

Развивающая среда и содержание образования

Глубокие цивилизационные изменения современного мира, произошедшие за последние 40-50 лет (ориентировочно с 1960-х годов), поставили общество и школу перед необходимостью переосмысления комплекса вопросов, связанных с образованием, и, как следствие, сущности процесса обучения. Вхождение в постиндустриальное (используемые синонимы: информационное, знаниевое) общество, которое воплощается, в первую очередь, «...в утрате промышленностью, организованной на основе стандартизации и массового производства, своей центральной роли...»¹, в равной степени как повысило ценность образования, так и изменило его функцию. Следуя за рассуждениями того же Д. Белла следует согласиться, что образование не устраивает сегодня его потребителей потому, что не разделяет (смешивает) «...опыт во всех его многообразных проявлениях, со знанием...»². В постиндустриальном же обществе, «...функция образования состоит в том, чтобы найти общие и отличительные особенности различных схем освоения опыта...»³, то есть опыт должен стать осмысленным учеником, что достигается, как считал Дж. Дьюи «...через такое слияние старых понятий и новых реалий, которые изменяет и те, и другие»⁴.

К аналогичным выводам (быть может, высказанным в несколько иных терминах), приходят в 1970-80-х годах сотрудники лаборатории общих проблем дидактики НИИ общей педагогики (В.Краевский, И. Лернер и др.) при разработке концепции содержания образования, «...рассматривающая его как педагогически адаптированный социальный опыт человечества, изоморфный, то есть тождественный по структуре (разумеется, не по объему) человеческой культуре, взятой в данном аспекте, во всей его структурной полноте»⁵. Эта концепция была противопоставлена традиционным концепциям, определявшим содержание образования или как совокупность педагогически адаптированных основ наук, или как эмпирически сложившуюся совокупность знаний, умений и навыков, которые должны быть усвоены учеником.

Все выше обозначенные образовательные теории хоть и не были столь радикальными как модернистские⁶, и не призывали неповиноваться нормам «общественного договора», но были ориентированы на создание таких качеств выпускника школы, которые должны позволить ему «...не только функционировать в обществе, быть хорошим исполнителем, но и действовать самостоятельно, не просто «вписываться» в социальную систему, но и изменять ее...»⁷. В этом, собственно говоря, и состоит реформаторский потенциал этой концепции, ее ориентация на решение задач, которые ставит перед школой день сегодняшней.

Итак, и западные, и отечественные идеологи реформы современной школы связывают ее трансформацию, прежде всего, с детальным описанием цивилизационных изменений современного мира, значимых как для школы, так и образования в целом.

Сознательно упрощая все выше сказанное, позволим себе сузить масштаб обсуждения и пока бездоказательно декларировать направление эволюции основополагающего направления изменения в результатах работы школы – необходимо начать двигаться от идеального результата, который выражен сегодня «выпускником обученным» к «выпускнику учащемуся»; от «социально пассивного, квалифицированного исполнителя» - к «социально активному созидателю («делателю»)).

В новой истории педагогики (с начала 20-ого века), к решению данного вопроса неоднократно приступали и теоретики, и практики. Объектами трансформации (реформирования) становились:

¹ Даниел Белл, «Грядущее постиндустриальное общество», Екатеринбург, Academia, 1999, Раздел «Предисловие к русскому изданию», страница СІХ.

² Там же, страница 567.

³ Там же, страница 568.

⁴ Dewey J. Art as Experience. N.Y., 1958, p. 275.

⁵ В.Краевский, «Содержание образования – бег на месте», М., РАО, 2000, страницы 6-7.

⁶ Например, И. Иллич, который, как и все модернисты, по меткому выражению Д. Белла, «...являются романтическим последователем Ж.-Ж. Руссо»).

⁷ В.Краевский, «Содержание образования – бег на месте», М., РАО, 2000, страница 7.

- Программы и учебные материалы, рассматриваемые, обычно, авторами как тождество содержания образования;
- Технологии обучения (в нашей стране, в первую очередь, теория развивающего обучения Д.Эльконина-В.Давыдова), выраженной чаще как совокупность воспроизводимых *способов работы*⁸ педагога; реже – «...как построение образовательного процесса с заданными *диагностируемыми* результатами...»⁹;
- Образовательной среды, содержащей «...три базовых компонента: пространственно-предметный, социальный и организационно-педагогический...»¹⁰, которые, развивая идеи классиков (Я.А.Коменского, И.Песталоцци, Ж.-Ж. Руссо, Дж. Локка) и классиков-современников (А.Макаренко и Я.Корчака), связывали результаты образования, прежде всего, с «условиями проживания» подростком школьных лет.

Выше обозначенные исследования, хотя и привели к существенным, значимым, в том числе практическим результатам (на Западе действуют несколько типов инновационных школ, ставшие традиционными: Монтессори, Френе, Вальдорф, Йена и Дальтон-план и др.; в России: школы Тубельского, Ямбурга и др.), но, на наш взгляд, исходили не из анализа дефицитов в отношении результатов образования (этот момент присутствовал, но не был определяющим, доминирующим), а на обсуждение целей (реже – задач) образования.

Сегодня, эта дискуссия может выйти на принципиально новый уровень, так как после начала систематических сопоставительных исследований качества образования школьников (с начала 1990-х, прежде всего исследование PISA - Program for International Student Assessment) появляются инструменты сравнения, и, как следствие – базы данных. Анализ этих данных, предоставляет, на наш взгляд, исследователю возможность (в определенной системе измерений), не просто конструировать образовательный процесс как совокупность (чаще всего – случайную) форм и методов обучения, а смоделировать «хорошую школу завтрашнего дня», задав направление необходимых изменений. Исходя из этого, прежде чем обсуждать характеристики, определяющие облик школы, ориентированной на удовлетворения запроса современного общества, обратимся к анализу результатов российских школьников в исследовании PISA-2000.

Новые требования к содержанию образования и методам обучения в свете результатов российских школьников в исследовании PISA – 2000¹¹.

Организация Экономического Сотрудничества и Развития (OECD) осуществляет Международную Программу оценки знаний и умений учащихся (PISA - Programme for International Student Assessment), основной целью которой является получение надежных сведений о результатах обучения в различных странах мира, сравнимых на международном уровне¹². Предполагается, что полученная информация позволит странам-участницам принимать обоснованные решения в области образования.

Изучение качества знаний проводится у учащихся 15-летнего возраста. Этот выбор объясняется тем, что во многих странах к этому возрасту завершается обязательное обучение в школе, и, как следствие, программы обучения в разных странах имеют много общего.

⁸ В.Бухвалов. Технологии работы учителя-мастера, Рига, 1996.

⁹ В. Беспалько. Слагаемые педагогической технологии., М., 1989. по М.Кларину, Технологии обучения: идеал и реальность., «Эксперимент», Рига, 1999

¹⁰ В. Ясвин, Решение методических проблем проектирования и мониторинга образовательных сред, Сборник «Школьная образовательная среда: педагогическое проектирование и мониторинг качества», М., 2001.

¹¹ Данный раздел выполнен на основании результатов исследовательского проекта, который реализовывался в 2003-04гг. Московской высшей школой социальных и экономических наук при финансировании Национального фонда подготовки кадров. В нем приняли участие преподаватели факультета «Менеджмент в сфере образования», Центра изучения образовательной политики - А. Каспржак (научный руководитель), К. Митрофанов, К. Поливанова, а так же привлеченные специалисты – А. Венгер, А. Воронцов, И. Ермакова, Л. Иванова, П. Нежнов, О. Соколова, Ю. Тюменева, Г. Цукерман и др.

¹² Охват: 275 000 учащихся из 41 страны. То есть исследование PISA охватывает примерно девять десятых мировой экономики.

