

ПРОБЛЕМЫ ВНЕДРЕНИЯ НОВЫХ СТАНДАРТОВ В ПРАКТИКУ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Автор: А. Ф. Киселев, А. А. Кузнецов

Аннотация. *В статье сделана попытка раскрыть замысел нового стандарта, обсудить возможные механизмы и средства его реализации, разъяснить новую терминологию, рассмотреть возможные трудности и риски его введения, показать, как можно избежать или минимизировать возможные негативные последствия.*

The article is an attempt to reveal the intent of the new standard, to discuss possible mechanisms and means to implement it, to explain the new terminology, to consider the possible difficulties and risks of its introduction, to show you how to avoid or minimize potential adverse effects.

Ключевые слова. *Образовательные стандарты, вариативность школьного образования, единое образовательное пространство, качество образования, образовательный ценз, профильное обучение, предметная область.*

Educational standards, variability of school education, a unified educational space, the quality of education, educational qualification, specialized education, the subject area.

В настоящее время завершен первый этап работы над новой версией Федеральных государственных стандартов общего среднего образования, получившей название школьных стандартов второго поколения. Стандарты для всех ступеней школьного образования утверждены Минобрнауки России. Сегодня можно уже подвести некоторые итоги этой почти шестилетней работы, оценить ее первые результаты и, главное, задуматься о том, что предстоит сделать дальше. Ведь стандарт в его нынешнем виде носит во многом декларативный характер, задает только ориентиры будущего образования, контуры его содержания и самые общие требования к образовательным результатам.

Теперь начинается второй этап работы, связанный с созданием условий для успешного введения разработанных стандартов - подготовка нормативного правового, учебно-методического обеспечения, разработка документов, касающихся финансирования, материальной базы школы, ее кадрового потенциала и т.д. При этом в соответствии с поправками к ст. 7 Закона об образовании, принятыми Госдумой РФ в декабре 2007 г., образовательные учреждения самостоятельно (ориентируясь на требования стандарта) разрабатывают свой учебный план, учебные программы и другую нормативную документацию, реально определяющие образовательный процесс в каждой конкретной школе.

Начиная с сентября 2013 г. предполагается провести экспериментальную работу по введению стандарта для старшего звена школы, в ходе которой почти наверняка претерпят изменения и некоторые положения уже принятого документа. По крайней мере опыт внедрения стандарта начальной школы показывает, что и после утверждения содержание стандарта будет еще не раз корректироваться. В целом работа по апробации и совершенствованию стандартов займет несколько лет, и по планам Минобрнауки России стандарт старшей ступени школы будет внедрен в массовую практику только к 2020 г.

Очевидно, что все это требует от органов управления образованием, учителей, методистов,

авторов учебников четкого и ясного понимания сущности нового подхода к созданию школьных стандартов второго поколения, необходимости изменения их структуры и содержания, их отличий от предыдущих версий стандарта, разрабатывавшихся

с начала 1990-х гг. При этом ни Закон об образовании, ни построенные на его основе стандарты, в силу характера, стилистики такого рода документов, не могут включать в себя детального содержательного толкования используемых в них понятий и терминов. В равной мере не могут они давать и обоснования тех или иных позиций, аргументировать принятые решения по рассматриваемым вопросам развития образования. Вместе с тем, такого четкого и однозначного понимания ряда аспектов содержания стандартов, а главное, средств их реализации в практике школьного образования в полной мере, по нашему мнению, нет даже и у разработчиков этого документа.

Именно это и обусловило целесообразность подготовки нашей статьи, в которой сделана попытка раскрыть замысел нового стандарта, обсудить возможные механизмы и средства его реализации, разъяснить новую терминологию, рассмотреть возможные трудности и риски его введения, показать, как можно избежать или минимизировать возможные негативные последствия.

Чтобы обоснованно судить об этом и давать оценку новому поколению стандартов, следует вернуться к вопросу о том, зачем, вслед за рядом других стран, мы вводим образовательные стандарты. Ведь нормативно-правовая база содержания образования и образовательных результатов существовала в школе и в прежние годы, прежде всего в виде учебного плана, программ по отдельным учебным предметам. Почему же уже в начале 1980-х гг. постепенно стало очевидным, что она нуждается в совершенствовании по ряду позиций?

Сегодня, оглядываясь назад, мы можем говорить, что факторов, определивших необходимость совершенствования нормативной базы школы, было, по крайней мере, два. Один из них во многом продиктован общемировой тенденцией повышения уровня образования молодежи в связи с возрастающей ролью науки в развитии общества, использованием наукоемких технологий. В этот период во многих развитых странах встал вопрос о гарантиях качества образования, путях и средствах обеспечения его доступности для всех обучаемых (см., например, программу ЮНЕСКО "Образование для всех"), т.е. принципах, положенных в основу образовательных стандартов.

Для решения этой задачи в СССР на рубеже 1980-х гг. было принято решение о введении всеобщего среднего (полного) образования. Это означало, что полное среднее образование должны получить учащиеся не только общеобразовательных школ, но и профессионально-технических училищ, и средних специальных учебных заведений. В этих условиях встал вопрос об обеспечении единого уровня общего образования, получаемого в образовательных учреждениях разного типа. Сейчас мы можем сказать, что "Единый уровень содержания общего образования", введенный в нашей стране в те годы, в чем-то и был первым отечественным общеобразовательным стандартом. Предложенные подходы к его реализации показали возможность достижения планируемых общеобразовательных результатов в условиях достаточно вариативного содержания образования, что сыграло в дальнейшем немалую роль в разработке стандартов, создало предпосылки для решения вопроса о "едином

образовательном пространстве страны".

