

Универсальные компетентности и новая грамотность

Чему учить сегодня для успеха завтра

о

Этот короткий текст - первое представление предварительных итогов масштабного международного проекта, объединившего исследователей из ведущих университетов восьми стран в работе над анализом глобальных трансформаций содержания школьного образования, с точки зрения универсальных компетентностей и новой грамотности. Полный текст доклада по итогам проекта будет представлен в октябре 2018 года. Мы благодарим наших соавторов по докладу (18 специалистов из разных стран). Комментарии и советы А.Г.Асмолова, В.А.Болотова, Я.И.Кузьминова, П.О.Лукиши, М.А.Пинской, О.А.Подольского, М.Н.Раковой, А.Л.Семенова, Р.Н.Уразова, О.Д.Федорова, Е.В.Чернобай, Ю.В.Чечет в ходе работы были очень полезны. Мы с удовольствием отмечаем большой вклад представителей проектов «Образование 2030» (Организация экономического сотрудничества и развития, ОЭСР)² и «Образовательные программы будущего» (ЮНЕСКО)³ в обсуждение вопросов и материалов нашего доклада. Мы искренне благодарны благотворительному фонду «Вклад в будущее» за постановку задачи и поддержку проекта. Учитывая, что этот материал носит предварительный характер, мы будем признательны читателям за вопросы, комментарии, предложения.

Группа
Авторов

Международный проект «Универсальные компетентности и новая грамотность» должен был решить три задачи:

- формирование понятийной рамки развития компетентностей и новой грамотности (далее - рамки) в школьном образовании;
- анализ лучшего мирового опыта в этой сфере;
- разработка предложений по трансформации школьного образования в России, которые содействовали бы его международной конкурентоспособности.

В предлагаемом материале анализируется глобальный контекст, в котором происходит сейчас обновление содержания и технологий образования. В нем представлен проект рамки и варианты необходимых шагов для ее реализации в российской школе. Рабочая группа проекта на первом этапе столкнулась с серьезной терминологической трудностью прежде всего в отношении словосочетаний, обозначающих не предметные (или специальные) компетентности, а компетентности решения универсальных (метапредметных), то есть не ограниченных отдельными предметами или сферами, задач. Проведенный анализ литературы и нормативных документов (более 180 различных рамок компетентностей) позволяет утверждать, что выражения «ключевые компетентности (навыки)» и «универсальные компетентности (навыки)», «навыки XXI века», «метапредметные навыки (умения)» употребляются практически всегда как синонимы. Все это создает понятийную и терминологическую ситуацию, которую многие исследователи и образовательные политики характеризуют как концептуальную путаницу (conceptual mess). Поэтому международная рабочая группа предложила остановиться на одном термине - «универсальные

компетентности», который и будет использоваться в данном материале. Разъяснения этого термина, его сравнение с термином «грамотность» приводятся в третьем разделе. С точки зрения авторов доклада, слово «универсальный» отражает как массовый - необходимый для всех - характер этих компетентностей, так и то, что они не ограничены какой-либо особой областью деятельности.

1. Эволюция содержания школьного образования - курс на универсальные компетентности

В середине XX века в развитых странах (независимо от политического и экономического устройства) оформилась модель школы, настроенной на индустриальное производство: всеобщее образование, обязательное обучение в школе на протяжении 8-11 лет и стандартное для всех предметное содержание. Массовое участие населения в такой образовательной модели изменило качество человеческого капитала и поставило перед образованием новые задачи. Во-первых, государственные власти и межгосударственные организации озаботились минимальным единым содержанием школьного образования, поскольку всеобщее школьное образование не может селективно отбирать учащихся. Оно должно обеспечить каждого минимальным набором знаний и умений и не просто готовить отдельных счастливых к следующим ступеням обучения, но и формировать базовые навыки для успешной жизни в меняющемся обществе.

