

КУЛЬТУРНЫЕ СТРАТЕГИИ ГОСУДАРСТВЕННО-ОБЩЕСТВЕННОГО ДИАЛОГА

УДК 372.891

DOI: 10.12737/2306-1731-2024-13-1-3-12

Вечный приоритет государства

The Eternal Priority of the State

Получено: 28.12.2023 / Одобрено: 10.01.2024 / Опубликовано: 25.03.2024

Рыжаков М.В.

Академик Российской академии образования, г. Москва,
e-mail: mv.ryzhakov48@mail.ru

Статья публикуется автором в ответ на статью:

Шишов С.Е. Бескорыстная интеллектуальная любознательность // Научные исследования и разработки. Социально-гуманитарные исследования и технологии. 2023. Т. 12. № 2. С. 7–8. Статья публикуется одновременно и в журнале «География в школе». 2024. № 1. DOI: https://doi.org/10.47639/0016-7207_2024_1

Ryzhakov M.V.

Academician, Russian Academy of Education, Moscow,
e-mail: mv.ryzhakov48@mail.ru

The article is published by the author in response to the article:

Shishov S.E. Disinterested intellectual curiosity // Scientific research and development. Socio-humanitarian research and technology. 2023, vol. 12, no. 2, pp. 7–8. The article is published simultaneously in the journal Geography at school. 2024. № 1. DOI: https://doi.org/10.47639/0016-7207_2024_1

Аннотация. Автор проводит исторический анализ реформ содержания российского образования.

Ключевые слова: школьное образование, содержание общего образования, единое содержание общего среднего образования, оценка качества образования.

Abstract. The author conducts a historical analysis of the reforms of the content of Russian education.

Keywords: school education, the content of general education, the unified content of general secondary education, assessment of the quality of education.

Слова благодарности. Уважаемые коллеги! Эта статья подготовлена мною как знак огромной признательности и благодарности за поздравления с 75-летием моей скромной персоны. Теплые, искренние, профессиональные слова трогают и заставляют думать, что все-таки что-то удалось сделать в этой жизни полезного для всех.

В попытке как-то оправдать столь лестную для меня характеристику о «бескорыстной интеллектуальной любознательности» рискнул посмотреть на происходящие события в жизни нашей школы как на определенный итог ее реформирования на протяжении последних 30 лет. Начиная с закона «Об образовании» 1992 г.

Во всех описываемых событиях (кроме, разумеется, программ ГУСа) мне довелось принимать самое непосредственное участие, начиная от создания Единого уровня общего среднего образования, разработки первых в стране стандартов, Единого государственного экзамена, экспертизы учебников, системы профильного обучения и др.

Хотелось бы надеяться, что изложенные в статье размышления покажутся Вам интересными.

Два знаковых события в сфере школьного образования произошли в стране в июле и сентябре

прошлого года. Первое – отказ от использования в законе «Об образовании в РФ» (далее Закон) термина «образовательные услуги», который отныне заменен на термин «финансовое обеспечение реализации образовательных программ» и «финансовое обеспечение выполнения государственного или муниципального задания».

Второе – принятие федеральным законом [1] поправок в закон, предполагающих введение единых для всей страны Федеральных основных образовательных программ (ФООП) в качестве обязательного базового уровня требований к содержанию общего образования. Установлено, что в начальной школе обязательными и едиными станут «Русский язык», «Чтение» и «Окружающий мир». А в средней школе это «Русский язык», «Литература», «История», «Обществознание», «География», «Основы безопасности жизнедеятельности (ОБЖ)».

Созданы Федеральные программы воспитания и календарный план воспитательной работы, новый порядок разработки учебников. Все мероприятия поручено разрабатывать и принимать Министерству просвещения РФ.

Летом этого года руководством страны было заявлено, что идет подготовка единых учебников

по всем означенным выше учебным предметам. А учебник истории уже поступил в школу. Работу предполагается закончить в течение 2025 г. Очевидными самыми поверхностными следствиями данного процесса станет изменение статуса федерального перечня учебников и порядка его формирования, его уменьшение в разы, а то и на порядок, с перспективой исчезновения в будущем. Резко сократится число издательств, станет постепенно выходить из оборота термин «рынок учебной литературы». В человеческом измерении начнется деградация института авторов учебников, авторских школ и методик преподавания (педагогическая инноватика) и многое другое. Об этом надо думать уже сейчас.

Также активно обсуждается идея перевода школ с муниципального уровня на региональный. И можно не сомневаться, что движение в этом направлении будет продолжено. Представляется, что все эти меры являются очевидными маркерами существенных изменений не только в системе образования, но и в обществе в целом. Это не просто дежурные корректировки — это сущностные изменения всей системы взаимоотношений в общем образовании. Судя по ситуации, мы не сильно удовлетворены достигнутыми в ходе тридцатилетних реформ результатами. Во всяком случае — большинство населения и педагогического сообщества.

Полагаю, что будет весьма небесполезно попытаться не только констатировать изменения, но и понять, почему же так происходит. Естественно, не в целом и сразу. Для начала в определенных аспектах. Если разберемся, то обезопасим нашу школу от новых шарашаний, «псевдоинноваций» — лысенковщины в ее современном облики.

