УДК 37.014

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ДВУХ ВЕРСИЙ СТАНДАРТА ВТОРОГО ПОКОЛЕНИЯ ДЛЯ СТАРШЕЙ ШКОЛЫ

Кузнецов А.А., д.пед.н., Академик РАО, Институт управления образованием РАО, Москва. Россия.
E-mail: kuznetsovaaa@yandex.ru

Аннотация Проводится сравнительный анализ содержания двух версий стандарта, применительно к требованиям к содержанию основных образовательных программ и результатам их освоения. Обе версии созданы в Российской академии образования и опираются во многом на единые концептуальные позиции, определяемые дополнениями и поправками в Федеральный закон об образовании, принятыми Госдумой РФ в конце 2007 года. Ключевым отличием двух версий являются пути и средства реализации задач стандарта школьного образования.
Ключевые слова: образовательные стандарты, основная образовательная программа, примерная программа, требования к образовательным результатам, условия осуществления образовательного процесса.

A COMPARATIVE ANALYSIS OF THE TWO VERSIONS OF STATE STANDARDS FOR SECONDARY SCHOOL

A Kuznetsov, D.of Arts, Academician of RAE, Institute of management in education of RAE,
Moscow. Russia.
E-mail: kuznetsovaaa@yandex.ru

Abstract This article attempts to make a comparative analysis of the content of the two versions of the standard, with respect to the basic requirements for the content of educational programs and the results of their development. Both versions are created in the Russian Academy of Education, and are based largely on common lines of thought, defined additions and amendments to the Federal Law on Education, adopted by the State Duma at the end of 2007. A key difference between the two versions are the ways and means to achieve the objectives of school education standard.
Keywords: educational standards, the main educational program, a model program, the requirements for educational results, conditions for realization of educational process.

В настоящее время продолжается широкое обсуждение двух версий стандарта для старшей ступени школы. Обе версии созданы в Российской академии образования и опираются на во многом единые концептуальные позиции, определяемые дополнениями и поправками в Федеральный закон об образовании, принятыми Госдумой РФ в конце 2007 года. Ключевым отличием двух версий являются пути и средства реализации задач стандарта школьного образования. Настоящая статья делает попытку провести сравнительный анализ содержания двух версий стандарта,

применительно к требованиям к содержанию основных образовательных программ и результатам их освоения.

Как следует из Закона об образовании, школьные образовательные стандарты должны стать важнейшим средством нормативного регулирования содержания и результатов общего среднего образования.

Безусловно, нормативно-правовая база содержания образования и образовательных результатов существовала в школе и в прежние годы. Однако в начале 90-х годов она перестала удовлетворять практику. Многообразие образовательных систем, право учителей на самостоятельный выбор методики обучения – все это стало реальностью школы того времени и получило в 1992 году законодательное закрепление в новом Законе «Об образовании». Именно в этот момент встал вопрос о введении в школу образовательных стандартов и сложилось понимание назначения и функций стандарта:

- быть гарантом доступного и качественного образования для всех обучаемых;

- быть критерием оценки (аттестации) выпускников отдельных ступеней школы, учителей, образовательных учреждений, системы образования в целом;

- обеспечивать сохранение единого образовательного пространства страны и реализацию возможности академической мобильности обучаемых;

- создать условия для большей индивидуализации образования, повышения его вариативности за счет минимизации его инвариантной и обязательной для всех части, введения «образовательного ценза» - минимального и достаточного уровня обязательного образования;

- за счет введения требований к минимальному (достаточному) обязательному образованию и расширению вариативной части образования создать предпосылки для нормализации учебной нагрузки школьников;

- повысить объективность и достоверность оценивания учебных достижений школьников – перейти от нормированной к критериально-ориентированной системе оценивания.

