возрастом учащихся: и в начальной школе, и далее. И самое замечательное, что положительно характеризует книгу как источник учебных заданий, это возможность *промоделировать* задачную ситуацию, если у ученика есть такая необходимость при поиске решения или для проверки уже найденного решения.

Важно, что такие практико-ориентированные задачи создают условия для использования жизненного опыта самого ученика. Например, в сюжетах, связанных с покупками товаров в магазине. Сюжеты можно брать и из жизни класса. Например, класс едет на экскурсию, в музей или в театр. Вполне возможно, что понадобится покупать билеты (детские и взрослые), заказывать транспорт (соответственно количеству участников), совершенно точно — рассчитать время (на дорогу туда и обратно). Обычно эти проблемы решают родители или учитель, однако ребята с удовольствием подключатся к решению стоящих перед классом задач. И это будет для них новый опыт и новые знания. Все это повышает и мотивацию к изучению математики — ведь становится очевидным, к чему изученное на уроках можно «приложить», где оно пригодится в жизни. И если ребят привлекали к такой деятельности еще в начальной школе, то девятиклассники смогут справиться с этим и самостоятельно.

Источником сюжета могут стать и такие объекты, как схемы. Они разнообразны и в настоящее время используются достаточно часто. Схема — один из способов визуализации информации, а одна из таких схем — транспортная.

В качестве примера можно рассмотреть схему Московского метро. Она, как известно, интересна тем, что имеет упорядоченную, радиально-кольцевую структуру, в ней (по состоянию на ноябрь 2017 года) 206 станций, 13 линий, 31 пересадочный узел. И с ней связано много интересных чисел: у каждой линии своя протяженность, количество станций, время проезда, общая протяженностей путей составляет почти 350 км. Можно составлять различные маршруты проезда между станциями, оценивать и сравнивать их протяженность и время поездки. Метро соединяет 9 московских вокзалов и соединено с тремя аэропортами, что открывает возможность дополнительных сюжетов о путешественниках — гостях столицы. Продолжая экскурсионную тематику, можно запланировать поездку класса в Москву и заранее распланировать логистику перемещений с учетом мест прибытия, проживания и расположения тех достопримечательностей, которые планируется посетить.

В системе упражнений УМК авторского коллектива под руководством Г. В. Дорофеева для учащихся 5-х — 9-х классов [1; 2] для решения задачи формирования умений, связанных с применением математических знаний в практико-ориентированных ситуациях, введена рубрика «Практическая ситуация». В рамках этой рубрики представлены задания, в которых ученик погружается в контекст возможного в реальности сюжета, требующего определенной математической компетентности:

- определение необходимого количества жиров, белков и углеводов;
- вычисление стоимости товара с учетом сезонной скидки (это требует проведения вычислений с рациональными числами и процентами);
- нахождение оптимального расстояния при просмотре телевизора (выполнение практических измерений в реальных единицах, перевод единиц в метрической системе мер, перевод единиц из неметрической системы мер в метрическую);
- определение расстояния на местности, на плане и карте (вычисление пропорционально зависимых величин, вычисление по формулам),
- определение количества продуктов, необходимого по рецепту (решение пропорций);
- распределение финансовых средств (вычисления с реальными

данными с учетом понимания финансовой терминологии и специфики);
- работа со статистической информацией (чтение различных диаграмм, графиков);
- определение забытого кода (нахождение числа возможных комбинаций);
- оценивание шанса на выигрыш, вероятности наступления случайного события (вычисление вероятности события) и пр.

Приведем пример задания из рубрики «Практическая ситуация».

Задание. Чтобы ступеньки были удобными и безопасными, они должны удовлетворять определенным требованиям:

А. Высота ступеньки должна быть больше 170 мм и меньше 190 мм.

Б. Сумма глубины и удвоенной высоты должна быть больше 590 мм и меньше 640 мм.

1) Какие из ступенек (см. таблицу) соответствуют этим требованиям?

Указание. Чтобы проверить соответствие второму требованию, составьте неравенства и проверьте, верны ли они.

Ступеньки	Высота, см	Глубина, см
1	200	220
2	180	250
3	185	280

2) Проверьте, удовлетворяют ли требованиям удобства и безопасности ступеньки лестниц в школе, в вашем доме.

3) Представьте, что вы работаете в фирме, занимающейся производством и установкой деревянных лестниц. Вам необходимо сделать проект лестницы на второй этаж дачного дома; высота лестницы 270 см, планируемая высота ступеньки 180 мм. Сколько ступенек получится? В каких пределах может находиться глубина ступеньки, чтобы удовлетворять второму требованию?

Назовем еще несколько моментов, которые говорят в пользу целесообразности системного использования практико-ориентированных задач при обучении математике.

Часто реальные сюжеты могут содержать деятельность, связанную с *конструированием*, например выкладывание кафельной плитки — это конструирование паркета из квадратов на плоскости, раскладка полосок обоев — выкладывание прямоугольников по прямой линии.

Реальные сюжеты помогают созданию предметной, практической, то есть *содержательной основы* для математических понятий, например уже упомянутых понятий периметра и площади прямоугольника, которые оказываются такими непростыми для многих учащихся: проблема тянется из «глубин» начальной школы, то есть связана с неправильным формированием названных понятий — чрезмерной формализации при их введении.

В реальных сюжетах — реальные данные, а не подобранные в соответствии с изучаемой темой. Это приводит учащихся к необходимости задумываться над возможными ограничениями и следить за полученным результатом, *развивает самоконтроль*. Например, есть задачи, в которых по смыслу ответ должен быть натуральным числом (скажем, количество автобусов, которое необходимо заказать), а в результате вычислений наиболее вероятно, что получится остаток. Это станет для ученика сигналом к тому, что ответ надо давать не формально, как результат произведенных вычислений, а соотнося с вопросом задачи и смыслом величин, которые в ней фигурируют.

Организовывать уроки, построенные на решении практико-ориентированных заданий, можно не только перемежая ими тренировочные упражнения, но и концентрированно: после изучения темы или в конце четверти, что позволит снять напряжение, усталость, переключить детей на другой, нежели это было в ходе изучения темы, вид деятельности. Это благоприятно скажется на самом образовательном процессе, сделает его более личностно-ориентированным, *повысит учебную мотивацию*, желание учиться и интерес к математике. А кроме того, это как раз тот случай, когда участие родителей в выполнении задания вполне оправдано, даже можно просить составить свою задачу, которую пришлось или, может быть, придется решать конкретной семье в случае, например, ремонта квартиры.

Подводя итоги, можно сказать, что практико-ориентированные задания полезны по многим причинам. Сформулируем наиболее важные из них с точки зрения дидактики математики:

1) такие задачи часто заставляют думать и искать решение в новой, незнакомой ситуации;

2) у ученика постепенно вырабатываются понимание и привычка распознавать математический контекст в различных ситуациях, не связанных с уроком математики, ставить перед собой задачу и искать ее решение;

3) такие задачи редко бывают математическими «в чистом виде», чаще — межпредметными и подразумевают использование знаний из других предметов и областей знания;

4) при решении таких задач можно использовать личный опыт ученика, что может стать мостиком к формированию личностных результатов обучения.

И уже этого вполне, на наш взгляд, достаточно, чтобы понять, что использование в учебном процессе правильным образом организованных практико-ориентированных заданий будет работать на формирование различных метапредметных результатов.

Публикация подготовлена в рамках государственного контракта «Исследование практики и результатов внедрения федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) общего образования и разработка научно-методических материалов по обновлению содержания ФГОС» по Государственному контракту № 08.№ 79.11.0035 от 18.09.2017 г.

Литература

1. Математика. Сборник рабочих программ. 5–6 классы: пособие для учителей общеобразоват. организаций / сост. Т. А. Бурмистрова. 3-е изд. М.: Просвещение, 2014. 80 с.
2. Математика. Сборник рабочих программ. 7–9 классы: пособие для учителей общеобразоват. организаций / сост. Т. А. Бурмистрова. 3-е изд. М.: Просвещение, 2014. 97 с.
3. *Минаева С. С., Рослова Л. О., Рыдзе О. А.* Математика: программа: 1–4 классы: рабочая программа [Электронный ресурс] / 2-е изд., дораб. М.: Вентана-Граф, 2017. URL: https://drofa-ventana.ru/upload/iblock/60b/60b2b87f50a9c8742bd41a3c6c86d407.pdf (дата обращения: 15.10.2017).
4. Результаты международного исследования TIMSS2015. 4 класс [Электронный ресурс]. URL: http://www.centeroko.ru/timss15/timss15_pub.htm (дата обращения: 21.09.2017).
5. Результаты международного исследования TIMSS2015. 8 класс [Электронный ресурс]. URL: http://www.centeroko.ru/timss15/timss15_pub.html (дата обращения: 11.09.2017).

FORMATION OF META-SUBJECT LEARNING OUTCOMES BY MEANS OF PRACTICE-ORIENTED ASSIGNMENTS WITH MATHEMATICAL CONTENT

The author of the article discusses the problem of introducing the Federal State Educational Standard at the levels of primary and basic education, and also discusses the implementation of the main requirement of the Federal State Educational Standard namely the formation of meta-subject learning outcomes. The article presents an analysis of the possibilities of practical-oriented tasks used in the mathematics course of primary general and basic general education, in order to achieve meta-subject learning outcomes.

Keywords: Federal State Educational Standard of primary general education, Federal State Educational Standard of basic general education, meta-subject results of training, prac-

tice-oriented tasks in mathematics, cognitive universal educational activities.

References

- Matematika. Sbornik rabochikh programm. 5–6 klassy: posobie dlya uchiteley obshcheobrazovat. organizatsiy / sost. T. A. Burmistrova. 3-e izd. M.: Prosveshchenie, 2014. 80 s.
- Matematika. Sbornik rabochikh programm. 7–9 klassy: posobie dlya uchiteley obshcheobrazovat. organizatsiy / sost. T. A. Burmistrova. 3-e izd. M.: Prosveshchenie, 2014. 97 s.
- *Minaeva S. S., Roslova L. O., Rydze O. A.* Matematika: programma: 1–4 klassy: rabochaya programma [Elektronnyy resurs] / 2-e izd., dorab. M.: Ventana-Graf, 2017. URL: https://drofa-ventana.ru/upload/iblock/60b/60b2b87f50a9c8742bd41a3c6c86d407.pdf (data obrashcheniya: 15.10.2017).
- Rezul'taty mezhdunarodnogo issledovaniya TIMSS2015. 4 klass [Elektronnyy resurs]. URL: http://www.centeroko.ru/timss15/timss15_pub.htm (data obrashcheniya: 21.09.2017).
- Rezul'taty mezhdunarodnogo issledovaniya TIMSS2015. 8 klass [Elektronnyy resurs]. URL: http://www.centeroko.ru/timss15/timss15_pub.html (data obrashcheniya: 11.09.2017).

ТЕКУЩИЕ ТЕНДЕНЦИИ СОВРЕМЕННОГО НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПРЕДВАРИТЕЛЬНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС НОО

В.С. Басюк

Доктор психологических наук, заместитель президента ФГБУ «Российская академия образования»
E-mail: bvs850@mail.ru

Victor S. Basyuk
Dr.Sc. (Psychology), Deputy President, Russian Academy of Education

Н.Ф. Виноградова

Член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор, руководитель центра начального общего образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», ведущий научный сотрудник ФГБУ «Российская академия образования»
E-mail: nfv@bk.ru

Natalia F. Vinogradova
Corresponding member of RAE, Dr.Sc. (Education), Professor, Head of the Centre of primary education, Institute for strategy of education development of Russian Academy of Education

Л.О. Рослова

Кандидат педагогических наук, руководитель центра развития образования ФГБУ «Российская академия образования»
E-mail: roslova@raop.ru

Larisa O.Roslova
PhD (Education), Head of the Centre of education development, Russian Academy of Education, Moscow

В статье представлен глубинный анализ текущих тенденций развития современного начального общего образования в связи с внедрением и реализацией нового Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования.

Ключевые слова: *федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, основная образовательная программа начального общего образования, универсальные учебные действия, конкурс инновационных площадок «Путь к успеху».*

Актуальная информация

Пожалуй, разговор о тенденциях, которые «управляют» состоянием современного начального образования как первого школьного звена, следует начать с характеристики понятия «современный». Современность как явление действительной картины мира и прежде всего социальной жизни отражает определенный поворотный момент в ее развитии, который удовлетворяет изменившимся требованиям государства и общества, достижениям соответствующих наук, а также статусу субъектов образования. То есть очевидно, что современность в значительной степени задает стратегию суще-

Как цитировать статью: Басюк В. С., Виноградова Н. Ф., Рослова Л. О. Текущие тенденции современного начального общего образования и предварительные результаты реализации ФГОС НОО // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т. 2, № 5 (44). С.79–94.

ствования и развития рассматриваемого явления и отношения к нему уже известных и еще неизвестных участников.

Современность как характеристика любой установившейся тенденции включает следующие важнейшие составляющие:

— *конструктивность* как выделение главного, отказ от несущественного и устаревшего;

— *позитивный консерватизм* как сохранение базового ценностного «ядра», подчинение идее, что базовые ценности не должны подвергаться поспешному изменению;

— *преемственность* как отбор проверенных временем идей, на которых на протяжении сотен лет строилась традиционная начальная школа;

— *перспективность* как предвидение возможных изменений в будущем.

Тенденции, которые стали наблюдаться в системе образования в первое двадцатилетие XXI века, связываются с объективными изменениями в общественной жизни нашей страны.

Основными итогами деятельности российской образовательной системы, которые ожидало государство и общество, были:

1) совершенствование результатов российского образования, «повышение удовлетворенности населения качеством образовательных услуг, улучшение результатов российских школьников по итогам участия в международных сопоставительных исследованиях качества общего образования (PIRLS, TIMSS, PISA) (Комм. 1)» [4, с. 5];

2) «развитие высоконравственной личности, разделяющей российские традиционные духовные ценности, обладающей актуальными знаниями и умениями, способной реализовать свой потенциал в условиях современного общества» [5, с. 1].

Но разве эти задачи, пусть в другой формулировке, не стояли ранее перед системой образования в Советском Союзе? В чем же принципиальная разница в государственной политике в области образования? И здесь мы должны сказать о существенной корректировке принципов, на которых строится сегодня система образования.

Демократизация системы образования — плюрализм, вариативность, право выбора всеми субъектами образовательного процесса (образовательная организация, учитель, обучающийся, родитель) типа учебной организации, программы обучения, педагогических технологий, форм и средств обучения. Главное достоинство этого принципа — его реали-

зация создает возможность отказа от однообразия школы, позволяет сделать ее динамичной, современной, учесть индивидуальные потребности обучающихся и интересы педагогического коллектива и семьи.

Процессы, которые сегодня происходят в начальном образовании под влиянием широкой общественности, к сожалению, в определенной мере касаются нарушения принципа демократизации системы образования. В педагогическом сообществе муссируется идея отказа от вариативности образования, создания единой программы, единого учебника. Сторонники этой идеи прикрываются необходимостью сохранить «единое образовательное пространство». Хотя абсолютно очевидно, что сохранение этого пространства достигается совсем другими путями: ориентировкой образования на цели развития школьника; отражением в программах и средствах обучения образовательного «ядра»; высокой квалификацией педагога; обеспечением дифференцированного обучения. Возвращение к негативным страницам советского образования, когда, во-первых, все школы обучали по единственно «правильной» программе, во-вторых, учитель ориентировался в обучении на «середнячка», а при этом не развивались способные успешные дети, в-третьих, талантливые учителя не могли проявить свои способности и страдали от серого однообразия школьной жизни — все это резко отрицательно отразится на качестве образования и отношении обучающихся к нему.

Но это будет отсроченный результат наших новообразований, и он будет выражен в усиливающейся примитивизации сознания подрастающего поколения.

Актуальная информация

В 2016 году состоялся конкурс инновационных площадок «Путь к успеху», который проводило Министерство образования и науки РФ и Российская академия образования. Среди номинаций была и такая: «Лучшая основная образовательная программа начального общего образования».

Анализ представленных программ убедительно показал трудности, которые испытывает образовательная организация при определении стратегии своей деятельности. По замыслу, заложенному в Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (далее — ФГОС НОО), основная образовательная программа начального общего образования (далее — ООП НОО) «определяет содер-

жание и организацию образовательного процесса на ступени начального общего образования и направлена на формирование общей культуры, духовно-нравственное, социальное, личностное и интеллектуальное развитие обучающихся, создание основы для самостоятельной реализации учебной деятельности, обеспечивающей социальную успешность, развитие творческих способностей, саморазвитие и самосовершенствование, сохранение и укрепление здоровья обучающихся» [7, с. 15–16].

Таким образом, идея самостоятельного создания школой программы своей образовательной деятельности должна была стать главной формой реализацией принципа демократизации образования — *интеграции требований государства к уровню обучения младших школьников и потенциальных возможностей образовательной организации.* Вместе с тем оказалось, что конструирование ООП НОО — задача достаточно трудная для многих школьных коллективов.

Подчеркнем, что основная образовательная программа — это документ, определяющий всю систему деятельности конкретной организации: цели, содержание, средства и методы как образовательной, так и воспитательной составляющих образовательного процесса. И первое, что должна сделать школа, создавая свою программу, это проанализировать *условия своей жизнедеятельности*: а) потребности, способности и общий уровень развития обучающихся; б) требования к образованию младших школьников со стороны родителей; в) кадровый состав и возможности педагогического коллектива; г) соответствие средств обучения поставленным задачам и содержанию. Вместе с тем эксперты представленных на конкурс программ подчеркивают, что большинство ООП НОО носят компилятивный характер, представляют, в основном, текст, составленный из фрагментов разных документов, перегруженный общими теоретическими размышлениями. Поэтому программа не отражает индивидуальности данной образовательной организации, а значит, не может обеспечить выполнение не только части, формируемой участниками образовательного процесса (20%), но и обязательной части.

Следующий принцип, на который хотелось бы обратить внимание,— *развивающий характер образования*. Этот принцип исходит из понимания самоценности начального образования. «Очевидно, что применительно к начальной школе нужно рассматривать два этапа ценностей: 1) *относящиеся* непосредственно к ученику — то, что можно назвать планируемыми результатами его образования; 2) *отражающие*

процесс образования, то есть ценностную позицию учителя, представленную в особенностях учебного процесса, специфике методики обучения, характере взаимоотношений с обучающимися» [1, с. 11].

Выдвижение принципа развивающего образования базировалось на утверждении, что так называемая *знаниевая парадигма,* то есть решение задачи формирования знаний как приоритета образования, не может дать развивающего эффекта. Это определяется тем, что формальное усвоение знаний связано, в основном, с двумя психическими процессами — восприятием и памятью. Не секрет, к примеру, что хорошо успевающий ребенок отличается от отстающих прекрасной памятью, и это часто выручает его при выполнении заданий на воспроизведение учебного материала.

Развитие младшего школьника можно характеризовать следующими достижениями:

— овладение функциональной грамотностью, обеспечивающей возможность решения учебных и жизненных задач, готовность к дальнейшему образованию («знаю, зачем приобретаю знания»);

— готовность использовать приобретенные знания для правильного функционирования в окружающем мире, умения адаптироваться в изменяющихся условиях среды, коммуникации, социальных отношений («знаю, где и как использовать приобретенные знания»);

— способность к самообучению и саморазвитию, владение навыками организации самостоятельной познавательной деятельности, осознание своего незнания, умение устанавливать причины трудностей и ошибок («знаю, что я не знаю, умею преодолевать трудности»).

Уже в шестидесятые годы прошлого столетия для значительной части ученых-психологов и педагогов, представителей педагогической общественности стало очевидно, что в традиционной системе образования назрело противоречие между новыми целями образования, которые были поставлены государством в связи с переходом на всеобщее среднее образование, и направленностью процесса обучения преимущественно на получение знаний.

«Многочисленные попытки модернизации традиционной одежды — прежнего метода обучения — ожидаемых результатов не давали. И неудивительно: они напоминали усовершенствование телеги в век реактивных самолетов и ракет»,— писал, анализируя ситуацию, психолог А. К. Дусавицкий [3, с. 56].

В эти годы психологи успешно проводили исследования, результатом которых стало определение интенсивных путей решения задачи развития младшего школьника (П. Я. Гальперин, Л. В. Занков, Н. А. Менчинская, Д. Б. Эльконин и др.). В основе новых взаимодействий участников образовательного процесса («учитель — учащиеся», «учитель — учащийся»; «учащийся — одноклассники») лежал путь обучения, при котором ребенок ставился в условия наблюдения и анализа изучаемого объекта, конструирования пути решения предложенной учебной задачи. Было доказано существенное для дидактики положение, что успешное развитие младшего школьника осуществляется в рамках ведущей деятельности ребенка данного периода — учебной деятельности. Ее преимущество заключается в том, что она построена на овладении конкретными действиями и операциями с объектами изучения. В отличие от традиционного «общения» с объектами познания, при котором ребенок отвечает на вопрос «что делать?», в условиях учебной деятельности ученик овладевает ответом на вопрос «как делать?».

Безусловно, сформированность учебной деятельности есть результат целенаправленного обучения, в процессе которого ученику предоставляется возможность постепенно брать на себя все операции по решению учебной задачи от ее постановки и принятия до контроля и оценки результатов.

Актуальная информация

Подчеркнем, что методика и технология традиционного обучения не «работают» на создание ситуаций, при которых «учиться» означает «учить себя». Напомним, что формирование учебной деятельности определено в государственном стандарте как важнейшая задача личностного развития младшего школьника и метапредметный результат обучения. Становление и развитие учебной деятельности связано с принятием новых ролей младшего школьника: «открыватель», «исследователь», «самоучитель», что требует принципиальных изменений в построении дидактического процесса.

Вместе с тем практика внедрения ФГОС НОО говорит о том, что многие учителя не различают понятия «ученье» и «учебная деятельность», они уверены в том, что если ребенок сидит на уроках, отвечает на вопросы учителя, выполняет домашнее задание, то он занимается учебной деятельностью. Современный учитель далеко не всегда может

организовать обучение в начальной школе в рамках ведущей для этого возрастного периода деятельности. Так, анализ средств обучения, которые сегодня используются в школе, показывает, что значительная часть заданий остается репродуктивной. Дети мало работают с проблемными ситуациями, учитель не умеет отобрать задания, которые требуют анализа, сравнения, рассуждения, обобщения.

Результаты психолого-педагогических исследований свидетельствуют о том, что многие младшие школьники с трудом справляются с задачами, в которых необходимо объяснить, доказать, обосновать. Все это свидетельствует о том, что в массовой практике мало используется поисково-исследовательская деятельность. В психологии и дидактике появился термин «интеллектуальная инвалидность» и связано его появление с прочной тенденцией строить процесс начального обучения преимущественно на воспроизведении заученного, но часто не осознанного материала.

Идея конструирования дидактического процесса в рамках учебной деятельности реализует главную мысль развивающего обучения: «Между обучением и развитием стоит деятельность субъекта, деятельность самого ребенка» [8, с. 509]. В этом случае обучающийся поднимается над ролью «репродуктора» в обучении до роли «исследователя», «открывателя» определенной теоретической информации. В. В. Давыдов, ученик Д. Б. Эльконина, один из теоретиков развивающего обучения, подчеркивал: «Задача теоретического мышления состоит в том, чтобы данные созерцания и представления переработать в форме понятия, а тем самым всесторонне воспроизвести систему внутренних связей, порождающих данную конкретность, раскрыть ее сущность» [2, с. 119].

Обсуждение проблемы готовности учителя начальной школы конструировать процесс развивающего обучения высветил еще одну тенденцию современного начального образования. Явно проявляется *подмена роли учителя как руководителя дидактического процесса на роль тьютора*. Обратим внимание на сравнение характеристик этих двух руководителей процессом обучения.

Учитель — идет *вместе* с учеником, обеспечивает освоение им общих способов действий, совместно с ним строит алгоритмы решения учебных задач, расширяет знания и создает условия для их применения в самостоятельной деятельности. Одна из целей учителя — обеспечить освоение обучающимся системы знаний, формирование ведущей дея-

тельности, успешное овладение которой становится условием развития способности к самообучению.

Тьютор — куратор, посредник, сопроводитель, помогающий создать условия для самообучения, предоставляющий полную свободу обучающемуся. Идет *рядом* с учеником, часто на отдаленном расстоянии (в случае дистанционного обучения). «Тьютор — это герой другой педагогики. Это прямой антипод традиционному педагогу, отрицающий не только конкретную технологию школоцентрированной педагогики, но и идеологию, которая обосновывает и поддерживает существование педагогического воспроизводства»,— так охарактеризовал тьюторство П. Г. Щедровицкий.

Как видно, функции и роль учителя не отвергают как применения способов прямого обучения, так и элементов тьюторства. Но при этом необходимо учитывать возраст обучающихся: на «пустом месте» человек не может заниматься самообучением и саморазвитием. Ему нужен не просто наставник, а руководящий каждым шагом его развития как субъекта деятельности.

Что беспокоит педагогическую общественность в ситуации, когда педагогика заменяется тьюторством? Во-первых, то, что учитель перестал детей *учить*: объяснять новый материал, обсуждать тексты учебника, осуществлять наблюдения и пр. Сегодня катастрофически увеличился объем домашних заданий, когда учащиеся самостоятельно (в лучшем случае под руководством родителей) заучивают тексты учебника, которые в классе не обсуждались. Во-вторых, приоритет объяснения, обсуждения новых знаний, создания условий для их применения учитель заменяет контролем. Почти на каждом уроке устраиваются (вопреки всем санитарно-гигиеническим нормам) самостоятельные, тестовые, проверочные работы, многие из которых не соответствуют программе. Особую озабоченность вызывают неграмотные, как по содержанию, так и по форме представления, тестовые задания. Приведем пример одного тестового задания, которое было предложено во втором классе московской школы:

Отметьте, что вдыхают растения, животные, человек.

- Кислород,
- Углекислый газ
- Азот

Когда ученик написал, что «все живые существа вдыхают воздух,

а такого ответа в задании нет», то учитель не засчитал его ответ как правильный, а написал на работе: «все вдыхают кислород!».

Можно, конечно, оправдать учителя — он не виноват, потому что взял тест из пособия, напечатанного авторитетным издательством. Но факт остается фактом: не только учитель, но и автор выпущенного пособия неграмотен. А вслед за этим неграмотные знания предлагаются и школьникам.

Неготовность учителя критически относиться к той массе дополнительной литературы, которая заполонила педагогический рынок, к так называемому педагогическому новаторству, отражается и на построении системы контроля и оценки достижений планируемых результатов обучения.

Ситуация с использованием контроля учебных достижений младших школьников осложняется также тем, что отбор или самостоятельное создание школьных проверочных работ конкретной организацией имеет весьма невысокое качество. Эта сторона педагогического труда учителя недостаточно учитывается при составлении планов повышения квалификации: у педагога не развивают готовность к работе в современной системе контроля; он, как правило, не владеет компетенцией в оценке образовательных достижений учащихся, в создании современных контрольных материалов.

Актуальная информация

Упомянутый выше конкурс «Путь к успеху» по номинации «*Лучшая система оценки достижения планируемых результатов ООП*» раскрыл определенные положительные сдвиги в понимании современных функций и значения контроля и оценки в начальной школе: грамотно формулируются личностные, метапредметные и предметные результаты, четко определяются объекты контроля, используются современные технологии контроля и оценивания.

Вместе с тем в массовой школе конструирование системы оценки достижений результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования (раздел 9 ООП НОО) встречает большие трудности. Прежде всего, образовательная организация не представляет, что такое современная *система оценки,* и предлагает набор, часто формальный, отдельных процедур, которые проводятся в данной школе. Эксперты подчеркивают малую связь контроля, пред-

лагаемого организацией, с условиями ее функционирования, уровнем развития детей, сформированностью у них самоконтроля и самооценки. Серьезным недостатком является отсутствие контроля формирования универсальных учебных действий. Как правило, проверяются лишь предметные результаты обучения.

Другим серьезным нарушением является персонифицированная проверка достижений личностных результатов обучения, хотя в стандарте четко оговаривается недопустимость никаких форм контроля качеств личности. Необходимо признать, что находятся образовательные организации, которые умудряются «измерять» (в процентах!) высшие нравственные чувства младших школьников — патриотизм, толерантность, справедливость и пр. Делается это часто малограмотно, т.к. наличие чувства и ценностного отношения фиксируется по наличию знаний.

Эксперты отметили, что наблюдается перегруженность системы оценивания психологическими диагностическими методиками, особенно в личностных и метапредметных группах результатов. Тенденция подмены педагогической диагностики психологическим тестированием не может не беспокоить. Подчеркнем, что психологические исследования могут проводиться и, главное, анализироваться только специалистами-психологами. В результате неправильной оценки результатов тестов ребенку приклеивается «диагноз», который начинает определять дальнейшую психологически опасную работу с ним.

Еще один принцип, заслуживающий внимания,— принцип *открытости* образования. Открытость — это способность системы учитывать требования времени, изменения, происходящие в социальном мире, проводить корректировку всего учебно-воспитательного процесса для его успешного развития; обеспечение доступности образовательной среды. Перспективной тенденцией современного этапа развития образовательной системы в России стала декларация индивидуализации (дифференциации) обучения. Вместе с тем реальность такова: учитель ориентируется на удовлетворительный уровень планируемых результатов обучения, причем отметка «3» синонимируется у него с понятием «посредственно», а не с характеристикой «удовлетворительно», то есть как результат достаточный, но минимальный. Что греха таить, долгие годы троечник рассматривался в компании с двоечниками, а не с хорошистами. Не надо доказывать, что учитель меньше всего обращал свое педагогическое (!) внимание на троечников. Для него главными

были отличники (гордость школы и вечные «палочки-выручалочки»!) и двоечники, которых обязательно нужно было исправить (позор для класса и учителя!). Основная масса школьников долгие годы оставалась без присмотра, так и оканчивала школу троечниками-неудачниками, не проявляя особенного рвения к учению ни в прошлом, ни в будущем.

В девяностые годы сложились благоприятные условия для проверки возможности определить на государственном уровне двухуровневое содержание образования. Коллектив под руководством В. В. Фирсова разработал вариант содержания обучения на двух уровнях требований: «ученик должен» и «ученик может». Первый уровень обеспечивал обязательное «ядро» образования, второй — достаточно широкий культурный фон обучения. Так как обучение осуществлялось на втором уровне, то каждый ученик получал возможность достичь его. При этом не было никакого авторитарного стремления учителя любыми средствами добиться того, чтобы все достигли высоких результатов — каждый ученик работал в силу своих возможностей и уровня развития.

Актуальная информация

К сожалению, во ФГОС НОО, в структуре Основной образовательной программы не выделен раздел, который определяет взгляд образовательной организации на дифференцированное обучение (Комм.2). Это приводит к тому, что индивидуализация как необходимый уровень современного образования не реализуется. Сегодня, как и в советское время, действителен тезис «мы перепутали слова «равный» и «одинаковый»: конституционное право каждого на равное достойное образование не опровергает учет индивидуальных возможностей личности, его способности и интересы, то есть предоставления каждому право на индивидуальный маршрут образования. И, если нельзя дифференцировать содержание обучения в государственном стандарте, то образовательная организация, создавая основную образовательную программу, решение этой задачи должна предвидеть.

Сказанное имеет непосредственное отношение к проблеме формирования познавательных универсальных учебных действий — их освоение позволяет перевести обучение на принципиально другой уровень развития. Еще Л. С. Выготский утверждал, что тип мышления рождает соответствующий ему тип восприятия, памяти, то есть другую личность, а это значит — другие потребности, интересы, мотивы познания.

Действительно, когда школьник обладает *познавательными* универсальными действиями, ему доступны элементы теоретического мышления, то есть выход за границы однотипных задач и усвоение обобщенного способа решения любой учебной задачи. Дидактический процесс, который направлен на формирование универсальности познавательных учебных действий, стимулирует осознание школьником методов познания объектов окружающего мира (наблюдения, исследования, измерения и др.). Обучающийся, независимо от предметного содержания получаемой информации, пользуется анализом, сравнением, классификацией и другими интеллектуальными операциями для успешного решения учебной задачи.

Владение *коммуникативными* универсальными действиями имеет широкий спектр применения, как в учебных ситуациях, так и в повседневной жизни. Это — активное участие в диалоге с соблюдением языковых, речевых и этических правил. Это — умения строить самые разные высказывания — от кратких реплик до суждений, умозаключений и выводов. Наконец, это способность создавать тексты с элементами описания и рассуждения, раскрытием сюжетной линии и характеристиками героев.

Подчеркнем, что в начальной *школе регулятивные универсальные учебные* действия только становятся и полностью зависят от создания специальных ситуаций, обучающих детей решению элементарных рефлексивных задач — планирования и контроля, оценки и поиска ошибок, установления их причин и корректировка учебных действий. В последнее десятилетие в начальной дидактике сформировалась система специальных методов и приемов, которая стимулирует развитие регулятивных универсальных действий. Например, различные формы самопроверки; планирование учебных действий по представленному алгоритму, парная и групповая работа по предвидению трудностей решения учебной задачи и др.

Актуальная информация

Анализ результатов внедрения стандарта начального общего образования свидетельствует о том, что не все коллективы образовательных организаций достигли понимания сущности универсальных учебных действий, их соотношения с предметными действиями и возможностями их интеграции в начальной дидактике. Прежде всего, многие учителя не

осознают особенности универсальных учебных действий (далее — УУД) как особого явления в развитии младшего школьника. Практические работники не могут определить, на каком уровне находится ученик,— он работает с предметными учебными действиями или действует уже с универсальными учебными действиями? Педагоги не дифференцируют этапа, когда предметное действие становится универсальным, поэтому любые совершенные учеником операции считают универсальными. Об этом говорит тенденция проверки УУД в первом классе, когда эта затея бессмысленна — у семилетнего ребенка универсальность как качество учебного действия еще не может быть сформирована. Причиной этого является то, что учителя не понимают принципиальные отличия УУД от предметных действий: во-первых, универсальность означает, что учащийся может применять данное действие на разном предметном содержании; во-вторых, критерием становления УУД является овладение операциями (последовательностью шагов), входящих в состав конкретного универсального действия.

Из всех универсальных действий наибольшую трудность представляют коммуникативные универсальные действия. Учебный диалог не является, к сожалению, отработанным методом обучения в начальной школе. Обычно беседа носит сепаратные характеристики: в нем участвуют учитель и конкретный ученик, при этом все остальные учащиеся либо пассивно слушают (в лучшем случае), либо занимаются своими делами, не проявляя никакого своего участия в разговоре. Младшие школьники с трудом самостоятельно составляют описания, тексты-рассуждения, не различают описательный и повествовательный тексты. Все это доказывает, что сам педагог не владеет методикой формирования коммуникативных умений. Одна из причин этого дидактического явления выше уже обсуждалась: приоритет в обучении репродуктивных методов. Только использование поисково-исследовательских методов ставит ученика перед необходимостью ориентироваться и самому строить высказывания разного типа.