С российской стороны исследование проводилось Центром оценки качества знаний под руководством Г.С.Ковалевой. Этот Центр имеет большой опыт в проведении подобных исследований.

Известно, что отечественные пятнадцатилетние школьники обнаружили относительно низкие результаты по международному тестированию PISA (2000г.), мы заняли место, не соответствующее нашим представлениям о качестве отечественной школы, что было подтверждено через три года примерно тем же результатом¹³. Сама по себе фиксация данного факта, а также сопоставление результатов, показанных российскими школьниками с результатами школьников других стран, является важным событием в системе отечественного образования, особенно в виду происходящими изменениями. Фактически полученные данные свидетельствуют о том, что результаты образования российских школьников не соответствуют международным требованиям.

Но прежде чем перейти к выявлению дефицитов, которые обнаружили у российских школьников в исследовании, что позволит нам:

- на первом этапе сформулировать ряд рабочих гипотез относительно причин, обусловивших полученные результаты качества отечественных учебных материалов; эффективности применяемых в наших школах педагогических технологий; доминирующих образовательных сред;
- а на втором – задать направления возможных изменений,

обратимся к обсуждению его целеполагания.

Подходы PISA или определение направлений оценки¹⁴

В настоящее время, в практике педагогических измерений существуют два дополняющих друг друга подхода. Первый, ориентирован на то, чтобы оглянуться назад и установить каким набором знаний и умений обладает испытуемый (тест достижений); второй – на то, чтобы попробовать «заглянуть вперед» и оценить способность учащихся применять полученные знания на практике, а также прогнозировать способность молодого человека успешно осваивать образовательную программу следующей ступени и/или принимать участие в производственной деятельности. Идеологи исследования PISA приняли второй вариант. Особый интерес на этапе окончания обязательного образования представляет возможность определить состояние тех знаний и умений, которые могут быть полезны учащимся в будущем, а также умений самостоятельно приобретать знания, необходимые для успешной адаптации в современном мире.

Такой подход, очевидно, имеет как ряд преимуществ, так и обладает рядом ограничений. К преимуществам, по нашему мнению, следует отнести попытку средствами педагогических измерений не только установить качество и широту знаний учащегося (определить уровень формирования предметных умений), приведя их в соответствие с качеством образовательных услуг¹⁵, но и попробовать установить их значимость для решения жизненных ситуаций (решение жизненных проблем средствами данного предмета, образовательной области). То есть – уровень сформированности компетентности. Не даром, лозунгом исследования PISA стал: «Учеба для жизни».

Основной недостаток, как нам кажется, так же очевиден. При таком подходе достаточно трудно (если вообще возможно) выделить «вклад школьного образования» (даже при наличии выше

¹³ Исследование PISA, как уже отмечалось, ориентировано на комплексную проверку качества образования, которая, по мнению инициаторов исследования складывается из грамотности чтения, математической и естественнонаучной грамотности и компетентности в решении проблем. При этом, каждое исследование имеет определенную доминанту. Так, в 2000-ом году, приоритет отдавался изучению уровня сформированности грамотности чтения, в 2003-ем – математической грамотности. Математическое же образование (как и естественнонаучное мы всегда считали нашим «коньком»). Исследование 2006-ого года будет ориентировано на «решение проблем». Это означает, что ½ заданий теста будут этой посвящены этой теме; вторая половина – трем оставшимся.

¹⁴ Материалы по данному разделу взяты из доклада Андреаса Шляйхера, руководитель отдела анализа и разработки показателей, управление образования Организация экономического сотрудничества и развития (ОЭСР): «Результаты PISA, 2003 г. Разработка, оценка и использование для выработки политики международных сравнительных показателей в сфере образования, М., Всемирный Банк, 13-14 апреля 2005 года.

¹⁵ Каждому учащемуся в ходе исследования отводится 2 два часа на выполнение теста и ½ часа на ответы на вопросы о самом учащемся (навыки обучения, школьная среда, заинтересованность и мотивация). Кроме того, на вопросы отвечают и директора школ (демографические характеристики школы, качество образовательной среды).

упомянутых анкет). Впрочем, это не мешает авторам проекта, каждой стране участнице, на основании анализа результатов, оценить систему образования по пяти основным характеристикам:

1. Общая оценка систем образования. Дается ответ на вопрос: «Что могут учащиеся?»;
2. Оценивается доступность качественного образования. Измеряется уровнем влияния социально-экономического положения учащихся и школы на результаты обучения;
3. По «разбросу» результатов устанавливается «жесткость стандартов» в стране (единообразии требований ко всем школам);
4. Устанавливается уровень решения гендерной проблемы (отдельно подводятся итоги по мальчикам и девочкам);
5. Определяется эффективность применяемых методов обучения.

Для ответа на вопросы, которые мы сформулировали выше, можно ограничиться пунктами 1 и 5 этого списка. Точнее – описав то, что могут учащиеся (российские), и что они не могут (по отношению к их «усредненному зарубежному сверстнику»), мы сможем сформулировать гипотезы относительно направлений возможных изменений образовательных стандартов, которые позволят отечественной школе интегрироваться в мировое (точнее - европейское) образовательное пространство.

При этом, мы будем понимать «образовательные стандарты» расширительно, как совокупность содержания учебных материалов, образовательных технологий и образовательной среды. Такая трактовка понятия «образовательный стандарт» делает его синонимом понятия «содержание образования». Организацию же образовательного процесса, можно рассматривать как совокупность условий, которые создаются в школе для максимально эффективного освоения учеником образовательного стандарта (содержания образования) той или иной ступени обучения.

Обсудим более подробно введенное понятие.

Образовательный процесс и образовательная среда.

Итак, образовательная среда – определенным образом организованное пространство взаимодействия между субъектами образовательного процесса. Представим, теперь, образовательный процесс схематически¹⁶.

Рисунок 1



Данная схема предлагает рассматривать образовательный процесс как область пересечения двух связанных между собой взаимодействий: «учитель-ученик», с одной стороны, «цели, задачи –

¹⁶ Из национального плана внедрения информационных технологий в программы подготовки учителей, Нидерланды, 1998

учебные материалы и техническая инфраструктура», с другой. По нашему мнению, подобное представление образовательного процесса во-первых, совпадает с выше сформулированной нами трактовкой понятия (образовательный процесс – рассматривается как совокупность условий), а, во вторых – позволяет «увидеть» причины назревающих изменений.

Так, например, из схемы следует, что качественное изменение учебных материалов, связанных с развитием технической инфраструктуры (Коменский – массовое книгопечатание; сегодняшний день - развитие информационно-коммуникационных технологий), неминуемо влечет переосмысление целей образования, что, в свою очередь, приводит к изменению характера взаимоотношений между учителем и учеником. Это, на наш взгляд, иллюстрация механизма возникновения педагогической инновации, под которой мы понимаем «...образовательную деятельность, связанную с иной, чем в массовой практике и (или) в культурной традиции концепцией процесса становления личности ребенка, с иным взглядом и подходом к образовательному процессу...¹⁷».

Возвращаясь к понятию «образовательная среда», следует заметить, что ее характер определяется целями образования, которые, как мы говорили выше, определяются запросом к школе извне системы образования. Образовательная среда же, в свою очередь, «выдвигает» (диктует) набор требований к образовательному процессу. Вместе с тем, если характеристики образовательного процесса будут определяться (конструироваться) необходимостью освоения учеником учебных материалов, то может возникнуть образовательная среда, которая не позволит выпускнику той или иной ступени достичь планируемых образовательных результатов. Что, собственно и происходит в современной российской школе. Именно это нам и показали результаты российских школьников в исследовании PISA-2000.