В связи с этим уже в 1960-х годах эксперты в сфере образования заговорили о принципиальной недостаточности одних лишь предметных знаний, о необходимости более широкого понимания целей массового образования. Западный подход к этой проблеме сформулирован ЮНЕСКО в Концепции непрерывного образования в 1960-х годах и уточнен в докладе Learning To Be (1972), выделяющем четыре ключевых блока компетентностей:

- связанные со знанием (to know);
- связанные с действием (to do);
- связанные с существованием (to be);
- связанные с жизнью с другими людьми (to live together).

В России в это же время появился «манифест» Э.Ильенкова «Школа должна учить мыслить», начались разработки «обучения, развивающего мышление». В результате к 1980-м годам в большинстве развитых стран традиционные учебные программы были дополнены заданиями для развития мышления в целом (higher order thinking) и критического мышления в частности (critical thinking). Этот тренд не требовал и не требует радикального изменения структуры предметного обучения и даже основных массовых технологий обучения, но предполагает изменение содержания заданий и оценки результатов. Во-вторых, новые требования к системе массового образования пришли со стороны бизнеса (эта тенденция Россию до начала 1990-х годов не затронула). Они появились прежде всего в связи с изменением структуры рынка труда и типов труда: доля рутинного труда уменьшалась, а нерутинного (как физического, так и умственного) - существенно росла. Возник массовый спрос на труд, требующий экспертного анализа (expert thinking or expert analysis) или сложной коммуникации (complex communication). Бизнес-ассоциации стали настаивать: массовое образование должно развивать «мягкие навыки», или «универсальные навыки» («ключевые компетентности», «навыки XXI века», soft skills), в том числе навыки самоорганизации, коммуникации, кооперации, коллективного использования сложных инструментов труда. В последние десятилетия крупнейшие мировые корпорации, прежде всего высокотехнологичные, продолжают исследования рынка труда и заявляют: работодатели заинтересованы в сотрудниках, умеющих критически мыслить и креативно решать задачи, открытых новым знаниям и

инновационным подходам, способных эффективно общаться и работать в команде (например, Partnership for 21st Century Skills, 2006; Assessment and Teaching of 21st Century Skills, 2012).

В большинстве стран до середины 1990-х годов требования бизнеса не находили значимого отражения в школьном образовании. В-третьих, повышение неопределенности будущего в связи с быстрым изменением технологий и условий жизни также предъявило новые требования к результатам школьного образования - оно становится для каждого лишь этапом обучения, длящегося всю жизнь, требует формирования умения учиться (learning to learn) и адаптироваться к новым условиям. До середины 1990-х годов формирование умения учиться также не входило в число задач школьного образования.

Наконец, в-четвертых, к началу XXI века стало понятно, что устарело и предметное содержание школьного образования, сформировавшееся в середине прошлого века. Различные профессиональные и общественные группы начали указывать на это отставание и настаивать: дополнительные знания должны быть включены в обязательную школьную программу, они являются новой грамотностью. К 2010-м годам список таких «новых грамотностей» насчитывал более 50 наименований, включая финансовую, медицинскую, цифровую, правовую, экологическую и другие «грамотности».

Частью новой грамотности стало и понимание глобального контекста жизни каждого человека. В 2015 году самое влиятельное международное исследование качества школьного образования PISA добавило в число проверяемых компетентностей «глобальную компетентность» (global competence), которая подразумевает наличие у человека знаний, установок, умений и навыков, позволяющих:

рассматривать проблемы с различных позиций - локальных, глобальных, межкультурных;

понимать и уважать картину мира, точку зрения других людей; участвовать в открытом и эффективном взаимодействии с представителями различных культур;

прилагать усилия для обеспечения коллективного благополучия и устойчивого развития.

Одновременно расширилось понимание традиционной грамотности, суть которой в способности воспринимать и транслировать информацию в различных форматах (текстовых и визуальных, на языках естественных и формальных и т. д.). Умение обращаться с информацией стало основой для способности к дальнейшему обучению на протяжении всей жизни, для расширения возможностей участия в экономической и социальной жизни.