Можно сказать, что образовательные стандарты первого поколения выполнили свое главное назначение. Благодаря их введению удалось сохранить единое образовательное пространство страны. Школьное образование не потеряло своих важнейших качеств – фундаментальности, системности и др. Были созданы предпосылки для нормализации учебной нагрузки школьников, повышения объективности оценивания их учебных достижений. И, вместе с тем, жизнь, практика школы, новые ориентиры развития образования поставили вопрос о

совершенствовании школьных стандартов, создании стандартов второго поколения. Такое поэтапное совершенствование содержания образовательных стандартов предусмотрено и «Законом об образовании», где говорится о том, что стандарты должны изменяться не реже одного раза в десять лет.

Федеральный государственный образовательный стандарт второго поколения – принципиально новый для отечественной школы документ, назначение и функции которого беспрецедентны в ее истории. По сравнению со стандартами первого поколения его предмет, сфера его действия значительно расширились и стали охватывать области образовательной практики, которые одновременно с единых системных позиций никогда ранее не нормировались.

Главный смысл разработки образовательных стандартов второго поколения заключается в создании условий для решения стратегической задачи развития российского образования - повышения его качества, достижения новых образовательных результатов, обеспечивающих конкуретноспособность отечественной школы, ее готовность к решению новых социальных задач: консолидации общества, формированию российской идентичности, способности к достижению эффектов «социального лифта», выравнивания социальных возможностей людей с разными стартовыми условиями и др.

Иначе говоря, образовательный стандарт сегодня должен служить не средством фиксации состояния образования, достигнутого на предыдущих этапах его развития, а ориентировать образование на достижение нового качества, адекватного современным (и даже прогнозируемым) запросам личности, общества и государства.

Подчеркнем в этой связи, что реформы школьного образования, развернувшиеся конце прошлого века в большинстве развитых стран мира были вызваны не только угрозой потери качества образовательного процесса, но главным образом тем, что традиционные цели школьного образования все меньше степени соответствовали новым потребностям и ожиданиям личности и общества в области образования.

Возвращаясь к сравнительному анализу двух представленных проектов стандарта для старшей школы, отметим, что сейчас важно сосредоточить внимание на замечаниях к рассматриваемым проектам, обозначить возможные риски использования их в практике школы, которые могут свести на нет все их достоинства.

Прежде чем начинать обсуждение частных вопросов содержания представленных проектов стандарта, необходимо рассмотреть принципиальные вопросы, касающиеся сущности образовательного стандарта, его назначения, сферы применения и т.д. К сожалению, эти вопросы практически не обсуждаются (они

оказались не затронутыми и в утвержденной Минобрнауки схеме оценки образовательных стандартов). Между тем, без концептуальных позиций, определяющих исходные точки анализа и оценки стандартов, весь этот анализ мало, что даст для понимания того, что можно реально ждать от нового поколения стандартов.

На мой взгляд, прежде всего, необходимо обсудить три ключевых позиции: сущность образовательного стандарта, область его применения и механизмы реализации в практике образовательного процесса. Отметим, что эти вопросы неоднократно обсуждались во время работы над стандартами и позиции, речь о которых пойдет ниже, вроде бы принимались авторским коллективом А.М.Кондакова и Л.П.Кезиной. Однако в окончательную версию документов не попадали. Разработчики и редакторы ссылались при этом на то, что это вопросы чисто терминологические, а не принципиальные. Реально же они далеко выходят за рамки терминологических проблем.

Версия стандарта, разработанная А.М.Кондаковым и Л.П.Кезиной, не только не продвинула решение терминологических вопросов, но внесла еще большую путаницу и обострила существовавшие противоречия. Этому способствовали также поправки и дополнения, внесенные в Закон об образовании в 2007 году.

Как Концепция стандарта, так и сам Стандарт старательно обходят определение понятия «образовательный стандарт». Приводятся ссылки на новую редакцию ст.7 Закона об образовании, где образовательный стандарт определяется как совокупность трех требований:

- к структуре основных образовательных программ;
- к условиям реализации основных образовательных программ;
- к результатам освоения основных образовательных программ.

