

УДК 371
ББК 74.04

DOI: 10.31862/1819-463X-2021-2-66-78

ФЕДЕРАЛЬНЫЕ ГОСУДАРСТВЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СТАНДАРТЫ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПОИСК НАЦИОНАЛЬНОЙ МОДЕЛИ

В. П. Дронов

Аннотация. В статье рассматривается эволюция разработки и внедрения в практику отечественного школьного образования федеральных государственных образовательных стандартов. Проводится сравнительный анализ международного и российского опыта определения важнейших критериев разработки стандартов, а также основных концептуальных установок, положенных в основу отечественных ФГОС различных поколений. На основании критического анализа проблемных зон, существующих, по мнению автора, в стандартизации отечественного основного общего и среднего общего образования, им сформулирован ряд предложений, которые целесообразно учесть в дальнейшей работе по созданию национальной модели школьных образовательных стандартов.

Ключевые слова: федеральный государственный образовательный стандарт, стандартизация образования, знания, умения и навыки, компетентностный подход, единое образовательное пространство, примерная основная образовательная программа.

FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARDS OF GENERAL
EDUCATION: SEARCH FOR A NATIONAL MODEL

V. P. Dronov

Abstract. The article examines the evolution of the development and implementation of federal state educational standards in the practice of domestic school education. A comparative analysis of international and Russian experience in determining the most important criteria for the development of standards, as well as the main conceptual guidelines that form the basis of domestic FSES of different generations, is carried out. Based on a critical analysis of the problem areas that exist, in the author's opinion, in the standardization of domestic basic general and

© Дронов В. П., 2021



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

secondary general education, a number of proposals that should be taken into account in further work on the creation of a national model of school educational standards are formulated.

Keywords: *federal state educational standard, standardization of education, knowledge, skills, competence approach, unified educational space, approximate basic educational program.*

Прошло уже более 25 лет с тех пор, как понятию «федеральные государственные образовательные стандарты» придан официальный статус, зафиксированный в высшем законодательном документе страны. В п. 5 статьи 43 Конституции РФ, принятой 12.12.1993, записано: «Российская Федерация устанавливает федеральные государственные образовательные стандарты...» [1]. За прошедшую четверть века было предпринято несколько попыток их создания и только последняя – 2009 г. – завершилась их внедрением в полном соответствии с требуемыми административными регламентами. Сейчас в системе общего образования Российской Федерации действуют Федеральные государственные образовательные стандарты: начального общего образования (с 2009), основного общего образования (с 2010), среднего общего образования (с 2012). Таким образом, ФГОС общего образования действуют уже более 10 лет. Этот достаточно длительный период для анализа не только практических итогов работы по стандарту, но и оценки методологических подходов и критериев, положенных в основу разработки, выявления его сильных и слабых сторон, критического разбора позиций, требующих уточнения и переработки.

Анализ практически перманентной общественной и профессиональной дискуссии по поводу разработки и внедрения ФГОС, к сожалению, свидетельствует о том, что за прошедшее время ни отечественной системе управления образованием, ни образовательному сообществу, ни общественности не удалось достичь устойчивого консенсуса по таким основополагающим вопросам образовательной стандартизации, как сущностное определение понятия

«стандарт» в российском общем образовании, функции «стандарта» в системе национальной образовательной политики, не говоря уже о принципах построения, структуре и содержании стандартов, применяемых в российских образовательных учреждениях. Амплитуда методологических, методических и содержательных подходов в документах, связанных со стандартизацией образования, созданных в разное время в рамках различных конкурсов и проектов, настолько широка, а коренная смена основополагающих образовательных ориентиров настолько часта и практически одномоментна, что это понуждает вновь обратиться к анализу методологических постулатов построения системы стандартов общего образования в стране. Актуальность таких аналитических проработок сейчас, когда под влиянием нарастающего прессы цифровизации общества образование испытывает зачастую стихийные и не всегда позитивные трансформации, особенно значима.

По нашему мнению, главенствующей методологической установкой при разработке нового стандарта должно стать безусловное и обязательное требование **многоаспектного взаимосвязанного анализа** особенностей отечественной и зарубежных образовательных систем и сбалансированное внедрение их лучших практик и образцов в отечественное образование. Необходимость подобной установки связана с усиленно навязываемыми российскому обществу в течение довольно длительного периода мнениями об отсталости отечественной системы общего образования от так называемого «мирового уровня». Не вдаваясь в дискуссию по поводу спорности подобных утверждений, необходимо

отметить, что никакого единообразного пресловутого «мирового уровня» не существует, если, конечно, таковым не считать среднемировые срезы по отдельным статистическим показателям. Гораздо более важен подтвержденный российскими реалиями последних десятилетий факт, свидетельствующий о том, что «навязываемые модели развития (будь то экономика или образование), не адаптированные к условиям страны, чаще всего приводят к прямо противоположным результатам. Общие идеальные (теоретические) модели необходимым образом должны корректироваться конкретными социокультурными условиями, что позволяет обеспечивать устойчивость и своеобразие системы, и ее сопротивление “растворению” в иной культуре» [2, с. 5].