Образовательные системы реагировали на эти требования добавлением новых элементов (и даже новых курсов) в учебные программы, но не трансформировали их системно.

Однако темпы глобальных изменений в большинстве областей серьезно опережают темпы обновления школьного образования и программ подготовки педагогов. Постепенное обновление содержания образовательных программ вслед за изменением технологий и условий жизни оказывается неэффективным - готовые знания «в коробке» с большей долей вероятности устареют к моменту выхода выпускника на рынок труда.

К началу XXI века международным организациям (ЮНЕСКО, Всемирный банк, ОЭСР) и передовым национальным системам образования стало очевидно: названные четыре тенденции демонстрируют необходимость трансформации содержания школьного образования. Они требуют не повторения лучших практик и моделей прошлого, а ориентации на будущее.

2. Национальные и глобальные проекты по обновлению содержания образования

Первыми в конце 1990-х - начале 2000-х годов перестройку образовательных программ (куррикулумов⁴) с ориентацией на ключевые (универсальные) компетентности начали страны с быстро развивающейся инновационной экономикой: Финляндия и Австралия, отдельные штаты США и провинции Канады, Южная Корея, Сингапур, Шотландия и Ирландия. Они разрабатывали: собственные перечни универсальных компетентностей; индикаторы развития компетентностей и средства их оценки; методы развития компетентностей - в рамках традиционных предметов и на специальных занятиях; собственные перечни «новой грамотности». Позже к этому движению присоединяются и другие страны: Китай, Япония, Германия, Нидерланды, Норвегия, развитые страны Латинской Америки, постсоциалистические страны Европы. Сегодня еще не сформирована глобально принятая модель, но уже ясно: в центре трансформации не столько обновление устаревшего содержания (понимаемого как современное научное знание, адаптированное для школы и распределенное по учебным предметам) и даже не столько специальные курсы по развитию универсальных навыков, сколько системное изменение методов обучения и оценки учебных результатов. Следуя общему вектору, каждая страна прокладывает свой путь с учетом своих уникальных особенностей - культурно-исторических, социально-демографических и экономических. Тем не менее, сопоставив стратегии и социально-политические обстоятельства, в которых страны проводили образовательные реформы, можно выделить общие черты, позволяющие успешно двигаться по намеченному пути.

В области образовательной политики:

- Фокусировка на нескольких амбициозных целях.
- Инвестиции в педагогов, их постоянное профессиональное развитие.
- Опора на данные, подкрепление решений результатами мониторингов и исследований хода преобразования.
- Прозрачность, поддержание коммуникации с заинтересованными сторонами, включая родителей, учащихся, бизнес, местные сообщества, государство.
- Определение результатов образования не в терминах осваиваемого материала, а в терминах готовности выпускников школы решать реальные задачи (эту готовность, как правило, называют компетентностью в соответствующей области, или предметной компетентностью).
- Включение в ожидаемые результаты образования не только предметных компетентностей, но и универсальных (метапредметных), а также личностных характеристик (ценностей, установок).

В области конструирования образовательных программ (куррикулума):

- Важные для страны компетентности и виды грамотности собраны в четкий перечень.
- Развитие универсальных компетентностей вплетено в освоение предметного знания; это не отдельная задача, а особенность учебного процесса (хотя могут быть и специальные тренинги, курсы).
- Предметный материал формулируется крупными смысловыми блоками с выделением ключевых понятий, которые ученики должны уметь применять при решении задач в реальной жизни. Обозначаются межпредметные связи.
- Акцент не на жесткой детальной фиксации материала обучения, а на

образовательных результатах, формулируемых в терминах «что умеет ученик», «насколько он владеет определенными компетентностями».

- Итоговая аттестация включает оценку универсальных компетентностей.