Действительно, универсальные учебные действия всех видов формируются, когда логика развертывания процесса познания подчиняется поиску или мини-исследованию. В этом случае учащиеся имеют право высказать разные точки зрения на один и тот же вопрос, и тогда создается некая «провокация», возникает интеллектуальный конфликт и как его следствие — дискуссия. В процессе обсуждения учитель помогает

ученикам осуществить попытку к сближению разных точек зрения. Он предлагает воспользоваться текстом учебника, справочной литературой, обосновывает и свое мнение. Так создается возможность прийти к общему выводу. Если проанализировать весь ход такого урока, то станет очевидным, что дети работают интеллектуально — объясняют, доказывают, обосновывают, возражают… Разве можно такой процесс обучения сравнить с формальным воспроизведением текста учебника или повторением заученного образца при выполнении упражнений?

Сделаем вывод. Анализ тенденций, возникших на этапе внедрения государственного стандарта начального общего образования, выявил как положительные, так и негативные стороны процесса перехода на новые цели, принципы, планируемые результаты обучения. Авторы хотели подчеркнуть необходимость продолжения серьезной работы по повышению квалификации учителя, формированию его готовности работать в новых социальных условиях и новых педагогических реалиях. Предстоит оживление важных направлений подготовки и переподготовки учительских кадров: усиление внимания к их психологической грамотности, увеличение объема практической деятельности в школе. Следует, к сожалению, констатировать, что идея двухуровневого высшего образования нарушила принципиально важные условия получения качественного результата обучения студента. Необходимо: 1) увеличение объема изучения педагогики и психологии; 2) организация систематической педагогической практики (еще в 1990-годы один день в неделю студенты посещали школу, наблюдали уроки, участвовали в родительских собраниях, готовили конспекты уроков и внеклассных мероприятий, и, кстати, делали это с большим удовольствием!). Введение таких изменений в учебные планы и содержание специального образования качественно изменит и результаты педагогической деятельности специалистов.

Публикация подготовлена в рамках государственного контракта «Исследование практики и результатов внедрения федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) общего образования и разработка научно-методических материалов по обновлению содержания ФГОС» по Государственному контракту № 08.№ 79.11.0035 от 18.09.2017 г.

Комментарии

1. PIRLS (международное исследование качества чтения и понимания текста для учащихся 4-х классов [PIRLS — Progress in International Reading Literacy Study]); TIMSS (международное сравнительное мониторинговое исследование качества математического и естественнонаучного образования [TIMSS — Trends in Mathematics and Science Study]); PISA (международная программа по оценке образовательных достижений учащихся [PISA — Programme for International Student Assessment]), проводятся по четырем основным направлениям: грамотность чтения, математическая грамотность, естественнонаучная грамотность и компьютерная грамотность.

2. Раздел «Программа коррекционной работы» разрабатывается, как сказано в документе, только при организации обучения и воспитания в образовательном учреждении детей с ограниченными возможностями здоровья. Было бы целесообразно назвать раздел «Программа развивающей и коррекционной работы», в этом случае заинтересованность организации распространялась бы и на детей успешных, для которых необходимо создавать индивидуальные маршруты развития.

Литература

1. *Басюк В. С.* Проблемы развития личности в школьной среде // Мир психологии.— 2015.— № 3(83) июль-сентябрь.— С. 191–197.

2. *Виноградова Н. Ф.* Начальная школа XXI века. Концепция начального образования.— М.: Вентана-Граф, 2017. С. 64.

3. *Лаптева Н. В.* Опыт Вятской гуманитарной гимназии по проектированию программы формирования УУД // Вестник образования. 2016. № 23, декабрь. С. 70–79;

4. *Петленко Л.В., Рослова Л. О.* Конкурс инновационных площадок "Путь к успеху": итоги, выводы и перспективы // Вестник образования. 2016. № 23, декабрь. С. 59–70.

5. Современная начальная школа: достижения, проблемы, перспективы: сборник статей научно-методической конференции/сост., отв. ред. А. А. Сергеенко; Российская академия образования.— М.: Диона, 2017.— 236 с.

6. Содержание образования в начальной школе как средство приобщения младших школьников к культурному опыту человечества. /Под ред. Н. Ф. Виноградовой.— М.-Санкт-Петербург, 2011. 235с.

7. Содержание образования в начальной школе. Система ценностей. /Под ред. Н. Ф. Виноградовой.— М.-Санкт-Петербург, 2011. 135с.

8. Результаты международного исследования TIMSS2015. 4 класс.— http://www.centeroko.ru/timss15/timss15_pub.htm.

9. Универсальные учебные действия как результат обучения в начальной школе. Книга для учителя. /Под ред. Н. Ф. Виноградовой.— М., 2016. 218с.

CURRENT TRENDS IN MODERN PRIMARY GENERAL EDUCATION AND PRELIMINARY RESULTS OF THE IMPLEMENTATION OF THE FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARD FOR THE PRIMARY GENERAL EDUCATION

The article presents a deep analysis of the current trends in the development of modern primary general education in connection with the introduction and implementation of the new Federal State Educational Standard for Primary General Education.

Keywords: federal state educational standard of primary general education, basic educational program of primary general education, universal educational activities, competition of innovative sites "The path to success".

References

• Basyuk V. S. Problemy razvitiya lichnosti v shkol'noy srede // Mir psikhologii.— 2015.— № 3(83) iyul'-sentyabr'.— S. 191–197.

• Lapteva N. V. Opyt Vyatskoy gumanitarnoy gimnazii po proektirovaniyu programmy formirovaniya UUD // Vestnik obrazovaniya. 2016. № 23, dekabr'. s.70–79;

• Petlenko L. V., Roslova L. O. Konkurs innovatsionnykh ploshchadok "Put' k uspekhu": itogi, vyvody i perspektivy // Vestnik obrazovaniya. 2016. № 23, dekabr'. S.59–70.

• Rezul'taty mezhdunarodnogo issledovaniya TIMSS2015. 4 klass.— http://www.centeroko.ru/timss15/timss15_pub.htm.

• Soderzhanie obrazovaniya v nachal'noy shkole kak sredstvo priobshcheniya mladshikh shkol'nikov k kul'turnomu opytu chelovechestva. /Pod red. N. F. Vinogradovoy.— M.-Sankt-Peterburg, 2011. 235s.

• Soderzhanie obrazovaniya v nachal'noy shkole. Sistema tsennostey. /Pod red. N. F. Vinogradovoy.— M.-Sankt-Peterburg, 2011. 135s.

• Sovremennaya nachal'naya shkola: dostizheniya, problemy, perspektivy: sbornik statey nauchno-metodicheskoy konferentsii/sost., otv. red. A. A. Sergeenko; Rossiyskaya akademiya obrazovaniya.— M.: Diona, 2017.— 236 s.

• Universal'nye uchebnye deystviya kak rezul'tat obucheniya v nachal'noy shkole. Kniga dlya uchitelya. /Pod red. N. F. Vinogradovoy.— M., 2016. 218s.

• Vinogradova N. F. Nachal'naya shkola XXI veka. Kontseptsiya nachal'nogo obrazovaniya.— M.: Ventana-Graf, 2017. 64s.

ИНСТИТУЦИОНАЛЬНЫЕ МЕХАНИЗМЫ РЕАЛИЗАЦИИ ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Д.А. Метелкин

Д. А. Метелкин
Кандидат социологических наук, руководитель учебного центра ФГБУ «Российская академия образования»
E-mail: da.metelkin@gmail.com

Dmitriy A. Metelkin
PhD (Sociology), Head of the Training Center Russian Academy of Education

В статье рассматриваются особенности существующей системы управления содержанием общего образования, в том числе посредством федеральных государственных образовательных стандартов общего образования как нормативного документа, регулирующего содержание общего образования. Автором проводится анализ правовой базы, определяющей процедурные нормы внесения изменений в стандарты в практике управления содержанием общего образования, акцент делается на возможные пути совершенствования данных нормативно-правовых документов.

Ключевые слова: *федеральные государственные образовательные стандарты общего образования, примерная основная образовательная программа, учебно-методические объединения, федеральное учебно-методическое объединение по общему образованию, рабочие программы.*

Институционализм как теоретико-методологический подход, один из самых влиятельных в современной социальной науке, является частью экономической и социологической теорий, объясняющих поведение человека и любых социальных (в том числе и профессиональных) групп особенностями

Как цитировать статью: Метелкин Д. А. Институциональные механизмы реализации федерального государственного образовательного стандарта общего образования // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т. 2, № 5 (44). С.95–107.

действующей системы «институций» — сложившихся правил, обычаев и договоренностей, которые могут быть закреплены и формализованы в виде правовых норм, организаций или учреждений.

Как справедливо и емко отмечает В. Ф. Горшенин, «институционализм» происходит от слова «институт», или «институция», под которым понимается определенный образ действий, обычай, порядок, принятый в обществе, а также закрепление их в виде закона или учреждения [2, с. 8].

Фактически общим местом в модельных построениях управленческих систем стало утверждение о том, что социальные институты выполняют важнейшую функцию — формирования и поддержания связей между людьми и социальными группами, нивелирования различий в индивидуальном поведении и, что самое главное, обеспечения возможности понимания и предсказания поведения индивидов или их групп для управляющих субъектов — в целом они создают ту социально-культурную ткань, без которой деятельность человека невозможна [15].

В то же самое время исследователи отмечают, что, несмотря на свою неизменную функциональную значимость, институты могут устаревать, и это проявляется в снижении функциональной полезности результатов их деятельности.

Исходя из этого подхода, мы можем определить «институциональные механизмы» как совокупность устойчивых формальных и неформальных правил, процедур и отношений, которые реализуются в процессе взаимодействия между социальными структурами и организациями в части определения целей и задач деятельности, формирования содержательных основ образовательной деятельности.

Действующая система институциональных механизмов, обеспечивающих правовой фундамент организации образовательной деятельности школы, состоит из целого комплекса документов, регламентирующих и регулирующих процесс управления содержанием общего образования.

Основной этой системы являются Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года и ряд ведомственных нормативно-правовых документов, регулирующих формирование основного содержания школьного образования как педагогически адаптированной системы знаний, умений и навыков, опыта творческой деятельности и эмоционально-ценностного отношения к миру, освоение которой обеспечивает развитие личности [12, с. 349].

Основными формами адаптации и документальной формализации

содержания общего образования являются:

- Федеральные государственные образовательные стандарты (далее — ФГОС) общего образования в части требований к результатам реализации основных образовательных программ.
- Основные образовательные программы, разрабатываемые и реализуемые образовательными организациями на основе ФГОС и с учетом примерных основных образовательных программ.
- Примерные образовательные программы (как основные, так и по отдельным предметам или учебным модулям), разрабатываемые по заказу (поручению) Министерства образования и науки Российской Федерации или учебно-методических объединений по общему образованию.
- Учебники по конкретным предметам основной образовательной программы, включенные в Федеральный перечень учебников, рекомендованных к использованию при реализации программ общего образования.
- Контрольно-измерительные материалы (далее КИМ), разрабатываемые и используемые в рамках процедур оценки результатов реализации основных образовательных программ как в ходе итоговой аттестации, так и в ходе промежуточной аттестации (Всероссийские проверочные работы, Национальные исследования качества образования по отдельным предметам).

Разумеется, учитывая иерархический статус правовых документов, ключевой формой фиксации содержания выступают результаты реализации основной образовательной программы, формализованные в федеральном государственном образовательном стандарте. В этом смысле ФГОС содержит нормативные инвариантные формулировки, которые находят свое развитие в методических документах (примерные основные образовательные программы), в локальных актах образовательных организаций (основные образовательные программы), учебной литературе и КИМах.

Фактически мы можем говорить о наличии в существующей системе управления содержанием общего образования четырех основных центров интерпретации ФГОС. Следует отметить, что наряду с возможностями по использованию положительного потенциала вариативности в подборе и отборе материала, используемого в образовательном процессе, актуализируются риски, связанные с продуцированием и накоплением

противоречий между интерпретациями непосредственных разработчиков образовательных программ, разработчиков КИМов, авторов учебников и разработчиков примерных образовательных программ.

Множественность субъектов интерпретации содержания на основе формализованных ФГОС результатов порождает известный комплекс сложностей, которые отмечают эксперты:

«В существующей модели ФГОС содержит требования к предметным результатам, выраженным в предельно обобщенном виде и представляющим собой, по сути, целевые установки изучения данного учебного предмета. Требования ФГОС не включают указания на объем и особенности материала учебных предметов, в ряде предметов есть лишь самые общие указания на отдельные содержательные линии. Это может привести к проектированию предметных курсов, базирующихся на фрагментарных блоках учебного материала, не позволяющих сформировать систему знаний, основанную на фундаментальных составляющих данного предмета» [1, с. 72–73].

Кроме того, известные «трудности это создает и в проектировании содержания государственной итоговой аттестации. Если виды деятельности, которые должны проверяться контрольными измерительными материалами, хотя бы и в обобщенном виде, но регламентируются требованиями ФГОС, то наполнение контрольно-измерительных материалов (КИМ) учебным материалом остается полностью в ведении разработчиков. Тем самым на экзаменационные материалы ГИА возлагается функция отбора базового (обязательного для всех) ядра учебного материала и КИМ, по сути, становятся регуляторами содержания образования в предметной области» [1, с. 73].

Снятию этих противоречий и согласованию позиций, связанных с интерпретацией ФГОС, могло бы способствовать систематическое взаимодействие между структурными элементами, включенными в действующую модель управления содержанием общего образования.

Структурное описание действующей модели управления содержанием общего образования включает в себя ряд ключевых элементов:

- Совет Министерства образования и науки Российской Федерации по федеральным государственным образовательным стандартам [7].
- Федеральное учебно-методическое объединение по общему образованию [9].

- Научно-методический совет по учебникам Министерства образования и науки Российской Федерации [8].
- Комиссию разработчиков КИМ [10].
- Педагогический коллектив образовательной организации как разработчика основной образовательной программы образовательной организации [13].

Структурная связь и наличие потенциала координации деятельности между элементами действующей модели управления содержанием школьного образования могут быть обнаружены в наличии упоминаний о взаимодействии между указанными структурами.

Текстовый анализ документов показывает, что наличие такой связи обнаруживается лишь между двумя структурами: Советом Министерства образования и науки Российской Федерации по федеральным государственным образовательным стандартам и Федеральным учебно-методическим объединением по общему образованию.

Так, в частности, п. 2. Правил разработки, утверждения федеральных государственных образовательных стандартов и внесения в них изменений говорит о том, что «Министерство образования и науки Российской Федерации обеспечивает разработку проектов стандартов и вносимых в стандарты изменений (далее — проекты) **с привлечением учебно-методических объединений в системе образования**, образовательных, научных и иных организаций, представителей работодателей (далее — разработчики)…» [4].

В свою очередь, п. 12 Положения о федеральном учебно-методическом объединении по общему образованию [9] определяет роль федерального УМО (далее — УМО) по общему образованию в части в ФГОС следующим образом:

«подготовка предложений в Министерство образования и науки Российской Федерации по проектам ФГОС;

участие в разработке проектов ФГОС;

осуществление методического сопровождения реализации ФГОС».

При этом роль федерального УМО не ограничивается возможностями влияния на изменения непосредственно самого текста федерального государственного образовательного стандарта.

Указанный нормативный документ предусматривает особую роль УМО в разработке и экспертизе примерных программ общего образования, а также государственной аккредитации образовательной дея-

тельности, государственного контроля (надзора) в сфере образования (участие в мониторинге реализации ФГОС по результатам государственной аккредитации образовательной деятельности, участие в разработке контрольно-измерительных материалов, используемых для оценки знаний, умений и навыков и уровня сформированности компетенций обучающихся). Ну и, наконец, особая роль федерального УМО просматривается в части управления профессиональным ростом учителей, разрабатывающих и реализующих программы в соответствии с ФГОС общего образования. За федеральным УМО закрепляются функции как по участию в разработке программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки по вопросам общего образования, так и по участию в разработке профессиональных стандартов.

Указанные функции реплицируются в деятельности региональных учебно-методических объединений по общему образованию и представляют собой многоуровневую систему, позволяющую не только контролировать процесс реализации основных образовательных программ, разработанных в соответствии с ФГОС, но отдельные условия их реализации (в части компетенций педагогов).

Таким образом, в действующей структуре управления содержанием общего образования фактически именно система учебно-методических объединений занимает ключевое положение, имея нормативно определенные функции по влиянию на 4 из 5 основных форм адаптации и формализации содержания общего образования, упомянутых выше (все, кроме учебников и учебной литературы).

Учитывая особую роль федерального учебно-методического объединения по общему образованию в управлении содержанием общего образования, важно проанализировать насколько полно и комплексно реализуются функции в реальной практике деятельности и каковы основные сложности, связанные с этой реализацией.

С 2015 года на базе Российской академии образования действует федеральное учебно-методическое объединение по общему образованию.

За более чем два с половиной года работы федерального УМО по общему образованию было рассмотрено три проекта изменений в федеральные государственные образовательные стандарты начального, основного и среднего общего образования, 13 примерных основных образовательных программ для всех уровней общего образования (включая 9 адаптированных основных образовательных программ

начального общего образования для детей с ОВЗ с различными нозологиями), более трехсот примерных образовательных программ в части отдельных предметов (учебных модулей).

Сегодня мы можем констатировать, что все уровни общего образования имеют не только утвержденный ФГОС, но и второй по важности методический документ, на основе которого каждая российская школа разрабатывает свою основную образовательную программу — это примерная программа соответствующих уровней образования.

Несмотря на этот, безусловно, положительный факт работа еще далека от завершения. Фактически только начата большая и серьезная работа по рассмотрению адаптированных основных образовательных программ общего образования для детей с ограниченными возможностями здоровья. Многие программы получали одобрение федерального УМО не с первого раза и иногда после очень серьезных доработок, но это необходимая часть работы, позволяющая выдержать высокий стандарт требований как в части научности, так и методической проработанности к примерным программам для этой категории детей.

Кроме основных образовательных программ в 2016 году отмечается существенный рост активности в разработке и предъявлении на экспертизу примерных программ по отдельным предметам.

Россия — страна многонациональная и полиязычная. Во многих субъектах Российской Федерации мы фиксируем желание, готовность и все правовые основания к разработке, проведению экспертизы и принятию примерных программ по изучению национальных языков народов России. И сейчас такая работа идет полным ходом.

В 2015 году были приняты примерные программы по крымско-татарскому и украинскому языкам и литературе.

Кроме того, в 2017 году в федеральном УМО прошли процедуру экспертизы и рассмотрения примерные программы по таким языкам, как татарский, карельский, алтайский, удмуртский и целый ряд других языков народов России.

Российская академия образования, на базе которой действует федеральное УМО по общему образованию, в части совершенствования содержания образования и методического обеспечения реализации федерального государственного образовательного стандарта взяла на себя роль системного интегратора экспертной сети образовательных и научных организаций, заинтересованных в систематическом обновлении

и повышении качества школьного образования Российской Федерации.

Вместе с тем, несмотря на структурную достаточность, очевидным фактом является институциональная незавершенность описанной модели управления содержанием общего образования.

Выше мы уже упоминали о том, что из пяти структурных элементов деятельностно связанными являются лишь два: Совет Министерства образования и науки Российской Федерации по федеральным государственным образовательным стандартам и Федеральное учебно-методическое объединение по общему образованию.

При этом даже эту взаимосвязь сложно считать институционально завершенной, так как, несмотря на соответствующую констатацию в преамбуле «Правил разработки, утверждения федеральных государственных образовательных стандартов и внесения в них изменений», процедурный раздел разработки и рассмотрения как самих федеральных государственных образовательных стандартов, так и изменений к ним не содержит упоминаний о месте и конкретной роли как федерального, так и региональных учебно-методических объединений по общему образованию в этом процессе.

П. 4 «Правил» оговаривает, что разработка стандартов либо организуется Минобрнауки России «в порядке, установленном законодательством Российской Федерации о размещении заказов на поставки товаров, выполнение работ, оказание услуг для государственных или муниципальных нужд», то есть на конкурсной основе, либо проекты стандартов «могут быть разработаны в инициативном порядке на безвозмездной основе» (П. 5 «Правил разработки, утверждения федеральных государственных образовательных стандартов и внесения в них изменений»).

Очевидно, что единственная возможность федерального (или региональных) УМО принять участие в разработке ФГОС сводится к инициативному порядку и безвозмездной основе. Учитывая, с одной стороны, сложный и объемный характер работы по созданию проектов ФГОС, а с другой стороны, общественно-представительный характер состава учебно-методических объединений, участие федерального или региональных УМО к реальной разработке проектов ФГОС представляется иллюзорным.

Конструктивную роль в работе над проектами стандартов учебно-методические объединения могли бы играть в части организации общественно-профессиональной экспертизы данных документов. Но и в рамках этой процедуры никакой особой роли УМО не предусматривается.

Проекты стандартов размещаются в открытом доступе на сайте regulation.gov.ru в информационно-телекоммуникационной сети Интернет.

Минобрнауки России организует проведение независимой экспертизы организациями, федеральными органами исполнительной власти и органами исполнительной власти субъектов Российской Федерации, осуществляющими государственное управление в сфере образования. В числе этих организаций и структур значатся: объединения работодателей, научные и иные организации, осуществляющие деятельность в соответствующей сфере, общественные организации, действующие в системе общего образования, органы исполнительной власти субъектов Российской Федерации, осуществляющие государственное управление в сфере образования и т.д. Поскольку УМО не является ни организацией, ни органом исполнительной власти, ни объединением работодателей, то, в соответствии с Положением, оно не является структурой, привлекаемой к независимой экспертизе.

Далее полученные результаты экспертизы рассматриваются на рабочих группах, создаваемых в рамках деятельности Совета Министерства образования и науки Российской Федерации по федеральным государственным образовательным стандартам.

Таким образом, связь между деятельностью двух этих структур — Совета Министерства образования и науки Российской Федерации по федеральным государственным образовательным стандартам и федеральным учебно-методическим объединением — есть, но она носит характер не столько «института», сколько «институции», то есть имеющей место практике деятельности, процедурно не закрепленной действующей нормативно-правовой базой.

Тем не менее, при всей институциональной незавершенности и функциональной неопределенности во взаимодействии между указанными структурами, мы можем констатировать, что регулярная взаимосвязь и координация деятельности имеют место, но нуждаются в правовом закреплении.

Сложнее дело обстоит с взаимодействием между федеральным УМО и другими структурными элементами модели управления содержанием общего образования (Комиссией разработчиков КИМ, Научно-методический советом по учебникам Министерства образования и науки Российской Федерации).

Необходимо отметить наличие отдельных прецедентов взаимоувязывания результатов рассмотрения, например учебников и примерных программ. В качестве одного из таких примеров можно сослаться на протокольное решение Научно-методического совета по учебникам Министерства образования и науки Российской Федерации от 1 марта 2017 года № ОВ-2/08-пр. В нем нашла отражение особая позиция члена Совета и председателя федерального УМО по общему образованию академика РАО Людмилы Алексеевны Вербицкой в отношении учебников, обеспечивающих учет региональных и этнокультурных особенностей субъектов Российской Федерации, в части первичной необходимости разработки и экспертизы примерных программ по языкам и литературе народов Российской Федерации.

Обеспечение институциональной «связанности» в деятельности структурных элементов системы управления содержанием общего образования является серьезной проблемой, требующей своего решения.

Для полноценной реализации федеральной системой учебно-методических объединений своих функций системного интегратора всех форм содержания общего образования и за счет включения системы учебно-методических объединений в процедуры государственной аккредитации образовательной деятельности, государственного контроля (надзора) в сфере образования, участия в разработке программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки по вопросам общего образования, участия в разработке профессиональных стандартов недостаточно одного перечисления этих функций на уровне Положения о федеральном учебно-методическом объединении по общему образованию или Примерного положения об учебно-методических объединениях в системе общего образования.

Необходимо внесение соответствующих изменений в нормативные документы, определяющие процедуры аккредитации образовательных организаций, подготовки, проведения и использования результатов мониторингов реализации ФГОС общего образования, порядка разработки, использования и хранения контрольных измерительных материалов для ГИА (ЕГЭ); уточнение и конкретизация роли федерального и региональных УМО в вопросах разработки дополнительных профессиональных программ повышения квалификации педагогов, разрабатывающих и реализующих образовательные программы в соответствии с ФГОС общего образования.

Представляется, что без этой конкретизации действующая модель управления содержанием общего образования будет сохранять в себе черты рассогласованности и противоречивости.

Публикация подготовлена в рамках государственного контракта «Исследование практики и результатов внедрения федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) общего образования и разработка научно-методических материалов по обновлению содержания ФГОС» по Государственному контракту № 08.№ 79.11.0035 от 18.09.2017 г.

Литература

1. *Баранников К. А., Вачкова С. Н., Демидова М. Ю., Реморенко И. М., Решетникова О. А.* О регулировании содержания образования на современном этапе обновления системы образования в Российской Федерации // Вестник образования. 2016. № 14. С. 69–80.

2. *Горшенин В. Ф.* Методология институционального подхода в управлении // Вестник Челябинского университета. Сер. 7, Государственное и муниципальное управление. 2003. № 1. С. 7–12.

3. *Майоров А. Н.* Нормативные основы отбора содержания образования в школах России [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://xn-273–84d1f.xn — p1ai/publikatsii/normativnye-osnovy-otbora-soderzhaniya-obrazovaniya-v-shkolah-rossii (дата обращения: 20.09.2017).

4. Постановление Правительства Российской Федерации от 5 августа 2013 г. № 661 г. Москва «Об утверждении Правил разработки, утверждения федеральных государственных образовательных стандартов и внесения в них изменений» // Российская газет: [сайт]. Режим доступа: https://rg.ru/2013/08/19/obraz-standarty-site-dok.html (дата обращения: 13.08.2017).

5. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 г. № 373 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования. Список изменяющих документов (в ред. Приказов Минобрнауки России от 26.11.2010 № 1241, от 22.09.2011 № 2357, от 18.12.2012 № 1060, от 29.12.2014 № 1643, от 18.05.2015 № 507) // http://xn-80abucjiibhv9a.xn — p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/922 (дата обращения:11.09.2017).

6. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования». Список изменяющих документов (в ред. Приказа Минобрнауки России от 29.12.2014 № 1644) // http://base.garant.ru/55170507/

7. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 10 апреля 2009 года № 123 «Об утверждении Положения о Совете Министерства образования и науки Российской Федерации по федеральным государственным образовательным стандартам» // http://xn-80abucjiibhv9a.xn — p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/2281/%D1%84%D0%B0%D0%B9%D0%BB/597/09.04.10-%D0%9F%D1%80%D0%B8%D0%BA%D0%B0%D0%B7123.pdf

8. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 24 февраля 2014 года № 138 «О Научно-методическом совете по учебникам Министерства образования и науки Российской Федерации» // http://base.garant.ru/70900882/

9. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 25 марта 2015 года № 277 «О федеральном учебно-методическом объединении по общему образованию» // http://rusacademedu.ru/wp-content/uploads/2015/07/prikaz-_277_ot_25–03–2015.pdf

10. Приказ Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки (Рособрнадзор) от 17 декабря 2013 г. N1274 г. Москва "Об утверждении Порядка разработки, использования и хранения контрольных измерительных материалов при проведении государственной итоговой атте-

стации по образовательным программам основного общего образования и Порядка разработки, использования и хранения контрольных измерительных материалов при проведении государственной итоговой аттестации по образовательным программам среднего общего образования" // https://rg.ru/2014/03/19/materiali-dok.html

11. Протокол заседания научно-методического совета по учебникам Министерства образования и науки Российской Федерации от 1 марта 2017 года № ОВ-2/08-пр // http://xn-80abucjiibhv9a.xn — p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/9715

12. Российская педагогическая энциклопедия. М.: Научное издательство «Большая Российская энциклопедия», 1999 г.— Т. 2.

13. Федеральный закон от 29.12.2012 N273-ФЗ (ред. от 29.07.2017) "Об образовании в Российской Федерации" // http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/

14. *Хохлова С. Д.* Готовность учителей начальных классов к проектированию предметных программ, обеспечивающих формирование метапредметных УУД учеников [Текст] // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Уфа, март 2015 г.).— Уфа: Лето, 2015.— С. 151–153.

15. Экономика / Под ред. А. Архипова, А. Нестеренко, А. Большакова. М., 1998.

INSTITUTIONAL MECHANISMS FOR THE IMPLEMENTATION OF THE FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARD OF GENERAL EDUCATION

The author of the article considers the features of the existing system of managing the content of general education. The author considers these features, including through Federal State Educational Standards of general education as a normative document regulating the content of general education. The author also analyzes the legal base that determines the procedural norms for introducing changes in standards in the practice of managing the content of general education. The author focuses on possible ways of improving these legal documents.

Keywords: Federal State Educational Standards of general education, model basic educational programme, educational and methodological associations, federal educational and methodological association for general education, work programmes.

References

• *Barannikov K. A., Vachkova S. N.,* Demidova M. Ju., Remorenko I. M., Reshetnikova O. A. O regulirovanii soderzhanija obrazovanija na sovremennom jetape obnovlenija sistemy obrazovanija v Rossijskoj Federacii // Vestnik obrazovanija. 2016. № 14. S. 69–80.

• Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 N273-FZ (red. ot 29.07.2017) "Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii" // http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/

• *Gorshenin V. F.* Metodologija institucional'nogo podhoda v upravlenii // Vestnik Cheljabinskogo universiteta. Ser. 7, Gosudarstvennoe i municipal'noe upravlenie. 2003. № 1. S. 7–12.

• *Hohlova S. D.* Gotovnost' uchitelej nachal'nyh klassov k proektirovaniju predmetnyh programm, obespechivajushhih formirovanie metapredmetnyh UUD uchenikov [Tekst] // Aktual'nye voprosy sovremennoj pedagogiki: materialy VI Mezhdunar. nauch. konf. (g. Ufa, mart 2015 g.).— Ufa: Leto, 2015.— S. 151–153.

• Jekonomika / Pod red. A. Arhipova, A. Nesterenko, A. Bol'shakova. M., 1998.

• *Majorov A. N.* Normativnye osnovy otbora soderzhanija obrazovanija v shkolah Rossii [Jelektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: http://xn-273–84d1f.xn — p1ai/publikatsii/normativnye-osnovy-otbora-soderzhaniya-obrazovaniya-v-shkolah-rossii (data obrashhenija: 11.09.2017).

• ot 6 oktjabrja 2009 g. № 373 «Ob utverzhdenii i vvedenii v dejstvie

• Postanovlenie Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 5 avgusta 2013 g. № 661 g. Moskva «Ob utverzhdenii Pravil razrabotki, utverzhdenija federal'nyh gosudarstvennyh obrazovatel'nyh standartov i vnesenija v nih izmenenij» // Rossijskaja gazet: [sajt]. Rezhim dostupa: https://rg.ru/2013/08/19/obraz-standarty-site-dok.html (ddata obrashhenija: 13.08.2017).

• Prikaz Federal'noj sluzhby po nadzoru v sfere obrazovanija i nauki (Rosobrnadzor) ot 17 dekabrja 2013 g. N1274 g. Moskva "Ob utverzhdenii Porjadka razrabotki, ispol'zovanija i hranenija kontrol'nyh

izmeritel'nyh materialov pri provedenii gosudarstvennoj itogovoj attestacii po obrazovatel'nym programmam osnovnogo obshhego obrazovanija i Porjadka razrabotki, ispol'zovanija i hranenija kontrol'nyh izmeritel'nyh materialov pri provedenii gosudarstvennoj itogovoj attestacii po obrazovatel'nym programmam srednego obshhego obrazovanija" // https://rg.ru/2014/03/19/materiali-dok.html

- Prikaz Ministerstva obrazovanija i nauki Rossijskoj Federacii ot 6 oktjabrja 2009 g. № 373 «Ob utverzhdenii i vvedenii v dejstvie federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta nachal'nogo obshhego obrazovanija. Spisok izmenjajushhih dokumentov (v red. Prikazov Minobrnauki Rossii ot 26.11.2010 № 1241, ot 22.09.2011 № 2357, ot 18.12.2012 № 1060, ot 29.12.2014 № 1643, ot 18.05.2015 № 507) // http://xn-80abucjiibhv9a.xn — p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/922 (data obrashhenija:11.09.2017).
- Prikaz Ministerstva obrazovanija i nauki Rossijskoj Federacii ot 17 dekabrja 2010 g. № 1897 «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta osnovnogo obshhego obrazovanija». Spisok izmenjajushhih dokumentov (v red. Prikaza Minobrnauki Rossii ot 29.12.2014 № 1644) // http://base.garant.ru/55170507/
- Prikaz Ministerstva obrazovanija i nauki Rossijskoj Federacii ot 10 aprelja 2009 goda № 123 «Ob utverzhdenii Polozhenija o Sovete Ministerstva obrazovanija i nauki Rossijskoj Federacii po federal'nym gosudarstvennym obrazovatel'nym standartam» // http://xn-80abucjiibhv9a.xn — p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/2281/%D1%84%D0%B0%D0%B9%D0%BB/597/09.04.10-%D0%9F%D1%80%D0%B8%D0%BA%D0%B0%D0%B7123.pdf
- Prikaz Ministerstva obrazovanija i nauki Rossijskoj Federacii ot 24 fevralja 2014 goda № 138 «O Nauchno-metodicheskom sovete po uchebnikam Ministerstva obrazovanija i nauki Rossijskoj Federacii» // http://base.garant.ru/70900882/
- Prikaz Ministerstva obrazovanija i nauki Rossijskoj Federacii ot 25 marta 2015 goda № 277 «O federal'nom uchebno-metodicheskom ob#edinenii po obshhemu obrazovaniju» // http://rusacademedu.ru/wp-content/uploads/2015/07/prikaz-_277_ot_25–03–2015.pdf
- Protokol zasedanija nauchno-metodicheskogo soveta po uchebnikam Ministerstva obrazovanija i nauki Rossijskoj Federacii ot 1 marta 2017 goda № OV-2/08-pr // http://xn-80abucjiibhv9a.xn — p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/9715
- Rossijskaja pedagogicheskaja jenciklopedija. M.: Nauchnoe izdatel'stvo «Bol'shaja Rossijskaja jenciklopedija», 1999 g.— T. 2.

Д.А. Метелкин

Д. А. Метелкин
Кандидат социологических наук, руководитель учебного центра ФГБУ «Российская академия образования»
E-mail: da.metelkin@gmail.com

Dmitriy A. Metelkin
PhD (Sociology), Head of the Training Center Russian Academy of Education

ФОРМИРОВАНИЕ И ИНСТИТУЦИОНАЛЬНОЕ ЗАКРЕПЛЕНИЕ ФЕДЕРАЛЬНОЙ МОДЕЛИ ОБНОВЛЕНИЯ ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА

В статье рассматриваются текущие проблемы управления содержанием общего образования, в том числе посредством федеральных государственных образовательных стандартов общего образования как нормативного документа, регулирующего содержание общего образования, а также других институций, определяющих содержание школьного образования. Автор предлагает рассмотреть основные направления трансформации системы обновления содержания общего образования, затрагивающие нормативно-правовые и организационно-процессуальные механизмы, являющиеся элементами модели обновления федерального государственного образовательного стандарта общего образования.