Зарубежная образовательная практика действительно подтверждает роль стандартизации образования как одной из доминирующих мировых тенденций. Но при этом, вопреки мифическому «мировому уровню», в разных странах она осуществляется в различных формах и, кстати, совсем не обязательно предполагает использование термина «стандарт». Иными словами, стандартизация образования и образовательный стандарт отнюдь не образуют безальтернативной связки. Но это не главное. Гораздо существеннее другое. Практически во всех странах так называемые (или неназываемые) «стандарты» разрабатываются с **учетом ценностей и традиций национальных образовательных систем**. Более того, в ряде стран, находящихся в числе мировых образовательных лидеров, «избегают слова “стандарт”, так как оно ассоциируется с тестированием и санкциями» [3, с. 59]. В этих странах в качестве нормирующих используют совершенно иные, более близкие и понятные и для российской образовательной системы документы: Национальная образовательная (учебная) программа (Великобритания), Национальный учебный план (Финляндия и Швеция). Следует подчеркнуть, что понятие «национальных ценностей и традиций» отнюдь не предполагает следования внеисторически

законсервированным догматам, а нацеливает на **необходимость подготовленных эволюционных изменений системы образования**, учитывающих степень готовности всех участников образовательного процесса к внедрению предлагаемых новаций.

Конечно, сейчас призывать к отказу от уже укоренившегося в российской образовательной практике термина «стандарт» контрпродуктивно, но уточнить его трактовку в отечественной модификации, как и многих других терминов ФГОС, – крайне необходимо.

Вообще говоря, в деле стандартизации отечественного образования один из центральных и до сих пор нерешенных вопросов – вопрос о терминологии, четкости и однозначности дефиниций, их понятности для всех участников образовательного процесса. В этом отношении и при разработке ФГОС, и при его внедрении допущено значительное количество огрехов, а издержки этих недоработок сказываются и сейчас. Сам термин «стандарт» – тому один из самых ярких примеров. По сути дела, его семантическая многозначность во многом и является первопричиной различий в позициях по поводу сути и формы отечественных стандартов. В переводе на русский язык английское слово «стандарт» можно трактовать и как образец, и как эталон, и как мерило, не говоря уже о том, что в определенном смысле стандарт – это шаблон, трафарет, не содержащий ничего творческого и оригинального [4, с. 470]. Даже без глубокого семантического анализа очевидно, что образец и мерило – разные категории, с разной содержательной и функциональной нагрузкой. Очевидно, в силу этой многозначности адепты разных точек зрения на образовательный стандарт акцентируют внимание на его разные аспекты. В результате итоговые документы, созданные на разных исходных основаниях, не просто разительно отличаются друг от друга, но, по сути, являются антиподами.

Некоторое время назад академик РАО А. А. Кузнецов выдвигал весьма продуктивную идею о целесообразности разработки

развернутых комментариев к стандарту, содержащих научно выверенные и четко параметризируемые дефиниции, но она, сожалению, не была реализована. Возможно, к ней стоит вернуться, разрабатывая новые ФГОСы. Иначе мы рискуем сделать перманентную ситуацию, когда некоторые учителя, например, до сих пор отождествляют «метапредметность» и «межпредметность».

Необходимость уточнения термина «стандарт» определяется не только его семантикой. Вопрос о различиях его трактовок смыкается с такой важной проблемой, как определение типа (вида) стандарта. Существующие типологии достаточно многочисленны и разнообразны, так как строятся по разным основаниям, что актуализует **задачу четкого исходного позиционирования типа разрабатываемого стандарта**. Наиболее часто применяемые критерии стандартизации условно можно объединить в две большие группы. Первая группа определяет уровень детализации положений стандарта: минимальный, средний и максимальный. Вторая, более развернутая группа характеризует основные аспекты системы образования, подвергаемые процессу стандартизации. Чаще всего это: содержание образования, уровень достижений, различного рода требования к результатам и организации образовательной деятельности (процессы условия, успеваемость) и т. д. Очевидно, что каждый из перечисленных аспектов также может по-разному интерпретироваться и подвергаться внутренней декомпозиции. Например, содержание образования может задаваться через различные подходы (ЗУНы, компетенции, система оценивания и пр.). Кроме того, в ходе стандартизации могут применяться и другие критерии: институциональный уровень стандарта (общегосударственный, региональный и пр.), степень жесткости применения (обязательный, рекомендательный и т. д.). Понятно, что «стандарт» и близкие к нему по функциям документы разрабатываются по совокупности признаков и их набор от страны к стране сильно различается. Поэтому **исходное определение типа**

разрабатываемого стандарта, по сути дела, – закладка всей несущей конструкции будущего документа, определяющая его итоговый вид.