Образовательный стандарт должен был стать инструментом обеспечения качества образования. Отметим в этой связи, что сам термин "стандарт" недаром был позаимствован из других областей деятельности человека и перенесен в сферу образования. Этим подчеркивалась большая обязательность выполнения и необходимость более детального и четкого описания требований к образовательным результатам. Следовало нормативно закрепить определенный уровень обра-

зования, обеспечивающий достижение его качества не ниже достаточного для полноценного развития личности школьника и продолжения образования на следующей ступени. Причем, учитывая разные образовательные потребности, возможности и познавательные способности различных школьников, следовало определить предельно допустимый нижний (минимальный) порог уровня "образования для всех", т.е. доступного для любого ребенка определенного возраста. Так возникло представление о некоем минимальном образовательном цензе *ивпервые* в образовательной практике появился термин "образовательный стандарт".

Вторая позиция, определившая актуальность введения образовательных стандартов, связана с проблемой создания системы единой внешней аттестации самих школ и итоговой аттестации выпускников. Единая система внешней аттестации невозможна без единых требований к содержанию инвариантной и обязательной для всех школ части школьного образования и единых требований к ее усвоению. Это важнейшее условие сравнимости и объективной оценки учебных достижений школьников, обучающихся в различных образовательных учреждениях. Наметившаяся в конце 1980-х гг. в западных странах тенденция к определенной централизации системы школьного образования, в частности в сфере внешней итоговой аттестации, и усилению роли государства в образовании (см., например, принятый в Англии и Уэльсе "Акт о реформе образования") нашла отражение в разработке и введении в школы ряда стран образовательных стандартов.

Отсюда возникло понимание (и в нашей стране, и за рубежом) назначения и функций образовательного стандарта:

- * быть гарантом доступного и качественного образования для всех обучаемых;
- * обеспечивать сохранение единого образовательного пространства страны;
- * быть критерием оценки (аттестации) выпускников отдельных ступеней школы, учителей, образовательных учреждений, системы образования в целом.

Такое понимание функций и назначения образовательного стандарта нашло отражение и в статье 7 Федерального Закона об образовании, как в первой ее редакции (1992 г.), так и в редакции 2007 г., на основе которой разрабатывался и принятый сейчас вариант ФГОС.

Именно с позиции эффективной реализации этих трех основных функций образовательного стандарта мы и должны оценивать ФГОС второго поколения.

Начавшаяся в нашей стране во второй половине 1980-х гг. перестройка во многом заставила переоценить цели и ценности школьного образования, его содержание, формы организации, характер взаимодействия участников образовательного процесса. Многообразие образовательных систем, право учителей на самостоятельный выбор методики обучения - все это стало реальностью школы того времени и получило в 1992 г. законодательное закрепление в Законе "Об образовании". Именно в этот момент встал вопрос о введении в российскую школу образовательных стандартов. Было очевидным, что многообразие школьного образования не только влечет за собой демократизацию школы, возможность выстраивания образования в ней в соответствии с потребностями и интересами учащихся и т.д., но и создает определенные риски - потерю единого образовательного пространства в стране, единой системы оценивания и т.д. Вместе с тем, введение стандартов открывало новые возможности для решения ряда многолетних проблем школы - нормализации учебной нагрузки, повышения объективности оценивания и др.

Важно подчеркнуть, что Концепция государственного образовательного стандарта, разработанная в 1993 г. [1], содержала не только перечисление функций

стандарта, но (что очень важно) во многом раскрывала средства их реализации. К сожалению, этого уже не было в вариантах стандарта, разработанных в более поздние сроки, включая и различные версии стандарта второго поколения. Исходя из того, что стандарт представляет собой определенный инструмент формирования содержания образования и определения требований к его усвоению обучающимися, было бы целесообразно указать на механизмы и средства осуществления его основных функций.

Образовательный стандарт первого поколения состоял из двух основных частей: минимума содержания образования и требований к уровню подготовки выпускников. Стандарт не ограничивал возможности школ и учителей по выстраиванию собственных программ по учебным предметам, выбор тех или иных методов и технологий обучения, вводил национально-региональный и школьный компоненты содержания образования. Минимум содержания во многом отличался от традиционных учебных программ по предметам. Он был построен не по принципу тематического планирования, не определял логику и последовательность изучения материала, а представлял собой набор понятий и способов деятельности, из которого каждый учитель имел возможность сформировать свою учебную программу. Другим принципиально важным нововведением стандарта стала возможность для школьников осваивать содержание образования на разных уровнях, вплоть до установленного стандартом минимально допустимого. Это, наряду с сокращением инвариантной части содержания образования в учебном плане, создавало существенные возможности для расширения вариативности школьного образования.

Однако учителя в целом не были готовы к использованию всех преимуществ стандарта, и многие из них так и остались в значительной мере невостребованными. Но главное не в этом. Первая версия стандарта ориентировалась прежде всего на сохранение единого образовательного пространства страны и достижений предшествующего периода развития нашей школы. Конечно, эти задачи были важны и чрезвычайно актуальны в те годы, когда единство образования было тем немногим, что объединяло страну. Именно это и позволяет

сегодня оценить разработанный РАО и введенный в 1993 г. временный школьный стандарт как важный шаг в развитии отечественной школы. Он не только внес существенный вклад в обеспечение единого образовательного пространства страны, но и создал условия для сохранения в школе того позитивного, что было накоплено за многие годы развития отечественного образования.