Реформы содержания и их результаты. В целом уже не подлежит сомнению, что наша школа возвращается к опыту советских времен. Причем в самих своих основах. Вспомним, в 1992 г. на государственном уровне мы отказались от единых, утверждаемых Министерством, государственных программ по всем учебным предметам, от единого учебного плана для всех образовательных учреждений, а позднее — и базисных учебных планов в стандартах, от единых учебников по каждому учебному предмету, от единой системы переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров, от единой и «прозрачной» системы финансирования школы. Почти «вне закона» была объявлена воспитательная работа в образовательных учреждениях. Основой служила ни много ни мало статья 13 Конституции РФ. Образование становилось «услугой» со всеми вытекающими отсюда последствиями.

Фактически было упразднено единое содержание общего среднего образования — становой хребет всей системы средней школы, и многое другое.

Если учесть, что основные программы уже приняты и их содержание теперь уже не примерное, а «федеральное, обязательное и единое», то сомневаться в этом возвращении не приходится.

Оценок ситуации здесь может быть множество. Причем самых полярных. Поэтому для лучшего понимания можно попробовать разобраться в происходящем.

Вначале — несколько наблюдений фундаментального характера. Первое. Многие десятилетия с колоссальной скоростью в мире растет объем информации, знания устаревают. Утверждается, что школа должна на это оперативно реагировать. Это верно. Как же все это происходит? За весь XX в. в учебных планах всех школ мира появилось только два новых учебных предмета — химия и информатика. Налицо явное несоответствие тенденции. Однако, как только государство снимает с себя обязанности по разработке и контролю содержания, происходит лавинообразное наполнение обязательных часов разного рода курсами, модулями и пр. Мы получили такой опыт на рубеже столетий, когда, например, в Москве появились школы, упразднившие математику в старших классах (!) или имеющие до 26 предметов в плане, в том числе весьма экзотических.

Второе. Во всем мире растет вариативность, множатся авторские школы, в ранг закона возведена автономность образовательного учреждения, нет регламентации содержания. Однако, если проанализировать учебные планы и программы, то мы увидим, что 75% содержания образования в мире примерно одинаково. Более того, налицо удивительное структурное единство: от 14 до 18 обязательных предметов с почти одинаковыми названиями и количеством часов на их изучение. Различия остаются только в содержании истории, национальных языках, литературы, географии и в религиозном образовании. То есть в том, что определяет идентичность национальной системы образования каждого государства. И здесь налицо очевидная консолидация в содержании образования.

Третье. Мы часто говорим, что образование приобретает общественный характер, становится «прозрачным», все более зависит от гражданского общества, отражает локальный и региональный социум, авторскую школу отдельных педагогов. И все это сопровождается растущей централизацией, ростом государственного влияния на содержание

образования и его контроль. Государство берет на себя ответственность в оценке качества и, таким образом, регулирует почти все внутри системы.

Здесь позволим себе небольшое пояснение. Система контроля – завершающий этап обучения, фиксирующий основные учебные достижения и проблемы школьников. У контроля множество функций и особенностей. Возможно, главная из них заключается в том, что, будучи «включенным» в контекст содержания, при тщательно построенной системе, именно содержание контроля может «задавать» основное изучаемое содержание. Это как в экономике: эффективность определяется соотношением (балансом) нормы выработки и затратами на производство продукции. В данном случае «норма выработки» – содержание контроля, а «затраты» – все изучаемое содержание. Оставьте в итоговой аттестации 1–2 предмета, и все остальные предметы станут «балластом», непроизводительными затратами, что радикально понижает эффективность процесса. Понижение эффективности началось с самых первых дней введения ЕГЭ в стране, когда то, что мы называем общим средним образованием, начало с очевидностью терять свою образовательную эффективность. И даже добавление в ЕГЭ предметов по выбору не решает вопроса.

Четвертый. Оценка качества образования. Основная тенденция – наибольшая объективность через использование различных, часто дорогих систем контроля. Например, ЕГЭ. При этом само развитие образования идет под знаком разнообразия, лично ориентированного характера, индивидуальной образовательной траектории и пр. Как же на это реагирует государственная система итоговой аттестации? Правильно, заявляет о формировании и приоритете личности как цели системы, а проверяет массы. Более того, еще недавно утверждалось, что личностные и часть метапредметных результатов стандарта не подлежат оценке. А в контексте нашего дальнейшего обсуждения добавим: проверяем по предметам. Примерно то же самое происходит и в международных сравнительных исследованиях. В основе – личность, индивид, его достижения. А проверочные работы и задания – сплошь по предметам. Проверяем уровень сформированности функциональной грамотности – задания по предметам. Уровень читательской компетенции – по предметам. Универсальные умения – по предметам.

Неужели предметная структура содержания, к которой мы вновь возвращаемся, не может быть заменена на более эффективную, соответствующую времени?

Подобный вопрос возникал и возникает вполне естественно. История знает множество попыток изменить данное положение вещей, провести реформы содержания, направленные на демонтаж предметной структуры, на формирование моделей содержания более эффективных, актуальных, нацеленных в будущее, ориентированных на новые задачи. Как их понимают авторы предполагаемых реформ.