В качестве примера проведем с этих позиций сравнение школьных стандартов 2004 г. и ныне действующих ФГОС. В восприятии общественности и некоторой части педагогического сообщества уже укоренилось представление о действующих стандартах как стандартах второго поколения. Это создает иллюзию поступательного развития и соблюдения преемственности в выработке отечественной идеологии стандарта, хотя реально это два диаметрально противоположных и по своей методологической базе, и по типу, и по содержанию документа. Их принципиальные различия уже анализировались специалистами, поэтому нет нужды в их повторном детальном рассмотрении [см. например, 5]. Остановимся на одном, на наш взгляд, основном критерии.

В отечественной школе длительное время роль жесткого стандартизирующего документа выполняли обязательные программы по предметам, утверждаемые министерством. Типологически их можно отнести к максимальным стандартам содержания, поскольку они имели четко развернутую содержательную конструкцию, предельно конкретизирующую предметное содержание и построение образовательного процесса. Отрицательные особенности программ хорошо известны: жесткость конструкции практически не оставляла зазоров для творчества, индивидуализации и педагогических экспериментов. Нередко в упрек ставился и «ретроградный» ЗУНовский характер программ, противопоставляемый модернистскому компетентностному подходу. Сейчас уже очевидно, что подобное противопоставление – надумано. Знания, умения и навыки и компетенции – звенья единой педагогической цепи и без прочных ЗУНов формировать компетенции попросту невозможно, что и зафиксировано, например, в модели образовательных достижений ОЭСР-2030 [см., например, 6]. Тем не менее необходимость

трансформации обязательных образовательных программ признавалась практически всеми. Основной вопрос – в характере этой трансформации. С сожалением приходится констатировать, что в практике реформирования отечественной системы образования чаще всего избирается не просто революционный, а спонтанно-революционный путь, напоминающий небезызвестную шоковую терапию (у педагогов старшего поколения наверняка еще свежа в памяти известная ситуация советского времени: «мы тут в перерыве в президиуме посоветались – нужна реформа в образовании»). Последствия такого «механизма» принятия важнейших решений хорошо известны: шок и длительная парализация работы образовательной системы обеспечивались с высокой степенью эффективности, а терапевтический эффект оставался чисто умозрительным.

В этом смысле при ряде недостатков, присущих ФГОС-2004, его несомненное достоинство в том, что он формировался в эволюционной парадигме. Первым пунктом концептуальных оснований для разработки этого стандарта стал тезис о модернизации содержания общего образования «в соответствии с требованиями современности при сохранении традиций российской школы» [7, с. 10]. Избежав негативных крайностей программ, стандарт нацелил образовательную систему на ряд важных прогрессивных сдвигов (разгрузка содержания и его личностная ориентация, деятельностный характер образования и внедрение целеполагания на основе обобщенных групп компетенций и т. д.). Но стандарт 2004 г. остался стандартом содержания, хотя и определил его как обязательный минимум. По мнению В. В. Фирсова, одним из главных недостатков этого стандарта было то, что он создан по образцу традиционных учебных программ и излишне регламентировал содержание образования [8]. С позиций эволюционистского подхода и традиций развития российского образования этот вывод можно было бы считать просто дискуссионным, если бы далее

В. В. Фирсов не сформулировал принципиальный методологический тезис, в значительной мере реализованный в ходе разработки ныне действующих ФГОС: «необходимо существенно повысить степень общности формулировок требований стандарта и отказаться от стремления конструировать стандарт как документ прямого действия в школе» [8, с. 13]. Такой подход порождал два основных вопроса. Во-первых, возникало сомнение в целесообразности применения к столь общему по характеру и механизму воздействия на образовательную систему термина «стандарт». Во-вторых, становилась весьма дискуссионной его целесообразность в нормативно-правовой конструкции отечественного образования. Понимая эти опасности, разработчики ныне действующего стандарта разработали комплекс взаимосвязанных документов. Требования минимального по форме и обобщенного по содержанию стандарта рамочного характера первично уточнялись разработанным силами Российской академии наук и Российской академии образования «Фундаментальным ядром содержания общего образования» [9], фиксировавшим основополагающую триаду стандарта: систему базовых национальных ценностей, систему основных элементов научного знания в средней школе и систему универсальных учебных действий. Предметную составляющую стандарта слагали принципиально новые по своим подходам примерные программы по учебным предметам. Помимо этого, для быстрого и эффективного внедрения стандарта в образовательную практику были разработаны модель основной образовательной программы образовательного учреждения, сборник проектных задач в начальной школе и ряд других инновационных документов. По первоначальному замыслу стандарт должен был вводиться в действие в неразрывной связке с набором документов сопровождения. Фактически же эта единая взаимосвязанная конструкция при принятии стандарта была разрушена, ибо сам стандарт был принят и получил