Педагогические уроки PISA-2000

О «педагогических уроках», которые «преподнесла» нам PISA мы подробно говорили на конференции «Педагогика развития» в 2004-ом году, результаты исследовательского проекта, о котором речь шла выше, представлены в ряде публикаций¹⁸. Сегодня же наша задача состоит в обозначении основных групп дефицитов, которые были обнаружены при анализе результатов отечественных школьников в исследовании и, затем, формулировке требований к содержанию образования (учебным материалам, педагогическим технологиям, образовательной среде) и организации образовательного процесса.

А. Группа дефицитов, связанных с работой с текстами.

- Наши ученики в целом умеют читать и понимать тексты и давать на них ответы в различных формах. Предварительно можно утверждать, что необходимость дать развернутый ответ в виде текста вызывает трудности у наших школьников, но не большие, чем у школьников других стран.
- Российские школьники достаточно хорошо понимают общее содержание текста, представленного в художественной форме, но затрудняются при необходимости дать точный ответ по поводу его содержания, точной информации, в нем содержащейся.
- У российских школьников возникают трудности при необходимости дать общий, качественный ответ (или заключение) по тексту математического или естественнонаучного содержания.
- Затруднения возникают при работе с составными текстами. Так, если информация представлена в виде отдельных информационных фрагментов (в том числе разных по жанру), а понимание («вычитывание») информации предполагает сопоставление, сравнение, удерживание фрагментов и соединение их в общую информационную картину, – возникают трудности.

¹⁷ А.Г. Каспржак, М.В.Левит “Базисный учебный план и российское образование в эпоху перемен” М., МИРОС,- 1994

¹⁸ А.Каспржак, К.Поливанова, К. Митрофанов и др. Новые требования к содержанию образования и методам обучения в контексте результатов российских школьников в исследовании PISA-2000, М., Университетская книга, 2005;
А. Каспржак, К. Митрофанов, К. Поливанова, О. Соколова Г. Цукерман,....., Вопросы образования, №1, 2004

- Школьники, как правило, ориентированы либо на общее содержание текста, либо на отдельные его фрагменты. В заданиях, требующих перехода от общего содержания к деталям и наоборот, – результаты невысоки. Успешное решение большинства заданий-вопросов предполагает и разные способы чтения – просмотровое (ознакомительное), поисковое, с ориентацией на отбор нужной информации и т.п. Общий низкий результат заставляет предположить, что различные типы чтения у школьников не сформированы.
- Задачи PISA и задания к ним составлены из текстов разных типов – бытовых, научно-популярных, публицистических и т.д. Отсутствие опыта работы с такими текстами, навыков получения информации из таких текстов – одна из причин низких результатов российских школьников.

В. Группа дефицитов, связанных с применением предметных способов действий.

- Российские школьники не могут сами устанавливать тот уровень сложности, точности, детализации, который обеспечит успешное решение задачи. Как правило, при работе с естественнонаучным содержанием они ориентированы на предельную точность и детальность, при работе с художественным текстом – на общее понимание.
- Задачи естественнонаучного и математического содержания решаются только традиционными (научными) методами; в случае, если более экономичным является простой пересчет, приблизительная схема, эти, вполне доступные, средства не используются. Таким образом, наши школьники реализуют при решении стандартные схемы действий.
- Если задача или задание-вопрос содержат признаки (сигналы), которые формально позволяют отнести задачу к тому или иному учебному предмету, выбирается соответствующий способ решения, анализ содержания задания подменяется поиском внешних (часто ложных) указаний на способ решения.

В. Группа дефицитов, связанных с анализом всей совокупности условий, содержащихся в задаче и задании.

- Российские школьники не умеют привлекать информацию, которая не содержится непосредственно в условиях задачи. (Исключение составляют константы в математике и естественных науках, хотя необходимость их применения, как правило, провоцирует вопросы о правомерности этого). Задачи, в которых требуется использовать бытовые сведения, личный практический опыт, вызывают трудности. Трудности, таким образом, вызывают задания, в которых часть информации (простой и известной) необходимо вспомнить, домыслить, даже – угадать.
- Задачи и задания-вопросы к ним иногда организованы таким образом, что необходимая дополнительная информация содержится в вопросе. Тогда эта информация должна быть выделена из вопроса, а сам вопрос – уточнен и переформулирован. Такие вопросы-задания вызывают трудности.
- Сложности вызывают ответы на вопросы, которые предполагают многократное возвращение к условию с целью получения дополнительной информации.
- Если задача состоит из вопросов-заданий, каждый из которых требует собственного, отличного от остальных, способов решений, то обычно один из этих способов распространяется на другие.
- Сложности вызывают задания, в которых форма вопроса недостаточно нормализована, задания, требующие конкретизации, реконструкции вопроса.
- Трудными для наших школьников оказались и задания-вопросы, требующие при ответе учета точки зрения или информированности адресата; трудны и задания, требующие реконструкции замысла, цели автора текста.

Обобщая полученные результаты, можно высказать следующие предположения.

- а. Одна из основных причин невысокого результата – неумение российских учащихся работать с предлагаемой информацией: сопоставлять разрозненные фрагменты, соотносить общее содержание с его конкретизацией, целенаправленно искать недостающую информацию и т.д.

Обратим внимание, что в PISA-2000 основной упор был сделан на грамотность чтения. Возможно, именно поэтому при анализе полученных данных особенно рельефно выявились дефициты, связанные с работой с информацией, представленной в виде текстов, иллюстраций, графиков и схем и т.д.

- б. Применение сформированных у школьников предметных умений затруднено тем, что решая задачи наши учащиеся некритически воспроизводят привычные, стереотипные способы действий. По-видимому, это свидетельствует о том, что в процессе обучения устанавливается жесткая связь между содержанием задания (и даже его внешними признаками) и способом его решения. Сталкиваясь с заданиями типа PISA, школьники, не анализируя самостоятельно всю описанную ситуацию, воспроизводят сложившиеся связи: литературный текст – общие рассуждения, математический – точное, детальное решение. Сложившаяся система обучения «натаскивает» учащихся применять стандартные способы решения на основании «узнавания» задачи. Можно также сказать, что, обучаясь в школе, дети привыкают действовать и применять полученные знания в строго определенных ситуациях. Как только содержание задания, форма вопроса, сами условия задачи даны в непривычной форме, результаты решения резко снижаются.
- с. Связанные с предыдущим блоком дефициты целостного, творческого анализа предлагаемой ситуации, выдвижения гипотез и их проверки – также вносят свой вклад в общую картину неуспеха отечественных школьников на фоне их сверстников из других стран. Фактически во всех заданиях требовалось превратить некоторую описанную порой на бытовом языке ситуацию в предметную, попутно проверяя собственную гипотезу. Этого, как оказалось, наши школьники и не умеют или умеют недостаточно.

Обобщая все выше перечисленное, можно констатировать, что современная российская школа не является эффективной по принятым сегодня в мире критериям. Попробуем обсудить, какие параметры школьного образования следует «ответственными» за это.

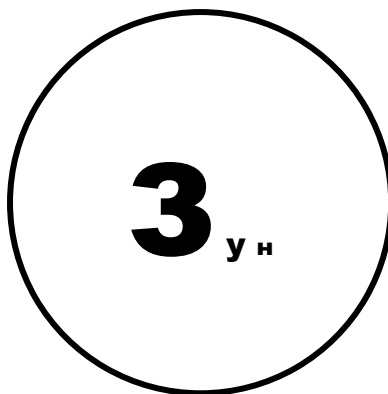
Новые требования к содержанию образования

Как мы уже говорили, содержание мы понимаем как совокупность содержания учебных материалов, образовательных технологий и образовательной среды. Попробуем последовательно ответить на вопросы: «Какие требования следует предъявить к содержанию учебных материалов (образовательным технологиям, образовательной среде) для того, чтобы «выстроенный на них» образовательный процесс способствовал бы росту компетентности школьников?». Или, как еще говорят – способствовал бы росту «новой эрудиции». «Эрудиция больше не представляет собой выученные наизусть факты и теории с возможностью их изложения в нужный момент («старая эрудиция»), она превратилась в возможность нахождения новой информации и извлечения из нее нужных знаний («новая эрудиция»)¹⁹.