Полагаю, было бы весьма полезным рассмотреть некоторые, самые значимые вехи на этом пути и их результаты. Для наших читателей, особенно молодых, это должно быть интересно и познавательно. В качестве примеров используем только крупные реформаторские решения, освещенные именами больших ученых и практиков и вышедших на уровень государственных решений.

«Это такая вещь, которая, если мы сумеем ее развить, будет иметь всемирное значение», – так писал о знаменитых комплексных программах ГУСа А.В. Луначарский [9]. Эти программы являлись ярким примером подхода, который сегодня определяется как интегрированный в разных его интерпретациях и в России, и за рубежом. Программы ГУСа во многом базировались на концепции П.Ф. Каптерева [3]. Такой подход тогда квалифицировали как «культурно-антропологический». Комплексные программы уделяли большое внимание методологической стороне обучения: научить школьников самостоятельно приобретать знания, исследовать предметы и явления, делать выводы, применять полученные знания в жизни и т.д. Как и сейчас, вопросы коренного пересмотра общеобразовательного содержания и создания новых учебных планов, предметов и программ были признаны политическими вопросами первостепенного характера. Однако программы не получили должной реализации, хотя для этого имелись все необходимые «степени свободы»: в России в те годы не было единого учебного плана, школы и территории были абсолютно свободны в разработке содержания, а в органах образования сотни комиссий трудились над созданием учебных планов и программ. Первый централизованно разработанный учебный план был составлен только тогда, когда стало ясно, что уровень подготовки школьников снизился до критического. Аналогична судьба «метода проектов», также активно развившегося на почве русского образования, затем почти забытого и вновь воскресшего в конце века (в основном в методике технологического образования), сменившего таким образом характер всеобщности на более скромную роль одной из

частных методик. Понятен революционный энтузиазм А.В. Луначарского: если бы удалось довести до желаемых результатов работу по программам ГУСа, то это имело бы всемирно-историческое значение. И оно определялось бы тем, что впервые в истории удалось бы создать новый тип содержания образования для массовой школы, основанный не на закономерностях (эволюции) собственного развития содержания, а на интеллекте и воле его разработчиков. Было это сто лет назад, а материалы читаются, как будто вчера написанные.

«Четыре компонента социального опыта». Крупной вехой в развитии содержания образования в нашей стране стала концепция структуры и содержания общего среднего образования И.Я. Лернера и В.В. Краевского, изложенная в наиболее полном виде в книге «Теоретические основы содержания общего среднего образования» (1983) и долгие годы владевшая умами дидактов, методистов, практиков образования. Затем появилась работа В.В. Краевского, в которой еще раз разъясняются исходные позиции теории [4]. Отметим, что четыре компонента социального опыта, которые обосновывались как главные элементы структуры содержания образования (знания, способы деятельности (умения), опыт творческой деятельности, опыт эмоционально-ценностного отношения), практически исчерпывали у И.Я. Лернера и В.В. Краевского понятие культуры, и потому есть все основания считать работу «Теоретические основы содержания общего среднего образования» первой в России системной реализацией культурологического подхода к построению содержания образования. К сожалению, идеи «теоретических основ» в основном так и не реализовались, даже несмотря на то, что выделенные авторами компоненты социального опыта стали обязательным атрибутом текстов, посвященных проблеме содержания образования как в дидактике, так и в теории и методике преподавания отдельных учебных предметов. Однако содержания, построенного на основе данного подхода, создать так и не удалось.

Интересно, что подход оказался частично пригоден для анализа учебных программ. И совершенно непригоден для конструирования содержания, поскольку одна и та же дидактическая единица может быть отнесена в зависимости от ситуации в состав любого компонента.

«Культурологический подход». Это было наиболее разрабатываемое в конце 1990-х гг. направление в реформировании содержания общего среднего образования в нашей стране, новый виток в попытке

«объединить культуру и антропологию», которая в течение десятилетий разрабатывалась в русской дидактике начала века.

Одни из авторов нацелены на построение содержания на новых основах; другие акцентируют внимание на модернизации содержания. Первых значительно больше, и их позиции не только активно поддерживались, но часто даже брались за основу преобразований, проводимых Министерством образования. Так было в течение ряда лет, когда результаты исследований А.Ф. Малышевского [8] «с колес» переносились в нормативные документы министерства, обсуждались на Всероссийских семинарах по разработке нового содержания и базисного учебного плана, рассылались в качестве методических писем управлениям развития общего среднего образования и т.д. В разное время «несущими конструкциями» нового содержания образования были культурная, социальная, духовная антропология и физическая антропология, филология и словесность, этнография, этика и философия (во втором и третьем классах), математическая логика (с первого класса), этикет, иностранная словесность, социальная практика, этническая география и многое другое. Сам же подход многократно менял названия: «культурологические основания», затем — «культурологический подход», затем — «культурно-исторический подход», наконец — «культурно-исторический подход-методология».

«Идея куррикулума». Другим значимым движением в развитии содержания образования стало развитие теории куррикулума (*curriculum*). За дату рождения теории куррикулума принято считать 1918 г. Итогом первого этапа развития содержания образования в теории куррикулума стала конференция в Чикаго в 1948 г. Полученные к этому времени обобщения ничего не сумели объяснить в практике и тем более выйти на уровень научного прогноза развития содержания или его проектирования. С этого времени само понятие куррикулума начало терять какую-либо определенность, и при этом исчезал сам объект теории содержания.