официальный статус, а комплекс сопровождающих документов надлежащим образом конституирован не был. Например, примерная основная образовательная программа была одобрена Координационным советом при Департаменте общего образования Министерства образования и науки Российской Федерации по вопросам организации введения федеральных государственных стандартов общего образования. Но он не имел министерского статуса, а был сформирован распоряжением Департамента общего образования Минобрнауки как его рабочий орган консультативно-сообщательного характера. В результате образовательное сообщество страны оказалось в сложной ситуации. Во-первых, у образовательных организаций отсутствовал опыт разработки столь масштабного и разнопланового документа, как основная образовательная программа, что привело к появлению их многочисленных и не всегда удачных вариаций. Во-вторых, сами требования действующих ФГОС носили весьма рамочный характер, что усложнило работу образовательных организаций. Предметные результаты освоения основной образовательной программы начального, основного и среднего общего образования с учетом общих требований ФГОС и специфики содержания предметных областей и входящих в их состав учебных предметов описаны предельно кратко и обобщенно, не в формате определенных и обязательных для реализации требований, а в стиле достаточно абстрактных по своей форме пожеланий. Таким образом, они не могут служить основой не только для осуществления реальной деятельности учителя, но и содержательным ядром, регламентирующим разработку примерных основных образовательных программ. А поскольку примерная основная образовательная программа сама по себе не является нормативным документом и ее положения носят рекомендательный характер, возник кумулятивный негативный эффект содержательной неопределенности образовательного процесса.

Отсутствие нормативно закрепленного содержания образования в действующих ФГОС и четких требований к результатам обучения по каждому году (их в действующей редакции всего 5–8 по каждому учебному предмету) усложняет подготовку валидных контрольно-измерительных инструментов для проверки уровня достижения планируемых результатов, не позволяет в полной мере учитывать возрастные психологические и физиологические особенности детей разного возраста. На определенном этапе оно породило огромное число учебников с разной структурой и противоречивыми форматами изложения материала, но прошедших экспертизу на соответствие требованиям ФГОС.

Как следствие – реальное **единое образовательное пространство на уровне начального и общего образования**, вопреки основной функции стандарта, де-факто было дефрагментировано как на содержательном, так и на территориальном уровнях. Это привело к ряду негативных следствий разного характера. Из-за избыточной вариативности рабочих программ в сложные условия были поставлены обучающиеся при переходе в другие образовательные организации, так как нередко они сталкивались в принципиально ином учебно-методическом оснащении. К трудностям методического характера можно отнести сложности выявления дефицитов и пробелов и их причин в освоении учебного материала, возникающих на разных ступенях образования и по итогам каждого класса. Низкие результаты проверочных работ даже на региональном уровне могут быть обусловлены не только недостаточным усвоением какой-либо темы, но и тем, что данная тема не изучалась в этом классе при использовании иного учебника. Возникли сложности содержательной синхронизации в разных предметах.

Для преодоления этих издержек Президентом Российской Федерации В. В. Путиным был дан ряд поручений, обозначивших направления по совершенствованию школьных стандартов и повышению качества

отечественного школьного образования. Так в п. 5 перечня поручений по итогам форума Общероссийского народного фронта «Качественное образование во имя страны» Министерству образования и науки РФ было поручено «в целях обеспечения единого образовательного пространства на территории Российской Федерации определить в федеральных государственных образовательных стандартах начального общего, основного общего и среднего общего образования базовое содержание обязательной части основных образовательных программ, в том числе по отдельным учебным предметам» [10]. В феврале 2017 г. Президент РФ В. В. Путин поручил Правительству РФ обеспечить контроль за реализацией комплекса мер, 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, а также 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.

Во исполнение данных поручений Президента РФ, по заданию Министерства образования и науки РФ в 2018 г. был выполнен проект «Разработка обязательной части основной образовательной программы для уровней начального общего, основного общего и среднего общего образования», в котором была проведена доработка существующей версии ФГОС в соответствии с поставленными задачами.

Не вдаваясь в детальный разбор данного проекта, рассмотрим основные направления проработанной работы, а также основные критические замечания противников этого документа.

Во-первых, была усилена детализация предметных результатов освоения основной образовательной программы основного общего образования. Их число возросло до 15–20 конкретных требований в сравнении 5–6 преимущественно общего характера в ныне действующем ФГОС.

Во-вторых, по каждому учебному предмету были созданы приложения с предметными результатами обучения и обязательной частью предметного содержания для каждого года обучения.

В-третьих, в предметах был определен оптимальный объем содержания (с учетом возрастных возможностей обучающихся; необходимости сохранения фундаментального характера образования; содержания программных документов в области общего образования и др.).

Помимо этого, содержание учебных предметов было разгружено от искусственных усложнений, второстепенных сведений и т. п., проведена координация межпредметных связей (математика-физика, физика-химия и др.).