Вместе с тем, не оправдались опасения тех, кто видел в стандарте препятствие для развития многообразия образовательных систем. Наоборот, минимизируя обязательное в учебном предмете, стандарт предоставляет значительно большие возможности для дифференциации и индивидуализации содержания обучения, творческого поиска учителей. Образовательный стандарт показал, что может сыграть немаловажную роль в преодолении перегрузки, давая возможность ограничиться минимальным содержанием при изучении школьником предмета, не вызывающего у него познавательного интереса и не отвечающего направленности его жизненных устремлений и профессиональной ориентации.

В целом можно сказать, что первый отечественный образовательный стандарт выполнил свое главное назначение. Благодаря его введению удалось сохранить единое образовательное пространство страны, единую систему итоговой аттестации. 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.

Однако общая направленность на "консервацию" принципов построения системы школьного образования - недостаточно вариативный учебный план, единый для всех перечень учебных предметов, исключительно предметный подход к формированию образовательных достижений - сдерживала инновационный характер развития школы. Поэтому эта версия стандарта получила поддержку значительной части учителей, методистов, авторов учебников, которые стремились к стабильности школы и уже устали от многих неоправданных нововведений. Вместе с тем, она не была принята той частью профессионального сообщества, которая требовала крутых и быстрых перемен в традиционной системе школьного образования. Дискуссии затянулись, в обсуждение стандартов вовлекались все новые и новые люди, но никакого решения о принятии подготовленной в РАО версии стандарта долго не принималось. Не решался этот вопрос и в Госдуме, которая в соответствии с "Законом об образовании" должна была утверждать стандарт начальной и основной школы. Одна из главных причин этого заключалась в том, что развернутые и детализированные образовательные результаты были предметом рассмотрения не только в профессиональной среде, но и в обществе в целом. И достичь здесь единогласия (на уровне детального описания того, что должен изучать и усвоить школьник) очень трудно. Подготовленный рядом депутатов Госдумы и членов Совета Федерации проект Закона о образовательных стандартах так и не был рассмотрен. В конечном счете в мае 1998 г., когда стало ясно, что тянуть больше нельзя, министр образования тех лет А. Н. Тихонов утвердил своим приказом только обязательный минимум содержания образования, фактически заменивший стандарт.

В том же году был принят и новый вариант учебного плана школы, идеологом которого был В. В. Фирсов. Предложенный в нем подход к формированию школой состава учебных

предметов из отдельных образовательных областей (предметных областей в нынешнем понимании) позволял, отказавшись от принципа полноты и системности содержания общего образования, представлять в учебном плане конкретной школы не все учебные предметы, входящие в состав отдельной образовательной области. Реализация этого подхода в практике работы ряда школ вызвала несколько скандалов, попавших на страницы центральных и региональных газет, и заставила Минобрнауки РФ давать соответствующие разъяснения к базисному учебному плану (БУП), сводившие фактически на нет предложенный подход. Однако выводы относительно такого подхода к построению учебного плана, как показывает недавно принятый стандарт старшего звена школы, сделаны не были, и мы вновь попадаем в ситуацию, чреватую возможной потерей общеобразовательного характера старшей ступени школы.

Чтобы довести стандарт, разработанный в РАО группой В. С. Леднева, до компромиссного варианта, приемлемого для всех сторон, участвовавших в его обсуждении, был создан коллектив под руководством В. В. Фирсова. Ему во многом удалось существенно разгрузить стандарт как от излишне сложного, так и уже во многом потерявшего свою общеобразовательную значимость учебного материала, найдя разумный компромисс между непримиримыми позициями "методического лобби" и исходящими из недр Национального фонда подготовки кадров идеями об отказе от принципов фундаментальности и системности образования. В. В. Фирсов предложил перевести ряд учебного материала в необязательную для освоения часть, а некоторые сложные для усвоения в основной школе понятия сделать пред-

метом изучения в старших классах. Но нападкам (с обеих сторон) подвергся и этот вариант стандарта.

Подводя итоги работы над стандартами школьного образования в 1990-х гг., можно сказать, что она прошла на фоне острой и бескомпромиссной дискуссии между, с одной стороны, большей частью учителей, методистов, авторов учебников, значительной частью родителей, стремящихся к стабилизации школьного образования, и, с другой стороны, инновационно настроенной частью российского общества, рассматривающей новые ориентиры школьного образования как "локомотив социальных перемен", как важное условие формирования личности, отвечающей вызовам времени.

В феврале 2002 г. было принято решение о том, что дальнейшую работу над стандартами возглавят Э. Д. Днепров и В. Д. Шадриков. Э. Д. Днепров начал работу над принципиально новым вариантом школьного стандарта, не имея достаточно четкой концептуальной основы этой работы. Вся концепция нового стандарта, отраженная в книге "Каким быть образовательному стандарту" [2], строилась фактически на отрицании и жесткой критике ледневского стандарта. Был выдвинут и ряд уже хорошо известных лозунговых принципов - ориентация на развитие личности обучающихся, усиление вариативности школьного образования, снижение учебной нагрузки, сохранение здоровья, формирование требований к результатам образования на основе компетентностного подхода и т.д. Предполагалось, что по мере продвижения в работе эти лозунговые позиции обретут конкретное содержание и будут разработаны механизмы их реализации. Однако сделать удалось далеко не все, что

планировалось. От лозунгов до реальной практики их реализации путь оказался куда длиннее, чем казалось.

Мы ни в коем случае не хотели бы отрицать необходимость проделанной работы и преуменьшать ее значимость для развития образовательных стандартов. Ведь за время работы коллектива под руководством Э. Д. Днепровы были "отшлифованы" формулировки минимума содержания образования для всех предметов, введены три уровня его освоения (знать-понимать-применять), сокращено в среднем на 10 - 15% содержание, исключено дублирование, по ряду предметов удалось выстроить новую форму представления учебного материала - перейти от тематического представления к содержательным линиям и т.д. Но компетентностный подход так и остался в основном на бумаге, вариативность (кроме старшей ступени) образования в БУП даже сократилась, формирование общеучебных умений свелось к их перечислению в пояснительных записках к отдельным ступеням образования и т.д.