Такое определение можно назвать структурным или функциональным, но, безусловно, не сущностным. Чтобы понять, что представляет собой стандарт, обратимся к энциклопедическим источникам. И Большая советская энциклопедия, и Российский энциклопедический словарь, и, например, Webster определяют стандарт как «норму, образец, мерило». Можно ли сказать, что новая версия школьного образовательного стандарта, представленная А.М.Кондаковым и Л.П.Кезиной. выполняет его назначение как нормы, образца и, тем более, мерила? Очевидно, что нет. Ни норма, ни мерило не могут носить характер ориентира, благих пожеланий, которые характерны для этого стандарта. Отказ, таким образом, от понимания стандарта как

«нормы и мерила» реально означает невозможность реализации таких важнейших его функций, как критериальная и аттестационная.

Одно из основных назначений стандарта, на мой взгляд, заключается в том, чтобы, минимизируя инвариантное и обязательное для всех, существенно расширить возможности вариативного в содержании образования и образовательном процессе. Но минимальный инвариант при этом должен быть описан четко, однозначно и достаточно детально. Именно это и позволит стандарту стать нормативным документом, стать критерием для выполнения аттестационных и акредитационных процедур, обеспечить единство образовательного пространства страны. В противном случае он будет набором правильных, важных, но неработающих деклараций.

Стандарт, разработанный под руководством А.М.Кондакова и Л.П.Кезиной, так же, как его Концепция, содержат много противоречивых утверждений, которые порой заводят читателя в тупик. Приведем только один пример, связанный с трактовкой в Концепции соотношения «Требований к структуре основных образовательных программ» и «Требований к их освоению».

Во-первых, везде подчеркивается, что ключевым отличием стандарта нового поколения является его построение с ориентацией на планируемые образовательные результаты. Так, на стр. 10 Концепции указано, что «… на первое место выходят требования к результатам образования», т.е. «Требования к результатам освоения основных образовательных программ» (на стр. 16 специально оговаривается, что это – одно и тоже). Однако понятно, что, если требования к результатам есть требования к освоению неких программ, то без определения их (программ) содержания невозможно определить требования к их освоению. Иначе говоря, вопреки утверждению Концепции, на первое место выходит как раз содержание основных образовательных программ.

Во-вторых, «Требования к структуре основных образовательных программ» определяют только структуру (т.е. по определению понятия «структура» - набор элементов и характер взаимосвязей между ними), но никак не содержание этих программ. Как в этом случае определить требования к освоению не заданного содержания?

Наконец, третье и самое главное. «Требования к освоению основных образовательных программ», т.е. требования к результатам образования должны быть обращены, прежде всего, к обучаемым и только потом к другим участникам образовательного процесса. Посмотрим, что содержат в себе «Требования к структуре основных образовательных программ». В тексте Стандарта дано пояснение состава

этого его компонента стандарта. Он содержит, например, рамочные ориентиры целей образования и путей их реализации, в том числе: требования к структуре и основным показателям учебного плана, …. требования к регламентации оценочных процедур и многое другое, что относиться к деятельности образовательного учреждения. Неужели их освоение и должно составить часть образовательных результатов школьников? Подобными противоречиями изобилует текст и Концепции, и самого Стандарта.

Заканчивая обсуждение сущности образовательного стандарта, укажем еще на один нерешенный вопрос. Мы никак не определимся какого типа стандарт мы разрабатываем – стандарт на услугу или стандарт на продукт. С одной стороны, декларируется ориентация на результат образования (т.е. продукт), с другой стороны, в Концепции стандарта и в самом стандарте нередко можно увидеть характерные черты стандарта на услугу (т.е. попытки регламентации образовательного процесса).

Перейдем теперь к рассмотрению вопроса об области применения школьного стандарта. Полное название этого стандарта - «Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования». Из этого следует, что он регламентирует только федеральную составляющую школьного образования. Хотя в новой редакции (2007 г.) Закона об образовании изъяты положения о делении содержания образования в школе на федеральный, региональный компоненты и компонент образовательного учреждения, по сути ясно, что функции федерального компонента перешли к обязательной (инвариантной) части образования как «обязательной для любого образовательного учреждения, реализующего образовательные программы общего образования». Если это так, так то сфера применения Федерального стандарта ограничивается исключительно инвариантной и обязательной для всех частью школьного образования. Именно так понимается и специально оговаривается предмет Федерального стандарта в проекте этого документа, представленного Президиумом РАО.