Данный проект, как и следовало ожидать, вызвал неоднозначную реакцию в образовательном сообществе. Наряду с конструктивными замечаниями и предложениями, которые оперативно учитывались при доработке, категорическими противниками проекта под видом его принципиальных недостатков выдвигались и претензии дискуссионного характера.

В частности, обращалось внимание на большой объем документа, что, по мнению критиков, затрудняло работу с ним. Для правильной оценки этой претензии вернемся еще раз к одной из задач, поставленной Президентом страны: «...определить в федеральных государственных образовательных стандартах начального общего, основного общего и среднего общего образования базовое содержание обязательной

части основных образовательных программ, в том числе по отдельным учебным предметам». Речь недвусмысленно идет о том, чтобы в стандарт были включены содержательные разделы примерных основных образовательных программ для придания им статуса положений прямого действия. Сейчас работа учителя-предметника по собственно ФГОСу без использования примерных основных образовательных программ, содержащих сотни страниц текста, становится абсолютно бессодержательной, то есть реально он все равно имеет дело с большим объемом информации. При этом понятно, что учитель не использует всю программу в целом, а главным образом разделы по своему предмету. Кстати, за рубежом большой объем стандартов никого не смущает: например, британская национальная программа для школы только по математике – это примерно 23 страницы убогистого текста [11]. Специалисты США считают, что стандарты по каждому предмету должны быть не более 100 (!) страниц [12]. Вторая претензия – излишняя детализация требований по предметам и разбивка их по годам обучения, что, по мнению ее авторов, делает невозможным вариативность и индивидуализацию образовательного процесса.

Для сравнения еще раз обратимся к упомянутым британским стандартам: «Учебная программа четвертого года обучения. Число и его значение, округление. Учащиеся должны уметь: считать по 6, 7, 9, 25 и 1000. Находить число, большее или меньшее заданного числа на 1000. Считать назад через 0 в отрицательную область чисел. Знать весовое значение цифры в зависимости от ее места в четырехзначном числе (тысячи, сотни, десятки, единицы).

Сравнивать и упорядочивать числа свыше 1000. Определять, представлять и оценивать числа, используя разные представления числа. Округлять любое число до 10, 100 или 1000.

Решать числовые и практические задачи, используя вышеизложенные знания для всех больших положительных чисел. Читать

римские числа до 100 (от I до C) и знать, как в течение времени менялась числовая система, вводилось понятие числа и весового значения положения цифры в числе». Комментарии, как говорится, излишни.

Безосновательными представляется и высказанные опасения в снижении при реализованном подходе уровня вариативности образовательного процесса, поскольку предметное содержание, представленное в приложениях проекта, было рассчитано на 2/3 учебного времени. Остальное содержание на федеральном уровне не регламентируется и формируется участниками образовательных отношений.

Сказанное вовсе не означает того, что данный проект был лишен недостатков, но для успешной разработки и внедрения нового поколения ФГОС при их обсуждении важно отличать реальные претензии от надуманных. Не менее важно, чтобы в ходе этой работы были признаны и проанализированы ранее допущенные недоработки, существенно осложняющие работу образовательной системы страны.

Резюмируя, можно высказать ряд позиций, которые, по нашему мнению, целесообразно учитывать в дальнейшей работе по созданию национальной модели школьных образовательных стандартов.

1. Безусловный учет и сохранение лучших традиций и достижений отечественной системы образования, обеспечивающий эволюционность ее развития с учетом национальных интересов. В этой связи необходимо определить место отечественного школьного стандарта в нормативно-правовой и методической системах образования страны в целом. Известно, что за рубежом стандарты возникли не как автономная нормативная конструкция. Они произросли из концепции так называемого «куррикулума», реализация которой насчитывает уже многие годы. По сути дела, речь идет о тесной связке стандартов с национальными образовательными традициями стран, обеспечивающей их постепенное динамичное развитие в соответствии с изменяющимися требованиями времени.

В отечественной практике даже разработки ФГОС различных уровней образования ведутся автономно, не обеспечивая преемственности образовательного процесса, не говоря уже о сквозном целеполагании образовательной системы по кардинальным позициям идеологического и содержательного характера.

Национальный образовательный стандарт, по нашему мнению, прежде всего, должен быть нацелен на духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся, их подготовку к решению насущных социокультурных и социально-экономических проблем развития государства.

2. ФГОС должен разрабатываться и внедряться как ядро целостной нормативной системы, обрамленное связанными с ним идеологически, методологически и методически документов сопровождения.

3. Необходима превентивная многофакторная оценка готовности отечественной образовательной системы к предлагаемым новациям (стоимость перехода на новый стандарт, время на переподготовку преподавателей, затраты на развитие материально-технической базы, риски и пр.), поскольку только такая оценка позволяет определить реальные временные пороги поэтапного внедрения новых ФГОС.