Ключевые слова: *федеральные государственные образовательные стандарты общего образования, Примерная основная образовательная программа, учебно-методические объединения, федеральное учебно-методическое объединение по общему образованию, рабочие программы.*

8 февраля 2017 года Президент Российской Федерации В. В. Путин подписал поручение Председателю Правительства Российской Федерации Д. А. Медведеву о необходимости обеспечить «контроль за реализацией комплекса мер,

Как цитировать статью: Метелкин Д. А. Формирование и институциональное закрепление федеральной модели обновления федерального государственного образовательного стандарта // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т. 2, №5 (44). С.108–115.

направленных на систематическое обновление содержания общего образования на основе результатов мониторинговых исследований и с учетом современных достижений науки и технологий, изменений запросов учащихся и общества, ориентированности на применение знаний, умений и навыков в реальных жизненных условиях». Кроме того, данное поручение также содержало требование обеспечить «нормативно-правовое закрепление положения о корректировке федеральных государственных образовательных стандартов общего образования и примерных основных общеобразовательных программ, в том числе перечня учебных предметов, при наличии научного обоснования необходимости такой корректировки в соответствии с приоритетами научно-технологического развития Российской Федерации и планом реализации Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации» [1].

Само наличие такого поручения свидетельствует о том, что действующие механизмы и процедуры, связанные с изменениями содержания общего образования, в том числе и в части изменения его основных носителей — федеральных государственных образовательных стандартов общего образования и примерных основных общеобразовательных программ,— нуждаются в существенном пересмотре и трансформации в эффективный инструмент управления качеством общего образования.

Система нормативно-правовых и процессуальных механизмов, обеспечивающих возможность внесения изменений в содержание общего образования, сегодня действует вполне функционально. Но в то же самое время нельзя сказать, что ее функционирование в должной мере обеспечивает систематичность процесса обновления. Кроме того, по-прежнему одной из ключевых проблем остается совершенствование механизмов экспертизы инициатив и предложений, связанных с изменениями федеральных государственных образовательных стандартов общего образования. Комплексное решение указанных проблем позволит сформировать эффективный механизм управления содержанием общего образования, обеспечивающий адаптивность и своевременность изменений содержания школьного образования с учетом, с одной стороны, его научности и фундаментальности, а с другой стороны, оправданности тех изменений, которые вносят те или иные инициативы в предметное, метапредметное или личностное содержание общего образования.

С момента принятия федеральных государственных образовательных стандартов (в 2009 году — ФГОС начального общего и среднего общего

образования и в 2010 году — ФГОС основного общего образования) в них несколько раз вносились изменения. Основным инициатором изменений являлся федеральный орган исполнительной власти, непосредственно определяющий государственную политику в сфере общего образования,— Министерство образования и науки РФ.

Сегодня именно эта управленческая структура фактически реализует функции, связанные с мониторингом реализации ФГОС, сбором предложений по внесению изменений в ФГОС, организацией экспертной оценки целесообразности изменений, а также принятием решений об изменении и издании соответствующего нормативно-правового акта, формализующего изменения.

Источниками этих предложений, как правило, являются:

- федеральные органы власти (как законодательной, так и исполнительной);
- региональные органы исполнительной власти, осуществляющие полномочия в сфере управления образованием;
- научные организации и научно-методические структуры, деятельность которых функционально связана с анализом тех процессов и явлений, которые идут в системе общего образования.

При этом необходимо отметить, что в большинстве случаев появление и рассмотрение предложений по изменению ФГОС общего образования, а также их инкорпорирование в действующий нормативно-правовой документ носит именно инициативный характер.

И при всей регулярности и определенной полезности таких инициатив их вряд ли можно считать системным инструментом обновления содержания общего образования, учитывая как современные достижения в науке и технологии, так и меняющиеся запросы учащихся и общества.

Существующий институциональный механизм нуждается в реорганизации, обеспечивающей как структурное дополнение сложившейся федеральной модели обновления ФГОС общего образования, так и повышение ее функциональной «связанности».

Задачи, связанные с включением в федеральные государственные образовательные стандарты общего образования современных достижений науки и технологий в виде содержательных и педагогически адаптированных элементов, вряд ли могут быть решены без активного включения в эту работу Российской академии наук, Российской академии образования, а также научно-исследовательских институтов,

занимающихся не только фундаментальными, поисковыми и прикладными исследованиями в определенных областях научного знания, но и выполняющих важнейшую для науки функцию верификации и отбора научной и технологической информации, обеспечивающей своевременность изменения федеральных государственных образовательных стандартов общего образования.

Государственные академии, а также научные институты, выступающие в роли ведущих научных организаций в определенной области научного знания по отношению к изменениям федеральных государственных образовательных стандартов общего образования, могут играть роль не только экспертных организаций, но и ключевых функциональных элементов модели обновления содержания общего образования, обеспечивающих систематический (регулярный) анализ тех достижений науки и технологий, которые требуют содержательного, методологического или методического отражения в ФГОС общего образования.

При этом важно отметить, что необходимые правовые предпосылки для этого есть. Так, в частности, Устав Российской академии наук предусматривает в качестве основных целей деятельности РАН и «экспертное научное обеспечение деятельности государственных органов и организаций», и «распространение научных знаний», и «укрепление связей между наукой и образованием» [2].

Указанные цели достигаются не только благодаря решению уставных задач и реализации основных видов деятельности. На достижение этих целей направлена деятельность основных структур РАН, к которым относятся научные советы по важнейшим проблемам научных исследований, совместными решениями Академии и соответствующих ведомств созданы также межведомственные советы, требующие комплексных усилий нескольких ведомств. Действуют также советы и комиссии функционального характера, в числе которых — «Экспертная комиссия по анализу и оценке научного содержания федеральных государственных образовательных стандартов и учебной литературы для начальной, средней и высшей школы». Именно эта структура играет ключевую роль в научной экспертизе предложений общего характера по внесению изменений в ФГОС.

Аналогичную роль, связанную с организацией и проведением экспертизы с позиций педагогической науки, играет Российская академия образования. На решение этих задач работает созданное и действующее на базе РАО федеральное учебно-методическое объединение по общему

образованию, а также академические отделения РАО.

Необходимо отметить, что реализация экспертной функции крайне важна, но недостаточна для обеспечения систематического обновления ФГОС общего образования.

Тенденции развития той или иной научной дисциплины, содержательные элементы обновления фундаментального ядра научных знаний (теорий, концепций), так или иначе связанные с предметными областями общеобразовательных дисциплин, сами по себе должны являться важнейшим источником обновления содержания общего образования. Для того чтобы этот источник в полной мере реализовывал функцию, связанную с обновлением содержания школьных курсов, необходимо включение в эту работу ведущих научных организаций, занимающих лидирующие позиции в вопросах сбора и анализа информации о содержательных изменениях в той или иной отрасли научного знания. Результатом этого анализа в числе прочего должны быть предложения по изменению содержания соответствующего предметного содержания основных общеобразовательных программ.

Агрегирование и последующее ежегодное рассмотрение всей совокупности предложений по изменению (обновлению) предметного содержания ФГОС возможно на основе постоянно действующей «Экспертной комиссии по анализу и оценке научного содержания федеральных государственных образовательных стандартов и учебной литературы для начальной, средней и высшей школы». Кроме того, организационная конструкция ежегодной подготовки предложений по обновлению содержания общего образования должна опираться на соответствующую детализацию и конкретизацию этой деятельности в государственном задании, на основе которого планируется деятельность научного коллектива соответствующих научных организаций.

Поскольку содержание образования — это «педагогическая адаптация системы знаний, умений и навыков, опыта творческой деятельности и эмоционального отношения к миру, усвоение которого обеспечивает развитие личности» [3, с. 349], следующий этап после формирования комплексных предложений по обновлению содержания общего образования, в соответствии с современными достижениями науки и технологий,— это экспертиза и придание этим предложениям педагогически приемлемой формы.

И здесь особая экспертная роль принадлежит Российской академии

образования, координирующей деятельность как научных институтов, так и учебно-методических объединений общего образования различного уровня, занимающихся как экспертизой, так и непосредственный деятельностью по педагогической адаптации системы знаний, умений и навыков. В итоге действия такого алгоритма предложения по обновлению предметного содержания общего образования, регулярно вырабатываемые наиболее авторитетными научными институтами, пройдя этапы научной и педагогической экспертизы, станут источником систематического обновления ФГОС общего образования.

Аналогичный алгоритм возможен и части выработки предложений по изменению ФГОС со стороны научных институтов, действующих в областях педагогического и психологического знания. Деятельность по агрегированию и последующему ежегодному рассмотрению всей совокупности предложений по изменению (обновлению) методологического и методического содержания ФГОС могла бы стать частью ежегодных задач отделений Российской академии образования, с последующей их научной экспертизой в РАН.

И в случае, когда источником предложений по обновлению ФГОС являлись бы институты РАН, и в случае, когда источником таких предложений выступали бы институты РАО, предварительный результат этой работы, обусловливающий необходимый уровень комплексного научного обоснования изменений, может заключаться в последовательном рассмотрении выработанных предложений на уровне федерального учебно-методического объединения по общему образованию и, далее, на уровне Совета Министерства образования и науки Российской Федерации по федеральным государственным образовательным стандартам.

Таким образом, структурно федеральная модель обновления ФГОС должна включать в себя:

- научно-исследовательские институты государственных академий (РАН, РАО);
- структуры, действующие непосредственно в самих государственных академиях: Экспертная комиссия РАН по анализу и оценке научного содержания федеральных государственных образовательных стандартов и учебной литературы для начальной, средней и высшей школы, отделения Российской академии образования, федеральное учебно-методическое объединение по общему образованию;
- структуры, созданные при федеральном органе исполнительной власти, осуществляющем полномочия по определению государ-

ственной политики в сфере образования: Совет Министерства образования и науки Российской Федерации по федеральным государственным образовательным стандартам.

– Функционально данная модель должна ежегодно обеспечивать:
– подготовку предложений по обновлению ФГОС общего образования (научные институты РАН, РАО);
– проведение научной и педагогической экспертизы и рассмотрение ее результатов (Экспертная комиссия РАН по анализу и оценке научного содержания федеральных государственных образовательных стандартов и учебной литературы для начальной, средней и высшей школы, отделения Российской академии образования, федеральное учебно-методическое объединение по общему образованию);
– комплексное рассмотрение результатов научной, педагогической и общественной экспертизы предложений по изменению ФГОС общего образования и рекомендации по принятию решения об изменении соответствующих НПА (Совет Министерства образования и науки Российской Федерации по федеральным государственным образовательным стандартам).

Публикация подготовлена в рамках государственного контракта «Исследование практики и результатов внедрения федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) общего образования и разработка научно-методических материалов по обновлению содержания ФГОС» по Государственному контракту № 08.№ 79.11.0035 от 18.09.2017 г.

Литература

1. Поручение Президента РФ Пр-209 от 08.02.2017 // официальный сайт Президента России. URL: http://kremlin.ru/acts/assignments/orders/53845 (дата обращения: 28.09.2017).
2. Постановление Правительства Российской Федерации от 19 ноября 2007 г. № 785 «О Российской академии наук» [сайт] // официальный портал Российско академии наук. URL: http://www.ras.ru/news/shownews.aspx?id=af219d15–36cf-4143-b649–66a954599f2e#content (дата обращения: 24.09.2017).
3. Российская педагогическая энциклопедия / в 2-х т. Т 2. М.: БРЭ, 1999. С. 349.

FORMATION AND INSTITUTIONALIZING OF THE FEDERAL MODEL OF RENEWAL OF THE FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARD

The author of the article examines the current problems of managing the content of general education. The author considers these problems, including through the Federal State Educational Standards of general education as a normative document regulating the content

of general education, as well as other institutions that determine the content of school education. The author suggests to consider the main directions of the transformation of the system of updating the content of general education, addressing the regulatory, legal as well as organizational and procedural mechanisms. These mechanisms are the elements of the model of renewed of the Federal State Educational Standard of general education.

Keywords: Federal State Educational Standards of general education, model basic educational programme, educational and methodological associations, federal educational and methodological association for general education, work programmes.

References

• Poruchenie Prezidenta RF Pr-209 ot 08.02.2017 // oficial'nyj sajt Prezidenta Rossii. URL: http://kremlin.ru/acts/assignments/orders/53845 (data obrashhenija: 28.09.2017).

• Postanovlenie Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 19 nojabrja 2007 g. № 785 «O Rossijskoj akademii nauk» [sajt] // oficial'nyj portal Rossijsko akademii nauk. URL: http://www.ras.ru/news/shownews.aspx?id=af219d15–36cf-4143-b649–66a954599f2e#content (data obrashhenija: 24.09.2017).

• Rossijskaja pedagogicheskaja jenciklopedija / v 2-h t. T 2. M.: BRJe, 1999. S.349.

Е.Э. Кочурова

Кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник, доцент, Центр начального общего образования, Институт стратегии развития образования РАО
E-mail: kochurova@list.ru

E. E. Kochurova
Candidate of pedagogical sciences, associate professor, senior researcher of the Centre of Primary General Education of Institute for strategy of education development

ФОРМИРОВАНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЛОГИЧЕСКОГО И АЛГОРИТМИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ: ТРУДНОСТИ И ПУТИ ПРЕОДОЛЕНИЯ

Овладение основами логического и алгоритмического мышления рассматривается в статье как предпосылка выполнения требований Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования. В статье констатируется, что в младшем школьном возрасте мышление становится определяющим среди других психических процессов. Рассмотрены параметры и виды заданий, направленных на формирование логического и алгоритмического мышления учащихся на уроках математики.

Ключевые слова: *младший школьник, логическое мышление, алгоритмическое мышление, обучение математике.*

Метапредметные результаты обучения раскрываются через умения и универсальные учебные действия. В соответствии с ФГОС НОО (2009) они включают следующую позицию: «овладение логическими действиями *сравнения, анализа, синтеза, обобщения, классификации* по родовидовым признакам, *установления аналогий* и *причинно-следственных связей, построения рассуждений, отнесения к известным понятиям*» [8, с. 9].

Предметные результаты освоения основ-

Как цитировать статью: Кочурова Е. Э. Формирование у младших школьников логического и алгоритмического мышления: трудности и пути преодоления // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т. 2, № 5 (44). С.116–124.

ной образовательной программы начального общего образования в соответствии с ФГОС НОО (2009) по образовательной области *Математика и информатика* включают: «овладение основами логического и алгоритмического мышления,…, умение действовать в соответствии с алгоритмом и строить простейшие алгоритмы» [8, с. 11].

Как указывает толковый словарь С. И. Ожегова, мышление – это «способность человека рассуждать, представляющая собою процесс отражения объективной действительности в представлениях, суждениях, понятиях». Логическое мышление – вид мыслительного процесса, в котором используются логические конструкции и готовые понятия [5]. Логическим называют мышление, которое протекает в форме рассуждений, является последовательным, непротиворечивым, обоснованным, позволяет выделять главное, находить взаимосвязи, анализировать ситуацию. Сущность логического мышления в оперировании понятиями, суждениями и умозаключениями с использованием законов логики [3].

Как установлено психологами (Д. Б. Элькониным и др.), в младшем школьном возрасте происходит развитие основных познавательных процессов: внимания, восприятия, мышления, памяти, воображения. Развитию мышления в младшем школьном возрасте принадлежит особая роль. С началом обучения мышление выдвигается в центр психического развития ребенка и становится определяющим среди других психических процессов. Каждая из трех основных форм мышления (наглядно-действенная, наглядно-образная, логическая) сохраняется, развивается во взаимодействии друг с другом на протяжении всей жизни человека. Только к 9-11 годам мышление младших школьников начинает приобретать «словесно-дискурсивный» характер.

Под алгоритмом в педагогике и методике понимается предписание о выполнении определенной конечной последовательности действий для решения любой задачи, принадлежащей некоторому множеству однотипных задач (В. С. Аблова, О. Г. Сорока, Л. М. Фридман, А. А. Шрайнер и др.). Алгоритм в обучении дает возможность включать аппарат логики в структурную и содержательную организацию учебной информации и может рассматриваться как учебный алгоритм. Формирование алгоритмического мышления – это развитие у учащихся некоторых представлений, умений и навыков, связанных со способами описания алгоритмов и их применением.

Задача формирования логического и алгоритмического мышления младшего школьника в той или иной мере решается средствами всех учебных предметов. Изучая любой из них, ученик овладевает на доступном уровне такими мыслительными операциями, как *сравнение, анализ, синтез, обобщение, классификация.* В ходе обучения совершенствуются важные качества мышления, необходимые им в учебной и практической деятельности: гибкость, точность, лаконичность, оригинальность, доказательность.

Математика среди других предметов занимает особое место, так как при ее изучении учащиеся в наибольшей степени встречаются почти со всеми основными понятиями и законами элементарной логики.

Формирование логического и алгоритмического мышления проявляется в умениях ученика анализировать математическую задачу: выделять в ней составные части и устанавливать их взаимосвязь; переводить представленную в тексте задачи ситуацию на математический язык, используя изученную математическую символику; предвидеть возможный результат (формирование прогностического мышления: *что будет, если ...*); соотносить полученный результат с данными условиями. При этом основы логического и алгоритмического мышления выступают как компоненты математической грамотности, которая, в свою очередь, является базой для развития интегративных компонентов функциональной грамотности младшего школьника.

Для оценки уровня сформированности математической грамотности у учащихся можно выделить ряд параметров:

- владение логико-математической терминологией и символикой, самостоятельное ее применение при решении различных математических задач; владение грамотным математическим языком (устной и краткой письменной математической речью);
- способность анализировать содержащуюся в задаче ситуацию, составлять план ее решения и делать логически последовательные шаги для ее решения;
- умение точно обосновать получаемые результаты решения задачи;
- умение построить логическую цепочку умозаключений, оканчивающуюся формулировкой вывода;
- умение исследовать задачи (ответы на вопросы: имеет ли задача решение, и если имеет, то сколько решений);
- владение простейшими способами доказательства истинности или

ложности утверждения с опорой на изученные определения, правила, свойства математических понятий;
- умение интерпретировать математические выражения или утверждения (перевод словесного текста или его фрагмента на язык математики и обратно: умение дать пояснение предложенной математической записи, содержащей специфические для математики знаки и обозначения);
- навык элементарного математического моделирования с целью выявления свойств математических объектов или отношений между ними;
- умение вести дискуссию, приводить нужные аргументы для подтверждения своих умозаключений.

Операциональная характеристика познавательных универсальных учебных действий, отражающих мыслительные операции, подробно раскрыта в книге «Универсальные учебные действия как результат обучения в начальной школе» [7].

Рассмотрим возможности формирования логического и алгоритмического мышления на уроках математики.

В учебниках по математике для начальных классов представлены доступные теоретические сведения и упражнения: учащиеся знакомятся со смыслом логических слов (каждый, любой, какой-нибудь, кроме), составляющих основу логической формы предложения, используемой в логических выводах; знакомятся с одним из важнейших понятий логики – высказыванием. Высказыванием в математике называют предложение, относительно которого можно сказать, истинно оно или ложно. (Учитель и учащиеся могут использовать термины *верно* и *неверно*.) Например, определите, верно или неверно высказывание: «В одном часе 100 минут»; «В одном часе 60 минут»; «Март – первый месяц весны»; «Март – первый месяц лета»; «Слоны обитают на южном полюсе»; «В сутках 12 часов».

В 4-м классе линия развития логико-математических понятий и математических отношений усложняется [6]. С помощью слов *и, или, если…, то*, а также словосочетания *неверно, что* учащиеся учатся составлять сложные высказывания и определять их истинность. Обычно у учащихся не вызывает трудности логическая операция *отрицания высказывания*. Например, прочитаем высказывание *пятью пять – двадцать пять*. Это высказывание истинно. Образуем с помощью

связки *неверно, что* новое высказывание *неверно, что пятью пять – двадцать пять.* Получилось неверное (ложное) высказывание. После выполнения ряда упражнений из учебника учащиеся приходят к выводу, что операция *отрицание высказывания* превращает верное (истинное) высказывание в ложное, а ложное – в истинное.

Для формирования логического и алгоритмического мышления на уроках математики важны упражнения, выполняя которые, ученик будет вынужден:

- искать и приводить примеры и контрпримеры;
- из нескольких предложенных вариантов решения задачи или нескольких правдоподобных ответов на вопрос выбирать верный и обосновывать свой выбор;
- доказывать истинность или ложность данного утверждения, приводя соответствующие аргументы;
- отвечать на «провокационные вопросы».

Важнейшее условие развития логического мышления младших школьников – вовлечение их в активную поисковую деятельность. Как писал Ф.-А. Дистервег, очень важно, чтобы способ мышления учащихся основывался на исследовании, поисках, чтобы осознанию научной истины предшествовало накопление, анализ, сопоставление и сравнение фактов.

В учебниках математики для начальной школы предлагаются задания, демонстрирующие учащимся способы рассуждения, доказательства, образцы записей. Целенаправленная работа в этом направлении поможет учащимся использовать *аналогии*, что обеспечит большую самостоятельность при решении учебных задач.

Для формирования алгоритмических умений младших школьников учителю следует чаще предлагать им задания, направленные на:

- самопроверку каждого шага алгоритма;
- оценку правильности (верно/неверно) алгоритма или его части;
- формулировку известных учащимся правил в виде алгоритмов или алгоритмических предписаний, пригодных для решения некоторого класса задач;
- упрощение вычислений на основании использования правил, свойств арифметических действий;
- преобразование алгоритмов, результатом которых является получение различных приемов сокращенных вычислений;

– выбор рационального алгоритма.

Рассмотрим, какие возможности для формирования логического и алгоритмического мышления дают *разнообразные приемы работы с математическим текстом,* который предлагается для объяснения учебного материала:

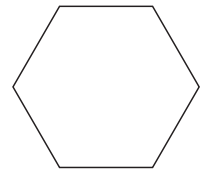
Для того чтобы правильно организовать работу с *текстом,* который предлагается для объяснения учебного материала, – с новым правилом (понятием, законом, свойством и др.) – следует обратить внимание учащихся на выделение существенного (главного); выбор ключевых слов; поиск в тексте ответов на поставленные вопросы: Какие слова встречаются в тексте наиболее часто? Какие слова выделены в тексте специальным (жирным) шрифтом? Почему? Выделите в тексте и прочитайте главное предложение.

В процессе работы с учебником младшим школьникам важно предлагать: найти в тексте требуемую информацию; найти фактический материал: ответить на вопросы: «Кто (что)? Где? Когда?; найти в тексте доводы (доказательства) в подтверждение выдвинутых гипотез; выбрать утверждение, соответствующее/не соответствующее содержанию текста; найти в тексте данные, иллюстрирующие определенную мысль; использовать информацию из текста для подтверждения своей точки зрения; заполнить пропуски в тексте числовыми данными, словами, обозначающими отношения; дополнить/завершить предложение на основе прочитанного текста; восстановить правило (алгоритм) из предложенных частей, выстраивая их в логическом порядке; найти соответствия между названиями, утверждениями, схемами, таблицами; соотнести данные слова со словами из текста.

Рассмотрим несколько заданий для итоговой контрольной работы, которые включены в Планируемые результаты освоения основной образовательной программы начального общего образования [4] в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования (ФГОС НОО) и предлагаются учащимся в конце четвертого года обучения. В ходе работы проверяется способность учащихся оценивать учебную ситуацию, устанавливать связи между целью задания и предложенными условиями, приводить аргументы для доказательства возможности (невозможности) выполнения задания. Проверяются логические действия анализа, сопоставления имеющихся знаний с высказанными суждениями, сфор-

мированность умения отличать истинные и ложные суждения.

Задание 1. Выбери необходимые действия и установи их последовательность при нахождении периметра этого многоугольника. Отметь ☑ нужное действие.



☐ Определить число сторон многоугольника.
☐ Найти сумму двух сторон многоугольника.
☐ Умножить длину стороны многоугольника на число сторон.
☐Измерить длину стороны многоугольника

Комментарий. Проверяется сформированность действия алгоритмизации решения учебной задачи математического содержания, анализа представленного способа решения, выбор и упорядочивание алгоритма, умение сравнивать ложные и истинные суждения.

Задание 2. Представь, что ты решил эту задачу. Отметь ☑ ответ, который ты получил. Пете нужно купить 2 кг бананов и 3 кг яблок. Килограмм яблок стоит 70 рублей. Сколько стоит вся покупка?

☐210 р. ☐350 р. ☐140 р. ☐решить нельзя.

Комментарий. Проверяется действие анализа – способности сделать вывод в заданной ситуации (отсутствие одного условия не дает возможность решения), алгоритмизировать (прикидывать) ход решения, объяснять возможность или невозможность решения учебной задачи.

Задание 3. Приведи пример, опровергающий утверждение: «Если каждое из двух слагаемых не делится на 3, то и сумма не делится на 3».

Ответ:_____

Комментарий. Проверяется готовность понять причинно-следственные связи и построить рассуждение в соответствии с учебной задачей. *Верное выполнение:* число 7 и число 5 не делятся на 3, но сумма чисел 7 и 5 делится на 3, (7+5):3 = 4.

Оценку отдельных аспектов логического и алгоритмического мыш-

ления младших школьников, уровня сформированности познавательных и регулятивных универсальных учебных действий целесообразно проводить в процессе всего периода обучения младшего школьника. Для этого в системе учебников «Начальная школа XXI» разработана *педагогическая диагностика* [2], реализуемая на содержании двух учебных предметов: русский язык и математика.

Среди трудностей, которые возникают в процессе реализации новых требований к начальной школе, в том числе связанных с необходимостью формирования логического и алгоритмического мышления младших школьников, особенно явными являются следующие:

«1. Учитель сегодня недостаточно осознает понятие „универсальное учебное действие", не знает качества, его характеризующие и отличающие от предметного учебного действия.... 2. Учитель начальной школы пока не готов к построению процесса обучения на основе интеграции предметного и метапредметного содержания. ...» [7, с. 10]

Сделаем выводы. Для качественного и успешного формирования логического и алгоритмического мышления младших школьников необходимы:

- планирование и организация учителем такой деятельности, в процессе которой младший школьник может рассуждать, исследовать, моделировать, экспериментировать, то есть «распоряжаться» приобретенной информацией;
- целенаправленная и систематическая работа по осуществлению младшим школьником логических и алгоритмических действий;
- усиление направленности методического обеспечения процесса обучения на формирование логического и алгоритмического мышления младших школьников, без увеличения учебной нагрузки.

Тема формирования математической грамотности исследуется автором в рамках государственного задания № 27.7948.2017/БЧ.

Публикация подготовлена в рамках государственного контракта «Исследование практики и результатов внедрения федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) общего образования и разработка научно-методических материалов по обновлению содержания ФГОС» по Государственному контракту № 08.№ 79.11.0035 от 18.09.2017 г.

Литература

1. *Евдокимова А. О., Кузнецова М. И., Кочурова Е. Э.* Русский язык: Математика: Литературное чтение: Диагностика сформированности метапредметных результатов обучения: 4 класс / РАО. М. : АСТ : Астрель, 2014. 96 с.
2. *Журова Л. Е., Евдокимова А. О., Кузнецова М. И., Кочурова Е. Э.* Педагогическая диагностика. Русский язык. Математика: 4 класс. М. : Вентана-Граф, 2014. 176л.+вкл.13,5 п.л.
3. *Олешков М. Ю., Уваров В. М.* Современный образовательный процесс: основные понятия и термины. М. Компания Спутник+, 2006. 191 с. С.73.
4. Планируемые результаты освоения основной образовательной программы начального общего образования // Начальное образование. 2011. № 2. С. 3-11.
5. Психология человека от рождения до смерти / под общ. ред. А. А. Реана. СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2002. 656 с., С.247.
6. *Рудницкая В. Н. , Юдачева Т. В.* Математика. 4 класс: учеб. для учащихся общеобразовательных организаций / в 2 ч. М., 2016. Ч.2 160 с. С. 30-37.
7. Универсальные учебные действия как результат обучения в начальной школе: содержание и методика формирования универсальных учебных действий младшего школьника : учеб. пособие / под ред. Н. Ф. Виноградовой. М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2016. – 224 с.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. М.: Просвещение, 2010. С. 11–12.

FORMATION OF LOGICAL AND ALGORITHMIC THINKING IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN: DIFFICULTIES AND WAYS TO OVERCOME THEM

The author of the article considers mastering the basics of logical and algorithmic thinking as a prerequisite for implementation of the requirements of the Federal State Educational Standard of primary general education. The author states that in the younger school age, thinking becomes the determining factor among other mental processes. The author also considers the parameters and types of tasks and exercises aimed at forming logical and algorithmic thinking of schoolchildren in mathematics lessons.

Keywords: primary school pupil, logical thinking, algorithmic thinking, teaching mathematics.

References

- *Evdokimova A. O., Kuznecova M. I., Kochurova E.* Je. Russkij jazyk: Matematika: Literaturnoe chtenie: Diagnostika sformirovannosti metapredmetnyh rezul'tatov obuchenija: 4 klass / RAO . M. : AST : Astrel', 2014. 96 s.
- Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart nachal'nogo obshhego obrazovanija. M. : Prosveshhenie, 2010. S. 11–12.
- *Oleshkov M. Ju., Uvarov V. M.* Sovremennyj obrazovatel'nyj process: osnovnye ponjatija i terminy. M. Kompanija Sputnik+, 2006. Ukazat' stranicy.
- Planiruemye rezul'taty osvoenija osnovnoj obrazovatel'noj programmy nachal'nogo obshhego obrazovanija // Nachal'noe obrazovanie. 2011. № 2. Ukazat' stranicy.
- Psihologija cheloveka ot rozhdenija do smerti / pod obshh. red. A. A. Reana. SPb. : PRAJM-EVROZNAK, 2002. Ukazat' stranicy.
- *Rudnickaja V.N. , Judacheva T. V.* Matematika. 4 klass: ucheb. dlja uchashhihsja obshheobrazovatel'nyh organizacij / v 2 ch. M., 2016. Ukazat' stranicy.
- Universal'nye uchebnye dejstvija kak rezul'tat obuchenija v nachal'noj shkole: soderzhanie i metodika formirovanija universal'nyh uchebnyh dejstvij mladshego shkol'nika : ucheb. posobie / pod red. N. F. Vinogradovoj. M. , 2016. Ukazat' stranicy.
- *Zhurova L. E., Evdokimova A. O., Kuznecova M. I., Kochurova E. Je.* Pedagogicheskaja diagnostika. Russkij jazyk. Matematika: 4 klass. M. : Ventana-Graf, 2014. Ukazat' stranicy.

ТРУДНОСТИ ВНЕДРЕНИЯ ФГОС ЛИТЕРАТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Б.А. Ланин

Доктор филологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник Центра филологического образования Института стратегии развития образования РАО, г. Москва
E-mail: 99bbb@mail.ru

Boris A. Lanin
Professor, Doctor of Philology
Leading Research Fellow at the Center for Filology Institute for Educational Development at Academy of Education of Russia
Moscow

Основные сложности внедрения ФГОС в литературное образование:

1) игнорирование фундаментальных дидактических принципов;

2) отсутствие литературоведческой основы в литературном образовании;

3) утрата чувства времени в литературном образовании;

4) явные методические ошибки.

В отказе от необъяснимых и неоправданных ограничений — огромный потенциал внедрения действующих ФГОС.

Ключевые слова: *ФГОС, литературное образование, искусство, творчество, жанры, вопрос, задание.*

Актуальные цели литературного образования органично соответствуют действующему ФГОСу. Однако субъективные трудности препятствуют его эффективному внедрению. Одна из таких важнейших трудностей — особенности современных учебников. Мы намеренно собрали материалы из разных учебников и учебных пособий, которые до недавнего времени использовались в школе. Все цитаты аутентичные и точные, однако мы не указываем автора и источник по этическим (и только этическим!) соображениям.

«Литература» в школе — многозначное слово.

Как цитировать статью: Ланин Б. А. Трудности внедрения ФГОС литературного образования // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т. 2, № 5 (44). С.125–142.

Это и очередная школьная дисциплина, одна из двух десятков дисциплин в современной школе, это и корпус текстов для изучения, наконец, это литературное творчество школьников. Терри Иглтон, автор одного из самых популярных учебников по теории литературы в англоязычном мире, пишет: «Не существует литературного произведения или традиции, которые обладали бы ценностью сами по себе, безотносительно к тому, что́ кто-то мог высказать или собирается высказать о них. „Ценность“ является изменчивым условием: она означает то, что ценно для конкретных людей в специфических ситуациях, в зависимости от особых критериев и в свете определенных целей» [3, с. 31]. Очевидно, что в современной школе литература — во всех значениях этого слова — представляет собой важнейшую ценность, духовную, нравственную, образовательную.

Есть одно общее противоречие, отличающее внедрение ФГОС литературного образования: эмоциональная составляющая и психологические аспекты чтения. Выдающийся отечественный литературовед Б. В. Томашевский писал в своем классическом учебнике: «…недостаточно избрать интересную тему. Необходимо этот интерес поддержать, необходимо стимулировать *внимание* читателя. *Интерес* привлекает, *внимание* удерживает <…> Недаром произведения, рассчитанные на непосредственное воздействие на массовую аудиторию (драматические), классифицировались по эмоциональному признаку на комические и трагические. Эмоции, возбуждаемые произведением, являются главным средством поддержания внимания» [7, с. 178].

Среди требований к предметным результатам предметной области «Филология» заявлены, среди прочих, следующие:

- сформированность умений проводить лингвистический эксперимент и использовать его результаты в процессе практической речевой деятельности;
- понимание и осмысленное использование понятийного аппарата современного литературоведения в процессе чтения и интерпретации художественных произведений;
- владение навыками комплексного филологического анализа художественного текста;
- сформированность представлений о системе стилей художественной литературы разных эпох, литературных направлениях, об индивидуальном авторском стиле;
- владение начальными навыками литературоведческого исследова-

ния историко- и теоретико-литературного характера;
- умение оценивать художественную интерпретацию литературного произведения в произведениях других видов искусств (графика и живопись, театр, кино, музыка);
- сформированность представлений о принципах основных направлений литературной критики» [8].

Современные учебники предоставляют учителю разнообразные возможности для внедрения идей, духа и требований ФГОСа. Конечно, практика составления учебников предлагает самые различные по сложности вопросы: от довольно простых, на воспроизведение текста, до развивающих и творческих вопросов и заданий. В качестве полезных и интересных, вполне соответствующих требованиям ФГОСа, отметим следующие:

Сколько действий, на ваш взгляд, должно быть в театральном спектакле, поставленном по повести? С помощью каких режиссерских находок (лучше — «режиссерских приемов» — **Л. Б.**) *можно перенести на сцену особенности композиционного строения повести?*»;

«*Прав ли В. Г. Белинский в оценке Максима Максимыча?*»;

«*Почему Базаров умирает, а остальные герои романа живут?*»;

«*Какие женские образы русской литературы перекликаются с судьбой и характером Евгении Гранде?*»;

«*Какую роль играет криминально-детективный сюжет в романах «Большие надежды» Ч. Диккенса и «Преступление и наказание» Ф. М. Достоевского?*»;

«*Чем близки нравственные идеалы Ч. Диккенса, Л. Н. Толстого, Ф. М. Достоевского?*».