Начнем с констатации одной общей для всех трех компонентов содержания отечественного образования характеристики: доминирование «обучения» над «учением». Впрочем, «...в «информационно бедном обществе» обучение и образование едины...»,²⁰ учитель – носитель сакрального: информации, которая далеко не всегда преобразуется в голове ученика в знание. Схематически, «результативность» современной российской школы (конечно же – «информационно бедной», выраженная в так называемой «зуновской» терминологии, можно представить примерно так:

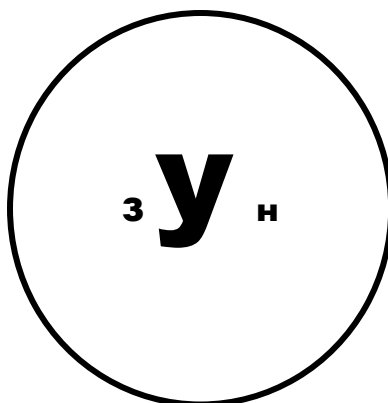
¹⁹ Из национального плана внедрения информационных технологий в программы подготовки учителей, Нидерланды, 1998

²⁰ Дж. Колуман. По книге: Даниел Белл, «Грядущее постиндустриальное общество», Екатеринбург, Academia, 1999, Раздел «Предисловие к русскому изданию»



Ориентация же школы на знание, как известно, во-первых ориентировано на «выдачу из школы» ученика «правильно обученного», который «избегает неопределенностей», наполняющих реальную жизнь, а, во-вторых ориентирует («подстраивает») образовательный процесс под учителя. Так повелось со времен Коменского, который назвал свое главное творение: «ВЕЛИКА ДИДАКТИКА, содержащая универсальное искусство учить всех всему или верный и тщательно обдуманый способ создать по всем общинам, городам и селам каждого христианского государства такие школы, в которых все юношество того или иного пола, без всякого, где бы то ни было, исключения, могло бы обучаться наукам, совершенствоваться в нравах, исполняться благочестия и таким образом в годы юности научиться всему, что нужно для настоящей и будущей жизни²¹». Одним словом, *ученик обученный* предпочитался *ученику обучаемому*. Но, как известно, ситуация «вне школы» изменилась на прямо противоположенную, что не может не сказаться на школе. Ведущие западные школы стали исповедовать примерно такую схему:

Рисунок 3



К этому следует добавить, что «новые» умения имеют сложную структуру. Востребованная потребителем современная как общая, так и профессиональная школа, ориентирована на такую организацию образовательного процесса, которая позволяет ученику помимо предметных умений приобрести (развить):

- Интеллектуальные (нахождение информации, установление связей, анализ и критическое осмысление результата, интерпретация текста и т.д.);
- Обице (освоение определенных культурных форм, процедур).

А это уже, по нашему мнению, движение в сторону компетентностно ориентированного образовательного процесса.

Вернемся к обсуждению требований к содержанию учебных материалов, понимая, что учитель массовой школы работает не по учебной программе, конечно же, не по стандарту, а именно по учебнику, который определяет, во многом, как предметное содержания, так и способ его освоения.

²¹ Ян Амос Коменский. «Великая дидактика». Антология гуманистической педагогики, Издательский дом Шалвы Амонашвили, М., 1996.

Содержание учебных материалов.

По прошествии почти четырех сотен лет, можно достоверно утверждать, что появление гениальной педагогической технологии Коменского, связано, прежде всего, с появлением массового книгопечатания. Появилась книга, и профессор избавился от необходимости читать (в буквальном смысле этого слова) лекцию. Он – учитель, стал организатором мыслительной деятельности учеников, материалом для которой стала информация, представленная в форме напечатанного текста. Эти тексты менялись, усложнялись и множились варианты их компоновки, но суть, характер учебной работы оставался тем же – информация, извлекаемая из учебной книги, становилась тем учебным материалом, на котором формировались предметные, интеллектуальные и общие умения ученика. Впрочем, так было в лучшем случае. В худшем – информация извлекалась, заучивалась и...забывалась.

Шло время. Первый «удар» по традиционному учебнику нанес демонстрационный эксперимент (лучше один раз увидеть!), затем – кино и телевидение. Впрочем, с этими «веяниями времени» традиционная школа (учебник) кое-как справилась. В учебных планах появились практикумы, в школах – кино-классы, в классах – телевизоры. Устои классической образовательной технологии пошатнулись, но не рухнули. Сегодня «окружающий мир» приготовился ко второму удару. Имя ему – персональный компьютер, глобальная сеть ИНТЕРНЕТ. С их массовым распространением изменилась образовательная среда социума, придя в полное несоответствие той, которая продолжает сохраняться в школе. Такого рода несоответствие, не просто непродуктивно, а трагично. Быстро движущийся «анимированный» домашний и уличный мир стал существенно привлекательней школьного. Одним словом, «оцифрованный» способ обмена информацией не может не изменить школьного учебника. Это данность, реальность, с которой бессмысленно бороться, к которой школе необходимо готовиться. Причем, как это говорилось выше, отечественная школа оказалась не должным образом готова к грядущим изменениям. Именно поэтому, в качестве способа сопоставления выберем сравнение общего формата текстов теста PISA-2000 с текстами, представленными в отечественных учебных материалах.

Сравнение текстов теста PISA-2000 с текстами, представленными в отечественных учебных материалах по следующим параметрам²²:

- сферам употребления/функционирования текстов, из которых они «извлечены»;
- особенностям включения текстов в учебный (тестовый) материал;
- способам отбора текстов для учебных (контрольных) целей,

показывают, что основные отличия можно сформулировать следующим образом:

²² Более подробно об этом говорится в статье А. Каспржака, К. Митрофанова, К. Поливановой, О. Соколовой, Г. Цукерман «Российское школьное образование: взгляд со стороны» / Вопросы образования, №1, 2004

Тексты в заданиях PISA	Тексты в отечественной учебной литературе
1. Тексты группируются <i>«вокруг человека»</i>, т.е. исходным является представление о том, с какими текстами и в каких ситуациях сталкивается современный человек, какие коммуникативные, организационные, информационные задачи ему приходится решать. Иными словами, исходным является представление о <i>«текстовом окружении»</i> современного человека, принадлежащего определенной культуре, и соответственно, представление о <i>функциональной грамотности</i>. 2. «Привлеченные» тексты «тянут за собой» ситуацию их функционирования: задачи, которые ставятся по отношению к этим текстам, аналогичны реальным задачам, возникающим в «жизненных ситуациях» встречи с подобным текстом. Происходит, если можно так сказать, «примерка» различных коммуникативных ролей.	1. Тексты группируются <i>«вокруг предмета»</i>, <i>«вокруг концепции авторов учебника»</i>, в лучшем случае – «вокруг проблемы». Привлеченные из других сфер тексты иллюстрируют утверждения, ход мыслей авторов учебника. 2. «Привлеченные» тексты «отрываются» от ситуации, в которой они возникают, и становятся материалом для постановки и решения иных, не свойственных им задач (Самый простой пример: вставить пропущенные буквы в отрывок из художественного текста). Косвенным свидетельством такого отрыва и использования неучебных текстов как материала для «рассуждений по поводу» является массовая практика преподавания литературы, при которой оказывается возможным не читать самого произведения, но быть успешным в этом предмете. Коммуникативная роль ученика остается неизменной.

Суть отличия текстов PISA состоит в гораздо более сложной структуре, типовом разнообразии текстов, гораздо большей смысловой нагрузке. Работая со всем разнообразием текстов, аналогичных использованным в тестовых заданиях, учащиеся приобретают большой спектр умений – вычленение необходимой информации, определение информационного дефицита, перевод имеющейся информации на предметный язык (создание предметной модели ситуации), реконструкция контекста и т.д.