4. Уточнение формата общественного позиционирования ФГОС.

Заявленная в действующем ФГОС идея его статуса как конвенциональной нормы, определенного рода общественного договора между личностью, семьей, обществом и государством [3] в отношении образовательных целей и задач концептуально очень красива и теоретически не может вызывать никаких возражений. Но сохраняющаяся острота дискуссии о школьных стандартах свидетельствует о том, что достижение этого социального идеала на практике оказалось трудновыполнимой, а возможно, и неразрешимой задачей. Знакомство с зарубежной практикой свидетельствует о том, что критику используемых стандартов, по-видимому, можно считать имманентной интернациональной

составляющей процесса образовательной стандартизации. Накал страстей при обсуждении проекта новой редакции ФГОС подтверждает наличие в российском обществе множества противоречивых мнений в оценке как общей конструкции ФГОС, так и более частных аспектов его содержания. Некоторые из этих противоречий периодически выходят в публичное поле, в виде острых дискуссий в СМИ и педагогической литературе, другие носят даже более опасный латентный характер, поскольку присущи определенной части учительского сообщества, имитирующей работу «по стандарту», не принимая многих его положений.

Надежды на успешную реализацию ФГОС как общественного договора в ближайшее время с учетом сохраняющихся различий в общественных воззрениях на итоги и перспективные пути развития страны, нарастающей социальной стратификации российского общества, достаточно иллюзорны, поскольку альтернативность позиций по этому вопросу не уменьшается, а нарастает. Первопричина появления концептуальных развилки – не только в разных взглядах на стандартизацию образования. Она имеет гораздо более глубокую природу. В обществе нет единства мнений по поводу основных функций школы. По результатам исследования Института образования Высшей школы экономики и корпорации «Российский учебник», учителя считают своей основной задачей научить учеников «хорошо излагать свои мысли» (89,3% опрошенных) и дать им «хорошие знания по основным предметам» (81,7%). По логике учителей, формирование таких важнейших личностных качеств и компетенций обучающихся, как «находить общий язык, работать с разными людьми», «планировать свое время, расставлять приоритеты», «быть ответственным гражданином», «уважительно относиться в другим людям», – преимущественно зона ответственности семьи. В свою очередь, родители не ожидают, что в школьных стенах учащиеся научат применять на практике полученные знания и критически анализировать информацию и мыслить креативно [13].

В этих сверхсложных условиях, при разработке новой итерации ФГОС, возможно, методологически целесообразно переформатировать уровень притязаний и вернуться от декларативной заявки на «общественный договор» к более сопрягающемуся с понятием «стандарт» формату «социально-го заказа», тем более что и само это понятие, и методика его изучения достаточно хорошо разработаны отечественной педагогической наукой [14].

Требуется серьезной проработки и вопрос об основных «заказчиках» стандарта. Чаще всего они определяются привычным смысловым конструктом «государство – общество – семья – личность». Но реально, без дальнейшей детализации, он ничего не определяет, поскольку «заказ» к образовательной деятельности при движении по этой цепочке в значительной мере может не просто видоизменяться, а претерпеть кардинальные трансформации. Поэтому при разработке стандарта необходимо ответить на ключевые вопросы: о соподчиненности приоритетов различных «заказчиков», пропорциональности их учета и пр. Без этих четких ответов очень велик риск при определении целеполагания в развитии отечественно образовательной системы впасть в нежелательные крайности: от неоправданного сужения личностно-ориентированного образовательного пространства до призывов перестроить весь образовательный процесс исключительно на принципах персонализации обучения.

Кроме того, в обобщенных рамках приведенной цепочки активно проявляются интересы «заказчиков» более низовых порядков. В последнее время настойчиво проводится мысль о неудовлетворенности отечественного бизнеса результатами отечественного образования и необходимости **максимального учета** его «заказа» в определении требований результатов образования. Конечно, принципиально потребность такой связки в определенной мере злободневна, но она требует принятия взвешенных решений. Очевидно, что в силу значительной диверсификации хозяйственной

деятельности запросы ее различных сфер будут столь же разнообразны, а зачастую и полярны. Удивительно, что в образовательном сообществе эти призывы идут от той его части, которая постоянно указывает на недостаточный учет в отечественной практике зарубежного опыта. Но данный опыт свидетельствует о том, что попытки нацеливания стандарта и результатов процесса обучения на запросы преимущественно экономической сферы в некоторых странах, в частности в Великобритании, уже существовали и справедливо были подвергнуты критике [15]. Образовательные стандарты США также предостерегают от чрезмерного влияния рынка труда на содержание образования [12]. Опасения зарубежных специалистов по поводу неоправданного сужения целей школьного обучения вполне оправданы, поскольку его задачи значительно масштабнее и шире.

К сожалению, этот методологический перекокс, преодоленный за рубежом, сейчас может быть реализован у нас в стране.