Очень полезны вопросы, вводящие в эмоциональную сферу учащихся не только литературные, но и работы из других видов искусства:

«*Вглядитесь в крестьянские портреты В. Г. Перова и И. Н. Крамского и образы крестьян в творчестве И. С. Тургенева и Н. А. Некрасова. Что роднит их и что различает? Каким предстает национальный характер в творениях русских художников середины XIX века?*»;

«*Сравните Лондон Диккенса и Петербург Достоевского*»;

Портреты Анны Ахматовой создали многие художники — Н. Альтман, К. Петров-Водкин, Ю. Анненков, А. Модильяни, Г. Верейский, Н. Тырса, А. Тышлер, О. Делла-Вос-Кардовская, скульптор Н. Данько. Найдите в Интернете эти портреты и скачайте их. Организуйте получившиеся

слайды в презентацию. Подберите стихотворения Ахматовой, иллюстрациями к которым могли бы стать эти портреты. У вас получится презентация «Ахматова в портретном искусстве». Познакомьте с ней ваших одноклассников или загрузите на свою страничку в социальной сети.

Премьерная постановка в 1902 г. стала важным событием в истории театральной России. Однако режиссер театра М. Москвин, игравший роль Луки, считал, что именно эта роль — главная. Горький же считал ключевым персонажем Сатина, с его монологом о человеке: «Речь Сатина о человеческой правде бледна. Однако, кроме Сатина, ее некому сказать, и лучше, ярче сказать — он не может. Уж и так эта речь чуждо звучит его языку…».

Сатина играл Станиславский, который признавался, что эти слова в устах его героя звучат неестественно. Кто же, по-вашему, несет людям правду и спасение в этой пьесе?

9 класс: вы уже умеете составлять небольшую фильмографию. Составьте булгаковскую фильмографию. Какие из этих фильмов вы видели? Напишите рецензию — но не на самый понравившийся фильм, а, наоборот, на фильм, который вы считаете наименее удачной экранизацией. Напишите, чем вас не устраивает эта экранизация, какие актерские работы не удовлетворили вас. Умение доказательно, вежливо и достойно написать отрицательную рецензию всегда отличает профессиональных критиков. Постарайтесь этому следовать!

Задание «*Подготовьте чтение в лицах диалогов Манилова и Коробочки с Чичиковым о продаже мертвых душ*» может показаться запоздалым для 10 класса, но нам видится в этом проявление методической культуры. Чтение вслух является важнейшим средством развития литературной культуры школьников, и к нему обращаться никогда не поздно.

Методически закономерными являются также и вставки обучающего характера, например «Как писать сочинение». Правда, порой они написаны в расчете не на ученика, а, скорее, на учителя. В них нет обращенности к личности ученика, нет вариативности. Например, авторы пишут о том, что плохие сочинения обычно строятся по незатейливой схеме: положительные черты — отрицательные черты. В то же самое время такая важная вставка о технике написания сочинения сама выполнена по схеме: «как пишут неправильно — как писать правильно». Все же и правильно писать можно по-разному, многими способами — жесткость методической схемы является излишней.

Очень хорошо, когда произведения изучаемых писателей сравниваются с произведениями других авторов: «Сравните стихотворение А. С. Пушкина «Поэт» (1827) и одноименное стихотворение Д. В. Веневитинова, найдите в них общее и отличное». Урок литературы — это всегда сравнение пройденного материала с новым, опора на читательские ассоциации. В принципе, можно утверждать, что квалифицированный читатель — тот, кто способен продуцировать в своем сознании различные ассоциации, быстро и уместно вспоминать известные, прочитанные им произведения, сравнивать их и оценивать.

Конечно, всегда уязвимым местом учебника являются вопросы. Трудно провести грань между вопросом, обращенным к конкретному ученику, и темой для дискуссий, к которой можно привлечь группу школьников, а то и весь класс.

Эти трудности — разной природы.

1) **Игнорирование фундаментальных дидактических принципов, прежде всего — учет возрастных и психологических особенностей учащихся и принцип перехода от простого к сложному.**

Иногда на суд школьников выносятся теоретические проблемы, обсуждение которых в школе встречаешь с недоумением. Потому и вопросы следуют забавные: «*Есть ли, на ваш взгляд, пределы в свободе интерпретации творцом-читателем создания творца-писателя*?», «*Как вы думаете, появление историко-функционального анализа отменяет другие подходы или нет? Свое мнение обоснуйте*». Во-первых, такого «анализа» не существует, существует историко-функциональный *подход*. Во-вторых, хотелось бы напомнить авторам, обращающимся к ученикам 10 класса, что эти споры заняли у отечественных литературоведов более десятилетия, а в литературоведении зарубежном даже и вопрос такой появиться не может: хочешь анализировать с этой точки зрения, а не с другой — изволь, только делай это последовательно, профессионально, придерживайся текста и пиши интересно.

Невозможно выполнить следующее задание:

*В. Г. Белинский говорил о «лелеющей душу гуманности» поэзии А. С. Пушкина. Раскройте на конкретных примерах гуманистическую сущность лирики поэта. В чем ее значение («гуманистической сущности? — **Л. Б.**») для воспитания чувств читателя?*»

«Гуманность» и «гуманистическая сущность» — это разные понятия.

Второе вообще трудно определить. Достаточно взять любое лирическое, любовное или пейзажное стихотворение Пушкина, чтобы увидеть его человечность, «гуманность». «Гуманистическая сущность» же никак не определить и не увидеть «в конкретных примерах», она продукт словесной эквилибристики.

Однозначность, прозрачность, понятность вопросов весьма важна для внедрения нынешнего ФГОСа. Ведь вопросы и задания должны быть многозначны, иметь перед собой конкретного адресата и конкретную цель. Трудно провести грань между вопросом, обращенным к конкретному ученику, и темой для дискуссий, к которой можно привлечь группу школьников, а то и весь класс. Например, какого ответа можно ждать на вопрос: «Почему погиб Пушкин?». Какой ответ учитель сочтет «правильным»? Такая тема — при соответствующей подготовке — была бы весьма хороша для организации дискуссии, но давать ее просто так, через запятую, как обычное задание, было бы неверно.

То же касается и заданий. Мы не видим целесообразности в заданиях типа:

Назовите основные жанры поэзии М. Ю. Лермонтова. Чем, по-вашему, можно объяснить их выбор? Приведите конкретные примеры.

Интересно, мог бы сам Лермонтов, восстань он из мертвых, «объяснить» выбор жанра своих произведений?

Например, после изучения поэм «Беовульф» и «Песнь о Роланде» в числе прочих задаются такие вопросы:

О чем рассказано в поэме «Беовульф»? Односложный ответ тут явно неуместен, а как ответить развернуто? Насколько развернуто? Пересказать поэму? Пересказать фабулу поэмы? Задания на пересказ можно задавать в 5-х — 6-х классах, но не старше. В нашем случае учебник был для 9-го класса, а это уже следующий этап литературного образования школьников, и задания должны быть более сложными.

В чем особенность художественного мира этого произведения (поэмы «Беовульф») *и какими художественными средствами пользуется неизвестный автор при описании отважного Беовульфа и морского чудовища Гренделя*? Разве поэма «Беовульф» обладает только одной особенностью? Какого ответа ждет автор учебника? Какого ответа должен ожидать учитель? Для чего перечислять, *какими именно* художественными средствами пользовался автор, почему здесь же не ставится вопрос о функции этих средств, о связи с идеями произведения?

О чем вспоминает и думает Роланд перед смертью? Типичный вопрос на воспроизведение, не получает никакого методического развития. Для 5-х — 6-х классов, может, и сгодился бы для «разогрева», для напоминания кульминационных моментов произведения.

Какими показаны… персонажи произведения? Слишком просто, вопрос характерен для пособий по литературному чтению в начальной школе. В основной школе, на наш взгляд, требуется усложнение.

Обратим внимание на такой вопрос: «*Согласны ли вы с интерпретацией басни И. И. Дмитриева «Муха» автором учебника?*» Что делать, если ученик не соглашается? Предложить иную интерпретацию его никто не просит, доказать или разъяснить свое согласие/несогласие — тоже. Вопрос «провисает», оказывается достаточным ответить «да-нет».

В некоторых учебниках обращает на себя внимание избыток вопросов, начинающихся со слова «Почему». Предполагается, что ученики в состоянии понять и объяснить решительно ВСЕ! Добавлять слова «по-вашему», «Как вы думаете?» — вопрос не этикета, а методического профессионализма.

Вот, казалось бы, удачный и оригинальный прием: диалог авторов учебника об И. Гончарове. За диалогом на пять с половиной страниц следуют шесть вопросов, и ни в одном из них не предлагается обращение к представленному диалогу! Не лучше ли тогда перенести его в книгу для учителя, ведь здесь он все равно никак методически не обыгрывается?! Вопрос «*Почему автора назвал роман «Обрыв»?*» может вызвать либо спекулятивные рассуждения, либо короткий ответ с точной цитацией. Но вопрос «*Почему не за Райским, а за Тушиным видит Гончаров будущее?*» должен звучать более точно: «За Райским или за Тушиным видит Гончаров будущее? Почему? Обоснуйте свой ответ, опираясь на текст». Последовательность вопросов тоже вызывает сомнения во многих случаях. Здесь нет движения от дидактически простого к сложному.

Внедрению ФГОС мешает общий недостаток многих учебников и хрестоматий для 5-го класса: в них мало произведений современной литературы, лишь несколько произведений русской литературы второй половины двадцатого века, часто встречаются произведения, в которых ослаблена сюжетная линия, хотя детям в 5-х — 6-х классах нужно прежде всего побольше читать интересных произведений, насыщенных событиями: это именно то время, когда они должны научиться следить за сюжетом.

Учителя часто жалуются на авторские главы в учебниках. Порой они написаны слишком сложно для 10–11-летних детей, даже если учебник претендует на продвинутый уровень образования. Авторы порой увлекаются классифицированием, разбиванием жанра на типологические разновидности, что лишь усложняет восприятие теоретического текста, и без того нелегкого, а также вызывает дополнительные вопросы. Все это препятствует плавному и органичному введению ФГОСа.

2) **Отсутствие литературоведческой основы в литературном образовании**

Например, не является доступным для учеников 10 класса такой вопрос:

Чем обусловлена эволюция творческого метода Пушкина, его обращение к реализму?

Как известно, вопрос о соотношении романтизма и реализма в творчестве Пушкина — один из «вечных» вопросов пушкиноведения, которое установило лишь то, что никакой эволюции от романтизма к реализму не было. Как раз наоборот, «переход к реализму» (если таковой действительно имел место) совершался от классицизма, а не от романтизма. Романтизм и реализм всегда сосуществовали в творчестве А. С. Пушкина. Говорить об одном «творческом методе» Пушкина принципиально неверно.

А вот типичное проявление «вульгарного социологизма», за который расправились со школой В. Переверзева в конце 1920-х годов:

Какие события первой половины XIX века более всего повлияли на развитие русской литературы?

Столь вульгарно-социологическое связывание исторических и литературных событий является методологически порочным. Речь может идти только об отдельных произведениях — конкретных откликах на конкретные произведения, например, басне И. А. Крылова «Волк на псарне», написанной, как известно, в качестве отклика-аллегории на вторжение Наполеона в Россию.

Принципиальной ошибкой представляется нам неразличение сюжета и фабулы в учебнике. Отсюда название главки «*Как научиться пересказывать сюжет художественного произведения*» — конечно же, школьная методика учит пересказывать *фабулу,* а не *сюжет*. Современные литературоведы, как отечественные, так и зарубежные, сходятся в понимании

различия между фабулой и сюжетом. Американский исследователь Э. Ласс утверждает: «Фабула — это ответ на вопрос: „А что произошло потом?“». Из сюжета становится ясно, почему это случилось именно так… Вот как с восхитительной простотой выразил это Форстер: «„Король умер — а затем умерла королева“ — это фабула. „Король умер — а потом королева умерла от горя“ — это уже сюжет» [6, с.190]

О М. М. Пришвине в одном из учебников говорится, что его единственный литературный учитель — русский народ. Авторы пытаются оспорить мнение тех, кто считает, что у Пришвина вообще не было литературных учителей. Очевидно, что литературные учителя у него были, в частности немецкие натурфилософы, что естественно для десятков русских писателей, включая Тургенева, Чехова и Бунина. Русский народ — в известном смысле учитель всех русских писателей, и Пришвин здесь никак не выделяется.

Иногда встречаются прямые ошибки. Так, один из учебников утверждал: «*Романтизм широко охватывает явления действительности», хотя тем-то романтизм и отличается от реализма, что творит вторую, авторскую, субъективную, параллельную действительность, мало заботясь о реальности «за окном»*.

В одном из учебников каким-то образом среди баллад (в главе о жанре баллады) оказалось и стихотворение М. Ю. Лермонтова «Бородино», обычно литературоведами к балладам не причисляемое. Достаточно выполнить предлагаемое задание и сравнить это стихотворение с «Вересковым медом» Р. Л. Стивенсона — классической балладой,— чтобы понять, что общего между ними почти ничего нет…

В главе «Писатели улыбаются» оказывается рассказ В. Шукшина «Срезал», очень сложный для шестиклассников. Авторской улыбки там не видно, наоборот, автор в рассказе саркастичен: он сдержанно негодует по поводу деревенского демагога, взявшего за правило издеваться над столичными учеными. Вопрос «Против кого направлен смех В. Шукшина?» неуместен: смешного в этом рассказе мало, но если и был бы, то смех рассказчика, а не писателя В. М. Шукшина. Это типичная ошибка первокурсников на занятиях по «Введению в литературоведение».

В одном учебнике «Словарь словарей» оказывается всего-навсего аннотированным перечислением существовавших два десятка лет назад отдельных справочных изданий. Громкое название главы не оправдывается ее содержанием. Даются рекомендации без какой бы то ни было

оглядки на библиографическую культуру. Например, рекомендуется «очень хороший биобиблиографический словарь» под названием «Русские писатели», однако не указывается, где и в каком году он был издан, кто его редактор-составитель. А ведь биобиблиографических словарей с таким названием существует как минимум три! Иногда рекомендуется «Словарь литературоведческих терминов» Л. И. Тимофеева и С. В. Тураева, хотя появились гораздо более современные справочники, лучший из которых, несомненно, «Литературная энциклопедия терминов и понятий» (М.: ИНТЕЛВАК, 2001, под ред. проф. А. Н. Николюкина)! Неужели рекомендуемый одиннадцатый том старой детской энциклопедии современнее энциклопедии «Литература», изданной издательством «Аванта Плюс» в 1999 году и с тех пор неоднократно переиздававшейся?

Наконец, необходимо отметить и словари — справочники литературы XX–XXI вв., наиболее значительные из которых созданы П. Н. Николаевым, Н. Огрызко и С. И. Чуприниным.

3) **Утрата чувства времени, ощущения временно́й продолжительности школьного литературного образования**

«*Назовите известных вам писателей и поэтов XVIII века. Определите их вклад в развитие русской словесности*». Во-первых, академическая наука уже «оценила» этот вклад, и эта оценка основывается на учете самых различных факторов. В принципе, можно было бы сказать — «сформулируйте, в чем заключается вклад каждого из известных вам писателей и поэтов XVIII века». Но как это возможно, чтобы школьник «оценил вклад в развитие» — ДО изучения историко-литературного курса?! Там же предлагается дать «общую характеристику реализма» — опять же ДО изучения классических произведений русской реалистической литературы второй половины XIX века.

Невозможно написать реферат на предлагаемую тему «Комедия А. С. Грибоедова „Горе от ума“ как свидетельство сложности развития литературного процесса в первой половине XIX века» — хотя бы потому, что произведение это — исключительное, революционное по своей поэтике и проблематике, *в литературном процессе* «не участвовало», а распространялось лишь в списках [1]. В альманахе «Русская Талия» появились лишь изрезанные цензурой отрывки. Наконец, понадобилось специальное исследование, чтобы разобраться в окончательном варианте этого текста.

Одно из попавшихся заданий: рекомендуется прочитать шесть (!) работ В. Г. Белинского, четыре из которых — довольно солидные брошюры: это задание для студентов-филологов, а не для школьников-десятиклассников. Здесь же утверждается, что «он помог вырасти поколению русских реалистов», хотя и перед романтиками его заслуги были столь же значительными. Главное же, чем он навсегда остался в русской литературе — обоснование принципов «натуральной школы», а об этом в небольшой главке о Белинском не говорится. Повторим: это — главное в наследии Белинского — остается в учебнике незамеченным.

Иногда авторы переоценивают возможности учеников, а ведь дидактический принцип посильности остается универсальным при любом ФГОСе. Нам не кажется доступным для учеников 10 класса такое, например, задание:

«Дайте общую характеристику классицизма как художественного направления. Расскажите о чертах классицизма в разных видах искусства: архитектуре, живописи, скульптуре, литературе. Приведите примеры, используя альбомы с репродукциями картин XVII–XVIII вв., картины, виденные вами в музее, впечатления от старинных зданий в вашем городе и пр.». Мы не видим целесообразности в заданиях типа: «Прочтите пьесу М. Булгакова „Последние дни“ и подумайте, какую версию гибели Пушкина предлагает драматург». Ну, прочли, подумали, а что дальше? Как должна проявиться читательская деятельность? Более того, задание усложняется последующим вопросом: «В каких литературных произведениях образ Пушкина наиболее близок нашему (кстати, почему *нашему*, а не *вашему* — обращаясь к ученику!) представлению о нем: Ю. Тынянов. „Кюхля“, „Пушкин“; М. Булгаков. „Последние дни“; А. Глоба. „Пушкин“; Д. Благой. „Душа в заветной лире“; Л. Гроссман. „Пушкин“; А. Гессен. „Все волновало нежный ум…“; Ю. Лотман. „Александр Сергеевич Пушкин“; Ю. Давыдов. „В морях и странствиях“; Н. Эйдельман. „Прекрасен наш союз…“; М. Басина. „Город поэта“, „Михайловские рощи“, „“На брегах Невы“?». Неужели автор всерьез предполагает, что ученики прочтут целиком хотя бы две вещи из приведенного списка? Конечно, для дополнительного чтения можно рекомендовать любую из них, но ведь круг обязательного — весьма напряжен и без того.

4) **Явные методические ошибки**

Конечно, анализ текстов должен носить в учебниках и учебных по-

собиях дидактический, поучающий характер. Ученик не может приблизиться к достижению предметных УУД, если не ознакомится, не разберется и не поймет алгоритм образцовых разбор литературных произведений. Конечно, в этой рубрике можно бесконечно приводить характерные и типичные ошибки.

Например, в стихотворении А. С. Пушкина «Погасло дневное светило» «ключевыми словами и словосочетаниями (?! — такого термина — «ключевые словосочетания» — вообще не существует)» называются «*послушное ветрило, угрюмый океан, с волненьем и тоской, воспоминание, безумная любовь, желаний и надежд томительный обман, грозная прихоть обманчивых морей, потерянная младость*». Спрашивается, что же остается? Ключевые слова в стихотворении — это один-два точных тропа, которые повторяются хотя бы дважды, и все! Этим и определяется их «ключевая» роль.

Еще один пример. Разбираются сравнения в произведениях Н. В. Гоголя, которые, как утверждает автор, «щедро варьируются»: *глаза — как огонь, как молния, как звездочки, как выстрелы, как клещи, репой* и т.п. Для понимания мастерства Гоголя было бы весьма полезно упомянуть, что первые три сравнения — штампы, широко распространенные в литературе, а вот последующие — плод замечательного писательского воображения, его особенного видения мира и чувства языка. Фраза «*Художественные средства реализуются в зависимости от роли образа*» — очевидное недоразумение: гармоничность литературного произведения как раз и предполагает мастерскую обработанность всякого образа, вне зависимости от его «роли» в композиции. К тому же неясно, как же эти средства «реализуются». Может, «используются» или «применяются»? Хотя и так толку в них мало.

Вопрос «*Как вы воспринимаете Н. В. Гоголя и его творчество? Дайте доказательный ответ*» неудачный. Творчество Гоголя неоднородно. «Ревизор» воспринимается иначе, нежели «Старосветские помещики» и наверняка иначе, чем «Мертвые души» или «Тарас Бульба». Ответить односложно не смогут и авторы учебника. И что нужно доказывать школьнику? Свое же собственное восприятие гоголевского творчества? Квалифицированный редактор не должен был бы пропускать такие оплошности.

Типичный методически неверный вопрос: «Как ты полагаешь, зачем Д. Кедрин так построил свою балладу?». Подобного рода вопрос можно

задавать лишь тогда, когда есть абсолютно достоверный и единственный ответ, подкрепленный либо воспоминаниями друзей писателя, либо воспоминаниями или пояснениями самого автора. Такие ошибки позволительно совершать студентам-филологам, но никак не уважаемым авторам многократно переиздававшегося учебника. Корректная формулировка вопроса — «Чем отличается построение баллады Д. Кедрина от других баллад? Чем эта баллада отличается от уже прочитанных тобой?».

Порой полезный и написанный интересно учебник отличается излишней выспренностью и претенциозностью авторского стиля, запутанностью и неточностью формулировок. Ученику обещана «*волшебная, магическая книга*», а на деле — скучные и запутанные рассуждения: «*Поэтическое слово — волшебное слово, оно воздействует не на разум, а через разум на чувства человека*». А если только на чувства? А как же поэтические зарисовки, воздействующие на читателя лишь своей интонацией, поэтическим рисунком, стихотворным размером — который тоже очень важен и значим? Да и к чему авторам учебников рекламировать самих себя перед школьниками?

Отрыв от литературоведения не предвещает ничего хорошего, особенно когда дело доходит до доморощенных определений и формулировок: «*Если художественный мир населен невиданными существами и в нем происходят удивительные события, такое описание называют фантастикой*». У классика фантастики Жюля Верна «невиданные существа» встречаются нечасто, у братьев Стругацких (за исключением «Понедельник начинается в субботу» и «Гадкие лебеди») — ничего подобного почти нет. Так что такое определение не работает.

Обращают на себя внимание следующие вопросы и задания.

«*А. Платонов назвал свое произведение сказкой-былью. Что в нем сказочного и что реального?*» Сам вопрос не является литературным. Никакой методической нагрузки не несет «сортировка» литературных событий и явлений: «реальное» — направо, «сказочное» — налево. В сказке — своя реальность, и мастерство Платонова в том и заключается, что все происходящее кажется вполне естественным («реальное» — вообще слово из другого контекста).

«*Из каких эпизодов мы узнаем, как герой был втянут в тяжкий обман? Можете ли вы назвать эпизод, в котором больше всего ощутимо сожаление героя о совершенном поступке?*» Разве достаточно назвать номер эпизода? Видимо, корректная формулировка вопроса была бы

такой: «Найдите в тексте эпизоды, в которых героя сначала втягивают в обман, а потом он начинает жалеть о совершенном поступке, и прочтите (или перескажите) их».

«*Осуждает или оправдывает автор своего героя?*» Типичный «тестовый» вопрос, когда ответ ограничен выбором из двух возможных. Более удачный вопрос — «Как относится автор к своему герою? Проиллюстрируйте это отношение примерами из текста».

Следует заметить, что рассказ В. С. Пикуля «Конная артиллерия — марш-марш!» представляет собой совершенно неподходящее для учебника произведение — не только с точки зрения художественной, но и из-за своей националистической начинки. Главный герой неоднократно с пренебрежением отзывается о татарах и немцах, своих соотечественниках, причем повествователь ему вполне сочувствует. В наше время, когда обострение национальных отношений достигло опасной черты в России, неуместно включать такие произведения в школьный учебник, тем более что никакой необходимости в этом нет: рассказ не имеет существенной художественной ценности, перегружен устаревшими словами и военными терминами.

Конечно, учебники ограничены по объему и требованиями СанПина, да и здравым смыслом. Сокращения крупных текстов неизбежны. В конце концов, все подчинено целям литературного образования. Так вот, порой там, где составители берутся энергично сокращать литературные тексты, получается забавно: небольшой рассказ А. П. Чехова «Хамелеон» дается еще и в сокращении! Напрасно это было сделано. Рассказ, где, как всегда у Чехова, лишних слов найти невозможно, необходимо было восстановить.

Попалась мне и такая композиционная «находка»: в учебник включается целый раздел «За страницами учебника» (!!!), который весь состоит только из одного отрывка из одной книги К. Г. Паустовского «Золотая роза»! В чем смысл публикации на страницах учебника того, что находится *за его страницами* — загадка. Либо надо указанный фрагмент включить на равных правах с другими произведениями в разделе «Из русской литературы XX века», либо изъять из учебника и приберечь для книги для дополнительного чтения.

Другая очевидная оплошность: включение в тот же раздел «Из русской литературы XX века» повести В. Г. Короленко «Слепой музыкант», написанной в 1886 г.! Конечно же, рассказ должен быть перенесен в раздел

«Из русской литературы XIX века».

Попадались мне учебники, в которые были включены произведения, явно опоздавшие в XXI век, например, сказка Б. Шергина «Шиш показывает барину нужду», безусловно архаичная басня Федора Эмина «Голубь и ястреб».

Авторы некоторых учебников и учебных пособий иногда ссылаются на мнения различных литературоведов. Однако цитируемые работы, как правило, относятся к 1970-м — 80-м годам, т.е. ко времени учебы самих авторов в университетах или в аспирантуре. Однако литературоведение ушло вперед с тех пор, появились новые яркие имена, опубликованы труды критиков и литературоведов зарубежья. Этот материал и нужно включать в работу как можно активнее, а не оставаться в кругу устаревших работ времен собственной молодости авторов.

Выдающийся методист (и сам автор очень хорошего учебника) М. Г. Качурин писал:

«… споры о преподавании литературы в школе (а при отсутствии споров — типичные конфликты в преподавании) всегда выявляют одно главное противоречие — между творческим характером чтения и учебной регламентацией. Чтение предполагает свободный выбор книги, свободное выражение интересов, переживаний, мнений. А учебный процесс не может обойтись без требований и правил, без уроков, заданий, оценок, экзаменов.

Противоречия между учебной регламентацией и творческой свободой свойственны всякому образованию, отнюдь не только литературному. Но в сфере искусства, предельно насыщенной эмоциями, прямо связанной с нравственными ориентациями личности, глубоко интимной и одновременно открытой для широкого общения, это противоречие действует с исключительной силой» [4, с. 169].

Введение чрезмерных по объему списков обязательных для изучения литературных произведений может оказаться едва ли не самым большим препятствием для внедрения ФГОС. Авторы учебников — представители (а порой и главы) различных методических школ — не смогут проявить особенности своих подходов, учителя будут навсегда связаны изучением «этих и только этих» текстов, дети так и не поймут, почему именно эту литературу (а чем длиннее список, тем более случайным и тем менее оправданным и объяснимым является выбор) они должны читать, любить и почитать за образец. Чем детализированнее требования — тем меньше

смысла в их выполнении, тем меньше творчества, педагогического и ученического, тем круче взмах бюрократического топора над неповинной учительской головой, одним словом — тем меньше шансов на внедрение федерального государственного образовательного стандарта.

В одной из редких методических книг, написанных в XX веке и ставших классическими, Г. А. Гуковский утверждал:

«…мы должны научить наших учеников, читая роман, или рассказ, или поэму, воспринимать, вбирать в себя, ощущать и осмыслять не только портреты людей (и события, произошедшие с ними), но и все богатство образов произведения, от картины пейзажа, картины битвы и т. п. — до мелкой тонкой детали, сравнения, меткого слова и т. д.» [2, с. 34–35]. Без хорошего учебника, который нес бы в себе важнейшие идеи действующего ФГОС, сделать это трудно. Каждый учебник — это не только плод творческих усилий, но еще и результат огромной экспериментальной работы, плод глубоких раздумий над путями отечественной и зарубежной методики преподавания литературы. Сокращение их количества, сокращение учебных линеек до некоего «сакрального» числа — до трех, или до двух, а по некоторым мечтаниям — и до одного,— это удар по развитию предметных методик. У нас не так уж много современных учебников. По СМИ гуляют разные цифры — от полутора до трех тысяч учебников. Разделите это число на 18 (количество школьных дисциплин), а затем — на 11 (количество классов-параллелей). Потом вычтите количество учебников для детей с особенностями развития, учебники вторых иностранных языков (арабского, финского, китайского, итальянского, испанского), и на ключевые, корневые дисциплины останется очень мало. Получится весьма скромное число. Каждая «закрытая» линия учебников — это разрушенные методические школы, это отвергнутые научные и методические идеи, это разочарованные учителя, уже много лет работающие по привычным учебникам и вынужденные переучиваться не по своей воле. Даже в советское время, когда так популярны были «единые истины», учебник никогда не был единственным: всегда параллельно проверялись экспериментальные учебники, а в регионах местные авторы разрабатывали свои, учитывающие местные особенности детей, которых даже из всезнающего центра порой не разглядеть. Идея радикального сокращения количества учебников не решает ни одной проблемы в современном образовании, ни одной — зато создает множество новых. Доведение этой идеи до насильственной реализации

очень быстро приведет к снижению качества образования по большинству учебных предметов.

Учителя и методисты, пережившие чувство неудовлетворенности различными учебниками, всегда задумываются над собственным участием в их создании. Они пишут поначалу отдельные главы, в которых фиксируют свой положительный опыт. Не сегодня-завтра в то или иное издательство придет молодой учитель-новатор со своим инновационным учебником, который позволит по-новому решить возникающие образовательные проблемы. Какие — мы еще не знаем, жизнь меняется слишком быстро, и проблемы эти — впереди, и уж точно не в том, как вернуться в прошлое или как шагать вперед с головой, навсегда повернутой назад. Так вот, что́ же мы ответим этому молодому учителю, молодому автору-новатору? Что у нас уже есть три учебника? Что больше мы ничего не собираемся рассматривать? Что мы демонстративно игнорируем важнейшую категорию — категорию вкуса — в литературном образовании? **В отказе от необъяснимых и неоправданных ограничений — огромный потенциал внедрения действующего ФГОС.**

Федеральный государственный образовательный стандарт, с его акцентом на самостоятельную творческую активность ученика, открывает новые перспективы для предметных методик. Он гармонично вливается в общее развитие окружающей нас жизни, природной и рукотворной. Для литературного образования крайне важно, чтобы изначальная установка на индивидуальную образовательную траекторию в литературе не была замутнена и ограничена дальнейшими «улучшениями», «уточнениями», «дополнениями» к действующему стандарту. Время позволит нам собрать достаточный эмпирический материал, а опыт, знания и любовь учителей, работающих по современным учебникам, сделают наших детей достойными гражданами великой страны, страны, в которой образование всегда было заботой каждого.

Публикация подготовлена в рамках государственного контракта «Исследование практики и результатов внедрения федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) общего образования и разработка научно-методических материалов по обновлению содержания ФГОС» по Государственному контракту № 08.№ 79.11.0035 от 18.09.2017 г.

Литература

1. *Гришунин А. Л.* «Горе от ума» в литературно-общественном сознании XIX–XX вв. // Русская литература в историко-функциональном освещении / под ред. Осьмакова Н. В.. М., 1979. С. 182–238.
2. *Гуковский Г. А.* Изучение литературного произведения в школе. М.-Л., 1966.
3. *Иглтон Т.* Теория литературы: Введение. М., 2010. С. 31.
4. *Качурин М. Г.* Организация исследовательской деятельности учащихся на уроках литературы. М., 1988. С. 169.
5. *Кожинов В. В.* Сюжет, фабула, композиция // Теория литературы. Основные проблемы в теоретическом освещении. М., 1964.
6. *Ласс А. Г.* Как читать роман // 50 знаменитых американских романов. Челябинск, 1997. Цит. по: Овчаренко О. А. Сюжет, фабула, композиция // Теория литературы. Произведение. М., 2011.
7. *Томашевский Б. В.* Теория литературы. Поэтика. М., 2003. С. 178.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт [Электронная версия] // Официальный сайт Министерства образования и науки Российской Федерации. URL: http://xn-80abucjiibhv9a.xn — p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/2365
9. *Хализев В. В.* Сюжет// Ввведение в литературоведение/ под ред. Чернец Л. В. М., 2006.

DIFFICULTIES IN IMPLEMENTING THE FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARD OF LITERARY EDUCATION

There are several difficulties that make Federal State Educational Standard hard-going in modern literary education: 1) ignoring fundamental principles of the didactics; 2) lack of knowledge in literary theory; 3) loss of sense of time in literary education; 4) obvious blunders in the methods of teaching. Too many restrictions become the obstacle of implementation of Federal State Educational Standard into literary education.

Keywords: Federal State Educational Standard, literary education, arts, creativity, genres, question, task.

References

- *Grishunin A. L.,* 'Gore ot uma' v literaturno-obschestvennom soznanii 19–20 vv.// Russkaia literatura v istoriko-funkcional'nom osveschenii/ Pod red. Os'makova N.V. M., 1979. Pp.182–238.
- *Gukovsky, G.* A. Izuchenie literaturnogo proizvedeniia v shkole. M.-L., 1966
- *Eaglton, T.* Teoriia literatury: Vvedenie. M., 2010.
- *Kachurin M. G.* Organizatsiia issledovatel'skoi deiatel'nosti uchaschikhsia na urokakh literatury. M., 1988
- *Kozhinov V. V.* Siuzhet, fabula, kompozitsiia// Teoriia literatury. Osnovnye problemy v teoreticheskom osveschenii. M., 1964.
- *Lass A. G.* Kak chitat' roman// 50 znamenitykh amerikanskikh romanov. Cheliabinsk, 1997. Cit.: Ovcharenko O. A. Siuzhet, fabula, kompozitsiia// Teoriia literatury. Proizvedenie. M., 2011.
- *Tomashevskii B. V*. Teoriia literatury. Poetika. M., 2003.
- Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart: Elektronnaia versiia// http://xn-80abucjiibhv9a.xn — p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/2365
- *Khalizev V. V.* Siuzhet// Vvedenie v literaturovedenie/ pod red. Chernets L. V. M., 2006.

ПРЕДМЕТНОЕ ОБУЧЕНИЕ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ (ФГОС ОО): ДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

С.А. Волкова

Доктор педагогических наук, профессор, ведущий научный сотрудник ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО»
E-mail: volkovaismorao@gmail.com

Svetlana A. Volkova
Dr.Sc. (Education), Professor, Leading Researcher, Centre of Natural Science Education, Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education, Moscow
E-mail: volkovaismorao@gmail.com

В статье рассматриваются актуальные проблемы предметной дидактики, связанные с обновлением содержания и методов обучения в условиях реализации и в соответствии с новыми требованиями ФГОС ОО.

Ключевые слова: *современное общее образование, предметное обучение, ФГОС ОО, проблемы в обеспечении условий реализации ФГОС ОО, воспитание, развитие, система, информация, учитель, обучающийся, подходы, познание, деятельность, механизм обновления содержания обучения и деятельности, методы и технологии обучения, методология, научная рациональность, постиндустриальное информационное общество.*

> Важнейшая задача цивилизации — научить человека мыслить
>
> **Томас Эдисон**

Вызовы современного общества, диктуемые, во-первых, «лавинообразным» ростом объема и таким же быстрым старением информации, подлежащей усвоению и осмыслению обучающи-

Как цитировать статью: Волкова С. А. Предметное обучение в условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта общего образования (ФГОС ОО): дидактический аспект // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т. 2, № 5 (44). С. .143–165.