К концу 1970-х существовало более 30 подходов и, соответственно, определений куррикулума: от самых широких до самых конкретных. Три из них наиболее типичны, поскольку хорошо иллюстрируют «эвристическую ценность» этой теории.

W.P. Siegel [20] определяет теорию куррикулума как конечные цели и задачи образования, пути, средства и способы деятельности по достижению целей, методы и средства проверки эффективности действий. G.A. Beachamp [6] определяет предмет

теории куррикулума как совокупность связанных положений, позволяющих осмыслить содержание учебного плана и программы, устанавливая связи между их элементами, осуществляя управление их развитием и оценку.

В то же время *J. Fajardo* [18] считает, что куррикулум – это совокупность социального опыта, содержание образования, которое учащиеся усваивают, участвуя в деятельности, организуемой системой образования.

Появление таксономии Б. Блюма [14] вдохнуло новую жизнь в теорию куррикулума: появился тезис о том, что «нельзя ставить телегу впереди лошади, т.е. разрабатывать содержание, прежде чем будут определены цели, или независимо от последних». Несколько позже появилась схема куррикулума, которую, с учетом таксономии Блюма, можно логически представить даже в графической форме. Однако реальной теории содержания образования *curriculum* школе не дал. Исследования, нацеленные ранее на поиск новых общих категорий, закономерностей, взаимосвязей, т.е. построение теории содержания или ее фрагментов, постепенно перестроились в направлении планирования системы содержания и учебного процесса, разработки моделей, в основе которых – субъективный взгляд конкретного исследователя (определенная позиция, допущение, идея) на отбор источников содержания, ведущих аспектов, доминирующих факторов. Построены сотни таких моделей. Многие из них сильно напоминают идеи и подходы русской дидактики начала XX в. Ни одна в массовой школе так и не прижилась. Хотя термин как аналог нашего термина «содержание» – прижился. Правда, сейчас его все чаще заменяет термин «контент». Но эта тема уже для особого обсуждения.

Компетентностный подход. Далее речь пойдет о компетентностном подходе и компетенциях как единицах содержания общего образования. Тему в нашей науке и практике продвигают уже более 20 лет. На западе начали еще раньше. Из значимых событий в этой сфере кратко отметим 1996 г., когда Совет Европы провел в Берне симпозиум «Ключевые компетенции для Европы» и последующие за этим публикации. А также не переведенную в нашей стране книгу «Непрерывное образование и школьная программа» 1973 г., где впервые на наш взгляд, широко был включен термин «компетентности» применительно к средней школе [15; 16; 18; 19].

Дискуссии и обсуждения шли свои чередом до того момента, когда компетентностный подход включили в состав методологических основ стандарта

второго поколения. А раз есть основы, должны быть и сами компетенции. И они появились. Компетенции предметные, универсальные, метапредметные, транспредметные, ключевые, общекультурные, познавательные, коммуникативные, физические, общественно-политические, эстетические, креативные. Им уже потерян счет. Компетенции начали изобретать. Намеренно используем этот термин. Они насквозь субъективны, искусственны. Они уже превращены в алгоритмизированные способы деятельности. Осталось только всем этим овладеть. И вот вместо всем известных основ наук и учебных предметов, систематизированных с учебной целью, способных действительно содействовать формированию картины мира, а стало быть, и мировоззрением, нам предлагают совершенно иное содержание.

Именно компетенции, по мнению многих, должны стать главным компонентом содержания школьного образования. Уже сейчас мы начинаем учить компетенциям, и нас начинают учить компетенциям. Для того чтобы убедиться в этом, достаточно ознакомиться с двумя документами последних лет, подготовленных ВШЭ. Это манифест «Гуманистическая педагогика XXI века» и, прежде всего, «Универсальные компетентности и новая грамотность: чему учить сегодня для успеха завтра» (Современная аналитика образования, № 2 (19) 2018 г.). Приведем только несколько утверждений: «смещение акцента от предметных знаний к универсальным навыкам», «как эти навыки формировать в школе», «как для этого начать трансформировать школу уже сейчас», «эволюция содержания школьного образования – курс на универсальные компетентности» и т.д.

На основе этих документов несколько лет назад ВШЭ начала соответствующий эксперимент, пообещав сообщить о его результатах педагогической общественности. Ознакомьтесь с этими текстами – очень познавательно!

В рамках «продвижения» идеи компетенций с неизбежностью встает вопрос: «Как научить?» А поскольку понять, почему компетенции именно такие, а не другие, логическим путем невозможно (ведь каждая из таких единиц содержания есть продукт мыследеятельности тех, кто их придумал, субъективный мыслеобраз), то все, что остается обучающимся, – запомнить, освоить и действовать в соответствии с «ценными указаниями». Киборги (даже с ученой степенью) будут плодиться с невероятной скоростью. Сегодня именно они владеют мыслимыми и немислимыми компетентностями, но ищут подводные лодки в Белоруссии, убеждены,

что Ростовская и Воронежская области входят в состав Украины, а Солнце обращается вокруг Земли, изменяя свою позицию на 360°.