Можно возразить: все эти умения формируются и у наших школьников. Да, конечно, но важнейшая особенность подобной работы (в тестах PISA-2000) состоит в том, что все ее составляющие формируются в учебной работе (и диагностируются) одновременно, работа с источником информации является *средством, условием* последующего решения предметной задачи, а не выделяется в отдельную, вынесенную за пределы контекста.

Анализ текстов фактически указывает на принципиальное различие образовательных парадигм: если отечественная школа ориентирована на формирование учебных умений «in vitro» – в предельно академическом, рафинированном виде, то зарубежная – «in vivo»: предметные умения возникают внутри разрешения сложноорганизованных, максимально приближенных к реальности ситуаций.

Перейдем теперь к сравнению типов организации материала параграфа и способы работы с ним в заданиях PISA и отечественной образовательной практике.

Парадокс компетентности состоит в том, что она обнаруживается лишь за пределами ситуаций, в которых она приобретается учеником и контролируется учителем²³. Компетентность отличается от узкопредметного умения тем, что она проявляется при решении задач, новых для ученика, не отработывавшихся на уроках. Таковыми для российских школьников оказались задачи теста PISA. На основании анализа этих задач был выделен длинный список «дефицитов» отечественного образования, из-за которых российские школьники были неуспешны в тесте. Как восполнить эти дефициты?

Мы исходим из того, что экстенсивный путь восполнения этих дефицитов неприменим. Тупиковым является разрешение этой проблемы посредством добавления в учебники новых разделов, соответствующих указанным пробелам. Дело в том, что по составу узкопредметных умений ЗУНовский (традиционный) и компетентностный учебники могут совпадать, но они кардинально различаются по составу надпредметных умений. Приобретаются предметные и надпредметные умения по-разному. Узкопредметные умения приобретаются в результате упражнений в решении задач определенного класса и составляют то содержание образования, которое целенаправленно планируется, контролируется и осознается всеми участниками образовательного процесса как главная цель усилий ученика. Надпредметные умения приобретаются «попутно», в процессе обучения, в виде ценностных, целевых и умственных установок и даже - привычек (например, привычки утверждения учебника считать единственно правильными), не всегда осознаваемых отношений и ожиданий по отношению к задаче, заданной на уроке (например, ожидание того, что она содержит только необходимые условия и все достаточные условия).

Этот попутный, не планируемый напрямую эффект обучения (hidden curriculum) существует в каждой системе образования. Трудности перестройки нашей отечественной системы образования во многом обусловлены тем, что скрытое в ЗУНовской школе содержание учебных курсов ПРОТИВОРЕЧИТ скрытому содержанию компетентностного образования. Следовательно, чтобы ликвидировать «дефициты» отечественного образования, выявленные тестами компетентности, нельзя просто ДОПОЛНИТЬ привычное содержание ЗУНовских программ и учебников; его надо преобразовать. Далее речь пойдет о направлениях такого преобразования. При этом мы ограничим себя только теми преобразованиями, которые могут быть продемонстрированы на материале параграфа (§) учебника.

Если в традиционном учебнике структурной единицей является тема, то в компетентностном – задача, которую ученики решают (вместе с учителем и с его помощью).

В традиционном учебнике принципиально излагается непротиворечивое знание, в компетентностном – разные версии, взгляды на одну ту же проблему.

Традиционный параграф информирует и задает образец, инструктировать, обеспечить материал для тренировок (действий по образцу) и самопроверки, а компетентностный организует действия ученика по поиску решения задачи от постановки задачи до контроля и оценки ее решения.

Традиционно тренировочный материал выстраивается от простого к сложному. При этом ученику не приходится возвращаться к предыдущему действию (к предыдущей задаче) для того, чтобы спланировать следующее. Для успешного выполнения всех заданий не нужно самостоятельно оценивать их уровень сложности и соотносить его со своими возможностями. В компетентностном цепочка заданий строится так, чтобы каждый следующий шаг решения опирался на результаты предыдущего шага и приучал школьника к постоянным «челночным» движениям от промежуточного результата к условиям и к вопросу, определяющему цель действия. Обычно самыми распространенными являются типовые задания на применение определения или образца в варьирующихся условиях. При компетентностном подходе превалируют «зашумленные», избыточные задания, описывающие житейские ситуации и не подсказывающие, какими средствами их надо решать.

В параграфе нового поколения ученик должен выбрать (или создать) модель, превращающую житейскую ситуацию в предметную.

²³ Подробнее – в статье А. Каспржака, К. Митрофанова, К. Поливановаой «Становление ключевых компетентностей и результаты традиционного обучения», Материалы конференции «Педагогика развития: становление компетентности и результаты образования в различных подходах, Красноярск, 2004.

Обычно задача в традиционных заданиях к параграфу решается единственным способом, поэтому ученик никогда не озабочен необходимостью ответить на вопрос о том, какое именно решение точно соответствует решаемой задаче.

Привычные задания в учебниках монопредметны. В учебниках нового поколения должны появиться задания, требующие соединения, например, знания по химии и механике. По крайней мере, треть заданий должны носить межпредметный характер.

Различается и форма предъявления учебного содержания: вместо привычного связного сплошного текста, задающего непротиворечивую, последовательно описанную картину мира. В параграфе нового поколения фрагментарность является ведущей характеристикой учебного текста. Каждый фрагмент содержит часть информации, необходимой для решения задачи, а также избыточную информацию. Фрагменты могут принадлежать к разным жанрам, при этом каждый внутренне завершен и самодостаточен.

В наших учебниках информация представлена преимущественно (а часто – исключительно) вербально. Необходима же множественность языков представления информации: наряду со словесным текстом используются схемы, таблицы, графики, диаграммы, чертежи, карты и пр., которые не пересказываются в тексте, но несут самостоятельную информацию, необходимую для решения задачи.

В учебных материалах нового поколения меняется тип и место вопроса. Обычно ответ на вопрос можно найти в тексте этого §. Теперь отношение информации параграфа и вопроса – меняется. Вопрос может содержать дополнительную информацию (не вся информация, нужная для ответа на вопрос содержится в тексте §). Часть вопроса имеет ответ в условиях задачи (но не прямой, текст § надо переформулировать, чтобы он служил ответом на вопрос). Часть вопроса требует дополнительных знаний, не содержащихся в §.

Измениться должна и визуальная организация материала. Обычно она полностью обеспечивает запоминание, а должна – деятельность по самостоятельному овладению материалом.

Обобщим все сказанное выше в таблице.

Таблица 2

	Учебные материалы	
	Традиционные	Современные
Планируемый результат	Идеальный ученик – умеющий и знающий.	Идеальный ученик – «делатель», производитель отчуждаемого продукта.
Ориентация (основной пользователь)	Ориентирован на учителя (организует процесс обучения).	Ориентирован на ученика и учителя (организует процессы учения и обучения).
Принцип построения	Основной модуль – тема одноименной предмету науки; предполагается, что учебный материал будет вещать учитель, «наполняя сосуд» (голову ученика).	Основной модуль – задача (проблема) всестороннее рассмотрение которой способствует формированию потребности осознанного практического действия и ученика и учителя.

Итак, можно сделать вывод, что новое поколение учебных материалов – это качественно иной тип учебной литературы. Конечно, надеяться, что она появиться в ближайшее время – не приходится. Но разрабатывать прототипы таких материалов, продвигать их, знакомить с ними учителей – можно уже сегодня.

Образовательные (педагогические) технологии: взгляд в самое ближайшее будущее.