В области педагогических практик:

- Фокус не на деятельности учителя по представлению нового учебного материала (instruction, teaching), а на стимулировании собственной учебной деятельности школьника (learning).
 - Создание мотивирующей образовательной среды (положительные эмоции и амбициозные задачи для каждого ученика, принцип «ученик - владелец процесса, учитель - наставник»).
 - Обучение через исследование (inquiry-based learning): ученик (один или вместе с другими учениками) уточняет задачу, ищет информацию, представляет результат, формулирует критерии оценки и вместе с учителем оценивает успешность выполнения задачи.
 - Оценивание для обучения (assessment for learning): выполняет функцию обратной связи - показывает сильные и слабые результаты, высвечивает ближайшие и долгосрочные цели учебной работы.
 - Персонализированное обучение.
 - Учебные задачи и учебный опыт релевантны реальному опыту ученика, актуальны для него.
 - Проектное обучение: прежде всего групповые межпредметные проекты (3-15 чел.) длительностью от нескольких дней до целого учебного года, в том числе в связке с реальными задачами своего сообщества (города, округа).
 - Практически все страны во главу угла помещают ученика, подчеркивают его непосредственный образовательный опыт и активную исследовательскую позицию в ходе обучения. Задачей образования становится не только правильное «предложение» содержания образования, но и формирование «активного ученика», умеющего и любящего узнавать новое, разбираться в неизвестном.
 - В полном тексте доклада подробно рассматриваются педагогические практики.
 - Международные организации также попытались дать «глобальные» рекомендации в этой области. В конце 1990-х годов ОЭСР запустила проект под названием «Определение и выбор компетентностей: теоретические и концептуальные основания» (DeSeCo). Целью проекта было определить универсальные компетентности для успешной жизни и благополучного функционирования общества - каждая подобная компетентность должна отвечать интересам общества и индивидов, помогать людям удовлетворять различные потребности, быть важной как в профессиональной и общественной, так и в личной жизни каждого человека. Аналогичные инициативы, в том числе предпринятые крупными технологическими компаниями, были реализованы в конце 1990-х - начале 2000-х годов ЮНЕСКО и рядом международных консорциумов: ATC21S, Partnership for 21st Century Learning (REX, Ford, Walt Disney), EnGauge 21st Century Skills. Вопрос новых ориентиров образования неоднократно поднимался и на Всемирном экономическом форуме (например, в докладе «New Vision for Education», 2015).
- Однако все эти проекты носили в значительной степени нормативный характер, они предлагали рекомендации, чему должна научить школа, и расширяли список компетентностей, но не отвечали на вопрос, как трансформировать существующую систему. Более того, каждый новый пакет рекомендаций усложнял общую картину: списки «компетентностей» и «новых грамотностей» росли, удлинялись, множилась путаница с синонимами. Ни один из этих проектов не анализировал существующие практические попытки трансформации куррикулума в передовых системах. В полном тексте доклада подробно рассматриваются кейсы

трансформации образовательных систем, иллюстрирующие разные подходы к этой задаче: Великобритания (Англия), Канада (Онтарио), Китай, Южная Корея, Польша, США (Северная Каролина), Финляндия. Поэтому, несмотря на то что общее направление очерчено четко: смещение акцента от предметных знаний к универсальным компетентностям, многие вопросы, начиная от определения основных предметных знаний (в том числе подходов к преобразованию фундаментального научного знания в учебную дисциплину для всех школьников) и заканчивая оценением сформированности универсальных компетентностей, до сих пор остаются открытыми. Стало ясно, что нужны более систематические концептуальная проработка и анализ практики. Отвечая на этот вызов, ОЭСР начала в 2015 году проект «Education 2030», задачей которого является глобальный межстрановой анализ современных тенденций трансформации школьного образования и формулирование желательных направлений его развития. Это беспрецедентный проект, нацеленный на формирование к 2020 году общих для большинства развитых стран принципов развития школы. В нем анализируются не только новые компетентности и грамотности, но и все предметное содержание, методы оценки. Проект «Универсальные компетентности и новая грамотность» (УКНГ), инициированный благотворительным фондом «Вклад в будущее» в 2017 году, носит более сфокусированный характер. Как и проект ОЭСР, он направлен на концептуальное прояснение идущей трансформации школьного образования⁵, но ориентирован не столько на обновление всего предметного содержания, сколько на ответы на три конкретных вопроса:

- Какие универсальные компетентности и виды грамотности важны (и как разобраться во множестве существующих списков, систематизировать их)?
- Как их формировать в школе?
- Как для этого начать трансформировать российскую школу уже сейчас?

Главные отличия проекта УКНГ от проекта «Education 2030» в его фокусировке на универсальных компетентностях и новой грамотности и в его практической направленности: подготовке рекомендаций для трансформации российской школы с учетом опыта наиболее продвинутых стран уже сейчас, не дожидаясь 2030 года. Именно это сочетание концептуальной и практической проработки определило приглашение в проект партнеров - факультеты образования ведущих исследовательских университетов из семи стран. Эти факультеты не только исследуют реальность школы и разрабатывают концепции развития образования, но и ведут подготовку и переподготовку учителей и руководителей школ. Подчеркнем, что проект УКНГ сфокусирован только на проблеме компетентностей и грамотности и пока оставляет за пределами анализа важнейший вопрос мотивации, активности, инициативы учащихся. Анализ связи формирования компетентностей и мотивации - задача следующего шага работы, сфокусированного на педагогической практике.

3. Общая рамка универсальных компетентностей и новой грамотности, разработанная в проекте УКНГ

Обзор страновых и международных рамок навыков XXI века (ОЭСР, ЮНЕСКО, Всемирный экономический форум, ATC21S, P21, EnGauge и др.), сравнительных обзорных работ (Tan et al. 2017; Voogt & Roblin 2012; Kereluik et al. 2013; Pellegrino, Hilton 2012) показывает, что при всей разнице слов все они имеют схожий набор элементов, относящихся либо к универсальным компетентностям, либо к так называемой новой грамотности. На прикладном уровне при этом нет принципиальных различий между понятиями «универсальная компетентность», «универсальный навык», они так или иначе означают наличие у человека способности (capacity) действовать определенным образом.

3.1. Универсальные компетентности - понятийная рамка
Проведенная командой проекта УКНГ экспертно-аналитическая работа показывает, что наиболее устойчивым является выделение трех целостных универсальных компетентностей, воспроизводящихся в существующих классификациях и соответствующих авторитетным теориям деятельности и развития личности. Далее представлены эти компетентности, в каждой из них приведены примеры более узких умений, которые употребляются при реализации этих компетентностей. Приведенные списки этих умений не являются и не могут быть исчерпывающими, и в этом принципиальное преимущество рамки: фокус не на сортировке конечного набора терминов, а на типе действия и поведенческих результатах позволяет соотносить рамку с любыми другими рамками и дополнять ее новыми умениями в зависимости от конкретного контекста и содержания решаемых задач.

(1) Компетентность мышления:
понимание, анализ и интерпретация задачи, поиск и выделение закономерностей в массиве фактов; идентификация неявно заданных качеств предметов и явлений, скрытых ресурсов для решения задачи; выстраивание причинно-следственных цепочек, в том числе разветвленных с необходимой степенью детализации; применение формальной логики в условиях недостаточного знания; выделение главного, противоречий, аналогий, построение классификаций... выбор и применение вариантов для решения комплексных задач, в том числе открытых (имеющих более одного решения); креативное мышление, изобретательность (продуктивное действие в ситуациях новизны и неопределенности при недостатке информации; создание собственного продукта, обладающего субъективной или объективной новизной и оригинальностью); системное мышление, понимание и интерпретация эстетики закономерностей и степени универсальности их применения; симуляционное моделирование комплексных процессов и явлений (выбор и учет значимых факторов, принятие решений в изменчивой среде, в том числе организованной сетевым образом; управление рисками, компенсация провалов и сохранение устойчивости системы; модульные многозадачные решения; выбор баланса между скоростью при выполнении известного алгоритма и адаптивностью к изменившимся условиям)...