мися, во-вторых, появлением новых требований ФГОС, связанных с независимой и прозрачной оценкой качества образования, появлением эффективных образовательных технологий, обеспечивающих всестороннее развитие каждого школьника, актуализировали проблему модернизации содержания и методов обучения в соответствии с новыми ФГОС общего образования. С другой стороны, кардинальные изменения общего образования во всем мире, реформирование российского образования, непосредственно связанные со стремительным прогрессом современной фундаментальной науки и технологий, пересмотр устоявшихся научных взглядов, а также социальные требования к содержанию и, главное, качеству образования, диктуют необходимость отражения достижений современной науки в содержании школьного образования. Возможность достойно ответить на эти вызовы в значительной степени определяется установкой Президента и Правительства РФ на повышение эффективности научных исследований, развитие высоконаучных технологий производства как средства экономического развития страны. Технологический рывок второй половины XX века и следующий за ним «ренессанс» индустриализации требуют подготовки кадров, развития науки, создания новых технологий, «которые изменят мир, сам характер экономики, образ жизни миллионов, если не миллиардов людей…» [17, с. 1]. В этих условиях новой образовательной стратегией становится систематическое обновление содержания образования на основе достижений современной науки и технологий.

В 2005 г. ЮНЕСКО определило основные цели реформирования образования, одной из которых была установка о том, что для определения эффективности действующих образовательных институтов необходимы жесткие, поддающиеся измерению стандарты, касающиеся академического (базового) уровня содержания образования. ФГОС ОО был разработан в соответствии с нормативно-правовыми документами Российской Федерации, определяющими деятельность системы образования (Конституция РФ, Закон РФ «Об образовании» и др.). В качестве его методологической основы был применен системно-деятельностный подход, основанный на разработках известных российских психологов А. Н. Леонтьева, Л. С. Выготского, В. В. Давыдова, Д. Б. Эльконина. В качестве основного результата образования разработчики стандарта видят овладение определенным набором действий, позволяющих ставить и решать важные жизненные и профессиональные задачи. Это должен быть стандарт «взрослой жизни во

взрослом обществе», ориентированный на воспитание людей, способных адаптироваться и реализовывать себя в сложном, многообразном и постоянно меняющемся современном мире [21; 22].

Поскольку при разработке ФГОС ОО была принята установка на формулировку целей образования через образовательные результаты, то в документе представлен не перечень содержательных тем, а обобщенные требования к результатам образования, которые рассматриваются в трех направлениях:

- личностные (воспитание гражданской идентичности, готовности к самообразованию, формирование целостного мировоззрения, коммуникативной компетентности, толерантности, освоение социальных норм, правил безопасного поведения и т.д.);
- метапредметные (умения определять цели обучения, планировать пути их достижения, оценивать правильность выполнения учебной задачи, владеть основами самоконтроля, развитие смыслового чтения, ИКТ-компетентности и т.д.);
- предметные (цели-результаты по предметным областям и предметам, т.е. опыт учебной деятельности, специфической для данной предметной области, система основополагающих элементов научного знания).

ФГОС выдвигают требования к формированию умений школьников активно познавать мир. Поскольку любой процесс начинается с постановки целей — обратимся к требованиям ФГОС ОО и сформулируем цели общего образования. Цель общего образования состоит в раскрытии способностей и устремлений обучающихся и приобретении ими системного опыта в процессе овладения педагогически адаптированными языками отечественной и мировой культуры для личностного, в том числе профессионального, самоопределения, самоактуализации, самореализации и творческого развития в условиях постиндустриальной эпохи и «инфоноосферной» цивилизации [29]. Для достижения этих целей необходимо вооружить обучающихся фундаментальными знаниями основных законов развития эволюции, общества и науки, которые являются базисом, на котором можно строить любое дальнейшее, непрерывно изменяющееся знание.

Актуальной проблемой современных исследований в области предметной дидактики является конструирование содержания образования. В связи с катастрофическим ростом информации требуются методы

ее сжатия. Содержание образования требует серьезной модернизации по устранению устаревших знаний и методов. Каким образом исследовать данную проблему в рамках господствующего в настоящее время предметного обучения? Идея предметности обучения рассматривается в дидактике как инновационный ресурс образовательного процесса [14; 16]. Ее системная реализация нашла отражение в теории и практике естественнонаучного образования. Однако опыт новой организации урока в условиях новых требований ФГОС чаще касается основной и старшей школы, в то время как для сохранения преемственности в обучении и обеспечения высокого качества образования необходимо включать и начальную школу в инновационно-ориентированный учебный процесс.

Современная дидактика развивается с учетом международного опыта, как интегративное знание, в котором имеют место связь традиций и инноваций (например, теория активизации учения, получившая воплощение в новых моделях обучения — на основе индивидуальных учебных планов, в проектной и исследовательской деятельности). Она связана с достижениями таких наук, как нейрофизиология и психология (дифференциация и индивидуализация в обучении), логика (обучение функциям научного знания, логико-дидактический подход) при активном использовании современных образовательных технологий. Можно выделить следующие направления развития дидактики: аксиологическое, когнитивное, междисциплинарное, технологическое, экспериментальная дидактика — инструментальная область, позволяющая исследовать научный метод в его специфике по отношению к объекту и предмету дидактики, а также инструментальная дидактика [9].

ФГОС ОО ориентирует на новые результаты: жить среди людей и при этом оставаться человеком. Будущему обществу все в большей степени будут требоваться люди, обладающие знаниями, гибкостью мысли, творческой инициативой, такими качествами личности, как способность к адаптации, самосовершенствованию и самореализации, нравственность, ответственность, креативность, критическое мышление. Образование призвано обеспечить каждому выпускнику возможность получить опыт творческой деятельности, открывающий возможности для развития индивидуальных способностей личности и обеспечивающий подготовку к жизни в условиях научно-технического прогресса. Повысилась интеллектуальная составляющая — личностно-значимые результаты. Новые образовательные результаты влекут за собой новые

виды деятельности, которые, в свою очередь, неизбежно приведут к новым образовательным результатам. А под новые виды деятельности необходимо разрабатывать новые образовательные ресурсы, например учебники нового поколения, эксперимент, сочетающий натурный и компьютерный опыты. Такие образовательные ресурсы обеспечивают реализацию новых видов деятельности, таких как, например, учебно-исследовательской и проектной, при этом формируются экспериментальные и интеллектуальные умения планировать, моделировать эксперимент, прогнозировать и интерпретировать его результаты, строить гипотезу, проверять ее и др. [2]. В свете требований госстандарта особую роль приобретают новые формы уроков — уроки-проекты и уроки-исследования. Это связано с тем, что именно проектную и учебно-исследовательскую деятельность стандарт рассматривает как средства совершенствования универсальных учебных действий, а проектную деятельность еще и как средство оценивания уровня их сформированности. ФГОС нацелен на развитие личности учащегося путем освоения различных способов действий. Личности, которая способна использовать все постоянно приобретаемые в течение жизни знания, умения и навыки для решения максимально широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений [3].

Современный мир характеризуется избыточностью информации и невозможностью человека справиться с ее объемами. По мнению большинства исследователей, информация уже управляет человеком. Педагоги, психологи, учителя, родители видят уже совсем иное поколение детей, родившихся в цифровую эпоху. Информация захлестнула мир, сохраняется в неподвластных человеческому разуму количествах [1; 6]. Переход к постиндустриальному информационному обществу сопровождается непрерывным возрастанием объема научной информации, с другой стороны — таким же быстрым ее старением. То есть, содержание образования — категория многоаспектная, имеющая исторический характер, которая имеет свойство стареть, становиться неактуальной, не отвечать изменяющимся запросам личности, общества и государства. Поэтому содержание, определяемое целью образования, систематически обновляется в соответствии с социальным заказом.

В образовательных системах всего мира возникли трудности, связанные с серьезными противоречиями между необходимостью включения достижений современной науки и технологий в содержание естествен-

нонаучного образования и неразработанностью подходов, условий и механизма обновления содержания образования. Пока нет ответа на вопрос: Каким образом уложить процесс передачи все возрастающего информационного массива в фиксированный интервал времени доминирующего в настоящее время предметного обучения? Или постепенно сокращать этот временной интервал, освобождая большую часть жизни человека для конструктивной деятельности? Проблема заключается в том, какая информация и в каком объеме подлежит изучению. Каким образом и в какой форме эта информация должна быть систематизирована и структурирована? Какому инструментарию должно быть отдано предпочтение для ее трансляции?

Министр образования и науки РФ О. Ю. Васильева на пресс-конференции раскрыла самые ближайшие планы Министерства по изменению системы образования в России. Она сообщила, что завершена подготовка новых федеральных государственных стандартов образования, по которым теперь будут учиться школьники. От предыдущих стандартов их отличает то, что в них прописано конкретное содержание, что именно должен знать ребенок по каждому предмету в начальной и средней школе и с первого по девятый класс. Одной из причин существующих трудностей в реализации требований ФГОС является то, что ныне действующий ФГОС ОО, к сожалению, бессодержателен. Предполагается, что содержание образования определяется самой школой, а в стандарте прописано число часов, отведенных на изучение предмета. В условиях единого образовательного пространства не каждая школа, директор, учитель могут определить предметное содержание. Очевидно, что ученые-методисты должны сформулировать и написать комментарии к госстандартам, выделив при этом наиболее важные крупные блоки содержания учебного предмета. В учебниках должно быть систематическое изложение содержания учебного предмета федерального компонента ФГОС ОО. Он должен соответствовать обязательному минимуму содержания образовательной программы и предназначаться для изучения предмета на базовом или профильном уровне.

По мнению О. Ю. Васильевой, «ЕГЭ отменяться не будет, потому что это мощный социальный лифт, который позволяет детям из Сибири, Дальнего Востока поступать в лучшие вузы страны». Министр призвала сравнить статистику, согласно которой в вузах столицы сейчас учится примерно 65% студентов из регионов и 35% москвичей, до ЕГЭ ситуа-

ция была прямо противоположной. На практике всеобщая «егэизация» привела к формализму в знаниях обучающихся, когда они выучивают наизусть, например, по химии, уравнения реакций, которые предлагаются в соответствующей литературе и на сайте ФИПИ. Такие задания проверяют, по словам ректора МГУ В. А. Садовничего, «способен ли ученик хранить в памяти большой объем зазубренной информации». Сформировалась «репетиторская» модель предметного обучения, в которой доминирует подготовка к ЕГЭ, что порождает низкую мотивацию учения вследствие однообразия уроков [8]. Практическая реализация такой модели возможна только в условиях больших городов, где есть специалисты-репетиторы. Для обучающихся сельских школ «репетиторские услуги» бывают просто недоступны. Кроме того, культ единообразия всегда сдерживает развитие одаренных учащихся.

ФГОС ОО выдвигает требования к предметным результатам обучения, которые включают «освоенные обучающимися в ходе изучения учебного предмета умения, специфические для данной предметной области, виды деятельности по получению нового знания в рамках учебного предмета, его преобразованию и применению, …формирование научного типа мышления, владение научной терминологией, ключевыми понятиями, методами и приемами» [21]. Школьная практика показывает, что у учителей-предметников часто возникают трудности в реализации этих требований, поскольку нужны «радикальные изменения в методиках обучения — переход от методик, ориентированных лишь на усвоение предметных знаний, к созданию методических систем, обеспечивающих усвоение универсальных способов деятельности, достижение творческих и личностных результатов образования» [8, с. 11].

Данные международных исследований PISA и TIMSS, определяющие оценку знаний и умений, полученных при изучении математики и естественнонаучных предметов, показывают положение России в четвертом десятке стран с баллом ниже среднего международного [10]. Цели исследования TIMSS можно увидеть уже в самом названии этого исследования, которое переводится на русский язык как «тенденции в математическом и естественнонаучном образовании». Иначе говоря, в TIMSS изучается и оценивается, как учащиеся осваивают учебные программы по математике и естественным наукам с точки зрения некоторых международных требований, согласованных между странами. Цель PISA в применении к естествознанию формулируется иначе: исследуется

и оценивается естественнонаучная грамотность учащихся. В материалах PISA (например, PISA 2015 Assessment and Analytical Framework, 2016; Основные результаты международного исследования PISA-2015, 2016) дается определение естественнонаучной грамотности, включающее три основные компетенции: научное объяснение явлений; применение методов естественнонаучного исследования; интерпретация данных и использование научных доказательств для получения выводов. Эти компетенции нужны человеку для того, чтобы в качестве активного гражданина интересоваться естественнонаучными идеями и участвовать в обсуждении вопросов, связанных с естественными науками и технологиями (PISA 2015 Assessment and Analytical Framework, 2016). Таким образом, критерии PISA нацелены на то, чтобы оценить, насколько успешно компетенции естественнонаучной грамотности применяются к реальным проблемам и ситуациям, имеющим актуальный характер, но находящимся как бы за скобками содержания учебных программ естественнонаучных предметов.

Общей чертой этих результатов является отстающее положение биологии (живых систем) по сравнению со средним баллом российских школьников по всему тесту. При этом вклад результата по биологии в средний балл очень заметный, поскольку именно этот предмет в наибольшей степени представлен в заданиях обоих исследований: в TIMSS36% заданий имеют биологическое содержание, в PISA 40% заданий относится к живым системам. Стоит отметить, что в современной российской школе на ступени основного общего образования (5–9 классы) из трех естественнонаучных предметов (физика, химия, биология) только биология изучается на протяжении всех лет обучения и именно на этот предмет в сумме отводится наибольшее число часов по сравнению с физикой и химией.

В Таблице 1 приведены отличия содержания заданий по естествознанию в TIMSS и PISA.

Таблица 1. Основные отличия заданий по естествознанию в TIMSS и PISA

№	TIMSS	PISA
1	Обычно предлагается стандартная, формализованная ситуация.	Как правило, предлагается новая, незнакомая, реальная ситуация.
2	Объем информации, которую требуется переработать.	Объем информации, которую требуется переработать для ответа на поставлен-

	для ответа на поставленный вопрос, небольшой и, как правило, легко укладывается в привычный формат «дано»	ные вопросы, значителен, причем часто эта информация скорее напоминает научный (научно-популярный) текст, чем условие типичной школьной задачи.
3	Задания имеют «изолированный» характер и включают один или два вопроса.	Задания сгруппированы по тематическим блокам, большинство которых включает от 3-х до 5-ти заданий. Внутри блока от задания к заданию имеется некоторое развитие «сюжета».
4	Мало заданий (5%), требующих применения методов естественнонаучного исследования.	Пятая часть заданий (21%) направлена на оценивание компетенции «применение методов естественнонаучного исследования».
5	Очень мало заданий, предполагающих анализ графических или табличных данных, причем графики имеют идеальный вид, а не построены по экспериментальным точкам.	В ряде заданий приходится иметь дело с реальными научными данными, которые представлены в виде графиков, таблиц или диаграмм.
6	Очень мало заданий, затрагивающих проблемы окружающей среды (экологии).	Более трети заданий так или иначе затрагивает проблемы окружающей среды (экологии).

Эти отличия и определяют разницу в результатах российских школьников в исследованиях TIMSS и PISA. Иначе говоря, именно выделенные особенности заданий PISA вызывают затруднения у российских учащихся. Объяснения этому могут быть различны. Одно из предположений состоит в том, что эти проблемы связаны с недостаточным уровнем квалификации учителей. Однако в исследовании [25] показано, что даже на результаты российских учащихся по математике в исследовании TIMSS уровень квалификации учителей оказывает незначительное влияние, хотя содержание тестов TIMSS как раз вполне соответствует российским требованиям. Что же касается PISA, ряду умений (понимание и интерпретация текста, построение математической модели реальной ситуации [25]), необходимых для решения математических задач этого исследования, вообще не обучают в российских школах. Тем самым результаты в PISA нельзя рассматривать как показатель квалификации российских учителей, поскольку формирование этих умений фактически не входит в число их квалификационных требований.

Вероятно, те же утверждения можно перенести и на естественнонаучные предметы. В методической литературе обсуждаются направления

подготовки учителей, в результате которой процесс формирования естественнонаучной грамотности учащихся мог бы идти более успешно [15]. Также выделен ряд факторов, которые могли бы влиять на результаты PISA, и одним из самых важных среди них являются используемые практики обучения. В частности, те практики, которые основаны на активной роли учащегося, могут быть более результативны для PISA, чем практики с доминирующей ролью учителя. Но именно последние практики пока гораздо шире распространены в российской школе. К этому добавляется тот факт, что тем аспектам, которые характеризуют задания PISA (правый столбец Таблицы 1), пока не уделяется достаточного внимания в российских программах, учебниках и контрольно-измерительных материалах государственной аттестации по естественнонаучным предметам. Зато то, что отличает задания TIMSS (левый столбец Таблицы 1), характерно для содержания российского естественнонаучного образования, успешность освоения которого в конечном счете и определяет эффективность работы учителя [10].

Обзор результатов российских учащихся по естествознанию в международных исследованиях качества образования 2015 года — TIMSS4-й класс, TIMSS8-й класс, TIMSS-Advanced 11-й класс, PISA — позволяет сделать ряд выводов [27]. Как результаты, так и сами программы (framework) этих исследований, прошедшие согласование между всеми странами-участницами, показывают, что содержание и методика школьного естественнонаучного образования в России не находятся в каком-то обособленном или уникальном положении, а в целом соответствуют мировым тенденциям в этой области. В то же время российский подход к изучению естественнонаучных предметов имеет ту особенность (вероятно, исторически сложившуюся), что он больше ориентирован на воспроизведение знаний, а не на их применение или освоение способов действий, присущих естественным наукам: исследовательских действий и научной аргументации. Эта особенность проявляется уже в начальной школе, усиливается в 8-м классе и сохраняется даже для учащихся, выбирающих естественнонаучный предмет (физику) в качестве своей специализации. Если в исследовании TIMSS это выражается в некотором отставании при осуществлении таких видов деятельности, как «рассуждение» и «применение», от воспроизведения «знаний» при довольно высоком общем уровне естественнонаучного образования, то в PISA «особенность» превращается уже в болевую точку, которая

проявляется в недостаточном уровне естественнонаучной грамотности 15-летних российских школьников. При этом наибольшие затруднения наблюдаются в тех случаях, когда надо демонстрировать компетенцию «применение методов естественнонаучного исследования» [10; 15].

Одна из нерешенных проблем педагогической науки, связанная как с познанием современного человека, так и с построением процесса образования, состоит в обновлении содержания школьного образования, обеспечении его современного качества, соответствие актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства при сохранении традиций российской школы. Наиболее актуальной на сегодня является научная задача проектирования содержания естественнонаучного образования на основе достижений современной науки и требований ФГОС.

Имея свойства масштабности, фундаментальности, междисциплинарности, ориентированности на практику обучения, она становится одной из ключевых проблем отечественного образования. Дидактика всегда пыталась найти ответы на вопросы: Чему учить? Как учить? Зачем учить? Еще в 1714 году Петр I издал указ об обучении дворянских детей «цифири и геометрии». В настоящее время мы говорим о применении в школах цифровых образовательных ресурсов и обучении «цифровой экономике». Царица Екатерина, обращаясь к московскому губернатору, сказала, что «простого народа учить не следует; если он будет иметь столько же познаний, как вы и я, то не станет уже нам повиноваться, как повинуется теперь». Возможно, составители ФГОС руководствовались этими словами, сделав его бессодержательным.

Исследование проблемы обновления содержания общего образования находится не столько в плоскости предметной дидактики, сколько вышло на государственный уровень. Так, на Заседании Госсовета была поставлена задача «разработать комплекс мер, направленных на систематическое обновление содержания общего образования с учетом современных достижений науки и технологий, изменений запросов учащихся и общества, ориентированности на применение знаний, умений и навыков в реальных жизненных ситуациях» [5]. Основным инструментом обновления содержания общего естественнонаучного образования стал ФГОС ОО.

При разработке содержания естественнонаучного образования на основе достижений современной науки и требований ФГОС мы руко-

водствовались концепцией стандартов общего образования, в которой сформулирована принципиально новая методологическая позиция отбора содержания образования, получившая название «фундаментальное ядро содержания общего образования» [23]. Методологически она опирается на культурологическую теорию состава содержания образования (М. Н. Скаткин, В. В. Краевский, И. Я. Лернер) и системно-деятельностный подход. Она подразумевает необходимость сохранения единства образовательного пространства и преемственности ступеней образовательной системы, а также основного и дополнительного образования, обеспечения равенства и доступности образования при различных стартовых возможностях, формирование общего деятельностного базиса как универсальных учебных действий, определяющих способность личности учиться, познавать, сотрудничать в познании и преобразовании окружающего мира. Согласно концепции культурологического подхода к формированию содержания образования, источник формирования содержания общего среднего образования — культура, т.е. наиболее значимые формы социокультурного опыта. В соответствии с этой концепцией формирование содержания общего среднего образования осуществляется в несколько этапов:

I этап (допредметный) — формирование общетеоретических представлений о составе и структуре содержания образования.

II этап (предметный) — определение состава учебных предметов, их конкретное наполнение и распределение по ступеням обучения.

III этап — создание учебных материалов.

IV этап — организация процесса обучения.

V этап — присвоение учениками нового содержания [23].

К настоящему времени в дидактике накопились вопросы, ответы на которые имеют место не только в свете педагогической интерпретации, но и философских обобщений, учитывающих двусторонний характер связей философии и педагогики, философии и дидактики. С позиций современной философии науки определены место и статус дидактики в системе научного знания, раскрыта структура дидактического знания, показаны его дефициты в образовательной практике [7]; определен социокультурный и инновационный смысл гимназического и лицейского образования. В русле экспериментально-дидактической проблематики доказывается решающая роль содержания образования в обучении в контексте культурно-исторической теории развития (Л. С. Выготский). Дидактика

и методика рассматриваются как две культуры в контексте взаимосвязи теоретической и конструктивно-технической функций дидактики.

Изменения, происходящие в окружающем мире, нуждаются в принципиально новом философском осмыслении прошлого, настоящего и будущего для всей человеческой цивилизации. На стратегию ее развития следует взглянуть с точки зрения соединения с достижениями информатики, кибернетики, генетики, синергетики, микроэлектроники, экологии, а также быстро развивающихся наноразмерной науки и супрамолекулярной химии. Это позволяет нам применить новую многоуровневую методологию процессов познания и обучения — методологию информационной цивилизации [1]. В качестве ведущих методологических подходов мы применяем системный подход, понимая его как системное воздействие всей современной науки на философию, и цивилизационный, непосредственно связанный с идеями научной рациональности [4; 7; 28]. Для философской методологии очень важно экстраполировать наиболее общие концепты, категории, идеи, подходы на исследуемую сферу, в данном случае на предметное обучение [8]. Методология научной рациональности позволяет рассматривать развитие научного знания о природе, обществе, человеке и человеческой деятельности в различных культурно-исторических моделях общественного развития [19].

В последние годы феномен рациональности не только актуализировался, но и стал тем «гвоздем», вокруг которого в настоящее время концентрируется философская мысль. Чем же вызван такой глубокий интерес к проблеме научной рациональности?

Рациональность определяется в философии как «деятельность в рамках принятой системы когнитивных и ценностных предпосылок», и «предполагает также рефлексивное осознание и пересмотр самих когнитивных и ценностных предпосылок» [13; 19]. Так, В. А. Лекторский рассматривает рациональность как ценность культуры: «Практическая и познавательная рациональность невозможна без определенных содержательных предпосылок: без представления о мире и способах его постижения, без принятия системы ценностей, в рамках которой осуществляется постановка цели практического действия. А представления о мире и познании, принимаемые ценности оказываются исторически и культурно обусловленными. Так, рациональность, понятая не узко формально, а в более широком смысле, оказывается культурным феноменом» [13, с. 26].

Под научной рациональностью в самом общем значении мы понимаем

систему замкнутых и самодостаточных правил, норм и эталонов, стандартов и алгоритмов, принятых и общезначимых в рамках данного социума для достижения социально осмысленных целей. Самодостаточность и замкнутость означают, что участники данной системы, принимающие и понимающие данную рациональность, считают, что этим обеспечивается достижение тех или иных осознанных или бессознательных целей без привлечения других правил, эталонов и норм. Это не исключает того, что в процессе развития, связанного с изменением целей, осуществляется определенная коррекция принятой рациональности. При этом в ней сохраняется некоторое достаточно устойчивое, стабильное ядро, которое не подвергается или почти не подвергается изменениям и модификации. Оно обеспечивает ее функционирование и развитие при сохранении самоидентичности. С изменением целей и ценностей набор правил, эталонов и норм, образующих данную рациональность, начинает оцениваться представителями данной или другой общности людей как иррациональный. Эталоны и нормы, в том числе и идеалы как особая разновидность эталонов, при определенном «прочтении» могут быть переведены на язык правил. Это и делает их доминантой всякой рациональности.

Рационализм возник, прежде всего, в сфере науки, научной деятельности, поскольку самой рациональной системой является наука, научное познание. В эпоху Просвещения сложились три типа научной рациональности, которые соответствовали трем крупным этапам эволюции науки, сменявшим друг друга в рамках развития техногенной цивилизации [4; 29]:

1. Эпоха классической науки. Наука сформировалась в рамках классической парадигмы, когда классический тип рациональности концентрирует внимание только на объекте и выносит за скобки все, что относится к субъекту этой науки и средствам его деятельности. Жесткое концептуальное ядро классических теорий адекватно ситуациям относительной устойчивости и стабильности. Культурной предпосылкой классического знания была непоколебимая вера в преобразовательные возможности человеческого разума. Критерием научности в рамках классической познавательной установки считалось построение особой реальности идеализированных объектов, недоступных сознанию человека. Характеристики классической парадигмы: детерминизм, однозначность, завершенность, объективность, непрерывность, замкнутость.

2. Эпоха неклассической науки. Пришла в начале XX века на смену классической парадигме, просуществовавшей более 400 лет. В становлении неклассической парадигмы науки огромную роль сыграли Н. Бор и А. Эйнштейн (только гений мог усомниться в безграничности и незыблемости классических постулатов науки). Открытие А. Эйнштейном теории относительности, постулаты и принцип дополнительности Н. Бора, формулировка В. Гейзенбергом принципа неопределtнности, открытие квантово-волновой механики изменили классическую парадигму естествознания, дополнив ее понятиями относительности, дискретности, случайности, дополнительности. Здесь рациональность рассматривается в контексте идеи относительности объекта к средствам и операциям деятельности, поскольку последние выступают условием получения истинного знания об объекте.

3. Эпоха постнеклассической науки. На смену традиционной классической рациональности приходит новый тип «видения мира», который поможет понять и изучить окружающий мир. Меняется и место человека в мире: человек становится не только субъектом, но и объектом знания. Новой философии соответствует новое мышление. Человек становится центральным звеном научной картины мира. Постнеклассика характеризуется такими параметрами, как самоорганизация, развитие, открытость, нелинейность, многозначность, субъективность, незавершенность. Постнеклассическая рациональность учитывает соотнесенность знаний об объекте не только со средствами, но и с ценностно-целевыми структурами деятельности. Современная философия образования связывает постнеклассический тип мышления с так называемой «открытой рациональностью» [18].

Все особенности постнеклассической рациональности имеют непосредственное отношение для ориентации процесса предметного обучения. По сравнению с классическим подходом, согласно которому предметом рационального сознания является существующий независимо от субъекта миропорядок, постнеклассика выступает как метарациональность, обязательно включающая критико-рефлексивную установку по отношению к своим собственным предпосылкам. Предметом рационального сознания становится деятельность по выработке рационального знания на основе имеющихся познавательных средств и технологий. Перспектива развития метарациональности видится философам в том, что предметом критико-рефлексивного анализа будут не только собственно познавательные,

но и ценностные, и социокультурные предпосылки определенного вида рациональности. Важной особенностью постнеклассической рациональности является тенденция к «открытости», к возможности выхода за пределы любых «конечных» предпосылок рационального познания. Основой современного предметного обучения становится диалогизм, признание правомерности существования различных, не сводимых друг к другу позиций, стремящихся развернуть свои конструктивные возможности. Учитель должен изначально владеть культурой диалога, культурой понимания и принятия «другого» мнения, «других» норм и правил [18]. Мы выделяем критерий рациональности как фундаментальное понятие системы оптимальной организации и осуществления процесса предметного обучения — важнейший элемент любой концептуальной модели. Под *критерием рациональности* мы понимаем количественный показатель, выражающий предельную меру обучающего, воспитывающего и развивающего эффекта. Этот критерий вводится для сравнительной оценки качества и эффективности педагогического воздействия на личность ученика в процессе предметного обучения. Критериями рациональности для процесса предметного обучения могут быть такие показатели, как наибольший объем усвоенной учебной информации за единицу времени, минимум трудовых затрат учителя, наименьшее расходование учебного времени для качественного и полного усвоения учебной информации.

В настоящее время техногенная цивилизация и феномен рациональности вступают в полосу особого типа прогресса, когда гуманистические ориентиры становятся исходными в определении стратегии научного поиска. Данное положение предполагает рассматривать рациональность образовательного процесса в единстве с гуманистическими ориентирами образования как приоритетными в его развитии [4].

Перед педагогической наукой и практикой стоит далеко непростая задача — ответить на следующие вопросы: Каким содержанием должен быть наполнен школьный учебник, чтобы улучшить образованность, повысить научную грамотность и культуру растущих людей, чтобы не наступила эра «обнищания души при обогащении информацией»? Как отразить в предметном содержании взаимосвязь таких форм бытия, как наука, искусство, из которых человек черпает знания? Каким образом следует структурировать это содержание, чтобы решить проблему сохранения логического мышления в век преобладания виртуальной информации,

в частности работы информации на знания, превращения ее в знания? Какие принципы должны лежать в основе создания электронных учебников и учебных пособий? Какие дидактические функции появляются у учебников нового поколения? Каким образом интегрировать новое содержание образования в информационную среду, включающую комплекс ЦОР, которые, в свою очередь, влияют на обновление содержания обучения? При этом надо учитывать, что в содержании образования должны быть отражены все новейшие достижения естественных наук, связанные с успехами, проблемами и бедами современного общества, последними достижениями в области науки технологии.

Предлагаем механизм обновления содержания обучения и деятельности, включающий следующие стадии [2; 4; 29]:

- первая стадия предполагает глобальное структурирование учебного материала с целью выделения оптимальной структуры инвариантных знаний и их наглядной презентации (моделей, модельного и натурного эксперимента, мультимедиа и др.) для дальнейшего использования в роли эталонов прогнозируемых качественных результатов обучения;
- вторая стадия — локальное структурирование систем химических понятий и обобщенных умений внутри каждого крупного блока содержания с целью определения в нем структурно-функциональных, генетически связанных, а также методологически и практически значимых новых компонентов содержания, выраженных через тематические, понятийные и инструментальные комплексы средств организации деятельности учителя и учащихся;
- третья стадия заключается в укрупнении дидактических единиц знаний и способов действий за счет свертывания, сжатия информации в компактные символико-графические формы выражения и оперирования; использования различных видов материализации и формализации в обучении на основе принципа минимизации знаний. Этот принцип проявляется в том, что на минимуме типичных объектов, рассматриваемых в разных аспектах, изучаются разные явления и формируются химические понятия и обобщенные умения. Кроме того, необходимо предусмотреть варианты блоков содержания со свернутой информацией, дальнейшим ее развертыванием и возможностью применения интерактива;
- на четвертой стадии предполагается генерализация, теоретическое

обобщение и систематизация, внутри- и межпредметная интеграция, категориальный синтез и перенос системных знаний и обобщенных умений средствами алгоритмизации, компьютеризации, технологизации, при активном использовании кибернетико-математических методов описания структуры знаний и качества их усвоения. В этом плане очевиден приоритет мультимедийных средств в комплексе с модельным и натурным экспериментом.

Отечественный и мировой опыт школьной практики, а также многолетняя экспериментальная работа автора в качестве учителя химии [2; 3] показывают, что реализация данного механизма в информационной среде возможна в трех направлениях:

- интеграция знаний о современных исследованиях и достижениях науки и технологий в содержание традиционного школьного курса химии (интегрированное образование);
- решение задач обновления содержания обучения с учетом достижений современной науки и технологий в системе дополнительного образования (факультативное образование);
- введение специального учебного предмета, например супрамолекулярной химии (специальное образование) [26].

Дидактической единицей знания являются понятия. Понятия как ядро содержания обучения [11; 24] имеют большую долю абстракции, поскольку это концентрат сущностных, обобщенных знаний, выраженных в форме знаковых моделей, к которому приходит мышление, обобщая результаты познания существенных признаков, свойств, связей и закономерностей веществ и химических реакций [7]. Обновляя содержание обучения, мы выделяем в нем узловые компоненты, то есть, говоря языком искусственного интеллекта, осуществляем «смысловую грануляцию». В качестве таких «смысловых гранул» выступают взаимосвязанные системы понятий. С другой стороны, появление новых содержательных блоков связано с разработкой нового стиля обучения, предполагающего всесторонний анализ содержательной стороны учебного процесса и оптимальное сочетание образовательных технологий обучения, выбор его методов, приёмов, средств и организационных форм.

Что такое содержание обучения? Почему его необходимо систематически обновлять? Анализ литературы показал, что понятие «содержание образования» многократно анализировалось и интерпретировалось в различных исследованиях фундаментального и прикладного харак-

тера (Ю. К. Бабанский, Л. Н. Боголюбов, В. В. Краевский, В. С. Леднев, И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин и др.). Можно проследить эволюцию в трактовке понятия «содержание образования»: с одной стороны, от признания достойными для передачи подрастающим поколениям только научного знания (жесткий сциентизм) к более широкому культурологическому подходу (выделению других аспектов культуры — ценностей, норм и др.— как необходимых компонентов содержания образования). С другой стороны, от учебно-предметной парадигмы, основанной на усвоении основ наук, к ориентации на овладение каждым, с учетом особенностей личности, совокупностью универсальных компетенций; от задач овладения ребенком предметами к задаче развития уникальности и неповторимости каждой личности, ее ответственности за свою судьбу, признания ею уникальности других людей.

Рассмотрим возможности интеграции знаний о достижениях современной науки в содержание школьного естественнонаучного образования. Естественные науки за последние десятилетия претерпели существенные изменения и далеко ушли от тех знаний, которые излагаются в школьных учебниках. Например, в раздел, посвященный химическим процессам, необходимо включить «…сведения о некоторых достижениях в области супрамолекулярной химии, связанных с синтезом молекул и молекулярных ансамблей, способных к самоорганизации (подобно тому, как это происходит в живой природе), нековалентными взаимодействиями» [20]. В содержании образования должны быть отражены все новейшие достижения естественных наук, где рассказывалось бы о связанных с биологией, химией, физикой, географией и экологией успехах, проблемах и бедах современного общества, о последних достижениях в области науки технологии. В методике предметного обучения принято выделять изучаемый объект, создавая мысленный, реальный или виртуальный «образ-модель» и называть его системой, а все остальное рассматривать как окружающую среду. Система может быть изолирована от окружающей среды или взаимодействовать с ней. Она может состоять из отдельной частицы (молекулы, атома, электрона) или из многих частиц, например определенного количества газа, биологической системы и др. Поведение системы полностью определяется природой образующих ее частиц, характером их взаимодействия между собой и характером взаимодействия системы с окружающей средой. Такой методический подход зафиксирован в ФГОС, в которых указано, что «очень важно

понимать, что школа не только использует эти знания, но и приводит их в систему, …направляет на общее развитие личности» [21].

