

ТРЕБОВАНИЯ К КАЧЕСТВЕННЫМ СТАНДАРТАМ

Владимир Константинович Загвоздкин,

начальник отдела проблем качества образования Московского городского психолого-педагогического университета

ОДНИМ ИЗ САМЫХ АВТОРИТЕТНЫХ В НАСТОЯЩЕЕ ВРЕМЯ ИССЛЕДОВАНИЙ ПРОБЛЕМЫ РАЗРАБОТКИ И ПРИМЕНЕНИЯ СТАНДАРТОВ В ОБРАЗОВАНИИ ЯВЛЯЕТСЯ ЭКСПЕРТИЗА, ВЫПОЛНЕННАЯ ПО ЗАКАЗУ МИНИСТЕРСТВА ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ ФРГ ГРУППОЙ ЭКСПЕРТОВ ПОД РУКОВОДСТВОМ ПРОФЕССОРА ЭХХАРДА КЛИМЕ (НЕМЕЦКИЙ ИНСТИТУТ МЕЖДУНАРОДНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ ВО ФРАНКФУРТЕ). ОНА ИЗДАНА В ВИДЕ МОНОГРАФИИ ПОД НАЗВАНИЕМ «О РАЗРАБОТКЕ НАЦИОНАЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ ОБРАЗОВАНИЯ. ЭКСПЕРТИЗА»¹, ЯВЛЯЕТСЯ БАЗОВЫМ ДОКУМЕНТОМ ПО ДАННОМУ ВОПРОСУ КАК В САМОЙ ГЕРМАНИИ, ТАК И ВО ВСЕХ НЕМЕЦКОЯЗЫЧНЫХ СТРАНАХ, И ОТНОСИТСЯ К САМЫМ АКТУАЛЬНЫМ И ВЛИЯТЕЛЬНЫМ ПУБЛИКАЦИЯМ ПО ВОПРОСАМ ОБРАЗОВАНИЯ. «ЭКСПЕРТИЗА КЛИМЕ» БЫЛА ОДНИМ ИЗ ОСНОВНЫХ ИСТОЧНИКОВ, НА КОТОРЫЕ ОПИРАЕТСЯ ДАННОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ.

Особый раздел в «Экспертизе» посвящён рекомендуемой концепции стандартов образования, разработанной на основе детального анализа международного опыта, обоснованию её отдельных положений (формулировки целей в форме компетентностей, модели компетентностей, функции и формы иллюстративных заданий, способов надёжной эмпирической проверки уровня владения компетентностями и целей такой проверки), а также признакам «хорошего» стандарта. Ниже на основе «Экспертизы Климе» мы приводим описание свойств, которым должны отвечать «качественные стандарты». Эти признаки могут оказаться полезными в контексте дискуссий о стандартах образования в России, а также помогут взглянуть на отечественные разработки глазами международных экспертов, увидеть их сильные стороны, а возможно, и элементы, нуждающиеся в доработке.

Признаки хороших стандартов образования

В международном контексте существуют различные подходы к определению и при-

менению стандартов образования², в итоге они могут выглядеть различным образом. Тем не менее «Экспертиза Климе» перечисляет ряд признаков, которым должны соответствовать хорошие стандарты образования, для того чтобы, по возможности, конкретнее формулировать для заинтересованных лиц в школах обязательные цели и требования к компетентностям учащихся, которые должны являться результатом школьного образования. Это следующие признаки:

1. Предметность. Стандарты образования должны в каждом случае относиться к определённой области обучения и чётко разрабатывать основополагающие принципы дисциплины или учебного предмета.

2. Сфокусированность. Стандарты покрывают не все направления преподавания или дисциплины и распространяются не на все их ответвления, но сконцентрированы на ключевых областях.

3. Кумулятивность. Стандарты образования основываются на компетентностях,

¹ Klieme, E./Avenarius, H./Blum, W./Dobrich, P./Gruber, H./Prenzel, M./Reiss, K./Riquarts, K./Rost, J./Ternorth, H.-E./Vollmer, H.J. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Hrsg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn: BMBF.

² См. ШТ № 6 (2008), ШТ № 1 (2009).

формирующихся в ходе учебного процесса к определённым временам. Тем самым они нацелены на кумулятивное разветвлённое систематическое обучение.