Однако такой подход, видимо, не устраивает идеологов новой версии стандарта, подготовленной под руководством А.М.Кондакова и Л.П.Кезиной. Они фактически расширяет сферу его функционирования на все школьное образование в целом. При этом они игнорируют положение ст.7 в новой редакции Закона об образовании, которая относит содержание вариативной части школьного образования к компетенции участников образовательного процесса (региональных и муниципальных органов управления образованием, образовательных учреждений, учащихся, их родителей и т.д.).

Наконец, скажем несколько слов о механизмах реализации основных положений и функций стандарта, декларируемых в его содержании. В целом можно сказать, что эти механизмы никак не прописаны в стандарте. Все отнесено к, так называемому, пакету документов, обеспечивающих введение стандарта. Так поступить конечно можно, если в самом стандарте задать некие «реперные точки», которые определят направленность и содержание последующих документов. Этого, однако, не сделано. Более того, проигнорировано даже то, что было в предыдущих версиях стандарта. Покажем это на нескольких примерах.

Фактический отказ (в версии А.М.Кондакова и Л.П.Кезиной) от минимально допустимого уровня образовательных результатов (т.е. от «образовательного ценза» устанавливаемого государством), с опорой на который во многом строился стандарт первого поколения. Вопрос это настолько значимый, что требует отдельного обсуждения.

Идея минимально допустимого образовательного ценза вызывает острое неприятие у коллектива под руководством А.М.Кондакова и Л.П.Кезиной.. При этом приводятся два основных аргумента. Во-первых, «ущербность» образования, построенного на принципе минимально допустимых образовательных результатов, и, во-вторых, невозможность удовлетворить запросы школьников с разными познавательными потребностями. Такой взгляд во многом противоречит позициям самих же авторов стандарта, если они действительно стремятся к усилению вариативности образования, если думают о гарантиях доступности образования, как с точки зрения познавательных возможностей школьников с разными способностями и интересами, так и с точки зрения реального финансового и материально-технического обеспечения образовательного процесса. Следует наконец понять, что сегодня государство в состоянии обеспечить для каждой российской школы только минимально необходимые условия осуществления образовательного процесса. Определить эти условия можно лишь на основе единых минимально допустимых требований к уровню образовательных результатов.

Мне не раз приходилось говорить обо всем этом и вроде бы встречать понимание со стороны большинства участников обсуждения материалов стандарта. Более того, это нашло отражение в одной из опубликованных (2008 г.) промежуточных версий Концепции стандарта.

Позволю себе процитировать этот материал:

Образовательные результаты, представляющие собой, по существу, декомпозицию целей образования, должны быть ориентированы на познавательные

возможности школьников разных возрастных групп и связаны с условиями, в которых осуществляется образовательный процесс, причем условия отражают возможности общества (государства) в обеспечении образования.

Естественным является желание семьи, общества, государства поднять уровень образования как можно выше. Однако надо отчетливо понимать, что задаваемый в стандартах уровень образовательных результатов реально зависит от многих факторов. Важнейшими из них являются:

- доступность требований стандартов, соответствие их познавательным возможностям основной массы учащихся определенного возраста;

- различный уровень мотивации, интереса отдельных школьников к тем или иным областям знаний и деятельности, способностей к их освоению;

- ограничения требований СанПиНов относительно учебной нагрузки обучаемых;

- материально-технические, учебно-методические, кадровые ресурсы школы.

