

Модели стандартов образования за рубежом

Владимир Константинович Загвоздкин, начальник отдела проблем качества образования Московского городского психолого-педагогического университета

Вводя «стандарт образования» в систему регламентации в начале 1990-х годов, мы оказались в международном контексте развития образования. Более того, само это введение отражало «стремление России войти в систему мировой культуры» и преследовало цель «учета достижений в этой области международной образовательной практики»¹.

И действительно, в ряде стран, рассматриваемых в качестве лидеров современного образования, вводились стандарты и проводились реформы, а в ряде стран (прежде всего это немецкоязычные страны ФРГ, Швейцария и Австрия) реформа образования, основанная на стандартах, проводится в настоящий момент. Таким образом, мы можем сказать, что введение стандартов и основанное на них регулирование системы образования находятся в контексте развития современного образования, как это развитие понимается в странах-лидерах.

Однако до сих пор вопросы теории стандарта и связанные с этой темой исследования международного опыта применения стандартов в образовании не разрабатывались в отечественной педагогике достаточно подробно. Этот пробел не только затрудняет продуктивную дискуссию, но и является существенным препятствием при исследованиях и попытках ориентации в существующих образовательных стандартах ведущих зарубежных стран. Периодически появляются переводы и примеры программ или стандартов, принятые в тех или иных странах. Однако вырванные из контекста, эти переводы могут еще более запутать российское

экспертное сообщество. Нужна теория применения стандартов в области образования. Такая

теория может быть разработана только на основе опыта применения стандартов образования в странах-лидерах.

В немецкоязычных странах введению стандартов предшествовала широкая общественная дискуссия, анализ и разработка теории стандартов. Проведённый анализ показал, что стандарты образования могут основываться на совершенно разных теоретических предпосылках, ценностях, общественных целях, которые определяют реализацию стандартов в школах, возможности использовать их в повседневной практике обучения. Они могут служить развитию или консервации системы образования, вызывать нежелательные эффекты и вести к понижению качества обучения, поэтому при введении стандартов образования необходима тщательная экспертиза международного опыта их разработки и применения.

В практике разных государств разработаны и употребляются различные виды стандартов. В зависимости от того, какой аспект рассматривается как релевантный процессам управления (регулирования), ставятся различные акценты и выбирается определённый вид стандартов как *основного* инструмента регулирования.

Таковыми акцентами могут быть: *фиксация ожидаемых результатов, фиксация обязательного содержания, отслеживание достигаемых результатов обучения, фиксация условий и процессов, обеспечивающих качество обучения*. Естественно, что все эти аспекты тесно связаны между собой и должны быть приведены в согласие, т. е. не должны находиться в противоречии друг с другом. Однако если ставится задача сделать стандарты реальным инструментом (а для этого требуется чёткая и ясная их фиксация), то названные ак-

¹ Педагогика. Учебник для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей. М., 2008. С. 222.

Концепции, модели, проекты

центры имеют решающее значение. В системе образования нужно иметь представление о применении и характере воздействия каждого из видов стандартов на систему образования.

Другой комплекс вопросов связан с мониторингом в системе образования. Отслеживание образовательных результатов на основе стандартов требует решения ряда вопросов и прежде всего: какие конкретно функции выполняет этот мониторинг и что происходит с результатами? Все согласны, что такие результаты служат важным источником информации для политиков, экспертов сообщества, учёных, школ учителей, родителей и всего общества. Однако на вопрос о том, что происходит с этими результатами, какие действия следуют за ними, в разных странах отвечают по-разному, и разные значимые общественные группы в одном государстве могут занимать разные позиции. Например, крайне неоднозначно оценивается действие публичных рейтингов школ, вызывающих ряд нежелательных побочных эффектов. Таким образом, различные возможности реагирования на результаты (создание систем поддержки, санкции, отбор (селекция) и т.п.) — это широкая область дискуссий, использующих различные стратегии аргументации в пользу того или иного политического или управленческого решения. Разбор этих возможных действий и основных позиций также становится предметом теории стандартов.

Важный комплекс вопросов — конкретные аспекты управления, распределения ответственности и инфраструктуры. Что, как, кем, на каком уровне — централизованно, локально, на уровне школы и т.п. — должно решаться? Сюда относятся и распределение финансирования, программы и учебные планы, повышение квалификации, консультирование школ и т.п. Какое влияние на систему оказывают те или иные решения этих задач?

Так как этот комплекс вопросов имеет для проведения реформ особое значение, то появилось даже особое направление исследований: изучение характера взаимодействия значимых участников в системе управления (например, как школы *реально* реагируют на предписания органов управления, что происходит с тем или иным изданным законом и т.д.). В этой связи возни-

кает вопрос: что именно можно достичь с помощью такого инструмента, как стандарт, и какие задачи лучше решать с помощью других инструментов и форм регулирования?