Оценивая этот вариант стандарта, можно сказать, что он представляется более совершенной и проработанной версией ледневского или фирсовского стандарта. Недаром он не вызвал особых замечаний ни у учителей, ни у органов управления образованием на местах. В декабре 2003 г. стандарт, разработанный под руководством Э. Д. Днепровы, был одобрен на совместном заседании Коллегии Минобразования и Президиума РАО. Не видя больших различий между днепровским стандартом и прежней его версией, новое руководство Минобрнауки в конце 2004 г. предоставило право самим школам выбирать, по какому учебному плану (1998 или 2004 г.) и какому минимуму содержания образования вести работу. В целом можно сказать, что все три первых версии школьного стандарта имели немало общего и не вносили радикальных изменений в общее среднее образование. Их можно назвать стандартами первого поколения.

И вместе с тем, жизнь, практика школы, новые ориентиры развития образования поставили вопрос о новом подходе.

Вскоре после принятия днепровского стандарта начала создаваться ситуация, которая заставила вновь обратиться к проблеме разработки школьного стандарта. Среди предпосылок такого решения следует назвать три основных. Во-первых, "Закон об образовании" предполагает, что школьные стандарты будут обновляться не реже, чем каждые десять лет. Во-вторых, еще в 2002 г. Минобразования была принята концепция профильного обучения на старшей ступени школы, и начался массовый переход школ страны к новому учебному плану этой ступени. В-третьих, началось введение в школу ЕГЭ и ГИА.

В 2006 г., сначала в инициативном порядке, а затем и при поддержке Минобрнауки, началась предварительная работа над концепцией школьного стандарта нового поколения. Катализатором этой работы стало принятие в декабре 2007 г. изменений и дополнений в "Закон об образовании", которые касались, в частности, и школьных образовательных стандартов. Изменения в законе создали принципиально новую ситуацию, связанную с изменением структуры стандарта, составом его компонентов.

Федеральный государственный образовательный стандарт второго поколения - новый для отечественной школы документ, назначение и функции которого беспрецедентны в ее

истории. По сравнению со стандартами первого поколения, его предмет и сфера 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 конкурентоспособность отечественной школы, ее готовность к решению новых социальных задач: консолидации общества, формирования 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 в 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 в меньшей степени соответствовали новым потребностям и ожиданиям личности и общества в области образования.

Таким образом, для оценки качества образования необходимо, прежде всего, выявить и согласовать требования личности, семьи, общества и государства к образовательным результатам. В советские годы требования к образованию вытекали из соответствующих партийных документов. Сейчас ситуация принципиально изменилась. Общество расслоилось, и отдельные социальные группы выдвигают свои, во многом разные и часто противоречивые требования к школе, которые в современной истории России целенаправленно 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 замыслился 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, сколько на разработку методики их согласования. Продолжающаяся в

настоящее время критика разработанных Институтом стратегических исследований в образовании РАО (ИСИО РАО) стандартов со стороны немалой части общественности свидетельствует, что "общественный договор" пока не состоялся.

Вместе с тем, альтернативный вариант стандарта для старшей ступени школы, представленный Президиумом РАО, исходил из обобщения опыта введения в школы в 2002 г. профильного обучения (что все эти годы рассматривалось общественностью как практически единственный реальный шаг на пути модернизации школы). Это во многом и определило поддержку второго варианта стандарта значительной частью учителей, родителей, общественности.

Новый взгляд на назначение и функции стандарта получил разную трактовку среди его разработчиков, что с самого начала привело к тому, что фактически разрабатывались несколько по сути самостоятельных вариантов его новой версии. Порой между ними возникал определенный компромисс и появлялся единый вариант, порой их опять становилось несколько. Особенно обострилась дискуссия о принципиальных вопросах создания школьных стандартов на последнем этапе работы, когда создавался стандарт старшей ступени школы.

В ноябре 2010 г. группа разработчиков под руководством академика РАО Л. П. Кезиной и чл. - корр. РАО А. М. Кондакова представила в Минобрнауки России от имени ИСИО РАО свою версию стандарта для старших классов школы [3]. Эта версия подверглась серьезной критике и со стороны учительского сообщества, и со стороны руководства страны. Особенное непонимание вызвали предложенные принципы формирования учебного плана школы. Президиум РАО также обнародовал свою версию стандарта старшей школы [4].

В августе 2011 г. Приказом Министра образования и науки РФ А. А. Фурсенко была создана Рабочая группа под руководством академика РАН М. В. Ковальчука, которая, рассмотрев представленные варианты ФГОС старшей ступени школы, выработала рекомендации по их доработке. В частности, было предложено вернуться к идее типовых профилей обучения (как в варианте Президиума РАО), ориентируясь на которые, школы могли бы формировать свои учебные планы. Минобрнауки в условиях острого дефицита времени утвердило доработанный вариант стандарта, несмотря на многие очевидные его недостатки.

Предлагая далее сравнительный анализ всех представленных проектов стандарта для старшей школы, отметим, что сейчас важно сосредоточить внимание на замечаниях к рассматриваемым проектам, обозначить возможные риски их использования в практике школы, которые могут свести на нет все их достоинства.

Прежде чем начинать обсуждение частных вопросов содержания представленных проектов стандарта, рассмотрим принципиальные вопросы, касающиеся

сущности образовательного стандарта, его назначения, сферы применения и т.д. На наш взгляд, прежде всего необходимо обсудить три ключевых позиции: сущность образовательного стандарта, область его применения и механизмы реализации в практике образовательного процесса.