Понятие образовательная и/или педагогическая технология относится к одному из самых неопределенных в современной педагогике. Можно привести несколько десятков ее определений²⁴. Например, педагогическая и/или образовательная технология это:

- Технология – это совокупность приемов, применяемых в каком-либо деле, мастерстве, искусстве (толковый словарь);

²⁴ По книге Г.К. Салевко, Современные образовательные технологии, М., Народное образование, 1998

- Педагогическая технология – совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный набор и компоновку форм, методов, способов, приемов обучения, воспитательных средств; она есть организационно-методический инструментарий педагогического процесса (Б.Т. Лихачев);
- Педагогическая технология – это содержательная техника реализации учебного процесса (В.П. Беспалько);
- Педагогическая технология – это описание процесса достижения планируемых результатов обучения (И.П. Волков);
- Технология обучения – это составная процессуальная часть дидактической системы (М. Чошанов);
- Педагогическая технология – это продуманная во всех деталях модель совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для учащихся и учителя (В.М. Монахов);
- Педагогическая технология – это системный метод создания, применения в и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящей своей задачей оптимизацию форм образования (ЮНЕСКО);
- Педагогическая технология означает системную совокупность и порядок функционирования всех личных, инструментальных и методических средств, используемых для достижения педагогических целей (М.В. Кларин).

И все-таки, при весьма большом «разбросе» смыслов, все определения имеют одну общую характеристику – «Ключевыми признаками строгого представления о педагогической технологии являются:

- *диагностичность* описания цели,
- *воспроизводимость педагогического процесса* (в том числе предписание этапов, соответствующих им целей обучения и характера деятельности обучающего и обучаемых),
- *воспроизводимость педагогических результатов*²⁵».

Учитывая тот факт, что разговор о целях (задачах) и результатах образования мы уже вели выше, сузим поле проблем до обсуждения характера деятельности обучающего и обучаемых.

Традиционное образование основывается на идее педагогики требований (и это дает основания для квалификации ее как авторитарной), которая определяет как позицию учителя, так и ученика.

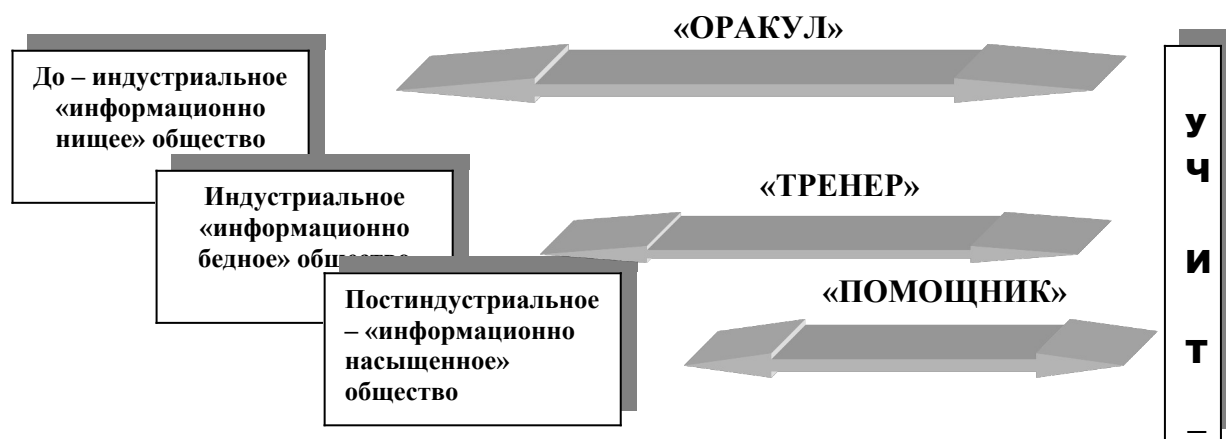
Позиция учителя²⁶ в традиционном образовании – инициативное и ответственное лицо судья, - позиция старшего, носителя «сакрального знания», передающего фрагменты этого знания лучшим. В новом образовании учитель не претендует на обладание монополией знания, он занимает позицию организатора, консультанта, толкователя «правил игры», «администратора образовательной сети»²⁷, он лишь организует процесс.

Следует обратить внимание на то, что процесс «эволюции» учительской позиции объективен. Он неразрывно связан, как уже говорилось, с социальными изменениями в обществе. Эволюция «коммуникационных» технологий требовала изменения позиции, характера деятельности успешного учителя массовой школы. Схематически это можно представить примерно так:

²⁵ М.В. Кларин, Технологии обучения: идеал и реальность, «Эксперимент», Рига, 1999.

²⁶ Подробно этот вопрос обсуждается в работе «Модернизация образовательного процесса в начальной, основной и старшей школе: варианты решения». Рекомендации для опытно-экспериментальной работы школ (под редакцией А. Каспржака, Л. Ивановой). М., Просвещение, 2004

²⁷ В начале 70-х годов прошлого века функции «сетевого администратора» учителю 21-ого века предсказал (возложил) И. Иллич. Интересно, что в это время такое понятие не было еще повсеместно распространено.

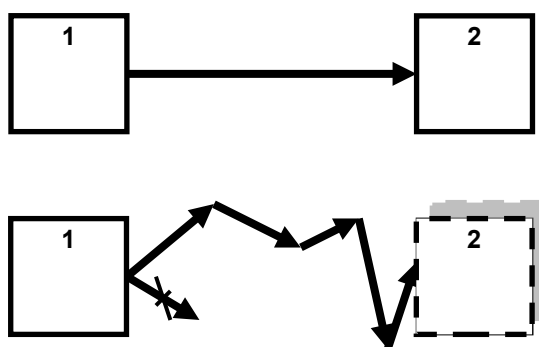


Позиция ученика в традиционном образовании – подчиненная, безответственная, объект педагогических воздействий, в компетентностном – ученик сам отвечает за собственное продвижение, субъект собственного развития, в процессе обучения занимает разные позиции внутри педагогического взаимодействия.

Традиционным является урок - одновременное занятие одним предметом с целым классом. В традиционном уроке учитель сообщает, передает знания, формирует умения и навыки, опираясь на предъявление нового материала (сообщение, изложение), его воспроизведение учениками, и оценивает результаты этого воспроизведения. Традиционное обучение носит репродуктивный характер. Информация (знания) и способы действий передаются учащимся в готовом виде, т.е. предназначены для воспроизводящего усвоения.

В компетентностно ориентированной (современной) школе (образовании) урок сохраняется как одна из возможных форм организации обучения, но его границы, как бы расширяются. Центральным моментом его (классического урока) модернизации становится переориентация процесса «преимущественно ориентированного на учителя» - к процессу ориентированного «на ученика».

Условно, сопоставление схем традиционного и современного уроков могут выглядеть примерно так:



На традиционном уроке «учитель-поводырь» уверенно ведет обучаемого, тогда как путь к знанию (познанию неизвестного) у учителя и ученика и тернист, и извилист. Это означает, что «ученик-учащийся» (умеющий учиться, делающий это «со вкусом»), становится более почитаем нежели «ученик-обучаемый». Подобное принципиальное изменение образовательной технологии приводит к изменению образовательной среды и, как следствие – результата. Об этом и пойдет речь далее.

Образовательная среда

С начала прошлого века, педагоги (и теоретики, и практики) активно занимаются проектированием образовательных сред. Образовательная среда, при этом, рассматривается как «...система влияний и условий формирования личности, а также возможности для саморазвития, содержащаяся в ее окружении²⁸...». Мне кажется, что содержательной основой «традиционных инноваций» начала 20-ого века стало обсуждение вариантов модификации традиционной образовательной среды, методик конструирования принципиально новых сред. Причем, речь шла, прежде всего, о конструировании школьной образовательной, по сути – микросреды. Характер же этой локальной среды в традиционной школе определяется неограниченной властью учителя, задающего очень жесткие «границы свободы» ученику, подавляя, таким образом, учебную инициативу последнего. Так:

- Монтессори обсуждает идею исчезновения «традиционного учительства» за счет создания «педагогической обстановки» стимулирующей индивидуальное, инициативное развитие или – саморазвитие;
- Замысел Паркхюрст (Дальтонская школа) состоял в создании «поля выбора» учебного материала для каждого, что способствовало реализации трех принципов: самостоятельность, свобода, совместная работа;
- Френе «лишает учителя» монополии на руководство учебными процессами (их становится много), вовлекая в него учеников с их социальным опытом и т.д.