4. *Обязательность для всех.* Стандарты выражают минимальные условия, ожидаемые от каждого учащегося, независимо от профиля школы.

5. *Дифференцирование.* Стандарты не только задают некоторые параметры, но и определяют, какие из ступеней компетентности находятся выше, а какие ниже минимального уровня. Так они делают понятным ход процесса обучения и возможной дальнейшую градацию и профилизацию, представленные в рамках какого-либо субъекта Федерации, региона, школы.

6. *Понятность.* Стандарты образования формулируются ясно, кратко и последовательно.

7. *Реализуемость.* Требования являются для обучаемой и обучающей сторон вызовом, однако основываются на реалистических задачах.

Признаки хороших стандартов образования следует обсудить более подробно.

Первый признак: предметность

Должны ли стандарты ориентироваться на традиционные учебные предметы, формулироваться как-то иначе? Этот вопрос является актуальным в контексте дискуссии о стандартах, происходящих в нашей стране. Одни считают, что стандарты и обучение должны ориентироваться на традиционные учебные предметы, другие видят в этом признак отсталости системы и полагают, что преодоление предметной структуры обучения — важнейшая задача дальнейшего развития отечественной школы. Защитники второй точки зрения часто привлекают для обоснования своего тезиса зарубежный опыт. В этом отношении позиция «Экспертизы», которая выдержана в рамках компетентностного подхода к образованию, его содержанию и результатам, может рассматриваться в качестве экспертной оценки данного тезиса. Эта позиция такова: учебные предметы — это каркас, определяющий традиционную структуру учебного процесса в школах, они соответствуют научным дисциплинам, которые вырабатывают определённый способ восприятия реальности (исторический, лите-

ратурно-культурологический, естественно-научный и т.д.) и при этом вводят определённые «коды» (например, математические модели, герменевтическая интерпретация текстов). Выделение различных предметов внутри одной из более широких областей (например, дифференциация или интеграция естественно-научных предметов или выявление связей между политикой, историей и географией) постоянно обсуждается и различно трактуется, однако в принципе школа должна ориентироваться на систематику этих представлений о мире, если она хочет быть в контексте культурных традиций и курсов других областей жизни.

Отсюда вытекает, что в стандартах образования должна использоваться систематизация, разработанная на основе традиционного деления на области и предметы обучения. Более того: стандарты образования должны особенно тщательно разрабатывать *основные идеи* отдельных предметов или групп предметов, чтобы сфокусировать на них внимание обучающихся и обучаемых. К этим идеям относятся: основные понятия (например, идея эпох в истории, понятие функции в математике, представление о различных жанрах текстов, соответствия жанра (вида) текста ситуации, адресату и задаче в филологических дисциплинах), связанные с ними мыслительные операции и действия и прилегающие к ним базовые знания.

Создание специальных стандартов образования для «ключевых квалификаций», таких, как умение учиться, решение проблем и креативное мышление, способность к организации труда и кооперации, не имеет смысла. Но такого рода надпредметные цели образования должны приниматься во внимание при формулировании стандартов отдельных предметных областей. Например, стандарты для математических и естественно-научных дисциплин включают свидетельство того, что обучающиеся на определённой ступени компетентности умеют обращаться с открытой постановкой проблемы, а также того, насколько они могут обозначить свои позиции и способы решения данной проблемы и т.п.

Второй признак: сфокусированность

Этот признак качественных стандартов также является актуальным в российском контексте. Кто пытался разобраться

в российских стандартах нового поколения, в огромном количестве сопроводительных текстов, разъяснений, обоснований, концепций — тому совершенно ясно: изучению всех этих документов потребуется посвятить значительное время (недели или месяцы), прекратив при этом всякую постороннюю деятельность. Но даже если время найдено, простому человеку, не владеющему мудрёной терминологией нашей педагогической науки, понять теории и концепции стандартов без помощи профессионала невозможно. Это касается не только широкой родительской общности, но и учителей. Вот что по этому поводу пишет «Экспертиза»:

«Один из самых больших недостатков традиционных учебных планов и программ состоит в их претензии на то, чтобы охватить вообще всё, даже тогда, когда они хотят предоставить учителям свободу выбора. Более того, в этом случае они становятся ещё более объёмными. Учебный план, как, впрочем, и учебник, желающий допустить все варианты преподавания, больше теряет свою функцию быть ориентиром, чем усиливает её. Поэтому в течение уже многих лет в контексте реформирования учебных программ в разных странах³ раздаются призывы сократить программы, очистить их от «ненужного мусора». Стандарты образования как раз и должны *фокусировать внимание на центральных аспектах*. Они фиксируют то, что обязательно для всех, и тем самым оставляют свободное пространство для развития и дополнения, не предлагая неопределённого и безграничного простора».