Следует четко и однозначно понимать, что переход «на компетенции» не может не изменить все, что называется методами обучения, методиками, технологиями (кому как нравится). А это уже происходит. Например, проект по реформированию педагогического образования («Образование в документах» № 11, 2015) выполненный под руководством НИУ ВШЭ, в котором участвовали 44 вуза. В том числе в качестве оператора — головной педагогический университет страны. Результатом работы операторов проекта стали рекомендации разработчикам нового государственного стандарта подготовки учителей, которые естественным образом должны быть связаны со стандартом средней школы. Что важно здесь для учителей? То, что разработчики объединены не по предметам, а по профилям подготовки. В частности, продвигается идея «учителя среднего общего образования». Не учителя географии, физики, биологии и т.д., а учителя (неизвестно какого) общего образования. При этом авторы откровенно заявляют, что такой переход позволит избавиться от предметного лобби, которое так сильно в России. То, что для авторов-реформаторов «лобби» во всем мире считается, возможно, главным достижением мирового общего среднего образования — предметное обучение и предметная структура учебного плана. Где наша страна была очевидным лидером и авторитетом.

Эта деятельность набирает обороты. «Новый взгляд» на проблемы учителей дополняется мощной атакой на традиционное содержание общего образования.

Обращаю внимание читателя на уже упоминавшиеся документы ВШЭ. Оказывается, все лучшее в нашу школу приходит с Запада, трансформация (смещение акцентов от предметных знаний к универсальным навыкам) уже идет, драйвером школьных изменений является бизнес-сообщество, а руководством страны осознана (?) ситуация отставания российской школы от требований времени (читай «передовых стран»). Как руководство страны «осознало» ситуацию, мы увидели в течение прошлого и нынешнего годов.

Налицо попытка системного разрушения сложившегося столетиями содержания общего образования. Содержание, которое никогда не работало на потребу бизнес-сообществу или какому-либо другому объединению, особенно на глобалистов. Однако, по мнению реформаторов, все должно быть

по-другому. Главный заказчик у школы теперь — не государство, а бизнес-сообщество! Тогда, конечно, среднее образование — услуга и ничего более. Хорошо, что мы все это поняли. А ведь могло быть хуже.

Если проанализировать ситуацию в целом, трудно понять для чего понадобилось изобретать так называемые «знаниевую» и «деятельностную» парадигмы. А затем противопоставлять их друг другу. Одна стала символом застоя и уходящей эпохи, другая — символом творчества, демократизации, новой эпохи постиндустриального, информационного общества.

А ведь на самом деле «знать и уметь» — это и есть деятельностный подход в «чистом виде». Ведь все мы знаем, что знания рождаются в деятельности, человек их осваивает также в деятельности, в деятельности это знание проявляется и через деятельность оценивается. А изучение науки — это освоение метода! Для того чтобы успешно работала мысль, проявлялось творчество, одного желания мало. Нужно, чтобы было, чем мыслить — знания. Это и есть умственное воспитание. Нам всем, наверное, надо напомнить самим себе, что школа — единственное место, где молодое поколение имеет возможность ознакомиться с основами наук о природе, обществе и человеке, освоить систематизированное содержание, адаптированное для удобства усвоения, и сформировать собственную картину мира — основу формирования личности каждого из нас. Только такая школа может стать «школой мысли». Мысли о смысле (В.П. Зинченко).

Все перечисленные выше подходы реализуют одну цель — системное реформирование содержания общего среднего образования. Всякий раз процесс шел весьма бурно и завершался внезапно, как и начинался. Сегодня об этом напоминает лишь название одной из образовательных областей в последнем базисном плане: «Филология». И та в наибольшей мере критикуется профессионалами за ее «нешкольный характер». Интересно, как сложится судьба компетентностного подхода?

Таковы глобальные результаты попыток глобальных реформ содержания в ушедшем столетии. Мы не коснулись в обсуждении таких значимых для развития содержания идей и проектов, как система Монтессори, Вальдорфские школы, метод проектов, общинная школа, модульное обучение, система развивающего обучения и прочих течений, ввиду их более ограниченного, специального характера. Важно было увидеть, что предлагается массовой средней школе, всем и каждому учащемуся в отдельности. И попытаться понять, почему так происходит.

Некоторые выводы. Анализ проблемы развития содержания образования в изложенных выше рамках ведет к нескольким очевидным выводам.

Первый. Необходимо признать, что речь может идти только о совершенствовании содержания, которое уже существует, которое уже сформировалось, которое имеет свою историю, насчитывающую многие сотни лет. По крайней мере, с тех пор, как в человеческом сообществе школа выделилась как социальный институт со свойственными ей функциями.