Ситуация еще более обостряется в связи с бурной цифровизацией различных сфер человеческой деятельности. В частности, все активнее звучат призывы в основу образования положить так называемые «компетенции цифровой экономики». При всей важности цифровизации отечественной экономики ее задачи являются относительно локальными по отношению ко всему обществу, поскольку за пределами экономической сферы остаются огромные пласты социальных и ментальных трансформаций, происходящих в обществе в условиях цифровизации и имеющих кардинальный характер для прогнозирования его развития в целом и общего образования в частности. Социально гораздо более существенной является не проблема научного предвидения того, какой будет цифровая экономика страны, хотя это безусловно важно, а определение параметров и задач и рисков, связанных с формированием национального цифрового общества и национального цифрового поколения.

Опять-таки, обращаясь к зарубежному опыту, следует обратить внимание на разрабатываемую в Японии стратегию формирования суперинтеллектуального общества, или «Общества 5.0». Здесь заслуживают пристального внимания, по крайней мере, два важных обстоятельства. Первое – активная позиция японского бизнеса в данной проработке. Основные положения этой стратегии «Общество 5.0» начали разрабатываться по инициативе японской федерации крупного бизнеса «Кэйданрэн». Второе – наиболее существенное – данная стратегия разрабатывается не как сугубо экономическая, а как национальная социокультурная система, базирующаяся на передовых цифровых технологиях. Она охватывает не только производство, но нацелена на решение социальных проблем через «оптимизацию ресурсов не одного человека, а социума в целом через интеграцию физического и киберпространства» [16]. Таким образом, стратегия «Общество 5.0» по своим

целям шире и масштабнее известной концепции «Индустрия 4.0» [17], поскольку призвана решать с помощью интеграции физического и киберпространства широкий круг социальных, а не только производственных проблем.

5. Собственно разработку стандарта целесообразно предварить проработкой и широким обсуждением детализированной модели «технического задания» требований к стандарту, которая должна зафиксировать его основные особенности.

6. В соответствии мировой тенденцией в новых проектах стандартов необходимо сместить их «центр тяжести» в сторону определения требований к результатам обучения и создания для их проверки системы адекватных оценочных процедур. Актуальность последней позиции подтверждается существующим до сих пор разрывом и между заявкой на компетентный подход действующих ФГОСов и преимущественно ЗУНовским характером оценочных процедур.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12.12.1993 с изменениями, одобренными в ходе общероссийского голосования 01.07.2020). URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_28399/ (дата обращения: 25.02.2021).
2. *Мионов В. В.* Размышления о реформе российского образования. М.: Центр статистической конъюнктуры, 2014. 64 с.
3. *Загвоздкин В. К.* Теория и практика применения стандартов в образовании. М.: Народное образование: НИИ школьных технологий, 2011. 343 с.
4. Словарь иностранных слов. М.: Русский язык. 1986. 606 с.
5. *Кузнецов А. А.* Разработка Федеральных государственных стандартов общего образования // Педагогика. 2009. № 4. С. 3–10.
6. *Басюк В. С., Ковалева Г. С.* Инновационный проект Министерства просвещения «Мониторинг формирования функциональной грамотности»: основные направления и первые результаты // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 1, № 4 (61). С. 19.
7. Проект Федерального компонента Государственного образовательного стандарта общего образования. Ч. 1: Начальная школа. Основная школа / под ред. Э. Д. Днепров, В. Д. Шадрикова. Временный научный коллектив «Образовательный стандарт» М-ва образования Российской Федерации. М., 2002. 305 с.
8. *Фирсов В. В.* Записки о стандартах // Педагогика. 2009. № 4. С. 13.
9. Фундаментальное ядро содержания общего образования. М.: Просвещение, 2014. 71 с.
10. Перечень поручений по итогам форума Общероссийского народного фронта «Качественное образование во имя страны». URL: <http://www.kremlin.ru/catalog/persons/81/events/47239> (дата обращения: 25.02.2021).
11. Национальные стандарты Британии // Учительская газета. 2013. № 14, 16–18, 20, 21, 23–25, 27, 29, 31–33.

12. Бессарабова О. Н. Образовательные стандарты средней школы США: состояние и тенденции развития: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Волгоград, 2006.
13. Кармышкин А. Испытание «цифрой» // Наука. Тематическое приложение к газете «Коммерсант». № 30, август 2018. С. 31–34.
14. Изучение социального заказа к содержанию базовых курсов основной и средней школы и уровню подготовки выпускников. М.: Образование от А до Я, 2000. 200 с.
15. Watching Learning. Final Report of Evaluation of England's National Literacy and Numeracy Strategies. Toronto, 2003. 191 p.
16. Уэмура Норико. Общество 5.0: взгляд Mitsubishi Electric // Экономические стратегии. 2017. № 4. С. 4.
17. Шваб К. Четвертая промышленная революция. М.: Эксмо, 2016. 138 с.
18. Воскресенская Н. М. Опыт разработки стандартов образования в зарубежных странах // Вопросы образования. 2004. № 3. С. 143–161.
19. Кондаков А. М. Стандарт: инновационность и преемственность // Педагогика. 2009. № 4. С. 16.
20. Стандарт по-британски. Новая Национальная учебная программа в Англии // Учительская газета. 2013. № 13.