Обзор международного опыта показывает, как важно это качество стандартов. Недавно в Финляндии год от года национальный курикулум становился всё тоньше и тоньше по объёму, пока, наконец, не превратился в совсем тоненькую книжицу. Но зато *именно поэтому* им можно пользоваться для управления и развития школьной системы на разных уровнях.

Третий признак: кумулятивность

Признак, который «Экспертиза» называет кумулятивностью, ещё более отражает специфику компетентностного подхода к обучению, как он понимается в странах — лидерах современного образования. Речь

идёт о проблеме, которой в течение уже многих десятилетий посвящены исследования педагогической психологии и дидактики за рубежом, а именно: как получается, что выученное в школе на определённом ограниченном материале может быть использовано в других условиях и контекстах? Иными словами: как возникают компетентности и как можно проверить, возникают ли они в процессе обучения или, наоборот, школьное обучение не способствует, а препятствует возникновению и росту компетентностей? Последнее происходит в том случае, если ученик бездумно «задалбливает» материал или решение типовых заданий так, что потом не способен воспринимать что-то новое или решать задачу с изменёнными условиями.

Для диагностики этих развивающих или, наоборот, отупляющих эффектов обучения необходимы такие тестовые задания, которые позволяют действительно определить, в какой степени пройденный материал осмыслен учащимся, и он может применить его в новых контекстах. Современные стандарты образования должны позволять это делать и давать благодаря этому системе, школе, отдельному учителю обратную связь об эффектах обучения. Для этого они должны опираться на достижения современных педагогических измерений и быть сделаны профессионально. Вот что говорит об этом «Экспертиза»:

«Стандарты образования устанавливают, какие компетентности должны быть в совокупности приобретены до определённого времени. Тем самым они выходят за пределы требований к учащимся на определённом году, не говоря уже об оценивании после отдельных уроков или после прохождения определённой темы, как принято в школьной практике. Речь идёт не о выучивании содержания урока перед контрольной работой, чтобы в дальнейшем забыть его, а о формировании общих компетентностей, которые человек может использовать спустя долгое время. Таким образом, стандарты образования нацелены на «кумулятивное обучение», при котором содержание и процесс надстраиваются одно над другим,

³ Имеется в виду широкая международная программа «Реформа курикулума» Робинсона, в которой была предпринята попытка путём изменения формулировок и роли курикулума в учебном процессе повысить качество школьного обучения. Это наиболее значимое явление в развитии дидактики XX века, в котором участвовали ведущие университеты мира, в России совершенно неизвестно.

объединяются в одну систематическую сеть взаимосвязей, постоянно используются и поддерживаются в активном состоянии».

Одной из основных проблем школьного образования является раздробленность учебного опыта на отдельные изолированные фрагменты, мало связанные между собой. Тестовые задания, проведённые в рамках исследований TIMSS и PISA, напротив, часто требуют проведения связей между знаниями различных предметов, а также применения знаний и умений из разных областей школьного обучения в повседневной жизни. Немецкие эксперты, члены немецкого PISA-консорциума, увидели в плохих результатах, показанных в PISA немецкими школьниками, подтверждение *недостатка кумулятивности* в школьном обучении. Благодаря такой *обратной связи* в Германии стартовали многочисленные программы по повышению качества образования, в том числе и введение стандартов, которые рассматриваются как один из важнейших механизмов такого повышения.

Четвёртый признак: обязательность для всех минимальных стандартов

Важнейший вопрос, являющийся крайне актуальным именно в контексте российской школы и касающийся стандартов образования, следующий: должны ли стандарты образования фиксировать минимальный уровень, ниже которого не может находиться ни один учащийся («минимальные стандарты»), промежуточный уровень, который должен быть достигнут в среднем («регулярный стандарт»), или же идеал («максимальный стандарт»)? На этот вопрос могут быть даны принципиально разные ответы. Для того чтобы принять здесь взвешенное и обоснованное решение, нужно чётко представлять себе, какое воздействие на учебный процесс и всю систему в целом будет иметь то или иное решение. Чтобы понять логику рекомендаций «Экспертизы» по данному вопросу, следует обратиться к одной из наших предыдущих статей, посвящённых влиянию уровня требований на учебный процесс⁴.