Сочетание научности и доступности с рациональными формами представления информации на уроке реализуется через краткое изложение содержания, иллюстрируемого наглядно-изобразительным рядом и мультимедиа. Обучающимся целесообразно предлагать задания, сочетающие репродукцию и эвристику, в том числе проблемного характера, в которых раскрываются наиболее типичные примеры, но путем их всестороннего анализа. Обязательно включать в содержание качественные, в том числе экспериментальные задачи на распознавание и идентификацию, исследование и прогнозирование состава, строения и свойств, получение веществ, а также на моделирование и конструирование, на возможность организации учебно-исследовательской и проектной деятельности.

Таким образом, стратегией предметного обучения в условиях реализации ФГОС ОО становится процесс систематического обновления содержания и методов обучения предметам естественного цикла в информационной среде как комбинация четырех взаимосвязанных аспектов: информационного; организационного; технологического, отражающего процессуальную сторону процесса обучения; инновационного, связанного с обновлением содержания обучения на основе включения в него современных достижений науки и вопросов межнаучного характера.

Статья выполнена в рамках проекта «Обновление содержания общего образования и методов обучения в условиях современной информационной среды». Шифр проекта: 27.6122.2017/БЧ

Литература

1. *Абдеев Р. Ф.* Философия информационной цивилизации. М.: ВЛАДОС, 1994. 336 с.
2. *Волкова С. А.* Дидактические аспекты проектирования школьного учебника химии // Отечественная и зарубежная педагогика. 2016. № 2. С. 33–47.
3. *Волкова С. А., Тараканова Н. А.* Влияние информационно-предметной среды на процесс формирования научной грамотности школьников по химии // Современное состояние и пути развития информатизации образования в здоровьесберегающих условиях: сб. материалов Международной науч.-практ. конф., 10 ноября 2016, г. Москва [Электронный ресурс]: Сетевое издание «Ученые записки ИУО РАО». 2016. № 4 (60). С. 51–54. Режим доступа: http://iuorao.com/setevoe-izdanie/vypuski-izdaniya.html.
4. *Герус С. А.* Теория и практика рационализации процесса обучения химии в средней школе: монография. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2003. 160 с.
5. Заседание Госсовета по вопросам совершенствования системы общего образования. 23 декабря 2015 года, 15:15, Москва, Кремль [Электронный ресурс]. URL: http://doy31.edu5gor.ru/

documents/profsouz/zasedanie_gossoveta 23.12.2015.pdf (дата обращения: 22.03.2017).

6. *Иванова С. В.* Интерпретация инноваций в мировом образовательном пространстве в эпоху медиа // Ценности и смыслы. 2016. № 3. С. 61–68.

7. *Иванова С. В.* Проблемы развития дидактических систем: философско-методологический контекст. М., 2012.

8. *Иванова С. В., Сериков В. В.* Стратегия развития образования как предмет междисциплинарного исследования // Педагогика. 2017. № 2. С. 3–**12.**

9. Инструментальная дидактика: перспективные средства, среды и технологии обучения // ФГНУ Институт содержания и методов обучения РАО / под ред. Т. С. Назаровой. М.; СПб.: Нестор-История, 2012. 436 с.

10. *Ковалева Г. С., Логинова О. Б.* Успешная школа и эффективная система образования: какие факторы помогают приблизиться к идеалу? (По данным исследования PISA-2005) // Педагогические измерения. 2017. № 2. С. 69–80.

11. *Кузнецова Н. Е.* Формирование систем понятий в современном обучении химии: уч. пособие. Л.: ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1985. 103 с.

12. *Леднев В. С.* Содержание образования: проблемы структуры. М.: 1989.

13. *Лекторский В. А.* Рациональность как ценность культуры // Вопросы философии. 2012. № 5.

14. *Осмоловская И. М.* Теоретико-методологические проблемы развития современной дидактики // Педагогика. 2013. № 5.

15. *Пентин А. Ю.* От задачи формирования естественнонаучной грамотности к необходимым компетенциям учителей естественнонаучных дисциплин // Непрерывное педагогическое образование.ru. 2012. № 1. С. 158.

16. *Перминова Л. М.* Современная дидактика: от Коменского до наших дней: философско-педагогические аспекты: монография. М.: МИОО, 2015. 296 с.

17. *Путин В. В.* Заседание Совета по науке и образованию 8 декабря 2014.

18. *Солодова Е. А.* Новые модели в системе образования: синергетический подход: учеб. пособие / предисл. Г. Г. Малинецкого. М.: ЛИБРОКОМ, 2012. 344 с.

19. *Стёпин В. С.* Научная рациональность в техногенной культуре: типы и историческая эволюция // Вопросы философии. 2012. № 5. Указать страницы.

20. *Торосян В. Ф., Торосян Е. С.* К содержанию современного курса химии // Химия в школе. 2013. № 8. С. 47–49.

21. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования. Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 г. № 413 [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://standart.edu.ru (21.09.2017).

22. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897 [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://standart.edu.ru/catalog.aspx (дата обращения: 25.09.2017).

23. Фундаментальное ядро содержания общего образования / под ред. В. В. Козлова, А. М. Кондакова. 2-е изд. М.: Просвещение, 2010. 59 с.

24. **Шаповаленко С. Г. Методика обучения химии. М.: Учпедгиз. 1963. Страницы.**

25. *Carnoy M., Khavenson T., Loyalka P., Schmidt W. H., Zakharov A.* Revisiting the Relationship Between International Assessment Outcomes and Educational Production: Evidence From a Longitudinal PISA-TIMSS Sample// American Educational Research Journal August 2016, Vol. 53, No. 4, p. 1054–1085.

26. *Lehn J.-M.* "Supramolecular chemistry — From molecular recognition towards self-organization". Proceedings of the Robert A. Welch Foundation, p. 11–19, 1995.

27. PISA 2015 Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematics and Financial Literacy, OECD, 2016.

28. *Volkova S. A., Tarakanova N. A.* Methodological Guidelines For School Chemical Education Content Update in The Information-Subject Environment // 2017 International Conference "Education Environment for the Information Age" (EEIA-2017), Moscow, Russia, June 7–8, 2017 [Электронный ресурс]. URL: dx.doi.org/10.15405/epsbs.2017.08.68 (дата обращения: ___).

29. *Volkova S. A.* Strategy updates the content of school education in the chemical information noosphere civilization // SHS Web of Conferences, 29, 01077 (2016). 2016 International Conference

"Education Environment for the Information Age" (EEIA-2016), Moscow, Russia, June 6–7, 2016 / S. V. Ivanova and E. V. Nikulchev (Eds.) [Электронный ресурс]. URL: http://www.shsconferences.org/articles/shsconf/abs/2016/07/contents/contents.html (дата обращения: ___).

SUBJECT TRAINING IN THE CONDITIONS OF THE IMPLEMENTATION OF THE FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARD OF GENERAL EDUCATION: DIDACTIC ASPECT

The article deals with the actual problems of subject didactics related to updating the content and methods of teaching in conditions of implementation and in accordance with the new requirements of the federal state educational standard of general education.

Keywords: modern general education, subject education, federal state educational standard of general education, problems in providing conditions for implementation federal state educational standard of general education, education, development, system, information, teacher, learner, approaches, cognition, activity, mechanism for updating the content of training and activities, methods and technologies of teaching, methodology, scientific rationality, post-industrial information society

SUBJECT TRAINING IN THE CONDITIONS OF THE IMPLEMENTATION OF THE FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARD OF GENERAL EDUCATION: DIDACTIC ASPECT

The author of the article considers the current problems of subject didactics related to updating the content and methods of teaching in conditions in accordance with the new requirements of the Federal State Educational Standard of general education.

Keywords: modern general education, subject teaching, Federal State Educational Standard of general education, problems in providing conditions for implementation of the Federal State Educational Standard of general education, education, development, system, information, teacher, learner, approaches, cognition, activity, mechanism for updating the content of training and activities , methods and technologies of teaching, methodology, scientific rationality, post-industrial information society.

References

• *Abdeev R. F.* Filosofija informacionnoj civilizacii. M. : VLADOS, 1994. 336 s.

• *Abdeev R. F.* Filosofija informacionnoj civilizacii. M. : VLADOS, 1994. 336 s.

• *Carnoy M., Khavenson T., Loyalka P., Schmidt W. H., Zakharov A.* Revisiting the Relationship Between International Assessment Outcomes and Educational Production: Evidence From a Longitudinal PISA-TIMSS Sample// American Educational Research Journal August 2016, Vol. 53, No. 4, p. 1054–1085.

• Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart osnovnogo obshhego obrazovanija. Utverzhden prikazom Ministerstva obrazovanija i nauki Rossijskoj Federacii ot 17 dekabrja 2010 g. № 1897. [Jelektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: http://standart.edu.ru/catalog.aspx (data obrashhenija: 25.09.2017).

• Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart srednego (polnogo) obshhego obrazovanija. Utverzhden prikazom Ministerstva obrazovanija i nauki Rossijskoj Federacii ot 17 maja 2012 g. № 413. [Jelektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: http://standart.edu.ru (data obrashhenija:25.09.2017).

• Fundamental'noe jadro soderzhanija obshhego obrazovanija / pod red. V. V. Kozlova, A. M. Kondakova. 2-e izd. M.: Prosveshhenie, 2010. 59 s.

• *Gerus S. A.* Teorija i praktika racionalizacii processa obuchenija himii v srednej shkole: monografija. SPb. : Izd-vo RGPU im. A.I. Gercena, 2003. 160 s.

• Instrumental'naja didaktika: perspektivnye sredstva, sredy i tehnologii obuchenija // FGNU Institut

soderzhanija i metodov obuchenija RAO / pod red. T. S. Nazarovoj. M.; SPb. : Nestor-Istorija, 2012. 436 s.

• *Ivanova S. V.* Interpretacija innovacij v mirovom obrazovatel'nom prostranstve v jepohu media // Cennosti i smysly. 2016. № 3. S. 61–68.

• *Ivanova S. V.* Problemy razvitija didakticheskih sistem: filosofsko-metodologicheskij kontekst. M., 2012. Ukazat' stranicy

• *Ivanova S. V., Serikov V. V.* Strategija razvitija obrazovanija kak predmet mezhdisciplinarnogo issledovanija // Pedagogika. 2017. № 2. S. 3–12.

• *Kovaleva G. S., Loginova O. B.* Uspeshnaja shkola i jeffektivnaja sistema obrazovanija: kakie faktory pomogajut priblizit'sja k idealu? (Po dannym issledovanija PISA-2005) // Pedagogicheskie izmerenija. 2017. № 2. S. 69–80.

• *Kuznecova N. E.* Formirovanie sistem ponjatij v sovremennom obuchenii himii: uch. posobie. L. : LGPI im. A.I. Gercena, 1985. 103 s.

• *Lednev V. S.* Soderzhanie obrazovanija: problemy struktury. M.: 1989.

• *Lehn J.-M.* "Supramolecular chemistry – From molecular recognition towards self-organization". Proceedings of the Robert A. Welch Foundation, p. 11-19, 1995.

• *Lektorskij V. A.* Racional'nost' kak cennost' kul'tury // Voprosy filosofii. 2012. № 5. Ukazat' stranicy.

• *Osmolovskaja I. M.* Teoretiko-metodologicheskie problemy razvitija sovremennoj didaktiki // Pedagogika. 2013. № 5. Ukazat' stranicy.

• *Pentin A.* Ju. Ot zadachi formirovanija estestvennonauchnoj gramotnosti k neobhodimym kompetencijam uchitelej estestvennonauchnyh disciplin // Nepreryvnoe pedagogicheskoe obrazovanie.ru. 2012. № 1. S. 158.

• *Perminova L. M.* Sovremennaja didaktika: ot Komenskogo do nashih dnej: filosofsko-pedagogicheskie aspekty: monografija. M.: MIOO, 2015. 296 s.

• PISA 2015 Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematics and Financial Literacy, OECD, 2016.

• *Putin V. V.* Zasedanie Soveta po nauke i obrazovaniju 8 dekabrja 2014.

• *Shapovalenko S. G.* Metodika obuchenija himii. M. : Uchpedgiz. 1963. Stranicy.

• *Solodova E. A.* Novye modeli v sisteme obrazovanija: sinergeticheskij podhod: ucheb. posobie / predisl. G. G. Malineckogo. M. : LIBROKOM, 2012. 344 s.

• *Stjopin V. S.* Nauchnaja racional'nost' v tehnogennoj kul'ture: tipy i istoricheskaja jevoljucija // Voprosy filosofii. 2012. № 5. Ukazat' stranicy.

• *Torosjan V. F., Torosjan E. S.* K soderzhaniju sovremennogo kursa himii // Himija v shkole. 2013. №8. S. 47–49.

• *Volkova S. A.* Didakticheskie aspekty proektirovanija shkol'nogo uchebnika himii // Otechestvennaja i zarubezhnaja pedagogika. 2016. № 2. S. 33–47.

• *Volkova S. A.* Strategy updates the content of school education in the chemical information noosphere civilization // SHS Web of Conferences, 29, 01077 (2016). 2016 International Conference "Education Environment for the Information Age" (EEIA-2016), Moscow, Russia, June 6-7, 2016 / S.V. Ivanova and E.V. Nikulchev (Eds.) [Jelektronnyj reurs]. URL: http://www.shsconferences.org/articles/shsconf/abs/2016/07/contents/contents.html (data obrashhenija: 25.08.2017).

• *Volkova S. A., Tarakanova N. A.* Vlijanie informacionno-predmetnoj sredy na process formirovanija nauchnoj gramotnosti shkol'nikov po himii // Sovremennoe sostojanie i puti razvitija informatizacii obrazovanija v zdorov'esberegajushhih uslovijah: sb. materialov Mezhdunarodnoj nauch.-prakt. konf., 10 nojabrja 2016, g. Moskva [Jelektronnyj resurs]: Setevoe izdanie «Uchenye zapiski IUO RAO». 2016. № 4 (60). S. 51–54.Rezhim dostupa: http://iuorao.com/setevoe-izdanie/vypuski-izdaniya.html (data obrashhenija: 17.08.2017).

• *Volkova S.A., Tarakanova N.A.* Methodological Guidelines For School Chemical Education Content Update in The Information-Subject Environment // 2017 International Conference "Education Environment for the Information Age" (EEIA-2017), Moscow, Russia, June 7-8, 2017 [Jelektronnyj resurs]. URL: doi: dx.doi.org/10.15405/epsbs.2017.08.68. (data obrashhenija:25.08.2017

• Zasedanie Gossoveta po voprosam sovershenstvovanija sistemy obshhego obrazovanija. 23 dekabrja 2015 goda, 15:15, Moskva, Kreml' [Jelektronnyj resurs]. URL: http://doy31.edu5gor.ru/documents/profsouz/zasedanie_gossoveta 23.12.2015.pdf (data obrashhenija: 22.03.2017).

И.С. Хомякова

Кандидат педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник Центра начального общего образования Института стратегии развития образования РАО
e-mail: irkhomyakova@mail.ru

Irina S. Khomyakova
PhD (Education), Associate Professor, Senior Researcher, Centre of Primary General Education, Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education, Moscow
E-mail: irkhomyakova@mail.ru

РАЗВИТИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ УМЕНИЯ ИНТЕРПРЕТИРОВАТЬ ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ ТЕКСТЫ КАК ПЛАНИРУЕМЫЙ РЕЗУЛЬТАТ ФГОС НОО

В статье анализируются приемы, лежащие в основе интерпретации текста; методика развития умений работать с текстом в соответствии с учебными задачами курса литературного чтения, планируемыми результатами Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования второго поколения.

Ключевые слова: *Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования; учебный предмет «Литературное чтение»; планируемые результаты обучения; интерпретация текста.*

Во втором разделе Федерального государственного стандарта начального общего образования даны требования к результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования на трех уровнях — личностном, метапредметном и предметном. Требования Стандарта второго поколения к предметным результатам включает «овладение техникой чтения вслух и про себя, элементарными приемами *интерпретации*, анализа и преобразования художественных, научно-популярных и учебных текстов с использованием элементарных литературоведческих понятий»

Как цитировать статью: Хомякова И. С. Развитие у младших школьников умения интерпретировать художественные тексты как планируемый результат ФГОС НОО// Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т. 2, № 5 (44). С.166–176.

[1, с. 11]. Предметные результаты обучения представлены, как правило, в программе соответствующих учебных предметов. В данном случае — это достижения обучающихся литературному чтению в соответствии с планируемыми результатами обучения в начальной школе. Выделение предметных результатов позволяет определить круг требований к достижениям учащихся в области начального литературного образования.

В процессе обучения литературному чтению учащийся овладевает определенным набором знаний, умений, навыков и способов деятельности. Большое значение имеют достижения при изучении данного предмета, что положительно влияет на общее развитие младшего школьника, его кругозор, формирует представления о научных литературоведческих понятиях. Освоение предметных знаний и умений обеспечивает пропедевтику изучения системного курса литературы в основной школе.

Предметные результаты обучения включают освоенный опыт специфической для данной предметной области деятельности по получению нового знания, его преобразованию и применению, а также систему основополагающих элементов научного знания, лежащих в основе современной научной картины мира. Предметные результаты обучения определяют также ценностные отношения и правила взаимодействия с окружающим миром.

Основной концептуальной идеей построения курса литературного чтения является рассмотрение произведения как *художественного явления,* интегрирующего содержание и форму, идею и образные средства. При этом главной целью изучения литературного чтения является «развитие *художественного восприятия* читателя (слушателя), формирование у него умения воспринимать произведение как *художественное явление,* в котором определенными выразительными средствами передается духовное содержание» [3, с. 5]. Важно отметить, что формирование предметных учебных действий связано с ориентацией на *приоритетную цель* курса литературного чтения, которая заключается в направленности процесса литературного образования младших школьников на осознание *читательской деятельности как важнейшей ценности культурного человека.* Особенностью данного вида деятельности является то, что он не может быть заменен никакими другими современными средствами познания и общения с миром: чтение есть важнейшая ценность культурного человека, замена или подмена которой невозможна. А в основе читательской деятельности лежит смысловое чтение, когда мы учим ребенка

осознанно воспринимать прочитанное. При этом становится ясным, что умение интепретировать текст является одной из важнейших задач обучения в начальной школе. Работа по интерпретации прочитанного произведения должна быть направлена на то, чтобы ученики научились адекватно воспринимать его содержание: понять тот смысл, который в него вкладывает автор. Недаром М. М. Бахтин отмечал, что смысл текста рождается в диалоге двух личностей — автора и читателя [2].

Интерпретация текста носит как предметный, так и универсальный характер. Когда речь идет о предметном характере данного действия, то ученик работает только с фольклорными и художественными произведениями. А когда интерпретация текста выступает как универсальное учебное действие, то не имеет значение, текст какого типа анализирует ребенок, чтобы выполнить учебную задачу,— литературный, математический и пр. При этом интерпретация текста выступает как один из компонентов литературной грамотности, которая, в свою очередь, является базой для развития читательской грамотности.

Важно отметить, что практически любой вид работы с текстом связан с его интерпретацией. В число основных операций, которые совершает ученик при интерпретации, например, художественного текста, входят следующие:

— *представление* (*предположение)* содержания текста по заголовку, теме, иллюстрациям;

— *ответы* на вопросы по содержанию текста, формулировка вопросов к тексту;

— *определение* последовательности событий в тексте (выстраивание сюжетной линии);

— *формулировка* главной мысли;

— *характеристика* главных героев на основе содержания текста;

— *нахождение* в тексте *информации* для решения учебных задач;

— *высказывание* своего отношения к прочитанному тексту;

— *подбор* примеров из текста для *доказательства* своего мнения.

Анализ целевых установок ФГОС НОО позволяет выделить три содержательных компонента предметных результатов обучения в обобщенном виде: *знания* о литературе, представления о *методах* изучения произведений фольклора и литературы и *совокупность компетенций*, отражающих умение применять полученные знания и использовать методы работы с текстами.

Рассмотрим, как выделенные компоненты с позиций Стандарта могут быть конкретизированы предметным содержанием на основе курса литературного чтения. Это *знания* о литературе как источнике нравственных ценностей.

Представления о методах изучения произведений фольклора и литературы: поиск заданной информации в тексте; наблюдение над развитием сюжетной линии; сравнение разных видов текстов.

Совокупность компетенций, отражающих умение применять полученные знания и использовать методы работы с текстами при их интерпретации: работа с текстом; деление текста на смысловые части; составление плана текста; восстановление нарушенной последовательности событий произведения; анализ языка произведения: нахождение выразительных средств (сравнения, эпитеты, олицетворение); формулировка простых выводов на основании содержания текста.

Рассмотрим конкретные примеры, стимулирующие развитие умения интерпретировать текст.

Знания о литературе как источнике нравственных ценностей.

Задание: Отметь, к какой теме можно отнести пословицы (Комм.1).

☐ о животных, ☐ о природе, ☐ о дружбе, ☐ о труде.

- Дерево живет корнями,
- А человек — друзьями.
- Недруг поддакивает, а друг спорит.
- Новых друзей наживай, а старых не теряй.

Цель данного задания — проверка умения понимать значение пословиц и определять их тему (о дружбе).

Представления о методах изучения произведений фольклора и литературы: наблюдение произведений разных видов с позиций нравственности и этики.

Задание: Проверь, правильно ли выполнили задание одноклассники. Им надо было записать названия произведений, где герои — добрые друзья.

Вика: Все герои русской народной сказки «Пузырь, соломинка и лапоть» — добрые друзья.

Даня: Незнайка и Кнопочка в книге «Незнайка и его друзья» — добрые друзья.

Правильно выполнил задание _____.

Задания такого типа помогают формировать умения актуализировать содержание разных произведений (в начальной школе на уровне основной сюжетной линии), сравнивать их с позиций представленности нравственных оценок, переносить это понимание на анализ суждений одноклассников и выбирать верное.

Для реализации *совокупность компетенций,* отражающих умения применять полученные знания и использовать методы работы с текстами, эффективно использовать задания следующего типа.

Задание: Сформулируй и запиши два вопроса к тексту.

Это было во время войны. Обычным гостинцем для деревенских ребятишек был «комочек» — так ласково называли кусочек твердого желтого сахара. А меня на улице угостили долькой трехслойного мармелада. Я не знала, что это такое и как называется, но это было чудо: нежное, ароматное, волнистое, розово-бело-желтое чудо! Я полетела домой. Почему-то у нас было много народу, кажется, родственники пришли навестить бабушку. Я с порога протянула руку с мармеладкой и выкрикнула: «Вот!» Все, пересмеиваясь, закачали головами: «Ай-ай, да что же это такое, да хоть бы попробовать». Я стала откусывать крохотные кусочки и класть их в протянутые руки. Остался один, последний кусочек и я положила его на язык…

1. _____?
2. _____?

Цель данного задания — определить, умеют ли дети выделять важные события текста, формулировать вопросы к ним. Для выполнения данного задания ребенок должен осмыслить содержание произведения, знать структуру вопросительного предложения, уметь пользоваться вопросительными словами для формулировки вопроса. Важно, чтобы ребенок сумел определить, какие главные события можно выделить в тексте, чтобы к ним сформулировать вопрос. Вопросы могут касаться как сюжета, так и темы, определения лица, от имени которого идет повествование.

Для формирования и проверки умения *восстанавливать нарушенную сюжетную линию* (последовательность событий произведения) можно использовать задания следующего характера.

Задание: Восстанови в тексте абзацы. Поставь знак Z перед каждым абзацем.

Заяц и Черепаха

Поспорили однажды Заяц и Черепаха, кто быстрее поляну обежит. Черепаха пошла потихоньку. А Заяц лежит под кустом и посмеивается: — Спеши, спеши, Черепаха. Все равно я тебя обгоню. Но пока он посмеивался, Черепаха пришла к цели. Хоть и шла очень тихо. Бросился Заяц бежать, да поздно. Бегать он умел, но не знал, что лежа и от Черепахи можно отстать.

Это задание проверяет умение ребенка восстанавливать смысловые части текста, для чего ему необходимо выстроить цепочку последовательности событий, отделив каждое друг от друга.

Этой же цели способствуют задания, ориентированные на поиск допущенной ошибки в готовом плане текста. Например, такое.

Задание: Восстанови последовательность происходивших событий в сказе П. Бажова «Медной горы хозяйка». (Пронумеруй правильно).

1. Вот она, значит, какая Медной горы Хозяйка…
2. Глядит, а перед ним женщина какая-то сидит…
3. От приказчика тебя вызволю…
4. Она и говорит: «Иди, дело есть»…
5. И видит Степан комнату, а в ней все из корольковой меди…

Цель этого задания — определять сформированность логического мышления, умения анализировать последовательность явлений, событий, изложенных в тексте. Для этого ученик должен вспомнить основную сюжетную линию сказа, соотнести ее с предложенным планом, найти и исправить ошибки. Готовый вариант плана должен выглядеть так:

1. Глядит, а перед ним женщина какая-то сидит…
2. Она и говорит: «Иди, дело есть»…
3. И видит Степан комнату, а в ней все из корольковой меди…
4. От приказчика тебя вызволю…
5. Вот она, значит, какая Медной горы Хозяйка…

При интерпретации текста очень важно научить младших школьников искать *справочную информацию* в тексте. Например, предлагая в тексте одного вида найти информацию для текста другого вида: в художественном или научно-познавательном тексте искать информацию для научной, справочной статьи.

Задание: Проанализируй текст и выпиши информацию для справочной статьи о еже.

Раз шел я по берегу нашего ручья и под кустом заметил ежа. Он тоже

заметил меня, свернулся и затукал: тук-тук-тук. Очень похоже было, как если бы вдали шел автомобиль. Я прикоснулся к нему кончиком сапога — он страшно фыркнул и поддал своими иголками в сапог.

— А, ты так со мной! — сказал я и кончиком сапога спихнул его в ручей.

Мгновенно еж развернулся в воде и поплыл к берегу, как маленькая свинья, только вместо щетины на спине были иголки. Я взял палочку, скатил ею ежа в свою шляпу и понес домой.

Мышей у меня было много. Я слышал — ежик их ловит, и решил: пусть живет у меня и ловит мышей.

Цель данного задания — проверка умения ориентироваться в тексте — уметь искать информацию в соответствии с поставленной учебной задачей. Для выполнения такой учебной задачи ученик сначала должен вспомнить особенности текста как справочной статьи (точные, научно обоснованные и достоверные сведения). После этого с этих позиций проанализировать текст и найти нужную информацию о еже, которая представлена в тексте в явном и неявном виде (умение сворачиваться при приближении опасности, разворачиваться и плыть в воде, своеобразно звучать — тукать).

Умение *интерпретировать* прочитанный текст активно проявляется практически во всех видах речевой деятельности на уроках литературного чтения, особенно ярко проявляясь при выполнении творческих заданий:

- *строить* речевое высказывание в соответствии с задачами коммуникации;
- *составлять* тексты (описание, рассуждение, повествование) в устной и письменной формах;
- *составлять* план пересказа, *пересказывать* тексты разного вида;
- *составлять* краткую аннотацию текста.

Рассмотрим, как обучать учеников первым двум видам творческих заданий можно на примере умения делать вывод. *Формулировать простые выводы* можно следующим образом. Например, после чтения русской народной сказки (3-й класс) учитель организует работу класса в рамках рубрики «Наблюдаем: работаем с текстом», предлагая всем обсудить следующие вопросы: Кого кроме людей можно считать героями этой сказки? Какую роль в сказке играет явление неживой природы? Какие качества одобряются в сказке, а какие осуждаются? Используя текст, да-

дим характеристику старухи. *Сделаем вывод*: Явление неживой природы может быть главным героем народной сказки. Он определяет, какое действующее лицо заслуживает награды и одобрения, а какое — наказания.

Параллельно с такой работой необходимо предлагать ученикам задания другого плана.

Задание: Проанализируй текст и сделай вывод, о чем автор хотел предостеречь читателей.

Медведь и бревно

Идет медведь по лесу и разнюхивает: нельзя ли чем съестным поживиться? Чует — мед! Поднял Мишка морду кверху и видит на сосне улей, под ульем гладкое бревно на веревке висит, но Мише до бревна дела нет. Полез медведь на сосну, долез до бревна, нельзя лезть выше — бревно мешает. Миша оттолкнул бревно лапой; бревно легонько откачнулось назад — и стук медведя по башке. Миша оттолкнул бревно покрепче — бревно ударило Мишу посильнее. Рассердился Миша и хватил бревно изо всей силы; бревно откачнулось сажени на две назад — и так хватило Мишу, что чуть он с дерева не свалился. Рассвирепел медведь, забыл и про мед, хочется ему бревно доконать: ну его валять, что есть силы, и без сдачи ни разу не остался. Дрался Миша с бревном до тех пор, пока весь избитый не свалился с дерева…

Вывод:_____

Целью данного задания является оценить умение детей формулировать основной вывод на основании содержания текста. Главный вывод, который должны сделать дети — это то, что гнев — плохой советчик, а правильно оценить обстановку Медведь не сумел.

Деление текста на смысловые части, составление плана текста — это направления, которые показывают, как читатель понял прочитанное и в каком направлении будет его интерпретировать. Анализ «пространства» текста включает: находить абзац; делить текст на части, озаглавливать их; выделять эпизоды. Развивать эти умения можно, используя следующие задания.

Задание: Прочитай сказку К. Д. Ушинского о непослушном петушке и составь план пересказа.

Жили-были себе брат да сестра, петушок да курочка. Побежал петушок в сад и стал клевать зеленехонькую смородину, а курочка и го-

ворит ему: «Не ешь, Петя! Обожди, пока смородина поспеет». Петушок не послушался, клевал да клевал, и наклевался так, что насилу домой добрел. «Ох! — кричит петушок,— беда моя! Больно, сестрица, больно!» Напоила курочка петушка мятой, приложила горчичник — и прошло.

Выздоровел петушок и пошел в поле: бегал, прыгал, разгорелся, вспотел и побежал к ручью пить холодную воду; а курочка ему кричит:

— Не пей, Петя, обожди, пока остынешь.

Не послушался петушок, напился холодной воды — и тут его стала бить лихорадка: насилу домой курочка довела. Побежала курочка за доктором, прописал доктор Пете горького лекарства, и долго пролежал петушок в постели.

Выздоровел петушок к зиме и видит, что речка ледком покрылась; захотелось петушку на коньках покататься; а курочка и говорит ему: «Ох, обожди, Петя! Дай реке совсем замерзнуть; теперь еще лед очень тонок, утонешь». Не послушался петушок сестрицы: покатился по льду; лед проломился, и петушок — бултых в воду! Только петушка и видели.

План.

1 _____

2 _____

3 _____

4 _____

5 _____

Цель данного задания — проверить умение составлять план текста для последующего пересказа. Выполнение данного задания связано необходимостью реализации нескольких последовательных операций: вначале разделить текст на смысловые микрочасти; затем в каждой из них выделить главную мысль; после этого кратко и образно сформулировать ее как пункт плана.

Работа с планом может быть представлена и в другом виде, когда ученику предлагается оценить план сказки, составленный одноклассником.

Задание: Проанализируй план, который составил Миша к сказке «Пузырь, соломинка и лапоть». Если есть ошибки, исправь.

1. В лес за дровами.
2. Неудачная переправа.
3. Разговор о переправе.

4. Пузырь лопнул.

Это задание проверяет умение устанавливать последовательность событий текста, соотносить их с кратко сформулированной главной мыслью каждой части текста, представленной в виде пункта плана. Сопоставление сюжета с планом должно показать ребенку, что Миша допустил ошибку и перепутал второй и третий пункты плана.

Творческие задания, связанные с созданием собственного текста небольшого объема, начинаются в курсе литературного чтения с первых классов, когда ученикам предлагается творческая работа (начальный уровень) с опорой на иллюстрацию и подсказку. Например, используя репродукцию картины В. Бакшеева «Голубая весна» в качестве иллюстрации, учитель предлагает первоклассникам задуматься над вопросом: «Какие цвета у весны?» — и составить мини-текст-описание, предлагая в качестве подсказки следующие словосочетания: первый зеленый листочек, изумрудная травка, желтые одуванчики — маленькие солнышки, голубые головки подснежников, желтые шапочки мать-и-мачехи.

Продолжая эти виды работ из класса в класс, учащиеся приходят и к такому виду достаточно сложной творческой работы, основанной на интерпретации текста, как составление аннотации, которая должна включать краткое содержание и характеристику. Для этого вида творческой работы учащиеся должны активировать знания о главной мысли произведения, сюжета, главных героях и кратко изложить их, опираясь на прочитанное произведение. Помочь детям в создании характеристики произведения может вопрос «О чем автор хотел рассказать своим произведением?».

Таким образом, все вышеизложенное показывает, что интерпретация художественного текста является одним из основных направлений работы на уроках литературного чтения в начальной школе, отражает сформированность многих действий, умений младших школьников по анализу текста, представленных в планируемых результатах программ по данному учебному предмету.

Тема литературной грамотности исследуется автором в рамках государственного задания № 27.7948.2017/БЧ.

Публикация подготовлена в рамках государственного контракта «Исследование практики и результатов внедрения федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) общего образования и разработка научно-методических материалов по обновлению содер-

жания ФГОС» по Государственному контракту № 08.№ 79.11.0035 от 18.09.2017 г.

Комментарии

1. Примеры автор приводит из УМК «Литературное чтение», созданного под руководством Н. Ф. Виноградовой.

Литература

1. *Бахтин М. М.* Проблема текста в лингвистике, филологии и других гуманитарных науках: опыт философского анализа [Электронный ресурс]. URL: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Culture/Article/Baht_PrT.php (дата обращения: 21.09.2017).
2. Виноградова Н.Ф., Хомякова И. С., Сафонова И. В., Петрова В. И. Литературное чтение: 1–4 классы: программа / под ред. Н. Ф. Виноградовой. М.: Вентана-Граф, 2010. 112 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт общего начального образования / М-во образования и науки Российской Федерации. М.: Просвещение, 2010. 31 с.

THE DEVELOPMENT OF THE ABILITY OF A YOUNGER SCHOOLCHILDREN TO INTERPRET ARTISTIC TEXTS AS A PLANNED RESULT OF THE FEDERAL STATE STANDARD OF PRIMARY GENERAL EDUCATION

The author analyzes the techniques that underline the interpretation of the text, as well as the methodology for developing skills to work with the text in accordance with the teaching tasks of the course of literary reading, which are planned by the results of the Federal State Educational Standard of primary general education of the second generation.