Ясно, что максимальные (желаемые) результаты не могут стать нормой, задаваемой стандартами. Это не позволит обеспечить доступность требований стандарта (отметим, что, как только в конце 80-х – начале 90-х гг. XX в. стали доступными данные о реальном уровне образовательных результатов в массовой школе, выяснилось, что содержание школьного образования тех лет даже на тройку не способны были освоить около 30% учащихся). При ориентации на максимальные требования реально можно забыть об индивидуализации образования, нормализации учебной нагрузки. Не стоит говорить о государственных гарантиях материального, финансового и кадрового ресурса. Практически в пустую декларацию превращается намерение перейти к критериальной оценке.

Этими соображениями предопределяется роль условий осуществления образования как ресурсных ограничений системы, имеющих приоритетный характер.

В этом случае становится понятным необходимость иного подхода к определению уровня образования, задаваемого стандартом. Стандарт должен определять тот уровень образования, относительно которого в обществе достигается конвенция (договор) как о необходимом и достаточном минимальном уровне для обеспечения возможности полноценного развития личности ребенка и успешного продолжения образования на следующей его ступени.

Такой уровень можно было бы назвать базовым (минимально допустимым), учитывая, что он устанавливается для инвариантной и обязательной для всех части образования.

Реальный уровень образования каждого отдельного школьника будет складываться из базового уровня и уровня образования, достигнутого при освоении вариативной части содержания образования, выбор которой осуществляется им самим (вместе с родителями) в зависимости от индивидуальных познавательных потребностей и способностей. При таком построении содержания школьного образования стандарт, оптимизируя объем инвариантной его части, открывает широкие возможности для вариативности образования, реализации индивидуальных образовательных программ.

Таким образом, отказ от минимально допустимого уровня образовательных результатов для обязательной части образования не позволяет эффективно реализовать большинство функций стандарта и реально придает им абсолютно декларативный характер. Это относиться и к обеспечению единого образовательного пространства, и к гарантиям обеспечения условий реализации условий образовательного процесса, и к нормализации учебной нагрузки школьников, и к обеспечению условий повышения объективности оценивания и т.д. Апелляция к тому, что введение в рамках стандарта минимального допустимого уровня якобы сокращает познавательные возможности школьников, не состоятельны, т.к. удовлетворить эти потребности каждый ребенок может за счет значительной по объему вариативной части, содержание которой выбирает он сам. Такой подход нашел отражение в проекте стандарта старшей школы, представленном Президиумом РАО.

Нельзя согласиться с подходом, декларируемым группой разработчиков стандарата под руководством А.М.Кондакова и Л.П.Кезиной, относительно детализации и конкретизации требований стандарта. Предполагаемый уровень конкретизации требований к результатам образования (чрезвычайно расплывчатый и аморфный) не позволяет разрабатываемому стандарту выполнять свою важнейшую функцию – быть критерием оценки образовательных результатов, учебно-методического и другого обеспечения образовательного процесса. В самом деле, как можно обосновать состав оборудования кабинета по какому-либо учебному предмету в условиях размытых и аморфных требований к содержанию («Фундаментальное ядро» по отдельному предмету – 2-3 стр.) и образовательным результатам на уровне общих слов и «благих пожеланий».

Мы уже сейчас постоянно сталкиваемся с этим при создании ЕГЭ, разработчики которого могут как угодно произвольно трактовать требования к образовательным результатам, или при экспертизе учебников (авторы, не прошедших экспертизу

учебников, грозят нам обращением в Арбитражный суд, т.к. стандарты не позволяют получить однозначного ответа на вопрос о том, соответствуют ли учебники их содержанию). Наши оппоненты могут сказать, что предполагается создание так называемых «Примерных программ», где можно конкретизировать указанные выше требования, однако, они забывают, что подобные программы носят только рекомендательный характер и не могут выступать в качестве нормативного документа. Возникает опасная ситуация, когда (в отсутствии нормативного характера компонентов стандарта, направленных на определение результатов и содержания образования) эту нишу займет ЕГЭ и именно он и будет определять указанные нормативы.