«Экспериза Климе» отмечает, что несмотря на то, что по данному вопросу могут быть приняты принципиально разные реше-

ния, всё же, основываясь на имеющемся опыте, в национальных стандартах образования Германии рекомендуется прописать обязательный *минимальный уровень*. Модели компетентности и относящиеся к ним задачи (операционализации) в этом случае будут однозначно описывать то, какие результаты должны показать учащиеся, чтобы выполнялись эти минимальные требования. Это не исключает выполнения более высоких требований в качестве цели дальнейшего учебного процесса и для разделения между группами учащихся.

Концентрация на минимальных стандартах имеет решающее значение для определения качества системы образования. Она направлена на то, чтобы не оставлять без внимания именно слабых учеников. Каждая школа, каждый учитель и каждый ученик должны ясно себе представлять, какие минимальные ожидания поставлены перед ними. Особое значение этот признак приобретает в связи с тем фактом, что, в сравнении с системами образования других индустриально развитых стран (по результатам PISA), система образования Германии показывает свою слабость именно в нижней области достижений. Определение национальных целей образования и обязательных для всех типов школ минимальных требований, которые окажут влияние на разработку учебных планов, концепций обучения и поддержки, формы эвалюации школ и др., может сделать решающий вклад в сокращение расхождения между слабыми и сильными учениками в нашей системе образования.

«Регулярные (средние) стандарты», описывающие средний уровень, имплицитно содержат послание об ожидаемом нормальном распределении компетентностей, при котором по сравнению с нормой всегда есть победитель и проигравший. Недаром, например, в Швеции при государственной проверке успеваемости от такой оценочной модели отказались и перешли к рассмотрению минимальных критериев. При этом не остаются без внимания и особо одарённые дети, для которых была введена особая ступень достижений, выше отличных: «сдал с *особым* отличием». При регулярных стандартах без ответа — во всяком случае, без позитивного ответа — остаётся решающий для поддержки отстающих учеников вопрос о том, что они должны знать и уметь, чтобы стать

⁴ ШТ № 1 (2009).

успевающими. «Максимальные стандарты» в ещё большей степени приводят к полностью негативной оценке нижнего уровня успеваемости через степень отклонения от идеала.

При повседневной практике проверки и оценки школьной успеваемости в школах очень часто выбирается подход, ориентированный на максимальные показатели. Вспомним пресловутый принцип обучения на высокой степени сложности, пропагандировавшийся в советское время. В этом случае система оценки будет ориентирована на дефициты: те, кто полностью выполнил поставленные перед ним задания, получают оценку 5, или «отлично», 4+ «очень хорошо» и т.п. Другие отметки выставляются по нисходящей с учётом более или менее многочисленных и разнообразных ошибок, которые при таком подходе выходят на передний план. *Стандарты образования должны противостоять этому «способу оценки по убыванию»*, в том числе посредством позитивного описания компетентностей, а особенно — позитивного изложения минимальных требований.

Пятый признак: дифференцирование

Само собой разумеется, что для улучшения качества образования в целом важно выйти за пределы минимальных критериев и установить высокие требования по отношению к особенно хорошо успевающим ученикам. Желательно также, чтобы отдельные школы могли развивать различные профили, например, сделать ключевой областью математическое и естественнонаучное направление, и в этой области выставлять особенно высокие требования. Модели компетентности, отражающие спектр компетентностей в определённой области, учитывая выделение в ней структурных компонентов и ступеней, допускают такие дополнения и профили. Школы могут формулировать цели, например, исходя из того, какая доля учащихся должна достигать наиболее высокой ступени компетентности, и проверять это затем в процессе оценки и анализа полученных результатов (эвалюации).