Итак, что такое образовательный стандарт? К сожалению, принятые версии стандартов всех трех ступеней школы не дают трактовки термина "образовательный стандарт", основанного на общепринятом понимании понятия стандарта вообще. Приводятся лишь ссылки на новую редакцию ст. 7 Закона об образовании, где образовательный стандарт определяется как совокупность требований к структуре основных образовательных программ, условиям их реализации и результатам их освоения.

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".

Стандарт, безусловно, нормативный документ, и это позволяет рассматривать его как определенную "норму". Определяя требования к структуре программ, результатам их освоения и т.д., стандарт фактически разрабатывает "образцы" этих документов. Наконец, выполняя функции средства оценки, аттестации результатов образования, стандарт становится "мерилом" этих достижений. Таким образом, общепринятое понимание термина "стандарт" *в полной мере соответствует его назначению в сфере образования.*

Но можно ли сказать, что новая версия школьного образовательного стандарта 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 наш 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 процедур, обеспечить единство образовательного пространства страны. В противном случае он будет набором правильных, важных, но неработающих деклараций. Ведь образовательный стандарт трактуется в новой версии Закона об образовании как совокупность требований, а термин "требование" определяется в "Толковом словаре русского языка" как "...правило, требующее строгого выполнения, то, чему следует неукоснительно подчиняться" [5]. Если же требования стандарта будут сформулированы в виде размытых, неоднозначно понимаемых выражений, то, по справедливому замечанию Я. С. Турбовского, "это вообще не требования или не те требования, на основе которых стандарт может быть создан, а набор добрых пожеланий" [6].

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. Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования, исходя из самого названия, 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 инвариантной части образования как "обязательной для любого образовательного учреждения, реализующего образовательные программы общего образования" [7]. Если это так, то *сфера применения Федерального стандарта ограничивается исключительно инвариантной и обязательной для всех частью школьного образования*.

Однако некоторые идеологи новой версии стандарта расширяют сферу его функционирования на все школьное образование в целом. При этом игнорируется 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, которые почти никак не прописаны. Все отнесено к так называемому пакету документов, обеспечивающих введение стандарта. Так поступить, конечно, можно, если в самом стандарте задать некие "реперные точки", которые определяют 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.

Налицо фактический отказ (в версии ИСИО РАО) от минимально допустимого уровня образовательных результатов (т.е. от "образовательного ценза", устанавливаемого государством), с опорой на который во многом строился стандарт первого поколения.

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 относится и к обеспечению единого образовательного пространства, и к гарантиям обеспечения условий реализации 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 состоятельна, 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 стандарта из ИСИО РАО, относительно детализации и конкретизации требований стандарта. В немалой степени это обусловлено трактовкой требований стандарта, представленной в новой редакции ст. 7 Закона об образовании, пониманием их иерархии, очередности выполнения и т.д., что ставит немало вопросов.

Вызывает сомнение сама целесообразность использования термина "требования" при описании компонентов обра-

зовательного стандарта. Требования, по сути, - это характеристики, параметры, предъявляемые к разрабатываемому объекту, но не сам объект. Главная характеристика компонентов образовательного стандарта - соответствие заявленным целям образования. Но поскольку сами цели описаны в общих выражениях, то и требования адекватности их содержанию превращаются в такие же общие слова, становятся размытыми и неопределенными.

Скажем еще о некоторых противоречивых утверждениях, связанных с требованиями стандарта, содержащимися в новой (2007 г.) версии Закона об образовании, а вслед за ним и в тексте самого стандарта. Авторы подчеркивают, что ключевым отличием стандарта нового поколения является его построение с ориентацией на планируемые образовательные результаты. Так, на с. 10 Концепции стандарта [8] указано, что "...на первое место выходят требования к результатам образования", т.е. "Требования к результатам освоения основных образовательных программ" (на с. 16 специально оговаривается, что это - одно и то же). 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. 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 относится к деятельности образовательного учреждения. Неужели их освоение и должно составить часть образовательных результатов школьников?

Возвращаясь к проблемам, которые создают размытые и достаточно неопределенные требования стандарта, особенно к образовательным результатам, отметим следующее. Как уже говорилось, характерной особенностью школьных стандартов второго поколения является то, что они дают только основные ориентиры, контуры содержания образования,

формулируют требования к тому, чем должны овладеть учащиеся в результате образования, а не задают конкретные знания и способы деятельности по учебным предметам. Все это должны сделать сами учителя на основе требований стандарта. В условиях очень общих, расплывчатых формулировок требований к предметным образовательным результатам, учителя и другие разработчики учебных программ могут достаточно произвольно трактовать их содержание. В этом случае программы по учебным предметам, разрабатываемые отдельными учителями, могут существенно различаться по содержанию и во многом не совпадать с планируемыми в стандартах образовательными результатами. Причем речь идет не об особенностях методических подходов к раскрытию содержания того или иного

учебного материала, а об обязательном отражении в содержании программ тех знаний и способов деятельности, формирование которых предусмотрено стандартом. Опыт предшествующих лет показывает, что содержание программ по отдельным предметам в некоторых школах иногда во многом не соответствует тому, что предполагалось изучить школьникам в соответствии с требованиями стандарта.