В этой работе невозможно базироваться на идеях конструирования содержания «на новом месте и из новых материалов». Мы всегда будем по пояс в прошлом. Второй состоит в том, что не стоит обманываться в отношении того, что возможно создание кардинально нового содержания образования для массовой школы и тем более создание этого содержания посредством его конструирования по какому-либо произвольно, субъективно выбранному параметру или проекту. Известные ныне подходы (культуросообразный, личностно ориентированный, культурологический, деятельностный, компетентностный и др.) позволяют не более чем аспектные корректировки содержания, не затрагивая ни его общей композиции, ни основного категориально-понятийного ряда. Без лишнего преувеличения можно утвердить, что содержание эволюционирует по своим собственным законам и в определенной мере независимо от наших намерений по его изменению. Повторим, что известный всем набор учебных предметов общего образования в основном сформировался еще к началу XX в. За последние 100 лет сложились и заняли устойчивое место в ряду базовых учебных предметов только два — «Химия» и «Информатика». Хотя в разное время в разных странах были попытки введения в содержание обязательного образования самых разнообразных курсов и предметов. Перечислим только некоторые из них. Речь идет, если можно так сказать, о федеральном уровне. Итак, «Граждановедение», «Психология», «Конституция СССР», «Этика и психология семейной жизни», «Логика», «Валеология», «Основы государства и права», «Черчение», «Геология и минералогия», «История ВКП(б)», «Естествознание», «Чистописание», «Основы производства», «Политология», «Мировая художественная культура» и др.

Все эти инновации появились уже после комплексных программ ГУСа, о которых мы уже говорили. История и особенности этих программ в ряде аспектов крайне интересны. В особенности для современных учителей географии и естествознания.

Основная идея комплексных программ была четко обозначена С.Т. Шацким в пособии для учителей «Программы ГУСа и местная работа над ними» (1925 г.). Направление характеризуется теснейшей взаимосвязью между содержанием программ и местными нуждами и потребностями, природных, экономических, общественных и бытовых условий, и с тем планом общественной работы, который намечается в каждом районе — и большом, и малом.

Центром содержания признавалось изучение трудовой деятельности людей, для понимания которой вводилось изучение производительных сил и общественных отношений. Вместо отдельных учебных предметов было создано три стержня: природа, труд, общество.

Приспосабливать программы ГУСа к местным условиям должны были непосредственно на местах. Этим занимались губернские методические бюро (комиссии). Поскольку система была, скорее, децентрализована, чем централизована, появились территории, губернские отделы которых не приняли комплексных программ. Например, Иваново-Вознесенский губОНО, Ленинградский, частично Московский и Тверской. Мы об этом говорим, чтобы наши читатели поняли, что все степени свободы для перехода на преимущественно новое содержание имелись, и так продолжалось много лет [13].

Почему так происходит? О результатах уже было сказано выше. Теперь о возможных причинах неудач в реформировании содержания, примеры которых мы рассмотрели.

Убежден, что все перечисленные выше попытки реформы содержания объединяет общий методологический подход: абстрагирование от существующего положения, перевод движения мысли на конструирование «новой реальности» с последующей ее имплементацией в практику реальной системы образования.

При этом констатируется неудовлетворенность (часто вполне справедливая) существующим положением вещей (в нашем случае — содержанием), разрабатывается некий мыслеобраз нового содержания и осуществляется его обоснование. Какими были эти мыслеобразы (можно — модели, концепции)?

«Три стержня» — в программах ГУСа; четыре компонента социального опыта, которые уравниваются с понятием «культура» у И.Я. Лернера и В.В. Краевского; восемь составляющих понятия «культура» в культурологическом подходе; конструируемые компетенции как компоненты структуры содержания при компетентностном подходе. Что их объединяет?

А то, что поиск и формирование подхода (основания) с необходимостью являются субъективным

актом, отражающим мнение, взгляды, позицию и т.д. конкретного исследователя (или группы исследователей). Он аксиоматичен по природе и все последующие действия по его «развертыванию» в содержание представляют собой исключительно субъективные конструкции. И в этом случае, чтобы стать основой единого содержания в школе, они должны разделяться членами профессионального и образовательного сообщества, что невозможно. Но даже если удастся добиться согласия по исходным позициям, то в дальнейшем удовлетворительных критериев выработать не удастся. Отбор содержания становится еще более субъективным (рост энтропии). А любая самоорганизующаяся система стремится к подавлению этой самой энтропии, поскольку последняя ведет к ее разрушению. На практике это означает, что проект в редких случаях доходит до общей композиции содержания образования. Что же касается доведения проектов такого рода до уровня учебных программ, а тем более УМК, то нам такие случаи неизвестны (за исключением схем программ ГУСа) [12].

Поэтому, как представляется, единственной эффективной методологией будет исход, основанный не на субъективных допущениях, но подход, который пытается, прежде всего, понять закономерности изучаемого объекта как ставшей реальности. Во всем ее разнообразии и сложности. Возможно ли это? Возможно. Это сделано в работах В.С. Леднева [5; 6].

В отличие от описанного выше подхода «извне» — с произвольно выбираемыми начальными условиями допущениями, у В.С. Леднева очевидна иная познавательная установка: прежде чем предлагать решения, хорошо было бы понять и объяснить закономерности развития содержания образования как реальности. Например, применительно к географии ответить: должен ли существовать такой предмет, каков его объект изучения, каково его место в общей структуре содержания образования и др. В описанных выше проектах для географии места не было.

В ходе длительных исследований В.С. Ледневу удалось определить и обосновать, что состав и структура содержания общего образования детерминированы двумя основными факторами: инвариантной структурой деятельности человека и структурой совокупного объекта изучения в школе (всей действительности). Все это прямо связано с целями образования: формирование личности в единстве понимания картины мира и формирование деятельности обучающегося. В структуре деятельности были выделены: познавательная (когнитивная), нрав-

ственная, преобразовательная, коммуникативная, эстетическая, физическая деятельность. А в совокупном объекте изучения — генеральная структура научного знания как главный источник объективного знания об окружающем их мире.