(2) Компетентность взаимодействия с другими:
кооперативность, способность к сотрудничеству, совместной работе (cooperation/collaboration), в том числе в роли лидера и в роли участника команды, ответственность и ее распределение, координация действий внутри команды; способность договариваться (убеждать, аргументировать свою позицию и принимать чужую, в том числе с учетом социальных и культурных различий), разрешать конфликты, осознавать возможные объективные противоречия в интересах разных сторон и учитывать их при принятии решений...

(3) Компетентность взаимодействия с собой:
саморегуляция, самоконтроль, в том числе распознавание своих эмоций и управление ими; самоорганизация - способность человека рефлексивно относиться к своей деятельности, мобилизовать себя на выполнение задач, способность выбирать стратегию настойчивости или гибкости... Развитие универсальных компетентностей определяет, насколько эффективно человек принимает решения и действует в различных ситуациях, а также насколько он способен к саморазвитию («умеет учиться» в узком, академическом, смысле и в

широком смысле овладения любыми новыми навыками, в которых возникает профессиональная или жизненная необходимость). Формирование именно этих трех компетентностей и является сегодня важной задачей массового школьного образования.

3.2. Новая грамотность

Концептуальный беспорядок, возникший из-за некритического употребления слова «грамотность» может быть устранен, если четко разделить так называемую новую грамотность на две основные категории: базовую инструментальную грамотность и базовые специальные современные знания и умения.

(1) Базовая инструментальная грамотность

Основана на использовании современных инструментов коммуникации, опирающихся на знаковые системы, подразумевает трансформацию в современных технологических условиях привычной грамотности «читать + писать + считать» с поправкой на форматы взаимодействия и способы передачи информации, в том числе в режиме «человек - человек» и «человек - машина»: читательская (читать, писать) - способность воспринимать и создавать информацию в различных текстовых и визуальных форматах, в том числе в цифровой среде (literacy + digital literacy) (на естественных языках); математическая (включая работу с данными) - способность применять математические инструменты, аргументацию, моделирование в повседневной жизни, в том числе в цифровой среде (numeracy + data literacy + digital literacy); вычислительная и алгоритмическая - способность воспринимать и создавать информацию на формальных языках, языках программирования (computational literacy).

(2) Базовые специальные современные знания и умения

Мы сохраняем здесь слово «грамотность», поскольку терминологические словосочетания с ним прочно вошли в обиход (см. далее), и представляется важным сохранить их узнаваемость, но используем его в кавычках, поскольку в данном случае речь идет о базовых знаниях в определенной области и навыках их применения; «грамотность» данного типа вторична по отношению к универсальным компетентностям и базовой инструментальной грамотности. Приведенный ниже список потенциально важных специальных «грамотностей» не является исчерпывающим. В литературе и политических документах можно насчитать несколько десятков таких «грамотностей». Среди них наиболее распространены:

гражданская «грамотность»;
навыки финансового поведения (финансовая «грамотность»);
базовые навыки использования правовых норм (правовая «грамотность»);
экологическая «грамотность»;
научная, технологическая «грамотность»;
«грамотность» в области здоровья.

Перечисленные компетентности (три блока) и грамотности (два типа) образуют общую рамку универсальных компетентностей и новой грамотности. В полном тексте доклада рамка рассматривается подробно, в том числе приводится краткий тезаурус основных понятий.