Впрочем, хотя все эти модели и были положительно востребованы определенной частью общества, школы, на базе которых они были созданы, не стали массовыми. На мой взгляд, связано это с тем, что способность к рефлексии, которую приобретал выпускник подобной школы, обучаясь в ее «развивающей микросреде», не была востребована реальной жизнью. Драматизация образовательной микросреды приводила к такому изменению учебных практик, которые приводили к результатам... невостребованным реальной жизнью. Сформированное в школе знание «не оживлялось» индустриальным обществом. Сегодня ситуация принципиально изменилась (смотри выше). Джон Равен²⁹ убедительно доказывает, что постоянный рост компетентности («через всю жизнь») – отличительная характеристика успешного человека современного общества, что это никогда не произойдет, если в семье, общеобразовательной и

²⁸ Ковалев Г.А. Психологическое развитие ребенка и жизненная среда //Вопросы психологии. 1993. №1, с 13-23.

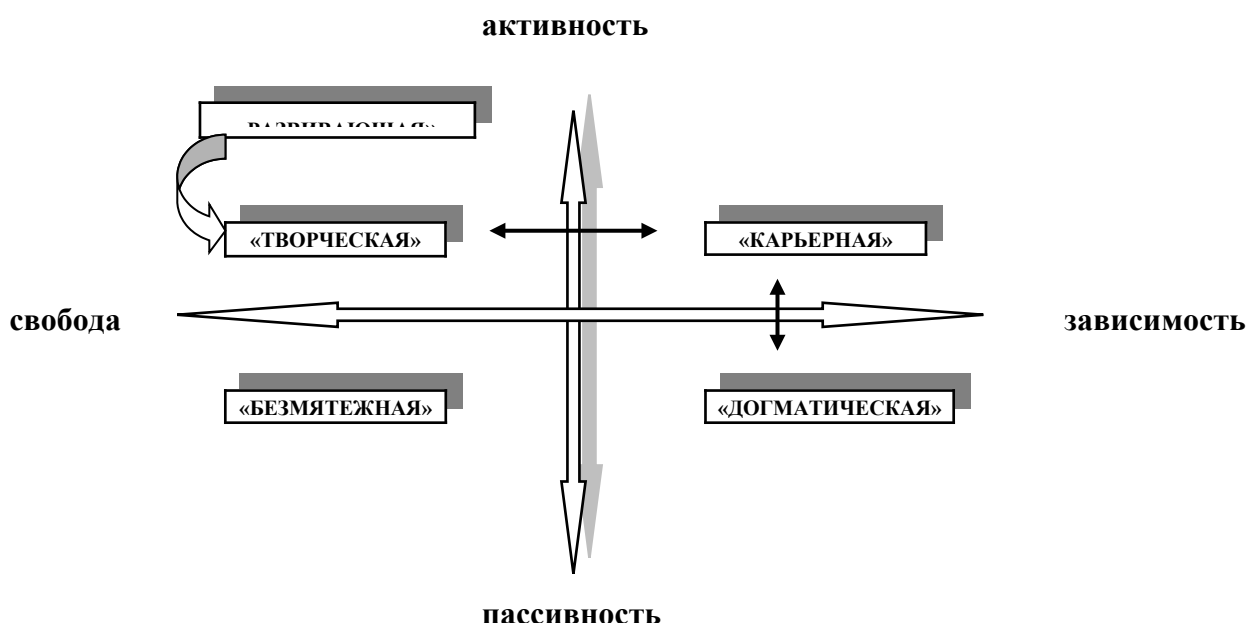
²⁹ Дж. Равен «Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. М., «Когито-Центр», 2002.

профессиональной школе не будет создана развивающая среда. Итак, новое общество требует преобразования школьной образовательной среды и, как следствие, доминирующих учебных практик.

Каково же должно быть направление грядущих изменений? Для ответа на этот вопрос обратимся к работам Я. Корчак и В. Ясвина, которые рассматривают проблемы, связанные с проектированием и экспертизы школьных образовательных сред.

В. Ясвин, применив, так называемый, метод «векторного моделирования»,³⁰ показал, что «...тип среды определяется, прежде всего, содержащимися в ней условиями и возможностями, которые способствуют развитию активности (или пассивности) ребенка и его личной свободы (или зависимости)³¹». Исходя из этого, автор располагает определения типов образовательных сред Корчака в систему координат по одной оси которой величина: «свобода-зависимость», другой – «активность-пассивность». Это дает возможность расположить их (образовательные среды) примерно так.

Рисунок 5



На рисунке 5 представлена схема с некоторыми моими добавлениями, которые станут понятными чуть-чуть ниже. На исходной схеме не обозначена «развивающая среда», а также отсутствуют «связки» (↔) между средами: «творческая» - «карьерная» - «догматическая».

Прежде чем начать обсуждать схему, приведем сокращенный вариант тех характеристик, которые дает различным типам сред Корчак³² (выделение курсивом, подчеркиванием – А. Каспржак).

³⁰ В. Ясвин. Решение методологических проблем проектирования и мониторинга образовательных сред. Сборник «Школьная образовательная среда: педагогическое проектирование и мониторинг качества» (под редакцией В. Ясвина и В. Карпова) - М.: «Новое образование», 2001

³¹ Там же.

³² Я. Корчак. Педагогическое наследие. М., 1990

«...Сила ее не в твердости духа, а в полете, порыве, движении. Здесь не работаешь, а радостно веришь. <u>Творишь сам, не дожидаясь, нет повеления</u>, есть добрая воля. <u>Нет догм – есть проблемы</u>. Нет благоразумия – есть жар души, энтузиазм. Сдерживающим началом здесь – отвращение к грязи, моральный эстетизм. Бывают <u>здесь</u> временами ненавидят, но <u>никогда не презирают</u>. <u>Терпимость</u> тут не половинчатость убеждений, а <u>уважение к человеческой мысли</u>, радость, что <u>свободная мысль парит на разных уровнях</u>, в разных направлениях – <u>сталкиваясь</u>, снижая полет и вздымая – наполняя собой просторы. Отважный сам, ты жадно ловишь отзвуки чужих молотов и с любопытством ждешь завтрашнего дня, его новых восторгов, недоумений, знаний, заблуждений, борьбы, сомнений, утверждений и отрицаний».	«...упорство, <...> вызвано к жизни холодным расчетом, а не духовными потребностями. Ибо нет здесь места для полноты содержания, есть одна лукавая форма – искусная эксплуатация чужих ценностей, приукрашивание зияющей пустоты. Лозунги, на которых можно заработать. Этикет, которому надо поклоняться. Не достоинства, а легкая самореклама. Жизнь не как труд и отдых, а вынюхивание и обхаживание. Ненасытное тщеславие, хищность, недовольство, высокомерие и раболепие, зависть, злоба, злорадство. <u>Здесь детей не любят и не воспитывают, здесь их только оценивают</u>, теряют <u>на них и зарабатывают</u>, покупают и продают».
«...Душевный покой, беззаботность, приветливость, доброта, трезвости сколько надо, самосознание, какое добывается без труда. Нет упорства, ни в желании сохранить, продержаться, ни в стремлении достичь, найти. Ребенок живет в атмосфере внутреннего благополучия и ленивой, консервативной привычки, снисходительности к современным течениям, среди привлекательной простоты. Здесь он может быть всем, чем хочет: сам – из книжек, бесед, встреч и жизненных впечатлений – тклет себе основу мироздания, сам выбирает путь...».	«...Традиция, авторитет, обряд, веление как абсолютный закон, необходимость, как жизненный императив. Дисциплина, порядок и добросовестность. Серьезность, душевное равновесие и ясность, вытекающая из твердости, ощущения прочности и устойчивости, уверенности в себе, своей правоте. Самоограничение, самопреодоление, труд как закон, высокая нравственность как навык. Благоразумие доходящее до пассивности, одностороннего не замечания прав, которых не передала традиция, не осветил авторитет, не закрепил механически шаблон поступков.... Догматом могут быть земля, костел, отчизна, добродетель и грех, догматом может быть наука, общественно-политическая работа, богатство, борьба, а также Бог – Бог как герой, божок или кукла. <u>Не во что, а как веришь...</u>».