Понятие и виды стандартов в образовании

Впервые понятие «стандарт» (дословно «знамя короля») в системе образования было введено в 1860 г. в Англии в связи с законом, связывающим размер бюджетирования школ с результатами обучения. Уже в то время были сформулированы разные степени освоения базовых умений в чтении, письме и счёте, позволяющие определить уровень, который достигают учащиеся той или иной школы, выполняя проверочные задания. Правда, этот закон был вскоре отменён из-за его педагогической неэффективности. Однако понятие «стандарты» осталось и играет в образовательной политике Англии до сих пор важную роль, а попытки регулировать, связывая поощрения и санкции с результатами обучения, сегодня возрождаются снова, хотя оценка влияния такого способа регулирования на систему крайне неоднозначна.

С конца 80-х годов правительство М. Тэтчер начинает проводить реформы, ориентированные на управление через отслеживание результата. В связи с этим в Англии начинается разработка национальных учебных планов («национального куррикулума»); систематически измеряются результаты путём тестирования. Возникшие в связи с этой реформой документы могут рассматриваться как стандарты в современном смысле, хотя слово «стандарт» в Англии чаще всего употребляется для обозначения *реального уровня достижений* учащихся, а не как нормативный документ. Когда пишут, что «стандарты обучения падают» или что «нужно повысить стандарты обучения», это означает, что уровень достижений учащихся понижается и его нужно повысить. В этом значении слово «стандарт» используется только в Англии, в то время как в интернациональном контексте под стандартами понимают различного рода *нормативные ожидания*. Но ещё в начале 90-х годов значение термина «стандар-

ты образования» в смысле реальных результатов было широко распространено в интернациональной дискуссии.

Аналогичные реформы, направленные на управление «на выходе», в это же время можно наблюдать и в ряде других стран. Концепция стандарта, на этот раз в значении нормативных документов, играет в этих реформах важную роль.

Различные виды стандартов часто существуют параллельно, при этом терминология неустойчива. Так как наиболее интенсивно работа над стандартами проходила в США, где теория стандартов разработана наиболее полно, то принятые в США американские термины для стандартов различного вида стали интернациональной нормой.

Для понимания устройства стандартов, принятых в разных странах, и выделения различных видов стандартов имеют значение следующие точки зрения.

Если преобладает точка зрения, что главное — это обеспечить условия, акцент делается на стандартизацию и контроль условий и процессов школьного обучения. Сюда относятся: оснащённость школы, концепции обучения, квалификация персонала и т.п. В интернациональной дискуссии в этой связи говорят о стандартах возможностей обучения, так как условия, о которых шла речь, связаны с предоставлением учащимся возможности получить качественное образование.

Однако под термином «стандарт» чаще всего имеют в виду норму результата. В этом случае также возможны разные способы формулировки. Результаты могут формулироваться:

- на уровне общих целей и ценностей образования;
- на уровне компетентностей, связанных с определённой предметной областью;
- на уровне учебных целей и содержания обучения (стандарты содержания);
- на уровне показателей, поддающихся измерению при помощи тестовых заданий. При этом определяется какое-то граничное значение на соответствующей шкале. В этом случае говорят о стандартах уровня достижений.

Кроме того, имеет значение, какой уровень определяется как нормативная цель:

- базальный, который может (должен) достигаться (почти) всеми учащимися (90%) (минимальный стандарт);
- средний, рассчитанный на основную массу учащихся, на «среднего ученика» (средний, или регулярный, стандарт);
- стандарт, определяющий высший уровень достижений «идеального ученика» (максимальный стандарт). Его могут достичь примерно 10% учащихся.

Компетентностный стандарт — вид стандарта, рассматриваемый международным экспертным сообществом в качестве идеала. В немецкоязычных странах обсуждается только эта форма стандартов как релевантная современному развитию образования. В компетентностных стандартах выделяются *области, элементы или измерения* компетентностей, связанных с тем или иным предметом, формулируется шкала разных уровней достижений. Получившаяся в результате модель компетентностей кладётся в основу иллюстрационных заданий двух типов — дидактического и проверочного, которые не должны совпадать. Дидактические задания показывают пример заданий, которые способствуют развитию того или иного аспекта компетентности, а проверочные задания становятся инструментом диагностики системы, т. е. мониторинга. При этом определённый уровень достижений, выраженный в граничном значении на шкале, фиксируется в качестве обязательного минимума (минимальный стандарт). Разделение иллюстративных заданий на дидактические и проверочные преследует цель избежать или хотя бы минимизировать эффект «натаскивания на тесты». Модели компетентностей, которые лежат в основе методологии современных компетентностных стандартов, ориентируются на модели компетентностей, разработанные в международных исследованиях типа PIRLS и PISA. Эти модели считаются наиболее разработанными и могут служить отправной точкой для дальнейшего развития компетентностных стандартов в разных предметных областях.