Keywords: Federal State Educational Standard for basic general education, "Literary reading" study subject, planned teaching outcomes, interpretation of the text.

References

• *Bahtin M. M. Bahtin M.* Problema teksta v lingvistike, filologii i drugih gumanitarnyh naukah: opyt filosofskogo analiza.— http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Culture/Article/Baht_PrT.php.21.09.2017.
• Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart obshchego nachal'nogo obrazovaniya / M-vo obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii. M.: Prosveshchenie, 2010.— 31 s.
• Literaturnoe chtenie: 1–4 klassy: programma / N. F. Vinogradova, I. S. Homyakova, I. V. Safonova, pri uchastii V. I. Petrovoj] / pod red. N. F. Vinogradovoj.— M.: Ventana-Graf, 2010.— 112 s.

РЕШЕНИЕ ЗАДАЧ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ, РАЗРАБОТАННЫХ И РЕАЛИЗУЕМЫХ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В СООТВЕТСТВИИ С ФГОС

В.С. Басюк

Доктор психологических наук, заместитель президента, ФГБУ «Российская академия образования»
E-mail:bvs050@mail.ru

Victor S. Basyuk
Dr.Sc (Psychogy), Deputy President, Russian Academy of Education

Автор проводит анализ исторических и эволюционных предпосылок формирования личностных достижений обучающихся во время обучения в школе, анализирует существующие подходы к оцениванию личностных результатов освоения обучающимися основных образовательных программ в соответствии с федеральными государственными стандартами общего образования. Анализ проведен в рамках научного исследования по теме «Исследование практики и результатов внедрения федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) общего образования и разработка научно-методических материалов по обновлению содержания ФГОС» по Федеральной целевой программе развития образования на 2016–2020 годы.

Ключевые слова: *личностные результаты обучения, федеральные государственные образовательные стандарты общего образования, система воспитания, внутренняя позиция личности, чувство личности, самоопределение, самосознание, социальные условия.*

Как цитировать статью: Басюк В.С. Решение задач личностного развития обучающихся в реализации программ общего образования, разработанных и реализуемых в образовательных организациях общего образования в соответствии с ФГОС // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т. 2, № 5 (44). С.177–192.

Введение

Вопросам общественного воспитания и обучения предавалось огромное значение с ранних исторических времен. Еще в трудах античных философов — Демокрита, Платона, Аристотеля и других мыслителей прошлого — впервые прозвучали идеи о необходимости учета возрастных особенностей и природных задатков в воспитании и оказании помощи в развитии ребенка. В частности, Платон, размышляя о роли правильного воспитания и обучения в идеальном государстве, писал: «Ведь правильное воспитание и обучение пробуждают в человеке хорошие природные задатки, а у кого они уже были, те благодаря такому воспитанию становятся еще лучше…» [19, с. 193].

О продуктивности описанных античными философами идей свидетельствует многократное обращение к ним более поздних поколений мыслителей, в том числе Ж.-Ж. Руссо, И. Канта и др. По мнению И. Канта: «Воспитание есть *искусство*, применение которого должно совершенствоваться многими поколениями. Каждое поколение, обладая знаниями предыдущего, может все более и более осуществлять такое воспитание…» [10, с. 404].

Исходными идеями для становления педагогики, психологии личности и возрастной психологии стали идеи Платона, Аристотеля, И. Канта, Г. В. Ф. Гегеля, К. Маркса, Ф. Энгельса и других философов, касающиеся *роли социальных условий в становлении и бытии человека*. Начиная с Платона и Аристотеля акцент в постижении человека ставился на его социальной природе (эти философы писали о том, что человек принадлежит полису).

Позже К. Маркс писал, «индивид *есть общественное существо*. Поэтому всякое проявление его жизни — даже если оно и не выступает в непосредственной форме *коллективного*, совершаемого совместно с другими, проявления жизни,— *является* проявлением и утверждением *общественной жизни*» [13, с. 119].

Многие идеи К. Маркса и Ф. Энгельса относительно социальной природы человека легли в основу отечественной методологии наук о человеке. В свое время С. Л. Рубинштейн проделал титаническую работу в поисках контекстов идей предшественников мыслителей о социальной сущности человека. И сегодня для социальных наук о человеке остается значимой известная мысль К. Маркса и Ф. Энгельса, что каждое новое поколение «застает в наличии определенный материальный результат,

определенную сумму производительных сил, исторически создавшееся отношение людей к природе и друг другу, <…> которые предписывают ему его собственные условия жизни и придают ему определенное развитие, особый характер» [14, с. 37]. В этом же труде философы утверждают: «…история отдельного индивида отнюдь не может быть оторвана от истории предшествовавших или современных ему индивидов, а определяется ею» [14, с. 440].

Особо хочу обратить внимание на позицию философа Н. А. Бердяева, который ввел понятие «*чувство личности*». Памятуя о социальной природе человека, Н. А. Бердяев в то же время делал акцент на уникальности человека как личности: «Я никогда не хотел раствориться ни в какой первостихии, стихии ли космической или стихии социального коллектива. Слишком сильно у меня было *чувство личности* и *чувство свободы*» [4, с. 99]. Уникальный психологический феномен — чувство личности — сущностно присущ человеку, так же, как и чувство его социальной принадлежности. Бытие человека и его общественное бытие — две нерасторжимые стороны его социально-исторической природы. Я полагаю, что, выстраивая ориентиры методологических основ построения образовательного процесса, следует с самого начала определиться с исходными позициями сущностно значимых идей, рожденных во времени человеческой истории.

Основная часть

Обращаясь к трудам ученых, следует специально указать на то обстоятельство, что многие из них, солидаризируясь с предшествующими мыслителями, в то же время по-новому описывали социальную природу человека. Французский философ и социолог Э. Дюркгейм отмечал, что «типы поведения… не только находятся вне индивида, но и наделены *принудительной силой*, вследствие которой они *навязываются* ему независимо от его желания» [7, с. 69–70] (курсив мой.— *В. Б.).* Согласно Э. Дюркгейму, социальная реальность являет собой такую реальность, которая обладает самостоятельной характеристикой. Для построения образовательного пространства школы чрезвычайно важна мысль Э. Дюркгейма о неоднозначности социальных условий, многоликости общества, сфер общественной жизни и, следовательно,— систем воспитания.

Размышляя над идеями Э. Дюркгейма, французский философ и психолог Л. Леви-Брюль писал, что коллективные представления имеют

свои собственные законы, согласно которым представления, идеи и социальные ожидания «навязываются отдельным личностям» [12, с 9]. Его идеи были позитивно восприняты Л. С. Выготским.

В свою очередь, Л. С. Выготский ввел новые понятия в контекст фундаментальной работы «История развития высших психических функций». Он высказал идею о «врастании нормального ребенка в цивилизацию», которая представляет собой «единый сплав с процессами его органического созревания». Согласно Л. С. Выготскому: «Оба плана развития — естественный и культурный — совпадают и сливаются один с другим. Оба ряда изменений взаимопроникают один в другой и образуют, в сущности, единый ряд социально-биологического формирования личности ребенка» [6, с. 31] (Комм.1).

Советский психолог Б. Г. Ананьев считал, что «в процессах общественного воспитания и образования у всех формирующихся личностей в данных подрастающих поколениях складываются "типичные характеры эпохи", социально ценные свойства поведения и интеллекта, основы мировоззрения и готовность к труду» [1, с. 266]. Он отмечал, что «переход отношений в черты характера — одна из основных закономерностей характера образования» [1, с. 259].

Нельзя не отметить, что вопросам формирования личности в процессе обучения уделяли много внимания в своих трудах ученые И. С. Кон и А. В. Мудрик.

И. С. Кон отмечал: «Чтобы стимулировать ребят к учебе, нужно дифференцировать ее содержание с учетом индивидуальных особенностей и интересов учащихся и дать простор их интеллектуальной и социальной инициативе <…> — Единственный выход из этого положения — радикальная перестройка содержания и методов обучения, максимально учитывающая индивидуальные особенности и интересы учащихся и дающая простор их собственной умственной и социальной инициативе» [11, с. 77–78].

А. В. Мудрик писал: «Личностный подход в коллективном воспитании предполагает наличие у педагогов осознанной цели — последовательно и целостно формировать и развивать систему отношений каждого школьника к миру и с миром, к себе и с самим собой» [16, с. 21]

Мною была предпринята попытка рассматривать проблему формирования личности в условиях современного обучения в общеобразовательной организации в контексте идей научной школы феноменологии бытия

и развития личности академика РАО В. С. Мухиной. Методологической основой теоретической и эмпирической позиций является неустаревающая и разрабатываемая далее идея о развитии и бытии личности в зависимости от трех сущностно значимых факторов: 1 — *врожденные особенности (генотип)* [18, с. 46–47, 320–368]; 2 — *социальные условия* [18, с. 45–265]; 3 — *внутренняя позиция самого развивающегося человека* [18, с. 315,368, 537, 739, 793–832].

По стойкому убеждению В. С. Мухиной, *необходимо созидать не только условия, но и отношение к ним*. Внешние условия, реалии сложившиеся в истории человечества, глубинно взаимодействуют друг с другом, определяя внутреннюю позицию отдельного человека по отношению к себе самому, к окружающим людям и к самим реалиям. *Условия развития* на каждой ступени возрастного становления *создают типологию внутренней позиции*, имеющую непреходящее значение на каждом этапе онтогенеза и определяющую дальнейшее развитие личности.

Школа — это особая среда в жизни растущей и развивающейся личности ребенка, где формируются основные, базовые ценности по отношению к себе и окружающей действительности. Деятельность общеобразовательных организаций в последние годы становится все более четко нормативно определенной. Прописаны конечные результаты деятельности педагогических коллективов. К сожалению, в этих результатах до сих пор не нашла своего отражения идея, что *развитие личности должно выступать как основополагающая цель государственной политики в области образования и как результат деятельности образовательной организации* (курсив мой.— *В.Б.)*. Человек как личность до сих пор не выступает и не оценивается как сущностно значимый результат деятельности школы.

При характеристике развития личности на этапах онтогенеза учитываются особенности социальной ситуации, в которой собственно и происходит становление человека как личности.

Независимо от тех или иных жизненных условий, человек реально зависит от ценностных ориентаций на свое личностное развитие. Если же учесть, что идентификация как механизм уподобления занимает в психосоциальном развитии ребенка доминирующее положение, то необходимо «организовать такую программу взаимодействия со средой образовательной организации, *чтобы ребенок благодаря системе условий, создаваемых школой, получал опыт и приобретал способность*

правильно, с точки зрения общественного и индивидуального блага, идентифицироваться с лучшим, обособляться, то есть отстаивать и культивировать в себе это лучшее, отчуждаться от худшего не только в себе, но и в окружающей его действительности» [2, с. 193].

Самосознание личности формируется и развивается через присвоение существующих в культуре ценностных ориентаций, наполняющих звенья самосознания. Звенья самосознания развиваются и изменяются по своему содержанию в зависимости от социального окружения, особенностей индивидуального развития личности и ее внутренней позиции. По своему содержанию звенья самосознания отражают общие тенденции — культурную, этническую, конфессиональную, возрастную, половую принадлежность человека, а также его индивидуальную внутреннюю позицию в отношении к себе, другим и миру в целом.

Я уделяю особое внимание значениям и смыслам, вложенным В. С. Мухиной в понятие «*чувство личности*». Несомненно, развитие в человеке *чувства личности* и ее уникальных ориентиров — сложный и многогранный процесс: нельзя сформировать личность по заранее определенным моделям. Факторами развития личности должны выступать не столько наследственность и среда как сплав врожденного и условий развития, сколько *сама личность, ее внутренняя позиция, ее самосознание как система уникальных отношений человека с миром*.

С управленческих позиций это означает, что *результаты любых внешних воздействий должны зависеть не только от стиля управления, но и от самой личности, от того, какое самостоятельное решение примет сам человек по отношению к тем проблемам, которые он воспринимает как таковые, а также к условиям внешних воздействий*.

В. С. Мухина настойчиво обращает внимание организаторов управленческих процессов в образовании на то обстоятельство, что от самих жизненных условий человека, сложившихся в культуре ценностей и предпочтений, зависят особенности личностного развития: 1 — ценностные ориентации на мир; 2 — особенности рефлексий на себя; 3 — особенности взаимодействия идентификаций и обособлений; 4 — доминирующий эмоциональный тон и стиль интонирования в общении.

Молодое поколение должно быть предупреждено и научено ориентироваться в смыслообразующих ценностях сегодняшнего времени, открытых мыслителями во всей истории человечества и осмысленными современными представителями философии и наук, заинтересованных

в понимании феномена человека как личности и путей его позитивного развития.

Процессы позитивного для общества, эффективного воспитания должны быть направлены на:

1 — усвоение ребенком понимания необходимости ценностного отношения к предметному миру — результату всей истории человечества;

2 — умение успешно общаться с другими людьми;

3 — развитие познавательной деятельности;

4 — развитие сознания, самосознания и мотивов поведения;

5 — развитие личности как субъекта активного, индивидуального бытия общественных отношений.

При этом важно *своевременно выявлять позитивные достижения и негативные образования*, которые естественным образом возникают на разных этапах онтогенеза; важно также безотлагательно *создавать условия воспитательного воздействия на самосознание* ребенка, подростка или юноши, с тем чтобы он *сам брал ответственность за себя и свое место среди людей и сознательно выстраивал свою внутреннюю позицию*.

Необходимо создавать условия для того, чтобы заинтересованные в научно обоснованных и эффективных образовательных программах структуры могли научить своих сотрудников управлять условиями развития личности ребенка, учитывая закономерности развития на первых этапах онтогенеза.

Подчеркивая *значимость программ: воспитания культуры вещного мира, культуры образно-знаковых систем; культуры отношения к природе как к субъекту; культуры социально-нормативного пространства*, В. С. Мухина отмечает, что овладение сущностными значениями всех названных внешних, исторически сложившихся реалий может помочь человеку управлять собой и обстоятельствами жизни: реально существующий предметный мир и другие реалии взывают к психическому потенциалу человека и к его исторически сложившимся возможностям.

Ученый отмечает, «Я полагаю, что самое главное для человека — не поддаваться течению жизни, а определить для себя собственную внутреннюю позицию: свой жизненный путь и смысл своей жизни» [17, с. 183]. Самое главное для человека как личности — *правильно для себя и других определить значимые ориентиры своей внутренней позиции*.

Сегодня в рамках эффективной реализации развития личностных результатов процесса обучения необходимо прежде всего:

- «формировать у ребенка *внутреннюю позицию:* по отношению к самому себе, (к другим людям и окружающей среде), предоставить возможность выбора образовательных программ, адекватных интересам детей и подростков» [3, с. 83]. При этом образовательные программы должны быть ориентированы на возрастные особенности молодого поколения и должны быть адекватны их интересам;
- определить эффективность способов взаимодействия педагога и ученика «в формировании внутренней позиции личности самого ребенка, через *посредническую функцию взрослого*, помогающего ученику адекватно воспринимать окружающую действительность» [3, с. 83].

Понятие *личностные результаты* в стандартах общего образования, отраженные в требованиях к результатам освоения основных образовательных программ всех уровней общего образования, появляется впервые. Наряду с личностными результатами в стандарте зафиксированы требования к предметным и метапредметным результатам (Схема 1).

При этом *требования к личностным и метапредметным достижениям обучающихся в нормативно-правовом документе, коим является ФГОС, появляются впервые в образовательной практике, и опыта практической реализации этих достижений до появления нового стандарта нет*.

Основная заслуга новых Федеральных государственных образовательных стандартов общего образования (далее — ФГОС) состоит, на мой взгляд, в том, что впервые на нормативно-правовом уровне образовательной системы цели образования и результаты выведены за пределы узконаправленных, предметных достижений и включают в себя такие важные для формирования личности ребенка составляющие, как метапредметные знания и навыки и *личностные достижения*.

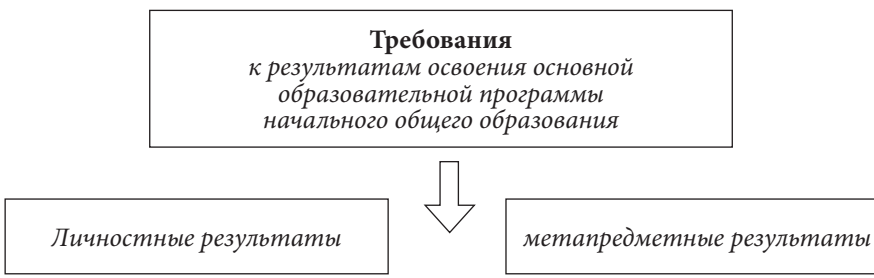


Схема 1.

Базовыми понятиями в данных категориях являются именно понятия «*результат*» и «*достижения*».

Нельзя не согласиться с суждениями Л.С. Илюшина: *результат* «есть величина объективная, фиксируемая в критериях завершенности <…> — незавершенности работы; правильности <…> — неправильности ответа, суждения, действия; соответствия <…> — несоответствия продуктов деятельности заданным стандартам». В то время как «*достижение* — это качественная оценка результата, при этом ситуация достижения — это ситуация результата, который можно оценить количественно и качественно и сравнить с предыдущими результатами, чтобы понять, в чем суть достижения» [8, с. 18–21].

Очевидно, что понятие «*достижение*» не является синонимом по отношению к понятию «*результат*». Первое понятие более широкое, чем второе, поскольку в достижениях заключена качественная оценка результата, что коррелирует со степенью прогресса развития личности. С точки зрения абсолютной характеристики деятельности любое достижение одновременно объективно и относительно, но именно это позволяет говорить о педагогической целесообразности и значимости «*результат — достижение*». Л.С. Илюшин отмечал, «что результат — объективная характеристика; достижение — субъективное переживание результата как значимого положительного события; успех — субъективное переживание достижения как значимого положительного события, переживаемое состояние радости в ситуации совпадение ожидаемого и достигнутого» [8, с. 21].

Нельзя не вспомнить работу А.А. Бодалёва, который писал об «индивидуально-личностных достижениях школьников» как о «приобретении новых знаний; овладении умениями творческого познания; обогащении мотивов деятельности; проявлении и развитии творческих способностей; самостоятельности; преодолении трудностей, с которыми столкнулись в процессе исследования; признании личностных успехов со стороны учителей и сверстников; публичных выступлениях; рефератах; улучшении успеваемости» [5, с. 132]. В то же время автор акцентировал внимание на творческом начале, при этом как бы отождествляет личностный результат с личностными достижениями.

Особая проблема, с которой сталкиваются исследователи,— выявление типологии личностных результатов.

Теоретические исследования по рассматриваемому вопросу показы-

вают, что *личностные результаты* учащихся *в учебной деятельности имеют* собственную структуру, в которой авторами выделяются следующие *компоненты*:

- мотивационно-ценностный — потребность самореализации, самосовершенствовании, мотивация достижения результата, ценностные ориентации;
- когнитивный — знания, рефлексия деятельности; соответствие достигнутого уровня знаний, умений и навыков установленному образовательному стандарту;
- операциональный — умения, навыки, овладение определенным фондом системы умений, которые позволяли бы считать процесс обучения эффективным;
- эмоционально-волевой — уровень притязаний, самооценка, эмоциональное отношение к достижению, волевые усилия.
- Ученые, уточняя и дополняя приводимый выше перечень, относят к личностным результатам:
- «внутреннюю позицию личности, личностную позицию, личностные смыслы и личностные установки» (В. С. Мухина, В. С. Басюк, И. Р. Максимова, Р. П. Мильруд);
- «сформированную в образовательном процессе систему ценностных отношений обучающихся к себе, к другим участникам образовательного процесса, к самому образовательному процессу и его результатам» (М. А. Шаталов);
- «ценностные ориентации выпускников школы, отражающие их индивидуально-личностные позиции, мотивы образовательной деятельности, социальные чувства, личностные качества» (Н. Л. Галеева);
- сформированность ценностно-смысловых ориентаций, основ гражданской идентичности, положительной «Я-концепции», мотивов к учению и познанию, внутренней позиции (Т. М. Михайленко);
- «самоопределение, смыслообразование и действие нравственно-этического оценивания» (А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская и др.).

Внимательное изучение требований к личностным результатам стандартов начального общего образования, основного общего образования и среднего общего образования показывает, что сами формулировки личностных требований включают в себя достаточно сложные понятия

с точки зрения их научной, методологической трактовки. Озвучу лишь некоторые из личностных результатов, обозначенных во ФГОС: для начальной школы — «формирование: ценностно-смысловых установок обучения, социальных компетенций, основ гражданской идентичности»; для основной школы — «готовность и способность к саморазвитию и личностному самоопределению, <…> — целенаправленнной познавательной деятельности, <…> — правосознание <…> »; для старшей школы — «сформированность мировоззрения, соответствующего современному уровню развития науки и общественной практики, основанного на диалоге культур, а также различных форм общественного сознания, осознание своего места в поликультурном мире» [21].

Первую системную попытку описания личностных результатов в начальной школе предпринял коллектив под руководством академика РАО А. Г. Асмолова [9]. Авторы представили оценку личностных результатов через формирование личностных универсальных учебных действий: «В начале школьного обучения личностные универсальные учебные действия *самоопределения, смыслообразования и нравственно-этической ориентации* определяют личностную готовность ребенка к обучению в школе. *Личностная готовность* включает мотивационную и коммуникативную готовность, сформированность Я-концепции и самооценки, эмоциональную зрелость ребенка» [9; 33]. При этом авторы пособия предложили четыре вида универсальных учебных действий; «1 — *личностный*; 2 — *регулятивный* (включающий также действия *саморегуляции*); 3 — *познавательный*; 4 — *коммуникативный*» [9, с. 28]. Говоря о способах оценки личностных достижений, авторы предлагают критерии оценивания личностных универсальных действий, описывая основные характеристики личностного развития учащихся начальной школы.

Анализируя суть понятия *универсальные учебные действия*, необходимо отметить, что само понятие *действие* подразумевает под собой его произвольность и осознанность. «Действие — произвольный акт, акция, процесс, подчиненный представлению о результате, образу будущего, то есть процесс, подчиненный осознаваемой (сознательной) цели» [15, с. 124]. Личностные характеристики развития конкретного ребенка не всегда формируются только произвольно и осознанно, нередко это происходит под влиянием окружающей среды и социума, которые, порой, как отмечал Леви-Брюль, «навязываются отдельным личностям» [12, с. 9].

Описывая способы формирования универсальных учебных действий

в начальной школе, авторский коллектив под руководством академика РАО Н. Ф. Виноградовой дает следующее определение данным действиям: «универсальное учебное действие есть способ решения учебной задачи с разным предметным содержанием на основе применения (конструирования) совокупности последовательных (преемственных) операций» [20, с. 21] и выделяет три группы универсальных учебных действий — познавательные, регулятивные и коммуникативные [20, с. 23]. Данная классификация универсальных учебных действий соответствует ФГОС начального общего образования.

Сотрудники Института стратегии развития образования РАО особо отмечают, что «при конкретизации каждой группы универсальных учебных действий (познавательные, коммуникативные, регулятивные) нужно учитывать не только накопленный в дошкольном детстве эмпирический опыт познания, общения, регуляции, но и *реальный психологический статус* младшего школьника — его потребности, возможности, склонности, способности. <…> Условиями становления различных учебных действий как универсальных являются психологические феномены познания младшим школьником различных областей окружающего мира. Можно выделить дидактические условия, которые определяют успешность взаимодействия субъекта учебной деятельности. 1.— *Наличие знаний — первый шаг в формировании любого умения, навыка, способа деятельности*. <…> 2.— *Организация деятельности — основа успешных достижений метапредметных результатов*. <…> 3.— *Младший школьник „учится не глазами и ушами, а руками“*» [20, с. 13–16].

Кроме того, необходимо особо отметить, что основным способом формирования личностных результатов становится система воспитания, как в образовательной организации, так в семье и других социальных институтах. Немаловажным фактором является включение воспитательных компонентов в процесс организации учебной деятельности, выступающей в качестве ведущей в течение всего школьного периода развития обучающихся.

Обобщая проанализированные материалы изучения проблемы, оценивания личностных результатов реализации основных образовательных программ, можно констатировать значимую тенденцию того, что современное образование становится личностно-ориентированным.

Сегодня общество приходит к пониманию, что истинным *результатом образования является не просто получение знаний, а личностное*

и познавательное развитие учащихся в образовательном процессе. По сути, постепенно происходит слияние педагогических и психологических целей обучения и воспитания.

Новые федеральные образовательные стандарты общего образования впервые основываются на отечественных психолого-педагогических идеях: теориях развития личности, системно-деятельностном и личностно-ориентированном подходах, обеспечивающих построение образовательного процесса с учетом индивидуальных, личностных, возрастных, психологических, физиологических особенностей и здоровья обучающихся.

Акцент на личностных достижениях обучающихся *нацеливает на поиск условий и средств развития внутренней позиции личности на всех этапах онтогенеза*. В психологических и педагогических науках понятие «*личностные результаты*» обретает особую значимость.

Под *личностными результатами* обучающихся в процессе освоения основных образовательных программ следует понимать *формирование внутренней позиции ученика, выстраивающейся на основе генетических предпосылок и социальных условий, содействующих его индивидуальному развитию* (курсив мой.— *В.Б.*).

В содержание оценки личностных результатов входит: *уровень сформированности внутренней позиции* школьника через: 1 — отношение к себе как личности, в том числе как к школьнику; 2 — отношение к окружающим людям как части социума и уникальным личностям (к сверстникам, младшим школьникам, подросткам, взрослым — родителям, учителям, вообще к старшему поколению); 3 — ценностное отношение к целостному окружающему социальному пространству, в том числе ценностное отношение к школе, адекватное содержательное представление о школе и др.

Проектируя воспитательную деятельность, педагог определяет направления работы, исходя из изучения возрастного и личностного развития ребенка.

Итак, подводя итог вышесказанному, формирование личностных результатов носит особый характер. Важно подчеркнуть, что в сложившихся условиях и нового потенциала ФГОС надо забыть про традиционную систему школьного оценивания. Главное предназначение оценки личностных результатов — понять исходный уровень развития, оценить динамику и пути продвижения в развитии ученика, разработать формы и способы совершенствования учебно-воспитательного процесса, обеспе-

чивающего максимальное развитие каждого обучающегося и учебного класса в целом в соответствии с новыми ФГОС. Мониторинговая оценка личностных результатов должна носить обобщенный характер и служить инструментом обратной связи для педагогов, администрации и родителей.

Подбор диагностического инструментария для проведения оценки личностных результатов должен осуществляться в соответствии с современными достижениями психологических и педагогических наук. Необходимо учитывать целенаправленность, адресность соответствующих методов и технологий, возможности использования результатов оценки на всех этапах принятия решений: отдельного обучающегося, класса, образовательной организации, муниципалитета и региона. Необходимо обеспечивать соответствие диагностических процедур системности и непрерывности развития личности обучающегося.

Даже самая надежная диагностическая методика не может дать полной гарантии всесторонней оценки личностных результатов освоения обучающимися основных образовательных программ. Вывод по одной диагностической методике является надежным только при подтверждении его другими профессиональными инструментами. В данном случае речь должна идти о комплексной оценке личностных результатов обучающихся.

Формирование личностных результатов обеспечивается в ходе реализации всех компонентов образовательного процесса.

Публикация подготовлена в рамках государственного контракта «Исследование практики и результатов внедрения федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) общего образования и разработка научно-методических материалов по обновлению содержания ФГОС» по Государственному контракту № 08.№ 79.11.0035 от 18.09.2017 г.

Комментарии

1. Эта идея Л. С. Выготского была взращена из видения В. Штерна («конвергенция двух факторов»: естественного и культурного) и К. Бюлера, который также анализировал связи и зависимости врожденного и социального (инстинкт, дрессура, интеллект).

Литература

1. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. М. : указать издательство, 1977. С. 259–266.

2. Басюк В. С. Проблемы развития личности в школьной среде // Мир психологии. 2015. №

3 (83). С. 191–197.

3. Басюк В. С. Проблемы развития личности в науке и государственной политике // Развитие личности. 2015. № 1. С. 77–89.

4. Бердяев Н. А. Самопознание (опыт философской автобиографии). М. : указать издательство, 1990. С. 99.

5. Бодалёв А. А. Личность и общение – М., 1983. С. 132.

6. Выготский Л.С. История развития высших психических функций // собр. соч.: в 6-ти т. Т.3. М. : указать издательство, 1983. С. 31.

7. Дюркгейм Э. Социология. Ее предмет, метод, предназначение: 3-е изд., доп. и испр. М. : издательство, 2008. С. 69–70.

8. Илюшин Л. С. Ориентация педагога на личностные достижения учащихся в общеобразовательной школе: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01. СПб.; 1995. С. 18–21.

9. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / под ред. А. Г. Асмолова. М. : издательство, 2008. С. 28–33.

10. Кант И. О педагогике // Собр. соч.: В 8 т. – Т. 8. – М., 1994. С. 404.

11. Кон И.С. Психология ранней юности: Кн. Для учителя. – М.,1989. С. 77–78.

12. Леви-Брюль Л. Сверхъестественное в первобытном мышлении. – М., 1994. С. 9.

13. Маркс К. Энгельс Ф. Экономическо-философские рукописи 1844 года // Маркс К., Энгельс Ф. Соч.: В 50 т.: 2-е изд. – Т. 42. – М., 1974. С. 49.

14. Маркс К. Энгельс Ф. Немецкая идеология // Маркс К., Энгельс Ф. Соч.: В 50 т.: 2-е изд. – Т. 3. – М., 1955. С. 37–440.

15. Мещеряков Б.Г., Зинченко В.П. Большой психологический словарь. – СПб.; – 2003. С. 124.

16. Мудрик А.В. Психология и воспитание. – М., 2006. С. 21.

17. Мухина В.С. Проблемы развития личности в науке, практике и государственной политике: Научное творчество и его амбивалентная сущность // Развитие личности. – 2016. – №2 – С. 181–208.

18. Мухина В.С. Личность: Мифы и Реальность (Альтернативный взгляд. Системный подход. Инновационные аспекты). – 5-е изд., испр. и доп, – М., 2017. С. 46–368.

19. Платон. Государство // Собр. соч.: В 4 т. – Т. 3. – М., 1994.

20. Универсальные учебные действия как результат обучения в начальной школе: содержание и методика формирования универсальных учебных действий младшего школьника / под ред. Н.Ф. Виноградовой. – М: (ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО»), 2016. С. 33.

21. Федеральный государственный стандарт основного общего образования // Система ГАРАНТ / http://base.garant.ru/55170507 /#friends#ixzz4sorwxAaB.

SOLVING THE PROBLEMS OF STUDENTS' PERSONAL DEVELOPMENT IN THE IMPLEMENTATION OF GENERAL EDUCATION PROGRAMS DEVELOPED IN EDUCATIONAL ORGANIZATIONS OF GENERAL EDUCATION IN ACCORDANCE WITH FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARDS

The author analyzes the historical and evolutionary prerequisites for the formation of personal achievements of students during schooling, analyzes existing approaches to assessing the personal results of mastering the basic educational programs by students in accordance with federal state standards for general education. The analysis is carried out within the framework of a research study on the topic "Study of the practice and results of the introduction of federal state educational standards (FSES) for general education and the development of scientific and methodological materials on updating the FSES content" for the Federal Targeted Program for the Development of Education for 2016-2020.

Keywords: personal learning outcomes, Federal State Educational Standards of General Education, education system, personality position, sense of personality, self-determination, self-awareness, social conditions.

References

- Anan'ev B. G. O problemakh sovremennogo chelovekoznaniya. M. : ukazat' izdatel'stvo, 1977. S. 259–266.
- Basyuk V. S. Problemy razvitiya lichnosti v nauke i gosudarstvennoy politike // Razvitie lichnosti. 2015. № 1. S. 77–89.
- Basyuk V. S. Problemy razvitiya lichnosti v shkol'noy srede // Mir psikhologii. 2015. № 3 (83). S. 191–197.
- Berdyaev N. A. Samopoznanie (opyt filosofskoy avtobiografii). M. : ukazat' izdatel'stvo, 1990. S. 99.
- Bodalev A. A. Lichnost' i obshchenie – M., 1983. S. 132.
- Dyurkgeym E. Sotsiologiya. Ee predmet, metod, prednaznachenie: 3-e izd., dop. i ispr. M. : izdatel'stvo, 2008. S. 69–70.
- Federal'nyy gosudarstvennyy standart osnovnogo obshchego obrazovaniya // Sistema GARANT / http://base.garant.ru/55170507 /#friends#ixzz4sorwxAaB
- Ilyushin L. S. Orientatsiya pedagoga na lichnostnye dostizheniya uchashchikhsya v obshcheobrazovatel'noy shkole: avtoref. dis. kand. ped. nauk: 13.00.01. SPb.; 1995. S. 18–21.
- Kak proektirovat' universal'nye uchebnye deystviya v nachal'noy shkole: ot deystviya k mysli: posobie dlya uchitelya / pod red. A. G. Asmolova. M. : izdatel'stvo, 2008. S. 28–33.
- Kant I. O pedagogike // Sobr. soch.: V 8 t. – T. 8. – M., 1994. S. 404.
- Kon I.S. Psikhologiya ranney yunosti: Kn. Dlya uchitelya. – M.,1989. S. 77–78.
- Levi-Bryul' L. Sverkh"estestvennoe v pervobytnom myshlenii. – M., 1994. S. 9.
- Marks K. Engel's F. Ekonomichesko-filosofskie rukopisi 1844 goda // Marks K., Engel's F. Soch.: V 50 t.: 2-e izd. – T. 42. – M., 1974. S. 49.
- Marks K. Engel's F. Nemetskaya ideologiya // Marks K., Engel's F. Soch.: V 50 t.: 2-e izd. – T. 3. – M., 1955. S. 37–440.
- Meshcheryakov B.G., Zinchenko V.P. Bol'shoy psikhologicheskiy slovar'. – SPb.; – 2003. S. 124.
- Mudrik A.V. Psikhologiya i vospitanie. – M., 2006. S. 21.
- Mukhina V.S. Lichnost': Mify i Real'nost' (Al'ternativnyy vzglyad. Sistemnyy podkhod. Innovatsionnye aspekty). – 5-e izd., ispr. i dop, – M., 2017. S. 46–368.
- Mukhina V.S. Problemy razvitiya lichnosti v nauke, praktike i gosudarstvennoy politike: Nauchnoe tvorchestvo i ego ambivalentnaya sushchnost' // Razvitie lichnosti. – 2016. – №2 – S. 181–208.
- Platon. Gosudarstvo // Sobr. soch.: V 4 t. – T. 3. – M., 1994.
- Universal'nye uchebnye deystviya kak rezul'tat obucheniya v nachal'noy shkole: soderzhanie i metodika formirovaniya universal'nykh uchebnykh deystviy mladshego shkol'nika / pod red. N.F. Vinogradovoy. – M: (FGBNU «Institut strategii razvitiya obrazovaniya RAO»), 2016. S. 33.
- Vygotskiy L.S. Istoriya razvitiya vysshikh psikhicheskikh funktsiy // sobr. soch.: v 6-ti t. T.3. M. : ukazat' izdatel'stvo, 1983. S. 31.