Эта рамка существенно облегчает работу по модернизации содержания и методов обучения, поскольку позволяет:

- решить задачу оценки прогресса в формировании универсальных компетентностей;
- прояснить области содержательного обновления учебных программ;

- сформировать базовые навыки анализа информации в различных форматах;
- собрать образовательный опыт ученика, раздробленный между отдельными учебными предметами, в общий контекст деятельности, формируя системное восприятие практических ситуаций и, следовательно, стимулируя способность принимать решения с учетом комплекса значимых факторов;
- задействовать подходы разных дисциплин при создании учебных ситуаций, что выравнивает статус учебных предметов и мотивирует учеников к полноценному освоению образовательной программы, не сведенной к утилитарному выбору «только нужных» предметов;
- целенаправленно конструировать такие учебные ситуации, в которых активизируются все основные компоненты деятельности, необходимые при решении задач в реальной жизни;
- разрабатывать и предлагать в школе такие оценочные задания, которые ориентированы на оценку не только разрозненных навыков, но на оценку комплексной способности действовать в определенной ситуации и решать определенные задачи.

Таким образом, рамка помещает дисциплинарное знание в ситуации его применения для решения реальных повседневных и профессиональных задач и при помощи адекватных педагогических подходов формирует мотивацию учеников для обучения, в том числе после окончания школы. Результатом такого образования становится выпускник, способный принимать решения, действовать и решать задачи в повседневной реальной жизни и самостоятельно учиться, адаптируясь к новым нестандартным ситуациям. В полном тексте доклада подробно рассматривается применение рамки универсальных компетентностей и новой грамотности к педагогической практике.

4. Как решается эта задача в России

Планирование практических шагов по трансформации школы требует четкого понимания отправной точки. Для оценки текущей ситуации в рамках проекта УКНГ выполнен анализ федеральных образовательных стандартов и стандартов подготовки педагогов, проведено исследование отношения учителей и родителей к «навыкам XXI века» и их ожиданий от школьного образования. Федеральные государственные образовательные стандарты не содержат прямого перечисления предметных или универсальных компетентностей, как это сделано во многих национальных курикулах (к примеру, Финляндии, Канады, Австралии, Сингапура, Кореи, Китая и др.). Компетентностный подход терминологически обозначен, но проявляется скорее фрагментарно и несистемно. Требования к образовательным результатам в стандарте внешне близки современным подходам: блок предметных компетентностей (предметные результаты), блок универсальных компетентностей (метапредметные результаты) и блок отношений и ценностей (личностные результаты). Однако структура метапредметных результатов выглядит неоправданно сложно. Центральное место в ней занимают универсальные учебные действия (что, очевидно, сужает образовательную задачу), а также самостоятельность, «владение навыками учебно-исследовательской, проектной и социальной деятельности». При этом для каждого из четырех уровней образования действует свой стандарт, в каждом из которых приводятся различные требования к результатам обучения; преемственности, таким образом, не прослеживается. Отсутствует единая модель компетентностей. Эта непрозрачная рамка компетентностей и грамотностей оказывается непрочной основой для работы всей образовательной системы. Вместе с тем в российской школе существует традиция формирования компетентностей взаимодействия с другими и компетентности взаимодействия с собой в рамках воспитательной деятельности. Однако этот аспект образовательной деятельности не отражен в

нормативных документах, его роль в формировании указанных компетентностей не анализируется и не учитывается. Чаще всего описание компетентностей в российской школе остается «ритуальным» действием, выполняется для формального соблюдения требований стандарта. И одна из причин, почему для многих школ и учителей главным фокусом остаются предметные знания, а не компетентности, которые могут быть с их помощью сформированы, в том, что в современных версиях стандартов остается неясным, какие результаты по развитию компетентностей должны быть получены, как их достигать и оценивать.

Все инструменты оценивания результатов образования (среди них важнейший - ЕГЭ) также оценивают главным образом предметное знание, часто сводящееся к знанию фактов, и не оценивают компетентность как умение действовать определенным образом в определенной ситуации. Поскольку для школьников и для их поступления в вуз очень важны результаты экзаменов, то учителя стараются подготовить их именно к этому формату. Компетентности оцениваются недостаточно (а универсальные компетентности не оцениваются вовсе) и потому остаются вне основных интересов учителей, школьников и родителей. Не случайно в проекте федеральных стандартов общего образования, представленных Министерством образования и науки весной 2018 года, была сделана попытка вообще снять все требования оценки сформированности метапредметных умений (универсальных компетентностей).