Обратимся теперь к не менее важным, но более частным вопросам. Как уже отмечалось, стандарты должны быть ориентированы на повышение качества образования. Для оценки качества образования необходимо, прежде всего, выявить и согласовать требования личности, семьи, общества и государства к образовательным результатам. Отметим, что эти требования в современной истории России целенаправленно, в явном виде никогда не изучались. Эта работа была по существу впервые выполнена Институтом социологии РАН в рамках исследования по разработке школьных образовательных стандартов. Предполагалось, что опора на результаты этого исследования составит первое и существенно важное отличие стандартов второго поколения от своих предшественников.

Выявленные требования позволили бы более четко и системно обосновать планируемые результаты общего среднего образования, определить их сущность и основные составляющие. Это должно было стать методологической основой разработки стандартов, смысловым ориентиром обновления и совершенствования содержания школьного образования, критерием оценки учебных достижений школьников.

Стандарт замышлялся как «общественный договор», как «конвенциональная норма», отражающая обобщенные потребности личности, семьи, общества и государства. К сожалению, реально это направление работы было ориентировано не столько на выявление потребностей (по крайней мере, полученные здесь результаты пока не выдерживают никакой критики), сколько на разработку методики их согласования. Развернувшаяся в настоящее время острая критика стандарта старшей ступени школы, разработанного под руководством А.М.Кондакова и Л.П.Кезиной, свидетельствует, что «общественный договор» пока не состоялся.

Альтернативный вариант этого стандарта, представленный Президиумом РАО, исходил из обобщения опыта введения в школы, еще в 2004 году, профильного обучения, что все эти годы рассматривалось общественностью как практически единственный реальный шаг на пути модернизации школы. Это во многом и определило широкую поддержку второго варианта стандарта со стороны учителей, родителей, общественности.

Еще одно отличие стандартов нового поколения связано с формой их представления. Для того, чтобы пояснить это, надо подчеркнуть, что у образовательных стандартов много разных «потребителей». Это и родители, и школьники, и учителя, и вузы, и общественность, и работодатели, и законодательная власть и исполнительная и т.д. Каждый потребитель хочет увидеть в образовательных результатах то, что наиболее важно, значимо для него, и требует, чтобы это было сформулировано в понятной для них форме и на доступном языке. К сожалению, надо сказать, что язык, предложенной группой разработчиков под руководством А.М.Кондакова и Л.П.Кезиной, версии нового стандарта, оказался мало доступен как для широкой общественности, так даже и для профессионального сообщества.

Наоборот, все, кто знакомился со стандартом, предложенным РАО, единодушно отмечают доступность его изложения, конкретность и четкость его основных положений.

Говоря о новых компонентах школьного стандарта, конечно нельзя не сказать о Базисном учебном плане. Здесь два значимых нововведения. Во-первых, в Базисный план впервые введена внеурочная деятельность как важная составная часть содержания образования, увеличивающая его вариативность и адаптивность к интересам, потребностям и способностям школьников. В каждом классе школы предполагается выделить до 10 часов в неделю на внеурочную деятельность – спортивно-оздоровительную, познавательную и исследовательскую, художественно-эстетическую, трудовую и т.д. Подчеркнем два важных момента. Первый – введение в Базисный план внеурочной деятельности – это возможность проверки эффективности других, кроме классно-урочных, форм организации образовательной деятельности, причем не в условиях локального эксперимента, а в массовой школьной практике. Второе – в Базисном плане (в соответствии с поправками, внесенными Госдумой в ФЗ «Об образовании») нет больше национально-регионального компонента и компонента образовательного учреждения. Вместо этого Базисный план разделен на две составляющих: инвариантную и вариативную. При этом содержание вариативной части определяется участниками образовательного процесса, включая региональные и

муниципальные органы управления образованием, самими школами, их учредителями, учителями, родителями, школьниками и т.д.

Что же нового предлагает проект стандарта, разработанной группой под руководством А.М.Кондакова и Л.П.Кезиной, по учебному плану старшей ступени?