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПРАКТИК ОЦЕНКИ ЛИЧНОСТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОСВОЕНИЯ ОБУЧАЮЩИМИСЯ ОСНОВНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ

В.С. Басюк

Доктор психологических наук, заместитель президента, ФГБУ «Российская академия образования»
E-mail:bvs050@mail.ru

Victor S. Basyuk
Dr.Sc (Psychogy), Deputy President, Russian Academy of Education

В статье приводится сравнительный анализ оценки личностных результатов освоения обучающимися основных образовательных программ на основе проведенного научного исследования в рамках Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 годы по теме «Совершенствование механизмов оценивания личностных результатов освоения обучающимися основных образовательных программ». Описаны лучшие практики регионов в изучении механизмов формирования личностных результатов обучающихся и критерии их оценивания.

Ключевые слова: *личностные результаты образования, федеральные государственные образовательные стандарты общего образования, основная образовательная программа, развитие личности, внутренняя позиция личности, оценивание личностных результатов, портфолио.*

Введение

Личностные результаты образования — нововведение федеральных государственных образовательных стандартов общего образования нового поколения, определяющее основную миссию образовательного процесса — *развитие личности*.

Как цитировать статью: Басюк В.С. Сравнительный анализ практик оценки личностных результатов освоения обучающимися основных образовательных программ // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т. 2, № 5 (44). С.193–212.

Личностные результаты процесса обучения включены в федеральные государственные образовательные стандарты (далее — ФГОС) общего образования как составляющая требований к результатам освоения основных образовательных программ всех уровней общего образования.

Так, ФГОС основного общего образования «устанавливает требования к результатам освоения обучающимися основной образовательной программы основного общего образования: *личностным, включающим готовность и способность обучающихся к саморазвитию и личностному самоопределению, сформированность их мотивации к обучению и целенаправленной познавательной деятельности, системы значимых социальных и межличностных отношений, ценностно-смысловых установок, отражающих личностные и гражданские позиции в деятельности, социальные компетенции, правосознание, способность ставить цели и строить жизненные планы, способность к осознанию российской идентичности в поликультурном социуме*» [7].

На сегодняшний день требованиями ФГОС к личностным результатам определены критерии, содержание которых достаточно подробно разработано и описано в педагогических и психологических науках, социологии. К их числу можно отнести: «саморазвитие», «самоопределение», «мировоззрение», «идентичность», «мотивация», «внутренняя позиция личности», «ценностно-смысловые установки» и др. Для данных критериев существует целый арсенал методов, диагностических средств, которые используются для их оценки в рамках создаваемой системы оценки достижения личностных результатов. Однако количество подходов не всегда означает эффективность их использования.

Отсутствие единых или как минимум сопоставимых измерителей не позволяет реализовать единую эффективную систему оценки достижения планируемых результатов освоения основных образовательных программ, освоения основной образовательной программы, позволяющий вести оценку предметных, метапредметных и личностных результатов» [7].

Основная часть

Создание единого инструментария оценивания достижения личностных результатов в рамках модернизации существующих технологий и содержания обучения в первую очередь обеспечит повышение качества общего образования путем приведения его в соответствие с актуальными требованиями ФГОС. Непрерывная оценка динамики

достижения личностных результатов позволит:

- своевременно корректировать содержание отдельных учебных предметов, программ воспитания и социализации, программ внеурочной деятельности и других составляющих элементов образовательной программы;
- оценивать эффективность использования кадровых, материально-технических и финансовых условий, которые должны обеспечивать возможность достижения обучающимися установленных ФГОС требований к предметным, метапредметным и личностным результатам освоения основных образовательных программ;
- вносить коррективы в систему оценки личностных достижений, формируемых различными элементами образовательной программы в соответствии с требованиями ФГОС;
- принимать на основе сопоставимых оценок организационно-управленческие решения на каждом уровне с учетом особенностей и специфики регионов России.

Влияние процесса обучения на развитие личности ребенка активно исследуется в различных регионах страны. Попытки изучения формирования личностных характеристик в процессе обучения рядом региональных институтов развития образования предпринимались еще до официального появления личностных результатов обучения в федеральных государственных образовательных стандартах.

В рамках исследования «Совершенствование механизмов оценивания личностных результатов освоения обучающимися основных образовательных программ» был произведен мониторинг региональных практик и механизмов оценивания личностных результатов освоения обучающимися основных образовательных программ в условиях модернизации технологий и содержания обучения в соответствии с федеральными государственными стандартами общего образования.

Полученную информацию мониторинга о региональных практиках можно условно ранжировать на две группы:

1. Первая группа — практики и механизмы оценки личностных результатов, которые носят описательный характер (выдержки из ФГОС ОО), где отсутствует собственная интерпретация термина, без акцентуации на особенности оценивания личностных результатов освоения обучающимися основных образовательных программ.

Вторая группа — практики и механизмы оценки личностных резуль-

татов, обладающие новизной, авторским подходом, наличием элементов научно-теоретического описания и обоснования термина, а также наличием собственных методик и инструментов оценивания личностных результатов освоения обучающимися основных образовательных программ.

По результатам исследования существующих практик и механизмов оценивания личностных результатов освоения основных образовательных программ подготовлено описание 40 региональных практик и механизмов, из которых *32 региональные практики* первой группы и *8 региональных практик* второй группы.

Необходимо отметить, что во всех образовательных организациях, принявших участие в опросе, существует и реализуется *внутришкольная система оценки качества.* Во всех организациях (100% опрошенных), *действует процедура оценки личностных, метапредметных и предметных результатов реализации основных образовательных программ в рамках внутришкольной системы оценки качества.*

Во всех принявших участие в опросе образовательных организациях *разработан комплекс методов и приемов, направленных на оценивание личностных результатов освоения обучающимися основной образовательной программы.*

В ходе мониторинга выяснялось количество образовательных организаций, использующих свое — «авторское» — понятие или определение личностных результатов. Результаты по данному критерию показаны на Рисунке 1.

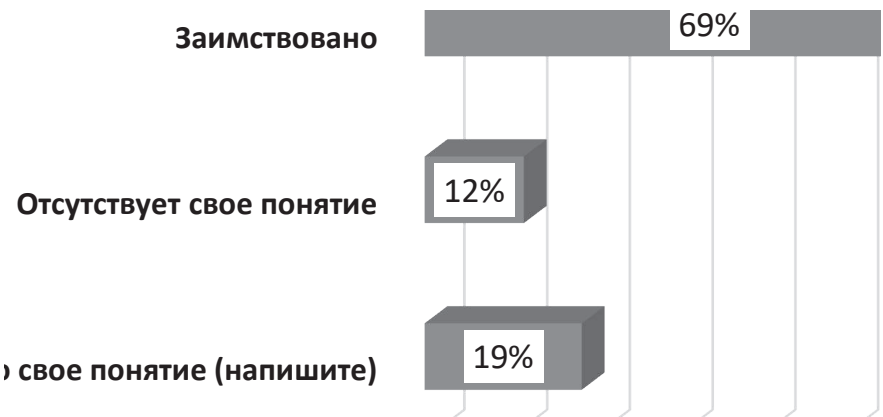


Рисунок 1. Определение понятия «личностные результаты»

Из анализа видно что только 19% респондентов из числа опрошенных смогли представить определение «личностные результаты», которое они используют в своей деятельности, 69% заимствуют определение из нормативно-правовых актов или научных источников, у 12% образовательных организаций вообще отсутствует данное определение.

Имеет смысл привести наиболее научно и методологически выверенные определения личностных результатов, без указания источников:

- «система оценки личностных результатов предполагает оценку готовности и способности обучающихся к саморазвитию, сформированности мотивации к обучению и познанию, ценностно-смысловых установок обучающихся, социальные компетенции, личностные качества; сформированность основ гражданской идентичности; в соответствии с требованиями ФГОС не подлежат итоговой оценке, являются предметом неперсонифицированных мониторинговых исследований, фиксируются в портфолио в листе личностных достижений»;
- «сформированность внутренней позиции учащегося, адекватность мотивации учебной деятельности, включая учебные и познавательные мотивы, ориентация на моральные нормы и их выполнение, способность к моральной децентрации. Система ценностных отношений»;
- «1 — самоопределение — сформированность внутренней позиции обучающегося; 2 — смыслообразование — поиск и установление личностного смысла, учения обучающимися на основе устойчивости системы учебно-познавательных и социальных мотивов; 3 — морально-этическая ориентация — знание основных моральных норм и ориентации, развитие этических чувств — стыда, вины, совести как регуляторов морального поведения»;
- «готовность обучающегося к саморазвитию, сформированность мотивации к целенаправленной познавательной деятельности»;
- «система ценностных отношений обучающихся к себе, другим участникам образовательного процесса, самому образовательному процессу и его результатам».

В большинстве образовательных организаций (84% от общего количества участвующих в мониторинге) *разработан комплекс методов и приемов, направленных на оценивание личностных результатов обучающихся*.

Положение о системе оценки личностных результатов обучающихся основных образовательных программ разработано в опрашиваемых

образовательных организациях, и составляет 63% от участвующих в мониторинге.

Образовательные организации, участвующие в опросе, используют свой *инструментарий для оценки личностных результатов обучающихся*, разработанный специалистами их организации (31% опрошенных), в остальных случаях инструментарий заимствуется в других образовательных организациях (69%).

Доля образовательных организаций, в которых разработан *Перечень параметров оценки для каждого критерия оценки личностных результатов* обучающихся, представлен на Рисунке 2.

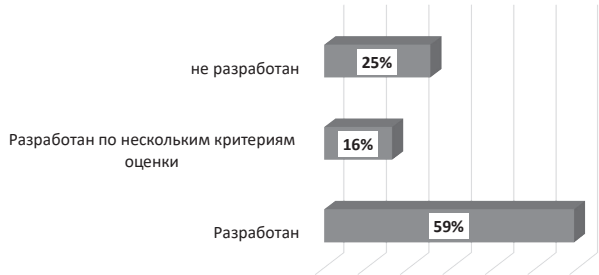


Рисунок 2. Наличие перечня параметров оценки для каждого критерия оценки личностных результатов освоения обучающимися основных образовательных программ

59% участвующих в мониторинге школ имеют детальный перечень параметров оценки каждого критерия. Не разработан или разработан не по каждому критерию у 41% опрошенных образовательных организаций.

Если говорить о *периодичности проведения мониторинга оценивания* личностных результатов освоения обучающимися основных образовательных программ, необходимо отметить, что почти во всех образовательных организациях план-график проведения мониторинговых исследований разработан либо обозначены примерные периоды сбора данных. Результаты по данному критерию мониторинга представлены на Рисунке 3.

Организационно-методическое сопровождение диагностики (мониторинга) оценивания личностных результатов освоения обучающимися основных образовательных программ проводится практически во всех образовательных организациях, участвующих в опросе.

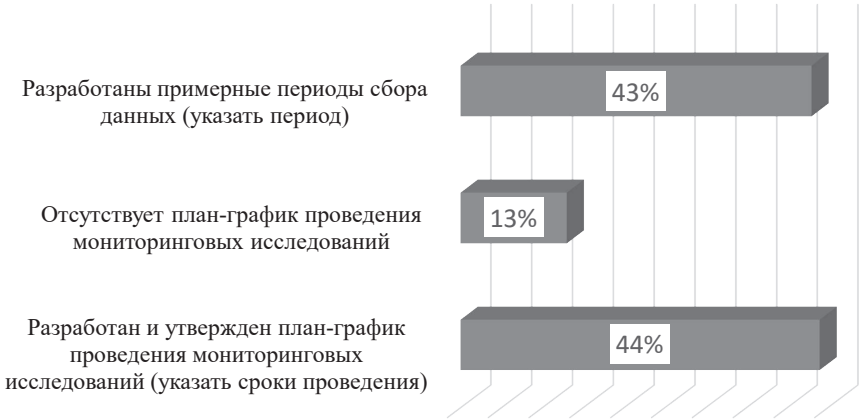


Рисунок 3. Наличие плана-графика проведения мониторинговых исследований

Чаще всего сопровождение проводится в форме методической поддержки. Результаты мониторинга по данному критерию представлены на Рисунке 4, а формы поддержки обобщены в Таблице 1.

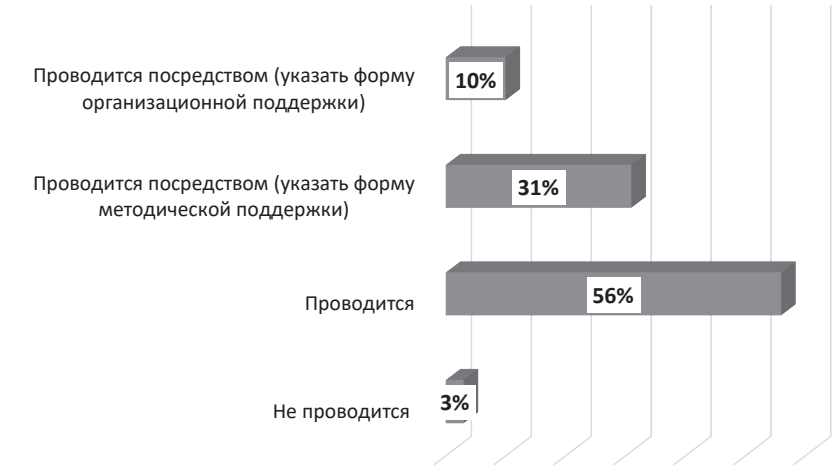


Рисунок 4. Организационно-методическое сопровождение диагностики/ мониторинга оценивания личностных результатов освоения обучающимися основных образовательных программ

Таблица 1. Формы поддержки сопровождения диагностики (мониторинга) оценивания личностных результатов освоения обучающимися основных образовательных программ

Методическая поддержка	*Организационная поддержка*
инструктивные письма, обучающие сессии в рамках внутрилицейского повышения квалификации (совещания, педсоветы)	мониторинговые исследования Уфимского центра педагогических изменений
педагогические советы, совещания при директоре, консультирование учителей	использование ресурсов нескольких образовательных организаций
адаптированы и рекомендованы «Индивидуально-диагностическая карта формирования УУД», «Личностный опросник учащихся»	создание рабочих групп, проведение инструктивно-методических совещаний
модель методического сопровождения введения ФГОС СОО в школе, представленная в таблице «Дорожная карта методического сопровождения введения и реализации ФГОС»	
программы мониторинга личностных результатов обучающихся	
разработка локальных актов	
индивидуальные консультации обучающихся, семинары, повышение квалификации	
программы мониторинга личностных результатов обучающихся	

Технология *взаимодействия участников процедуры оценивания* личностных результатов освоения обучающимися ООП определена почти во всех школах (81%), участвующих в мониторинге.

Представление результатов оценивания личностных результатов освоения обучающимися образовательных программ в большинстве случаев происходит в форме промежуточных, итоговых отчетов образовательной организации. Респонденты назвали и другие формы представления результатов оценивания личностных результатов освоения обучающимися основной образовательной программы, например: рейтинги; сводные таблицы; персональные психолого-педагогические карты, диагностические карты и др.

При этом во всех образовательных организациях, участвующих в опросе, проводится *профессиональное обсуждение результатов деятельности учителей в области оценивания личностных результатов*.

Участники мониторинга назвали и другие формы профессионального обсуждения результатов деятельности учителей в области оценивания личностных результатов освоения обучающимися основных образовательных программ, такие как: заседание школьного методического объединения; собеседование с педагогом-психологом; родительские собрания; методические дни; участие в семинарах; психолого-педагогические консилиумы. Доля самых распространенных форм профессионального обсуждения результатов деятельности учителей в области оценивания личностных результатов показана на Рисунке 5.

Рисунок 5. Наиболее распространенные формы профессионального обсуждения результатов деятельности учителей в области оценивания личностных результатов

По мнению участников опроса, результаты мониторинговых исследований являются основанием для принятия различных управленческих решений, наиболее распространенные из них представлены на Рисунке 6.

Текущая (выборочная) оценка личностных результатов освоения обучающимися основных образовательных программ осуществляется в образовательных организациях в большинстве случаев своими силами, специалистами самой образовательной организации, чаще всего в рамках системы внутренней оценки или в рамках школьной накопительно-рейтинговой системы оценки качества знаний.

Рисунок 6. Варианты принятия управленческих решений

Доли организаций, проводящих внутреннюю и внешнюю оценки, представлены на Рисунке 7.

В рамках системы внутренней оценки (ограниченная оценка сформированности отдельных личностных результатов) образовательные организации проводят мероприятия, представленные на Рисунке 8.

Образовательные организации используют *инструменты оценивания личностных результатов,* представленные на Рисунке 9. Обозначенные инструменты оценивания можно ранжировать по частоте их использования образовательными организациями на 3 группы.

Первая группа (78% — 91% респондентов) включает:

- Наблюдение — метод сбора первичной психолого-педагогической информации путем непосредственной регистрации наличия/отсутствия заранее выделенных показателей какого-либо аспекта деятельности всего класса или одного ученика.

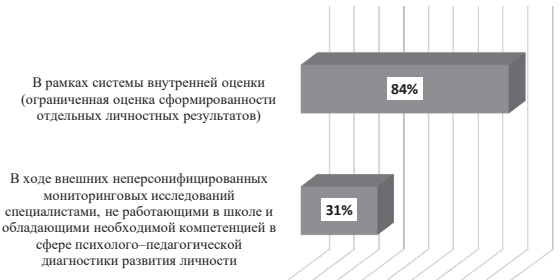


Рисунок 7. Доли организаций проводящих внутреннюю и внешнюю оценки

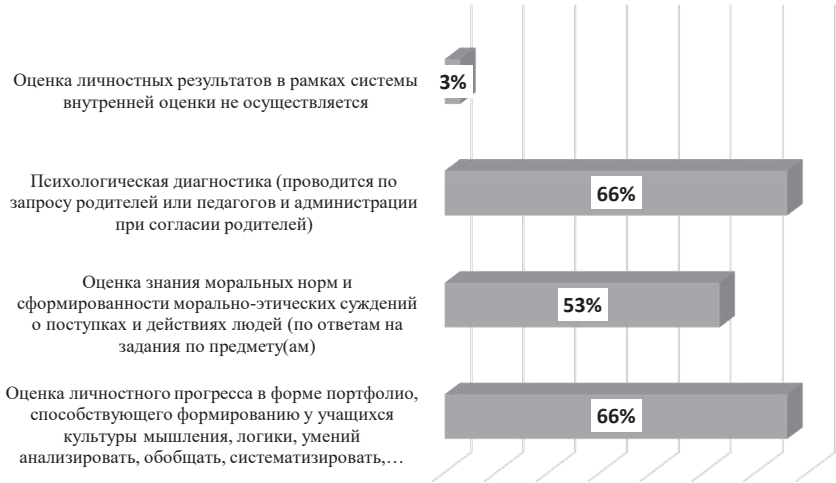


Рисунок 8. Мероприятия по внутренней оценке

- Экспертные оценки — мнения знающих ученика людей (преподавателей разных предметов, завуча, учителей дополнительного образования, педагога группы продленного дня и т.д.) по поводу сформированости у ребенка тех или иных качеств личности.
- Анкетные опросы — совокупность специально подобранных вопросов, отражающих развитие интересующих исследователя личностных качеств (должны быть проверены на надежность и валидность).

Рисунок 9.— Инструменты оценивания личностных результатов

Вторая группа (41% — 50% респондентов) включает:

- Для фиксации результатов обычно используются специальные формы (листы наблюдений, протоколы), которые могут быть именными или аспектными (для оценки сформированности данного аспекта деятельности у всего класса, параллели).
- Наборы ситуаций (задач), демонстрирующих отношение или предполагаемое поведение ребенка в тех или иных условиях.

Третья группа (28% респондентов) включает:

- Проективные тесты — психологические инструменты оценки личностных особенностей, требующие высокого профессионализма и специальной подготовки исследователя.

В сферу оценивания личностных (социальных) свойств попадают *критерии оценки (показатели развития),* представленные на Рисунке 10.

Рисунок 10. Критерии оценки (показатели развития) оценивания личностных (социальных) свойств

Респонденты отмечают, что критериями оценки (показателями развития) могут выступать также:

- соблюдение норм и правил поведения, принятых в образовательной организации;
- участие в общественной жизни образовательной организации, бли-

жайшего социального окружения, страны, общественно-полезной деятельности;
- готовность и способность делать осознанный выбор своей образовательной траектории, в том числе выбор профессии;
- ценностно-смысловые установки обучающихся, формируемые средствами различных предметов в рамках системы общего образования.

Почти все респонденты (90% опрошенных) рассматривают *внеурочную деятельность учащихся* как средство достижения личностных результатов в условиях реализации ФГОС.

По мнению респондентов (90% опрошенных), *портфолио (портфель достижений)* является одной из удобных форм представления интегральной (накопительной) оценки личностных результатов, которая используется респондентами в практике оценки личностных результатов учащегося. В то же время педагоги отмечают, что не все достижения могут быть отражены в портфолио, так как не всегда возможно точно отразить роль ученика в каком-либо коллективном мероприятии. С помощью портфолио ученика решаются задачи оценки динамики личностных достижений, представленные на Рисунке 11.

Рисунок 11. Задачи оценки динамики личностных достижений

В ходе проведения мониторинга реализации процесса оценивания личностных результатов освоения обучающимися основных образовательных программ были выявлены следующие трудности или проблемные зоны:

- сложности вовлечения родителей в оценочную деятельность;
- длительное отсутствие штатного психолога;
- трудности проведения диагностики обучающихся и последующей психокоррекции;
- недостаток методических рекомендаций по данному вопросу; большой объем документов фиксации результатов;
- загруженность педагогов, соответственно, возникающие негативные тенденции непроведения классных часов, некачественного заполнения «психолого-педагогического блока», выведения графического изображения (диаграмм) роста, что является «затратным по времени»;
- процесс интегрирован в процесс общей оценки, поэтому личностные результаты учитываются опосредованно (в связи с мотивацией, организацией сотрудничества и др.);
- отсутствие оптимального диагностического инструментария;
- учителями плохо осознается необходимость качественного мониторинга личностных результатов учащихся;
- портфель достижений учащихся как процедура оценки личностного развития ребенка используется не в полной мере, так как в этом направлении не достигнуто в полной мере взаимодействие ученика, родителя и педагога;
- в оценивании именно личностных результатов существует наибольший риск субъективности суждения (а возможно и недостоверности, чем в оценивании предметных и метапредметных результатов освоения основных образовательных программ;
- ограниченное общение из-за малого количества обучающихся, удаленность от города, отсутствие развитой инфраструктуры в селе;
- проблема соотнесения результатов мониторинга и анкетирования, носящих неперсонифицированный характер, с личностными особенностями отдельного ученика; недостаток квалифицированных специалистов (например, для проведения проективных тестов).

Кроме мониторинга региональных практик и механизмов оценивания личностных результатов освоения обучающимися основных образовательных программ в условиях модернизации технологий и содержания

обучения в соответствии с федеральными государственными стандартами общего образования, в рамках проведения научно-исследовательских работ было проведено изучение практик оценивания личностных достижений обучающихся в открытых информационных источниках. По результатам изучения информационных материалов необходимо отметить наиболее позитивный опыт лишь ряда субъектов Российской Федерации в исследуемом направлении.

Нельзя не сказать о работе оренбургских исследователей. Коллектив сотрудников Оренбургского областного института повышения квалификации работников образования, описывая исследования личностных достижений учащихся в образовательном процессе, за основу критериев формирующих модель личностных качеств человека определил: «1 — формирование проектно-ориентированного мышления, позволяющего личности эффективно использовать знания для решения своих жизненных проблем; 2 — формирование способности и готовности к позитивной коммуникации на межличностном, межкультурном, межгосударственном уровне; 3 — формирование социальной ответственности перед собой, ближайшим окружением, обществом, государством, человечеством, природой» [4].

Авторы отмечали, что «оценивая степень познания самих себя, старшеклассники демонстрируют высокие или очень высокие показатели. Однако на данном этапе развития эти оценки свидетельствуют не столько о факте познания самого себя, сколько об уверенности в себе» [4].

В исследовании подчеркивается: «Слабым звеном в деятельности образовательного учреждения является также формирование *проектно-ориентированного мышления,* умений выстраивать стратегию жизни и последовательно реализовывать ее через систему практических действий на основе адекватной оценки своих возможностей и сложившейся ситуации» [4].

Проведенное комплексное обследование учащихся Оренбургской области выявило и ряд противоречий в сознании старшеклассников. «С одной стороны, готовность к общественно полезной деятельности, готовность помочь нуждающемуся, своему городу, селу, которая не всегда находит поддержку у педагогов, а следовательно, в дальнейшем может породить социальную апатию, равнодушие. С другой стороны, иждивенческие настроения, стремление при решении своих жизненных проблем уповать прежде всего на помощь родителей. С одной стороны,

возросший прагматизм и практицизм в оценке явлений и процессов современной жизни, с другой — инфантилизм, нежелание уже сегодня что-то делать, предпринимать конкретные действия, могущие обеспечить успех в будущем» [4].

Интересен опыт изучения личностных результатов образования коллективом специалистов Ярославской области. Сотрудниками центра «Ресурс» и учеными Ярославского государственного педагогического университета определено содержание и разработаны структура личностных результатов образования и способы их выявления, оценки и формирования, проведения мониторинга личностных результатов обучения.

Исследователи отмечают, что основным способом формирования личностных результатов становится система воспитания, как в образовательном учреждении, так и в семье и других социальных институтах. Немаловажным фактором является включение воспитательных компонентов в процесс организации учебной деятельности, выступающей в качестве ведущей в младшем школьном возрасте и основных видов деятельности в течение всего школьного периода развития обучающихся.

Основные показатели личностных результатов в начальной и основной школе, определенные ярославскими исследователями, были представлены в Таблице 2 [2, с. 45–46].

Таблица 2. Показатели личностных результатов образования

№ п/п	Область активности личности	Показатели личностных результатов	
		Начальная школа	Основная школа
1	Познание	1.1.Мотивация к обучению и познанию 1.2.Познавательная активность 1.3.Мотивация к творчеству	1.1.Мотивация к обучению и целенаправленной познавательной деятельности 1.2.Познавательная активность 1.3.Мотивация к творчеству
2	Взаимодействие с другими людьми	2.1.Конструктивное взаимодействие со сверстниками 2.2.Конструктивное взаимодействие со взрослыми (педагогами, родителями и другими взрослыми) 2.3.Эмоциональная отзывчивость	2.1.Социальный интеллект 2.2.Конструктивное взаимодействие с другими людьми (сверстниками и взрослыми) 2.3.Конструктивное взаимодействие в совместной деятельности Конструктивное взаимодействие в конфликтных ситуациях

.	Социальное поведение	3.1.Принятие социальной роли ученика (ученицы), сына (дочери), друга (подруги) 3.2.Самостоятельность в решении бытовых и социальных вопросов 3.3.Ответственность за порученное дело	3.1.Вариативность и адекватность ролевого поведения 3.2.Самостоятельность в социально-бытовой сфере 3.3. Ответственное поведение
4	Здоровый образ жизни и безопасность поведения	4.1.Безопасность поведения вне дома (в транспорте, на дорогах, безопасность поведения в чрезвычайных ситуациях, угрожающих жизни и здоровью людей) 4.2.Безопасность поведения с незнакомыми людьми (включая различные формы интернет-общения) 4.3.Ведение здорового образа жизни	4.1.Здоровый образ жизни 4.2. Основы экологической культуры 4.3. Безопасное поведение в социальных контактах 4.4. Безопасность в потенциально опасных ситуациях
5	Духовно-нравственное поведение	5.1.Морально-этическая ориентация 5.2.Ориентация на семейные ценности 5.3.Гражданская идентичность	5.1.Морально-этическая ориентация 5.2.Ориентация на семейные ценности 5.3.Гражданская позиция 5.4. Система ценностей
6	Самоопределение	6.1.Адекватная самооценка 6.2.Позитивный образ будущего 6.3.Умение делать самостоятельный выбор	6.1. Целостность Я-концепции 6.2. «Дифференцированный» образ будущего 6.3.Умение делать самостоятельный выбор

Заслуживает внимания опыт исследования развития личностного потенциала школьника в сфере внеурочной жизнедеятельности школы коллектива исследователей из Ульяновской области [6].

В своей монографии авторы отмечают важность выверенной и эффективно организованной внеучебной деятельности в процессе формирования личности и развития личностного потенциала «применительно к педагогически направленному развитию личности, которая знаменует переход на более высокую ступень организации (выход за пределы са-

мопроизвольного, спонтанного), саморазвитие становится категорией, включающей любую активность субъекта (социальную, творческую, деятельностную), осуществляемую сознательно или подсознательно, прямо или косвенно и приводящую к прогрессивным изменениям психических, физических функций социально-творческих способностей» [6, с. 19].

Исследователи предлагают модель развития личностного потенциала в рамках совместной деятельности ребенка и взрослого, направленную на самоопределение, самоутверждение и самовыражение. «Развитие личностного потенциала школьника активизируется, если в процессе внеучебной жизнедеятельности школьников педагогами целенаправленно будут моделироваться ситуации, которые: включают в себя творческие задания, предполагающие рефлексию; характеризуются возможностями самоопределения школьников в целеполагании, содержании и методах совместной деятельности, в системе ценностных отношений к окружающим и самому себе; обеспечивают творческий характер совместной деятельности и стабильные позитивные эмоциональные состояния и субъективные переживания школьника» [6, с. 23].

Подводя итог вышеописанному, необходимо отметить, что в рамках многих важных и сложных проблем организации школьного обучения, обеспечивающего личностное развитие растущего человека и его субъективную активность, особое место занимают две следующие задачи:

- формировать у ребенка *внутреннюю позицию* по отношению к самому себе, что предполагает не только выбор индивидуальных образовательных траекторий развития, адекватным интересам детей и подростков, но и стимулирование выработки *отношения к обучению* как значимому в их жизни, их росте-развитии, их взрослении и самоутверждении, *отношения к себе* в самом широком понимании и осуществлении, в частности с учетом того, что «*переход отношений в черты характера* — одна из основных закономерностей характера образования» [1, с. 259];
- определить эффективность механизмов взаимодействия педагога и ученика в формировании внутренней позиции личности самого ребенка через «*посредническую функцию взрослого*, помогающего ученику адекватно воспринимать окружающую действительность и себя в ней» [3, с. 192].

В. С. Мухина отмечает: «Я полагаю, что человек является одновременно результатом своего генотипа и творцом собственного личностного

развития на протяжении всей жизни… Не следует при этом забывать, что если в начале развития ребенка поддерживает онтогенетически обусловленная сензитивность к воздействиям, высокая подражаемость и обучаемость, то позже развитие будет определяться самосознанием и внутренней позицией самого человека» [5, с. 368].

В связи с этим особое значение приобретает осмысление характера и степени воздействия внешних, в том числе задаваемых условий на личностное развитие растущего человека. *Условия развития* на каждой ступени возрастного становления *формируют внутреннюю позицию*, имеющую непреходящее значение и определяющую дальнейшее развитие личности.

Публикация подготовлена в рамках государственного контракта «Совершенствование механизмов оценивания личностных результатов освоения обучающимися основных общеобразовательных программ» по Государственному контракту № 08.№ 79.11.0038 от 18.09.2017 г.

Комментарии

1. Респонденты могли выбрать несколько вариантов ответа на вопрос.

Литература

1. *Ананьев Б. Г.* О проблемах современного человекознания. М.: Крон-Пресс.— 1997. С. 259.
2. *Ансимова Н. П., Большакова О. В., Кащеева О. Н., Кузнецова И. В., Петрова Н. В.* Личностные результаты образования в начальной и основной школе: содержание, показатели // Вестник образования. 2017. № 11. С. 43–47.
3. *Басюк В. С.* Проблемы развития личности в школьной среде // Мир психологии. 2015. № 3(83). С. 191–197.
4. *Зотова Н. К., Мухамеджанова Н. М., Смирнова Н. В., Саитбаева Э. Р.* Личностные достижения учащихся в образовательном процессе [Электронный ресурс]. URL: http://www.orenipk.ru/bank/Text/t0_312.htm (дата обращения: 12.09.2017).
5. *Мухина В. С.* Личность: Мифы и Реальность (Альтернативный взгляд. Системный подход. Инновационные аспекты) / 5-е изд., испр. и доп. М., 2017. С. 368.
6. Развитие личностного потенциала школьника в сфере внеучебной жизнедеятельности школы: монография / под общ. ред. Р. Р. Загидулина, Е. Б. Кошелевой. Ульяновск.: — 2015. С. 19–23.
7. Федеральный государственный стандарт основного общего образования // Система ГАРАНТ: [сайт]. URL: http://base.garant.ru/55170507 /#friends#ixzz4sorwxAaB (дата обращения: 12.09.2017).

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПРАКТИК ОЦЕНКИ ЛИЧНОСТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОСВОЕНИЯ ОБУЧАЮЩИМИСЯ ОСНОВНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ

The paper provides a comparative analysis of the evaluation of the personal students' outcomes of mastering the basic educational programs on the basis of the conducted research

within the framework of the Federal Targeted Program for the Development of Education for 2016-2020 on the theme "Improving the mechanisms for assessing the personal students' outcomes of mastering basic educational programs." The author describes best practices of the regions in studying the mechanisms for the formation of personal students' outcomes and the criteria for their evaluation.

Keywords: personal outcomes of education, Federal State Educational Standards of General Education, basic educational program, personal development, personal position of the individual, evaluation of personal outcomes, portfolio.

References

- *Anan'ev B. G.* O problemah sovremennogo chelovekoznanija. M.: Kron-Press.— 1997. S.259.
- *Ansimova N. P., Bol'shakova O. V., Kashheeva O. N., Kuznecova I. V., Petrova N. V.* Lichnostnye rezul'taty obrazovanija v nachal'noj i osnovnoj shkole: soderzhanie, pokazateli // Vestnik obrazovanija. 2017. № 11. S. 43–47.
- *Basjuk V. S.* Problemy razvitija lichnosti v shkol'noj srede // Mir psihologii. 2015. № 3(83). S. 191–197.
- Federal'nyj gosudarstvennyj standart osnovnogo obshhego obrazovanija // Sistema GARANT: [sajt]. URL: http://base.garant.ru/55170507 /#friends#ixzz4sorwxAaB (data obrashhenija: 12.09.2017)..
- *Muhina V. S.* Lichnost': Mify i Real'nost' (Al'ternativnyj vzgljad. Sistemnyj podhod. Innovacionnye aspekty) / 5-e izd., ispr. i dop. M., 2017. S. 368.
- Razvitie lichnostnogo potenciala shkol'nika v sfere vneuchebnoj zhiznedejatel'nosti shkoly: monografija / pod obshh. red. R. R. Zagidulina, E. B. Koshelevoj. Ul'janovsk.: — 2015. S.19–23.
- *Zotova N. K., Muhamedzhanova N. M., Smirnova N. V., Saitbaeva Je. R.* Lichnostnye dostizhenija uchashhihsja v obrazovatel'nom processe [Jelektronnyj resurs]. URL: http://www.orenipk.ru/bank/Text/t0_312.htm (data obrashhenija: 12.09.2017).