Были изучены разные классификации наук. Разработана и обоснована педагогически целесообразная классификация, основанная на принципе минимизированного, но функционально полного и непротиворечивого набора образовательных областей как компонентов структуры содержания. Объединение этих факторов в качестве критериев формирования содержания в ходе его эволюционного развития объясняет факт уже упоминавшегося единообразия, различного политического устройства стран, способа производства, традиций, национальной идентичности, уровня развития экономики и социума и т.д.

Впервые в истории педагогики В.С. Ледневу удалось объяснить, почему ядро содержания общего среднего образования во всем мире обнаруживает такое удивительное структурное подобие, различаясь лишь в деталях. Позже, в эпоху начинающейся информатизации образования на основе анализа и обобщения огромного эмпирического материала в виде учебных планов школ более 50 стран мира, теория В.С. Леднева была подтверждена. Последние события, с описания которых мы начали обсуждение, как представляется, подтверждают позиции В.С. Леднева. Действительно, говоря «ученым» языком, в условиях бифуркации всякая сложная система выбирает путь развития, при котором энтропия меньше. Необходимо отметить, что понять и объяснить структуру реально существующего объекта означает возможность увидеть направления его развития (саморазвития). На этой основе только и возможно совершенствование системы, сообразное ее внутренним закономерностям. Для информации: в ходе исследований В.С. Леднев объяснил и обосновал перспективу появления в содержании школьного образования курса «Кибернетика» (теперь — «Информатика»).

На этой основе совместно с его аспирантом А.А. Кузнецовым (впоследствии — вице-президент РАО) была разработана и опубликована в журнале «Школа и производство» первая в мире школьная учебная программа по информатике (1965 г.). Так родился новый учебный предмет, один из двух вошедших в учебные планы всех школ мира.

Будем помнить, что содержание образования в его современной структуре формировалось веками. В этой связи вполне справедливы слова И. Пригожина о том,

что, высказавшись однажды, природа не берет своих слов назад: природа никогда не жлет [10].

Поэтому школа, содержание обязательного образования — вечный приоритет ответственного государства.

Общее среднее образование всегда являлось основным приоритетом в образовательной политике нашей страны. Три причины объясняют этот факт. Первая: обучение в школе — единственный уровень образования, который является обязательным для всех граждан страны. Вторая причина состоит в том, что общеобразовательная школа является первым и одновременно последним периодом в жизни каждого из нас, когда наше становление происходит в рамках общеобразовательной парадигмы, на основе содержания, имеющего общекультурную, общеобразовательную, мировоззренческую направленность, ещё не специализированного в соответствии с будущими профессиональными интересами человека. Общее образование сходит почти на «нет» в ходе дальнейшего профессионального образования, переходя затем в знание по интересам.

Третья причина — в том, что время получения общего образования совпадает с основными этапами становления личности, человека и гражданина, с периодом его физиологического развития во взрос-

лого человека. Школа — главный институт социализации личности, потерять который государство и общество не имеют права.

Мы попытались обсудить, почему терпят неудачу многочисленные попытки реформирования содержания на уровне общей структуры и почему сложившаяся структура содержания образования столь устойчива. Устойчивость в данном случае вовсе не синоним косности и застоя. Это естественное состояние стабильности сложных открытых нелинейных систем, выйти из которого система может как в процессе своей эволюции, своего саморазвития, так и в результате организованных резонансных воздействий человека.

Эти воздействия в своей совокупности (в резонансе) могут привести к утере стабильности и смыслу содержания, что неизбежно повлечет за собой разрушение системы в целом.

В свете изложенного вполне возможно рассматривать описанные выше государственные решения как способ уменьшить энтропию, предотвратить разрушение системы, перейти к порядку, основанному не на произвольных правилах, а на естественных тенденциях и закономерностях развития содержания школьного образования, его дальнейшей модернизации и корректировке.