Авторы «Экспертизы» не считают рациональным прописывать эти дополнительные требования в стандартах образования, особенно на национальном уровне. *Стандарты*

определяют структуру передаваемых компетентностей и фиксируют обязательный минимум. Дальнейшая спецификация находится в ведении субъектов Федерации и, в конечном счёте, отдельных школ, то есть тех институтов, которые разрабатывают и утверждают конкретные учебные планы (календарно-тематическое планирование) и дают заключение относительно формы итоговой аттестации (единые по всей стране или находящиеся в ведении школ итоговые экзамены).

Стандарты образования должны разрабатываться таким образом, чтобы, опираясь на них, были бы возможными дальнейшие спецификации, дополнительные ожидания, профилизации, учебные планы и программы, а также аттестаты; этого можно достичь именно благодаря тому, что стандарты ориентированы на центральные принципы предметных областей и модели компетентностей. Однако сами по себе стандарты образования не должны содержать таких спецификаций.

Формулирование всеобщих стандартов образования, задающих в системе образования общий язык, определение в рамках государства целей образования и минимальных требований в случае их принятия означали бы большой шаг вперёд в деле целостного обеспечения качества образования. При выделении дополнительных профилей важно принимать в расчёт тот факт, устроена ли школьная система федерально (как в Германии, Канаде, США, России) и разделена ли она, согласно Закону об образовании, на различные типы школ (как в ФРГ).

Шестой признак: понятность

Об актуальности данного признака стандартов, отмечаемых в «Экспертизе», говорить излишне. Стандарты образования будут способствовать улучшению организации школьной системы только в том случае, если они установят более ясные, более внятные ориентиры, чем большинство традиционных учебных планов и программ. *Даже форма стандартов должна быть такой, чтобы её могли понимать и принимали учителя и общественность.* Этого не так-то легко достичь, что показывает, например, опыт Великобритании, где из обязательного национального базового

(«ядрового») учебного плана (core-curriculum) постепенно получился детализованный учебный план, который оценивается многими как мешающий. Убедительными кажутся национальные приоритеты (по-разному называемые) в скандинавских странах и в некоторых провинциях Канады, где очень кратко и точно прописаны основные задачи школьного образования.

Седьмой признак: реализуемость

Стандарты образования должны формулировать при данных условиях школы реально достижимые цели, а для учителя — такие цели, которые он может перевести на язык практического обучения.

Одним из наиболее интересных результатов в рамках исследований TIMSS и PISA был вывод, согласно которому учителя, методисты и эксперты по учебным планам зачастую переоценивают возможность правильного решения задачи — чаще всего в тех областях, которые типичны для повседневной практики обучения. Таким образом, следует ожидать, что вначале разработки стандартов образования в Германии будут задавать нереально высокие требования — как к минимальному уровню, так и к уровню расширенного профиля. Разумеется, стандарты образования должны формулировать требования по отношению к обучающим и учащимся, которые будут являться для них вызовом и потребуют для своего достижения известных усилий. Однако неоправданно завышенная сложность задач приводит к потере мотивации и препятствует положительной оценке стандартов. Из этого следует, что уровень требований к компетентностям должен окончательно устанавливаться на основании эмпирических данных.

Примеры нереальных требований представлены в законе о «no child left behind» («ни одного отстающего ребёнка»), принятом весной 2002 года в США, а также в benchmarks (сравнениях) образовательной политики, предложенных в ноябре 2002 года европейской комиссией. Принятый в США закон предполагает, что все американские штаты будут разрабатывать стандарты и связанные с ними способы тестирования и устанавливать — каждый штат на базе собственных критериев — минимальные требования к ос-

новным компетентностям, прежде всего, в области чтения. Кроме того, закон побуждает отдельные школы из года в год уменьшать число школьников и школьниц, показывающих знания ниже минимального уровня. Учёные обращают внимание на то, что такое прямолинейное развитие в течение десяти лет на уровне школы невероятно.

Европейская комиссия ожидает, что во всех государствах — членах Европейского союза к 2010 году вдвое сократится число 15-летних школьников, не прошедших тест PISA первой ступени для выявления компетентности в области чтения. В Германии такое повышение уровня означает прирост достижений у слабых учащихся, которые уже учатся в младшей школе, соответствующий по меньшей мере одному году. Даже в случае самых интенсивных реформ такой прирост не представляется возможным.

Образовательная политика и управление образованием должны быть готовы сформулировать реалистичные цели, при этом управление, ориентированное на результат (Output), должно дать импульс успешным процессам изменений. □