Нормативные документы, регламентирующие систему подготовки и повышения квалификации учителей, декларируют использование компетентностной модели. Однако эта модель практически не связана с моделями компетентностей в образовательных стандартах общего образования (хотя попытки движения в эту сторону предпринимаются). **В профессиональном сообществе пока нет единого понимания компетентностей.**

В феврале - апреле 2018 г. в рамках проекта УКНГ проведен масштабный опрос учителей и родителей (4500 учителей из 85 регионов РФ; 3500 родителей из Москвы и Московской области), который показал:

орый показал:

- школьные учителя не включают задачу развития универсальных компетентностей века в число своих приоритетов;
- родители ждут от школы хороших знаний по основным предметам, но не ждут, что школа должна научить применять эти знания для решения практических задач.

Более 80% учителей считают, что роль школы - передать хорошие предметные знания, а «мягкие» навыки - ответственность семьи и самого ребенка, реже - сектора дополнительного образования. Только 29% учителей считают важной для себя задачу научить школьников навыкам совместной работы, сотрудничества. Более трети (37%) учителей воспринимают креативность в терминах «дано» или «не дано» как врожденный талант, который невозможно развивать упражнениями, причем среди молодых учителей такая точка зрения более распространена. Не более трети родителей связывают возможность развития креативного мышления и коммуникативных навыков со школой; менее 10% считают, что школа поможет научить учиться.

Руководством страны осознана ситуация отставания российской школы от требований времени. Об этом говорят цели и задачи, поставленные Президентом России в указе от 7 мая 2018 года.

В указе **цели в сфере образования** сформулированы следующим образом:

- обеспечение глобальной конкурентоспособности российского образования, вхождение Российской Федерации в число десяти ведущих стран мира по качеству общего образования;

- воспитание гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов Российской Федерации, исторических и национально-культурных традиций.

Первая задача указа в сфере образования сформулирована так: «Внедрение на уровнях основного общего и среднего общего образования новых методов обучения и воспитания, образовательных технологий, обеспечивающих освоение обучающимися базовых навыков и умений, повышение их мотивации к обучению и вовлеченности в образовательный процесс, а также обновление содержания и совершенствование методов обучения в предметной области «Технология». Достичь поставленных целей в части формирования универсальных компетентностей и новой грамотности можно тремя путями (не исключая друг друга):

- реализацией полноценной и комплексной модернизации содержания и методов образования на всех уровнях и всех учебных предметах;

- обновлением содержания и методов обучения отдельных предметов на каждой ступени школьного образования;

- расширением практики формирования универсальных компетентностей и новой грамотности вне традиционных школьных форматов - в дополнительном образовании, в образовательной среде.

Любой сценарий потребует (в разном масштабе):

- разработки специальных образовательных программ, методик, инструментов оценки, корректировки стандартов образования;

- подготовки и поддержки педагогов;

- информационной кампании по вовлечению и поддержке родителей.

От редакции

Приглашаем наших читателей высказать свое мнение по поводу прочитанного. Согласны ли вы с предложенной трактовкой универсальных компетентностей или у вас есть что добавить? Свои предложения высылайте на наш официальный адрес: ug@ug.ru.

Исак ФРУМИН, доктор педагогических наук, научный руководитель Института образования НИУ ВШЭ, **Мария Добрякова**, кандидат социологических наук, руководитель проекта «Универсальные компетенции и новая грамотность», **Кирилл БАРАННИКОВ**, кандидат педагогических наук, **Игорь РЕМОРЕНКО**, кандидат педагогических наук, ректор МГПУ