Прежде всего, новую структуру учебного плана: четыре обязательных учебных предмета («Россия в мире», Физкультура, ОБЖ, Индивидуальный проект) и ряд обязательных для изучения предметных областей, из которых учащийся может выбрать один-два учебных предмета. Относительно ОБЖ и Физкультуры вопросов не возникает – они представлены и проекте учебного плана, предложенным Президиумом РАО. Несостоятельным представляется рассматривать индивидуальный проект как учебный предмет. Учебное проектирование – это метод или организационная форма обучения, которые могут применены в любом учебном предмете. Особый разговор о предлагаемом учебном предмете «Россия в мире». Для него не существует ни учебника, ни программы, только идея. Но нельзя в стандарт включать то, что не прошло экспериментальную и экспертную проверку. Ведь, мы уже проходили предметы-однодневки. Мало кто помнит, но в разное время обязательными для изучения в школе были такие предметы как: «геология и минералогия», «естествознание» вместо «биологии», «машиноведение и электротехника», «логика», «психология», в поздние советские времена «этика и психология семейной жизни».

Вызывает большое сомнение и предлагаемый принцип свободного выбора предметов из предметных областей. Это влечет за собой риск потери общеобразовательного характера школьного образования на старшей ступени и превращения школы в курсы по подготовке в поступлению в вуз. При этом точка выбора направления профессионального образования перемещается фактически с конца 11 на конец 9 класса.

Странным представляется некий интегрированный курс «Математика и информатика», который вызывает у подавляющего числа специалистов по информатике немало вопросов, т.к. информатика рассматривается сегодня как «… фундаментальная естественная наука об информационных процессах в системах различной природы» и должна была бы занять свое место в предметной области «Естественные науки».

Вызывает удивление использование термина «интегрированный уровень», наряду с общепринятыми «базовый» и «профильный».. «Интегрированный» означает

не уровень изучения курса, а способ организации (представления) содержания его учебного материала.

Отметим еще несколько замечаний к представленному группой А.М.Кондакова и Л.П. Кезиной тексту стандарта.

Стандарт среднего (полного) общего образования не дает четкого понимания назначения этой ступени школы. Следует ли ее рассматривать только как этап подготовки к обучению в вузе и придать ей статус пред- профессионального образования (как это следует из нынешнего текста стандарта). Или она все таки сохраняет свою общеобразовательную значимость и самоценность как этап общего образования человека? От этого во многом зависят и цели, и содержания образования на этой ступени, и планируемые образовательные результаты.

Вызывает сомнение необходимость постоянного подчеркивания приоритета личностных и метапредметных результатов (формирование универсальных учебных действий) по сравнению с предметными, особенно на старшей ступени школы. Это сомнение усиливается в условиях, когда личностные и во многом метапредметные результаты не являются предметом персонофицированного итогового контроля. Значимость предметных результатов для вуза (а подготовка к высшему образованию, по мнению авторов стандарта, - доминанта образования на старшей ступени школы) никак не ниже, чем других. Ко всему прочему, именно по их уровню (через результаты ЕГЭ) вуз и отбирает абитуриентов. Нельзя не отметить также, что универсальные способы деятельности формируются при изучении конкретных предметов посредством учебных задач, решение которых требует, в первую очередь, предметных знаний и умений.

Несмотря на требование «Закона об образовании» об обеспечении преемственности основной образовательной программы отдельных ступеней школы, основная образовательная программа среднего (полного) общего образования содержит три раздела, а аналогичная программа основного среднего образования 13 разделов. При этом для основной школы основная образовательная программа должна состоять из 12 отдельных программ (подпрограмм), а для старшей ступени только из четырех.

В стандарте среднего (полного) общего образования оговаривается перечень лиц и организаций, которые должны руководствоваться в своей деятельности данным документом, в стандарте основного общего словами на различных страницах этого документа. Например, описание личностных характеристик и личностных результатов учащихся и т.д.

И последнее. Попытки авторов новой версии стандарта регламентировать содержание, процедуры и средства не только итоговой, но и текущей проверки и оценки вступают в прямое противоречие с Законом образовании, (ст. 32, п.2.16) который устанавливает, что процедуры и средства текущего контроля учебных достижений – исключительная прерогатива школы и учителя.