Мы уже сейчас постоянно сталкиваемся с этим при создании ЕГЭ, разработчики которого зачастую очень вольно трактуют содержание требований 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 ссылаются на то, 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.*

Таким образом, необходимо более детально и четко описать (хотя бы в разрабатываемых сейчас примерных программах по отдельным предметам) планируемые образовательные результаты. Понимая, как трудно это сделать применительно к личностным и даже метапредметным результатам, можно было бы пока ограничиться как минимум предметными образовательными результатами. При этом целесообразно использовать трехкомпонентную структуру представления планируемых результатов: содержание образования, уровень и качество его усвоения [9]. Такой подход создаст условия для перехода к критериально-ориентированному контролю учебных достижений, позволит более четко очертить круг возможного содержания ЕГЭ, обеспечить единство подходов к итоговой аттестации выпускников.

Продолжая развивать мысль о целесообразности введения минимально допустимых требований к образовательным результатам, можно было бы рассмотреть возможность придания *инвариантной составляющей учебной программы по каждому отдельному предмету статуса единой и обязательной.* Это позволило бы решить многие из поставленных практикой современной школы вопросов. Здесь и сохранение единого образовательного пространства, и единство процедур аттестации, и содержание ГИА и ЕГЭ, и

объективная оценка учебников, и единство совокупности требований к минимально допустимой материальной базе школы, достаточной для реализации образовательного процесса по обязательной части основной образовательной программы. Подчеркнем еще раз, что введение единой и обязательной (условно говоря, "федеральной") части учебной программы по предмету ни в коем случае не ущемляет возможности вариативного характера образования, т.к. в полной мере оставляет возможности для включения в его содержание вариативной части, формируемой участниками образовательного процесса.

Говоря о новых компонентах школьного стандарта, конечно, нельзя не сказать об учебном плане школы. Требования стандарта относительно содержания образования, планируемых образовательных результатов, учебного плана школы для каждой ее ступени и т.д. отражают особенности целей образования на отдельных этапах школьного образования. Представляется, что этот подход особен-

но важен и актуален применительно к старшей ступени школы.

В варианте ИСИО РАО этот вопрос в явном виде вообще не затрагивается, хотя из дальнейшего ясно, что старшее звено школы направлено на обеспечение потребностей последующего профессионального образования. В варианте ИСМО обсуждаются некоторые общеобразовательные задачи этой ступени школы, но приоритет - за подготовкой к вузу. Складывается впечатление, что старшую ступень школы хотят отнести к системе довузовского образования.

Ну что же, такой вариант имеет право на существование. Он, по сути, и реализован в старшем звене школы ряда стран. Например, в ФРГ старшая ступень называется "школой абитуриентов", в некоторых странах - "предуниверситетским образованием". Вполне вероятно, что такое решение о приоритетном назначении старшей ступени школы может быть реализовано и в России. Более того, нельзя исключать, что *старшие классы составят отдельный вид образовательного учреждения* (как это сделано, например, во Франции). Если встать на эти позиции, то придется изменить свое отношение и к предлагаемым в ФГОС принципам формирования учебного плана старшей ступени школы, и к существенному расширению прав и самостоятельности образовательного учреждения и самих учащихся в определении содержания образования, учебного плана и т.д.

В старших классах средней школы предусматривается профильное обучение учащихся. Профильное обучение - средство дифференциации обучения, когда за счет целенаправленных изменений в структуре, содержании и организации образовательного процесса создаются условия для эффективной реализации индивидуализации обучения, более полно учитываются интересы, склонности и способности учащихся, открываются принципиально новые возможности для образования старшеклассников в соответствии с их профессиональными устремлениями и намерениями в отношении дальнейшего образования и выбора жизненного пути.

Очевидно, что любая форма профилизации обучения будет требовать сокращения инвариантного компонента содержания образования. Введение профильного обучения реально возможно только при сокращении объема непрофильных предметов, изучаемых с

целью завершения базовой общеобразовательной подготовки учащихся. Таким образом, объем инвариантной части образования должен последовательно сокращаться на старшей ступени по сравнению с основной школой. При этом соответственно должен возрастать объем вариативного компонента, обеспечивающего дифференциацию содержания образования.

Отметим, что дифференциация содержания образования может осуществляться в двух основных формах: уровневая и профильная дифференциация. Уровневую дифференциацию можно определить как организацию обучения, при которой школьники имеют возможность и право усваивать содержание обучения на различных уровнях. Частным случаем уровневой дифференциации является углубленное изучение отдельных предметов. Профильная дифференциация заключается в направленной специализации содержания образования с учетом интересов, склонностей, способностей школьников, их последующих профессиональных намерений.

Такое понимание сущности уровневой и профильной дифференциации определяет, что основным средством реализации профильного обучения должна была бы стать именно профильная дифференциация. Однако здесь возникает целый ряд сложных организационных и финансовых проблем. Прежде всего, такой подход потребовал бы создания профильных программ и учебников для

всех возможных вариантов профилей обучения в старшей школе. Для целого ряда учебных предметов в этом нет необходимости и достаточно ограничиться двумя уровнями их изучения - минимальным и продвинутым (повышенным). В самом деле, курс физики и для гуманитарного, и для филологического, и для социально-экономического профиля нужен только один - минимального уровня, а для естественнонаучного профиля - продвинутого уровня. Исключение из этого подхода могут составить, вероятно, только математика и информатика как курсы, обеспечивающие понятийным аппаратом, методами и средствами изучение целого ряда других учебных дисциплин. Исходя из этого, следует признать, что наиболее приемлемым вариантом организации профильного обучения, по крайней мере на первом этапе его введения в школу, является использование в основном уровневой дифференциации. При этом профильность обучения достигается за счет возможности изучения различных курсов на базовом (минимальном общеобразовательном) или углубленном уровнях. Базовый уровень изучения предмета обеспечивает решение задачи завершения общеобразовательной подготовки, а углубленный уровень - подготовки выпускника школы к успешному продолжению образования в выбранном им направлении профессиональной деятельности.