Оставив «за скобками» характеристики безмятежной среды, которая восходит, на мой взгляд, к мечтаниям Эмиля Руссо, обратим внимание на суть поэтических высказываний великого педагога. Обратите внимание: характеристики догматической и карьерной среды, которые приводит автор жесткие и точные! Вникаешь в суть и понимаешь, что современная школа только на пути перехода от догматического устройства образовательного пространства школы – к карьерному. Если же посмотреть на характеристики среды творческой, то она «нарисована» совокупностью намерений, целей, достижение которых, как известно – не диагностируется.

Тем не менее, направление изменений (описание Корчака) образовательной среды как ответ на запрос общества (активность, в какой-то мере – свобода, схема Ясвина), прослеживается. При этом, следует:

- Заменить термин «творческая среда» на «развивающая»;
- Связывать развитие, в самом общем виде (как это делают современные экономические теории), с увеличением степеней свободы личности;
- Согласиться тем, что увеличение степеней свобод стимулирует активность нового исполнителя;

можно попробовать дать перечень характеристик тех учебных практик формируемых образовательной средой, которые придадут образованию новое качество, обеспечившее достижение новых образовательных результатов. Итак, развивающая образовательная среда должна, как минимум:

- Мотивировать продуктивное, инициативное ученическое действие, чему в традиционной педагогике препятствовала позиция учителя, который объяснял «как надо», а не содействовал развитию.
- Стимулировать индивидуальный рост ученика через предоставление возможности каждому предъявить собственную позицию не только учителю. Это может быть достигнуто при кардинальном изменении формата работ, которые выполняет ученик в рамках системы контроля уровня его достижений, сопровождающей эти процедуры системы оценивания.
- Создавать условия, при которых учителя, смогут демонстрировать не только и не столько свою «выучку», а образцы продуктивной, творческой работы не по шаблону.

Выполнение этой совокупности требований не может наблюдаться ни в среде безмятежной, ни догматической, ни карьерной.

Краткие выводы.

Мы попытались показать, что в современных условиях, современной школе, ориентированной на результат (компетентностно ориентированной), определение понятия содержание образования претерпело существенные изменения. Оно определяется даже не совокупностью, а синтезом таких структурных условий (как внутренних, так и внешних по отношению к системе), как:

- a. Цели, задачи, результаты образования, определяемые запросами всех потребителей образовательной услуги с одной стороны, их интересами – с другой (запрос не всегда определяется интересом). Например, как показывают социологические исследования, карьерная и догматическая среда вполне удовлетворяют интерес к школе:
 - Государства, которое хочет «получить» исполнительного, в меру образованного, но социально пассивного профессионала;
 - Руководителей отрасли, которых вполне устраивает, вяло текущая реформа;
 - Работодателя – умеющего, знающего, исполнительно, но не обладающего активной гражданской позицией работника;
 - Элиты, которые не собираются пополнять свои ряды за счет массовой школы;
 - Родителя, который ждет от ребенка....
- b. Соответствующей целям и задачам организованной образовательной среды, во многом определяющей использование наиболее эффективных в этих рамках образовательных технологий, которые, в свою очередь, и предъявляют требования к характеру взаимоотношений между «действующими лицами» образовательного процесса («учитель – ученик»), и диктуются уровнем развития общества, которому образовательное учреждение принадлежит.
- c. Цели, задачи, образовательная среда, технологии определяют учебную инфраструктуру: совокупность условий, которые позволяют реализовывать определенные учебные практики (ориентированные на учение или обучение, например).
- d. Только ответив не все выше изложенные вопросы, можно формулировать требования к содержанию и форме используемых в образовательном процессе учебных материалов, прочих средств обучения (сейчас этот процесс идет практически в обратном порядке).

При этом, нельзя не учитывать, что параметры «а», «в», «с» и «d» неразрывно связаны. Изменение каждой из этих характеристик приводит к неизбежным изменениям образовательного процесса, результатов.

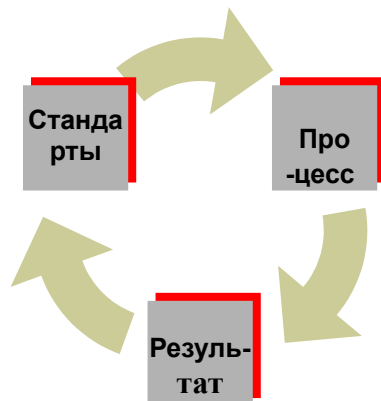
Если теперь «опрокинуть» (применить) предложенную схему анализа на ситуацию в современной российской школе (без детализации, «крупными мазками»), то можно утверждать, что реформа российской школы не началась. Такое заключение можно сделать, если согласиться с тем, что реформа адекватная требованиям времени это:

- Изменение представления о планируемых образовательных результатах. Переориентации образовательного процесса на работу в логике компетентностного подхода.
- Изменение позиции учителя, характера его работы (сетевой организатор), стиля взаимоотношений со своим главным партнером - учеником;
- Переориентации образовательных технологий с процесса «обучения» на процесс «учения».

Итак, необходимы системные изменения образовательного процесса, под которыми мы понимаем, как говорились выше, совокупность условий, которые создаются в школе для максимально эффективного освоения учеником образовательного стандарта (содержания образования) той или иной ступени обучения.

Новые результаты образования мы можем «обнаружить» только после того, как произойдут изменения образовательного стандарта и процесса, ориентированного на новые образовательные результаты. Как говорится, «круг замкнулся».

Рисунок 6



Таким образом, реформу образования можно следует осуществлять, изменяя все три элемента схемы. Правда, если начать преобразования со стандарта и «прописывания» новых результатов, то, как показывает практика, кроме перманентных дискуссий это ни к чему привести не может. Изменения же образовательного процесса адекватные времени принимаются заказчиками (пример со старшей профильной школой). Но, как мы обсуждали только что, эти изменения не могут не нарушить устоявшегося «равновесия в системе». Следовательно, изменения образовательного процесса неминуемо приведут и к изменениям стандартов, и, очевидно – образовательных результатов. Правда, при этом, следует понимать:

- Стандарты – как рамочные условия, закрепляющие основные положения общественного договора между субъектами образования, а не механизм сохранения единого образовательного пространства.
- Изменения системы оценивания, как фактор, принципиально влияющий на изменение характера образовательного процесса, а не способ контроля, сравнения;
- Профильное образование, как возможность создания в школе ситуации реального выбора (учителем и учеником: содержания образовательных программ, форм организации занятий, учебных материалов и т.д.), а не модели, обеспечивающий переход из системы общего образования в вуз и т.д.

Одним словом, «приспосабливая» школу к будущему, мы не можем обойтись косметическим ремонтом, требуются кардинальные, системные изменения. «Можно, конечно этого не делать, если нас не интересует результат...», - как говорит Михаил Жванецкий. Причем, результат этот коснется, к великому сожалению, не только школы.