Литература

1. Федеральный закон № 371-ФЗ от 24 сентября 2022 года «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» и статью 1 Федерального закона «Об обязательных требованиях в Российской Федерации».
2. *Богуславский М.В.* Формирование концепции содержания общего среднего образования единой трудовой школы РСФСР [Текст]: автореф. ... д-ра пед. наук / М.В. Богуславский. — М., 1994.
3. *Коптерев П.Ф.* Избранные педагогические сочинения [Текст] / П.Ф. Коптерев. — М., 1982.
4. *Краевский В.В.* Содержание образования: вперед к прошлому. Педсообщество России [Текст] / В.В. Краевский. — М., 2000.
5. *Леднев В.С.* Классификация наук [Текст] / В.С. Леднев. — М., 1971.
6. *Леднев В.С.* Содержание образования [Текст] / В.С. Леднев. — М., 1989.
7. О начальной и средней школе: Постановление ЦК ВКП(б) от 5 сентября 1931 г. [Текст]. — URL: <https://istmat.org/node/53561> (дата обращения: 17.10.2023).
8. Методические письма Министерства образования РФ № 351/11, 977/11, 499/11 и др. Решение коллегии Министерства (приказ от 09.02.1998).
9. Программа ГУС'а для первого и второго годов сельской школы I ступени (с изменениями, сделанными на основании учета опыта) / Научно-педагогическая секция государственного ученого совета [Текст]. — М.: Работник просвещения, 1926.
10. *Пригожин И.* Порядок из хаоса: новый диалог человека с природой [Текст] / И. Пригожин, И. Стенгерс. — М., 1986.
11. *Рыжаков М.В.* Ключевые компетенции в стандарте. Возможности реализации [Текст] / М.В. Рыжаков // Стандарты и мониторинг в образовании. — 1999. — № 4.
12. *Рыжаков М.В.* Модели и структуры содержания общего среднего образования. Отечественный и зарубежный опыт [Текст] / М.В. Рыжаков, А.А. Журин. — М., СПб., 2012.
13. *Beachamp G.A.* Curriculum theory. Peask Kop. 1981.
14. *Bloom B.S.* and others. Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals. N.Y., 1971.
15. Council de l'Europe. Education permanente. Reflexions prospectives. Strasbourg: Council de l'Europe, 1969.
16. *Dave R.H.* Education permanent et programme scolaire. Ham-bourg: Institut de l'UNESCO pour l'education. 1973.
17. *Janne H.* L'education permanente. Facteur de mutation du systeme d'enseignement actuel. Strasbourg: Council de Euroup., 1969.
18. *Fajardo J.* 1976. Curriculum in the Peruvian educational reform. / Paris. UNESCO // (Doc. ED. 76 / CONF. 640/7).
19. *Parryn G.W.* Vers un modele conceptual d'education permanente. Paris: UNESCO, 1973.
20. *Siegel W.P.* Reflections concerning the evaluation of curriculum. Regional seminar on techniques of curriculum evaluation, Caracas 7–16 October 1974 / Santiago, UNESCO Regional Office of Education for Latin American and the Caribbean. (Doc. Serie/SEMCURR/Ref.i)

References

1. Federal'nyy zakon № 371-FZ ot 24 sentyabrya 2022 goda «O vnesenii izmeneniy v Federal'nyy zakon «Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii» i stat'yu 1 Federal'nogo zakona «Ob obyazatel'nykh trebovaniyakh v Rossiyskoy Federatsii».
2. Boguslavskiy M.V. Formirovanie kontseptsii sodержaniya obshchego srednego obrazovaniya edinoj trudovoy shkoly RSFSR. Avtoreferat na soiskanie uchenoy stepeni doktora ped. nauk. M., 1994.
3. Kopterev P.F. Izbrannyye pedagogicheskie sochineniya. M., 1982.
4. Kraevskiy V.V. Soderzhanie obrazovaniya: vpered k proshlomu. Pedsoobshchestvo Rossii. M., 2000.
5. Lednev V.S. Klassifikatsiya nauk. M., 1971.
6. Lednev V.S. Soderzhanie obrazovaniya. M., 1989.
7. O nachal'noy i sredney shkole: Postanovlenie TsK VKP(b) ot 5 sentyabrya 1931 g. URL: <https://istmat.org/node/53561> (data obrashcheniya 17.10.23).
8. Metodicheskie pis'ma Ministerstva obrazovaniya RF № 351/11, 977/11, 499/11 i dr. Reshenie kollegii Ministerstva (prikaz ot 09.02.1998).
9. Programma GUS'a dlya pervogo i vtorogo godov sel'skoy shkoly i stupeni (s izmeneniyami, sdelayannymi na osnovanii ucheta opyta) / Nauchno-pedagogicheskaya sektsiya gosudarstvennogo uchenogo soвета. M.: Rabotnik prosveshcheniya, 1926.
10. Prigozhin I., Stengers I. Poryadok iz khaosa: novyy dialog cheloveka s prirodoy. M., 1986.
11. Ryzhakov M.V. Klyuchevyye kompetentsii v standarte. Vozmozhnosti realizatsii // Standarty i monitoring v obrazovanii. 1999. № 4.
12. Ryzhakov M.V., Zhurin A.A. Modeli i struktury sodержaniya obshchego srednego obrazovaniya. Otechestvennyy i zarubezhnyy opyt. M., SPb., 2012.
13. Beachamp G.A. Curriculum theory. Pealsk Kop., 1981.
14. Bloom B.S. and others. Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals. N.Y., 1971.
15. Council de l'Europe. Education permanente. Reflexions prospectives. Strasbourg: Council de l'Europe, 1969.
16. Dave R.H. Education permanent et programme scolaire. Hambourg: Institut de l'UNESCO pour l'education, 1973.
17. Janne H. L'education permanente. Facteur de mutation du systeme d'enseignement actuel. Strasbourg: Council de Euroup., 1969.
18. Fajardo J. 1976. Curriculum in the Peruvian educational reform / Paris. UNESCO // (Doc. ED. 76 / CONF. 640/7).
19. Parry G.W. Vers un modele conceptual d'education permanente. Paris: UNESCO, 1973.
20. Siegel W.P. Reflections concerning the evaluation of curriculum. Regional seminar on techniques of curriculum evaluation, Caracas 7–16 October 1974 / Santiago, UNESCO Regional Office of Education for Latin American and the Caribbean. (Doc. Serie/SEMCURR/Ref.i.).