Вместе с тем, возможно и дальнейшее продвижение в дифференциации содержания обучения. Это может быть осуществлено за счет использования возможностей дополнительных учебных предметов и курсов по выбору школьников. Они, по существу, и являются средством собственно профильной дифференциации образования, т.к. в наибольшей степени связаны с выбором каждым школьником содержания образования в зависимости от его интересов, познавательных способностей, жизненных планов.

Учитывая приоритетность на старшей ступени школы задачи подготовки выпускников к

поступлению и успешному обучению в вузе, можно предположить дальнейшее развитие профильной дифференциации содержания обучения в старших классах. Речь идет о более дифференцированной и целенаправленной ориентации изучения отдельных предметов в школе в зависимости от направления выбранной старшеклассником специализации профессионального образования. Ясно, что курс физики, ориентированный, например, на последующее обучение в техническом вузе, может во многом отличаться от курса физики для тех школьников, которые пойдут в медицинские или сельскохозяйственные вузы. То же можно сказать о содержании курсов математики для естественнонаучных и гуманитарных специальностей и почти всех других школьных предметов. Конечно, это более затратная, но очевидно *гораздо более эффективная довузовская подготовка*. Кстати сказать, она уже успешно реализована в системе образования ряда ведущих стран мира и в виде изучения в старшей школе целенаправленно дифференцированных профильных курсов, и в виде дифференцированной итоговой аттестации выпускников школы.

Оптимальным вариантом построения содержания образования для профильно дифференцированных курсов может стать модульная структура. Каждый вариативный модуль будет отражать специфику потребностей вузов определенной специализации. Подчеркнем, что реализация такого подхода приведет и к введению дифференцированных по содержанию ЕГЭ.

Но вернемся к учебным планам, представленным в проектах ФГОС. Здесь два значимых нововведения. Во-первых, 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 ч в неделю на внеурочную деятельность - спортивно-оздоровительную, познавательную и исследовательскую, художественно-эстетическую, трудовую и т.д. Подчеркнем два важных момента. Первый: введение в учебный 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 учебном плане (в соответствии с поправками, внесенными Госдумой в ФЗ "Об образовании") нет больше национально-регионального компонента и компонента образовательного учреждения. Вместо этого учебный 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.

При обсуждении достоинств и недостатков учебных планов среднего (полного) общего образования на основе принципов их формирования, предложенных в организационном разделе основной образовательной программы двух вариантов стандарта, представляется необходимым соотнести эти учебные планы.

Вариант, принятый Президиумом РАО, фактически развивает идеологию построения Базисного учебного плана старшего звена школы, принятую при переходе школы к

профильному обучению и в целом успешно реализованную в значительной части школ страны [10].

Что же нового (после многочисленных доработок) предлагает проект стандарта, разработанный группой под руководством А. М. Кондакова и Л. П. Кезиной, по учебному плану старшей ступени?

Прежде всего, новую структуру учебного плана: шесть обязательных учебных предметов ("Русский язык и литература", "Иностранный язык", "Математика", "История" или "Россия в мире", Физкультура, ОБЖ) и ряд обязательных для изучения предметных областей, из которых учащийся может выбрать один-два учебных курса. Образовательное учреждение организует обучение по одному или нескольким укрупненным профилям обучения (естественнонаучный, гуманитарный, социально-экономический, технологический, универсальный), а также предоставляет возможность учащимся формировать индивидуальные учебные планы. При этом реализация универсального профиля предполагает возможность сохранения в образовательном учреждении (по решению учредителя) изучение всех предметов на базовом уровне. Отметим, что ориентация на пять укрупненных профилей обучения фактически сокращает реальные возможности школы в реализации вариативности образования по сравнению с 11 профилями, рекомендованными в Концепции профильного обучения, принятой Министерством в 2002 г.

Несостоятельным представляется рассматривать индивидуальный проект как учебный предмет. Учебное проектирование - это метод или организационная форма обучения, которые могут быть применены в любом учебном предмете. Большую и острую дискуссию при обсуждении принципов формирования учебного плана вызвал предлагаемый учебный предмет "Россия в мире". Для него не существует ни учебника, ни программы, только идея. Можно ли включать в стандарт то, что не прошло экспериментальную проверку и экспертную оценку? 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", а в 1980-е гг. - "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, как уже отмечалось, очевидного превращения школы в курсы по подготовке к поступлению в вуз. При этом точка выбора направления профессионального образования перемещается фактически с конца 11 на конец 9 класса.

Обсуждение принципа "свободного выбора" в варианте, предложенном ИСИО РАО, в самых разных аудиториях показывает, что для многих учителей, родителей, преподавателей вузов он представляется, как минимум, сомнительным. Чем определяется предложенный состав обязательных предметных областей и обязательных учебных предметов на старшей ступени? Да и вообще, что такое "предметная область" и в чем ее смысл?

Новый термин, тесно связанный с учебным планом, - "предметная область" - был введен в Закон об образовании в 2007 г. Предметную область можно определить как структурный элемент учебного плана, объединяющий учебные предметы, имеющие общие или тесно связанные между собой объекты изучения, цели и методологию. Не очень понятно, зачем вместо прежнего термина "образовательная область" (обозначающего фактически то же самое) введен новый. Да и вообще, зачем нужен термин, объединяющий для чего-то учебные предметы по непонятному принципу. Ничего, кроме путаницы с местом ряда учебных предметов в учебном плане, это не дает. Например, информатика, по определению ведущих ученых (академиков А. П. Ершова, Н. Н. Моисеева, И. А. Мизина), - фундаментальная естественная наука об информационных процессах в живой природе, обществе и технике. Однако она попала в одну предметную область с математикой. Или география: она, как известно, состоит из физической, экономической и социальной географии. Куда же ее девать в учебном плане? Присоединили к предметной области "Общественные науки". Возникает вопрос: работает ли этот новый термин, нужен ли вообще такой структурный элемент учебного плана, как "предметная область"? Складывается впечатление, что единственное его назначение - создать основу для очередной попытки интеграции каких-нибудь предметов.