REFERENCES

1. Konstitutsiya Rossiyskoy Federatsii (prinyata vsenarodnym golosovaniem 12.12.1993 s izmeneniyami, odobrennymi v khode obshcherossiyskogo golosovaniya 01.07.2020). Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_28399/ (accessed: 25.02.2021).
2. Mironov V. V. *Razmyshleniya o reforme rossiyskogo obrazovaniya*. Moscow: Tsentr statisticheskoy konyuktury, 2014. 64 p.
3. Zagvozdkin V. K. *Teoriya i praktika primeneniya standartov v obrazovanii*. Moscow: Narodnoe obrazovanie: NII shkolnykh tekhnologiy, 2011. 343 p.
4. Slovar inostrannykh slov. Moscow: Russkiy yazyk. 1986. 606 p.
5. Kuznetsov A. A. Razrabotka Federalnykh gosudarstvennykh standartov obshchego obrazovaniya. *Pedagogika*. 2009, No. 4, pp. 3–10.
6. Basyuk V. S., Kovaleva G. S. Innovatsionnyy proekt Ministerstva prosveshcheniya “Monitoring formirovaniya funktsionalnoy gramotnosti”: osnovnye napravleniya i pervye rezultaty. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*. 2019, Vol. 1, No. 4 (61), p. 19.
7. Dneprov E. D., Shadrikov V. D. (eds.) Proekt Federalnogo komponenta Gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta obshchego obrazovaniya. Part 1: Nachalnaya shkola. Osnovnaya shkola. Vremennyy nauchnyy kollektiv “Obrazovatelnyy standart” M-va obrazovaniya Rossiyskoy Federatsii. Moscow, 2002. 305 p.
8. Firsov V. V. Zapiski o standartakh. *Pedagogika*. 2009, No. 4, p. 13.
9. Fundamentalnoe yadro sodержaniya obshchego obrazovaniya. Moscow: Prosveshchenie, 2014. 71 p.
10. Perechen porucheniy po itogam foruma Obshcherossiyskogo narodnogo fronta “Kachestvennoe obrazovanie vo imya strany”. Available at: <http://www.kremlin.ru/catalog/persons/81/events/47239> (accessed: 25.02.2021).
11. Natsionalnye standarty Britanii. *Uchitelskaya gazeta*. 2013, No. 14, 16–18, 20, 21, 23–25, 27, 29, 31–33.
12. Bessarabova O. N. *Obrazovatelnye standarty sredney shkoly SShA: sostoyanie i tendentsii razvitiya*. Extended abstract of PhD dissertation (Education). Volgograd, 2006.
13. Karmyshkin A. Iskushenie „tsifroy“. *Nauka. Tematicheskoe prilozhenie k gazete „Kommersant“*. No. 30, Aug. 2018, pp. 31–34.
14. Izuchenie sotsial'nogo zakaza k sodержaniyu bazovykh kursov osnovnoy i sredney shkoly i urovnyu podgotovki vypusnikov. Moscow: Obrazovanie ot A do Ya, 2000. 200 s.

15. Watching Learning. Final Report of Evaluation of England's National Literacy and Numeracy Strategies. Toronto, 2003. 191 p.
16. Uemura Noritsugu. Obshchestvo 5.0: vzglyad Mitsubishi Electric. *Ekonomicheskie strategii*. 2017, No. 4, p. 4.
17. Shvab K. *Chetvertaya promyshlennaya revolyutsiya*. Moscow: Eksmo, 2016. 138 p.
18. Voskresenskaya N. M. Opyt razrabotki standartov obrazovaniya v zarubezhnykh stranakh. *Voprosy obrazovaniya*. 2004, No. 3, pp. 143–161.
19. Kondakov A. M. Standart: innovatsionnost i preemstvennost. *Pedagogika*. 2009, No. 4, p. 16.
20. Standart po-britanski. Novaya Natsionalnaya uchebnaya programma v Anglii. *Uchitelskaya gazeta*. 2013, No. 13.

Дронов Виктор Павлович, доктор географических наук, профессор, академик РАО, первый проректор Московского педагогического государственного университета

e-mail: vp.dronov@mpgu.su

Dronov Viktor P., ScD in Geography, Full Professor, Academician of the Russian Academy of Sciences, First Vice-Rector, Moscow Pedagogical State University

e-mail: vp.dronov@mpgu.su

Статья поступила в редакцию 01.03.2021

The article was received on 01.03.2021