Почему все обязательные предметные области (кроме "Естественных наук") должны быть представлены в учебном плане обязательным предметом, а в составе предметной области "Естественные науки" нет обязательного для всех учебного предмета? Кем и на каком этапе формирования учебного плана школы определяется число часов на каждый предмет? Перечень подобных вопросов можно было бы продолжить.

Не обсуждая далее эту тему, т.к. об этом написано и сказано и без нас очень много, подчеркнем только то, что пока осталось в стороне от жарких дискуссий. Дело в том, что после возвращения к обязательному среднему (полному) общему образованию значительная часть учебных предметов вновь стала иметь так называемую "линейную структуру". И если школьник не выберет их на старшей ступени, то изучение им основ этих наук в школе в целом станет незаконченным, потеряет системный и фундаментальный характер. Чтобы избежать этого, придется, видимо, возвращаться к структуре содержания этих предметов по принципу "двух центров". А это уже радикальное изменение содержания школьного образования.

Как уже подчеркивалось нами в самом начале статьи, одной из главных предпо-

сылок разработки образовательных стандартов и в нашей стране, и за рубежом было создание системы единой внешней аттестации самих школ и итоговой аттестации выпускников. Что предлагают в этой связи рассматриваемые варианты стандарта старшей ступени школы?

Вариант, подготовленный ИСИО, не вносит практически ничего нового. Однако укажем, что в этой версии стандарта следует отказаться от попыток регламентировать содержание, процедуры и средства не только итоговой, но и текущей проверки и оценки учебных достижений школьников. Это вступает в прямое противоречие с Законом об образовании, который устанавливает, что процедуры и средства текущего контроля учебных достижений - исключительная прерогатива школы и учителя.

В варианте, принятом Президиумом РАО, вопрос о государственной итоговой аттестации рассмотрен более подробно и несет в себе немало новых предложений. В принципе, этот вариант стандарта отражает позиции об итоговой аттестации в условиях профильного обучения, предложенные А. А. Кузнецовым еще в 2003 г. и представленные в Минобразования России, а затем опубликованные в журналах "Стандарты и мониторинг в образовании" и "Профильная школа" [11; 12]. Ряд из этих предложений уже реализован (ЕГЭ фактически стал отражать оба уровня образования на старшей ступени - и базовый, и углубленный), другие, особенно двухуровневая система оценивания, еще ждут реализации.

Итоговая аттестация проводится по учебным предметам обязательной части основной образовательной программы (исключая предметы "Физическая культура" и "Экология и основы безопасности жизнедеятельности"). Основной формой итоговой аттестации является единый государственный экзамен (ЕГЭ). Предметом индивидуальной (персонифицированной) итоговой аттестации обучающихся являются метапредметные и предметные образовательные результаты.

Введение на старшей ступени школьного образования двухуровневых (базовый и углубленный уровни) требований к результатам освоения основной образовательной программы обуславливает введение системы итоговой аттестации учебных достижений на двух указанных уровнях.

Оценка освоения содержания образования на базовом уровне определяет, достиг ли выпускник школы уровня обученности, соответствующего установленной государственным стандартом минимально допустимой границы образовательных результатов по каждому учебному предмету, позволяющей ему получить свидетельство (аттестат) об успешном освоении программы общего среднего (полного) образования.

Аттестация освоения содержания учебных предметов на профильном уровне ориентирована в основном на ранжирование учебных достижений выпускников школы по результатам проведения ЕГЭ в связи с намерениями продолжить образование в образовательных учреждениях высшего или среднего профессионального образования.

Все сказанное говорит о том, что предстоит еще немалая работа над концептуальными позициями, механизмами и средствами реализации стандарта в практике школы, нормативно-правовым, учебно-методическим, кадровым и другим обеспечением его введения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Временный государственный общеобразовательный стандарт. Общее среднее образование. М., 1993.
2. Днепров Э. Д., Аркадьев А. Г. Базовые концептуальные подходы к разработке образовательного стандарта // Каким должен быть образовательный стандарт. М., 2002.
3. Проект Федерального государственного образовательного стандарта. Среднее (полное)

4. Проект Федерального государственного образовательного стандарта. Среднее (полное) общее образование. Представлен Президиумом РАО. М., 2011.
5. *Ушаков Д. Н.* Толковый словарь русского языка. М., 1940.
6. *Турбовской Я. С.* Теоретические основы требований к построению системы государственных образовательных стандартов и тестирования // Требования к построению системы государственных образовательных стандартов и тестирования. М., 2000.
7. Закон Российской Федерации "Об образовании". <http://www.zakonrf.info/zakon-ob-obrazovanii/>
8. Концепция Федерального государственного образовательного стандарта общего образования. М., 2008.
9. Требования к знаниям и умениям школьников / Под ред. А. А. Кузнецова. М., 1987.
10. *Кузнецов А. А., Филатова Л. О.* Новый Базисный учебный план - основы реализации профильного обучения в старшем звене школы. М., 2004.
11. *Кузнецов А. А.* Профильное обучение, стандарты, ЕГЭ // Стандарты и мониторинг в образовании. 2004. N 4.
12. *Кузнецов А. А., Филатова Л. О.* Новые подходы к построению системы оценивания учебных достижений выпускников школы // Профильная школа. 2004. N 5.