Концепции, модели, проекты

В разных странах уже существуют и успешно применяются компетентностные стандарты, основанные на моделях компетентностей. Наиболее яркие примеры таких стандартов — стандарты по математике, импульс к которым дали стандарты математического образования, разработанные американской ассоциацией учителей математики. Эта разработка послужила образцом для разработки стандартов по многим учебным предметам.

Разработка и эмпирическая валидизация моделей компетентностей для различных областей образования стали приоритетной задачей в рамках международного развития образования. В университетах и исследовательских институтах разных стран работают группы, разрабатывающие модели компетентностей для различных областей знаний (для естественных, гуманитарных наук). Эта работа ведётся в тесном международном сотрудничестве, то есть носит принципиально международный характер.

Международная комиссия с центром в Швейцарии разрабатывает общую концепцию компетентностей, которыми необходимо владеть всему населению развитых современных обществ. Развитие этих компетентностей и есть центральная задача общего образования будущего. В центре внимания — стабильное развитие на длительную перспективу. Эта рамочная модель компетентностей формулируется с опорой на анализы условий и требований к человеку, предъявляемых современной цивилизацией, на прогнозы развития в ближайшем будущем. Концепция имеет комплексный характер и учитывает различные аспекты развития современной цивилизации, то есть не только высокие технологии и экономику знаний. К этой работе привлекаются специалисты самых разных областей знания².

На этих примерах видно, что стандарты образования, отвечающие современным требованиям, являются результатом работы международного экспертного сообщества и базируются на исследованиях.

Насколько высокие требования предъявляются к качеству моделей компетентностей и их научной обоснованности, можно проиллюстрировать на примере швейцар-

ского проекта по разработке и внедрению стандартов образования в Швейцарии. Руководитель проекта, профессор Дубс, прямо заявляет, что до того, как такие модели будут действительно разработаны и эмпирически валидизированы, внедрение стандартов в систему образования не имеет смысла. С его точки зрения, разработанные на сегодняшний день модели компетентностей, например, в рамках международного проекта языковой подготовки, в котором участвовали ведущие специалисты европейских стран, базируются всего лишь на обобщении взглядов и относительном консенсусе международного экспертного сообщества, чего явно недостаточно. Необходима серьёзная исследовательская эмпирическая работа на больших выборках: только в этом случае описанные модели могут претендовать на действительно научный статус. Одна из задач проекта ХАРМОС — проведение таких исследований³.

Актуальность этого подхода для нашей страны

В самом деле, на чём должны быть основаны, например, показатели минимального уровня достижений (минимальный стандарт) или требований к выпускникам определённой ступени обучения? Ведь эти требования можно либо занизить, либо, наоборот, завysить. И в том и другом случае в рамках системы образования целой страны это может вести к фатальным последствиям. А так как со всем этим связаны значительные финансовые ресурсы, то в рамках бюджета государства ошибки при принятии соответствующих решений могут обойтись весьма дорого. Особенно опасны завышенные стандарты, так как в этом случае перед школами ставятся нереальные задачи.

О вреде нереальных задач, выставляемых обществом или государством перед школой, для реального качества обучения и воспитания пишут многие уважаемые авторы.

² Weinert, F.E. (1999): Concepts of Competence. Contribution within the OECD-Project Definition and Section of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo). Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.

³ Dubs, R. (2005b): Bildungsstandards: Das Problem der schulpraktischen Umsetzung. In: Seminar 11, Nr. 4.

В связи с таким подходом к формулировке стандартов, которые стали международной нормой, в контексте российского образования возникает вопрос: на основе каких исследований устанавливались минимальные требования в российских стандартах образования? Насколько они были действительно минимальными, т.е. соответствовали возможностям обучения 90% учащихся?

Под минимальным стандартом в интернациональной дискуссии имеется в виду *минимальный стандарт результата*. В нашей стране стандарт устанавливает минимальные требования к *содержанию*. Поэтому следует проанализировать, чему соответствует такое понимание стандартов в международной дискуссии, а также на чём основано определение минимального содержания? Кажется, что более всего идея минимального стандарта содержания соответствует идее «ядрового куррикулума», задача которого — обеспечение единого минимального содержания по ключевым предметам при крайней децентрализации образования в США. Ядровой куррикулум, или учебный план, обязательный для всех школ, должен и может обеспечить минимальный стандарт для большинства учащихся (90%) за 60% учебного времени — в этом суть и смысл данного инструмента регулирования. Это даёт школам возможность использовать остальное время для планирования и профилизации, ориентированных на потребности и вызовы своего времени или реализации ценностных ориентаций педагогического сообщества учителей и родителей (например, ввести дополнительно занятия искусствами, математикой, спортом и т.п.). Компетентностные стандарты плюс ядровой куррикулум — инструменты регулирования в современном образовании при высокой степени автономии (самостоятельности) школы. Проблема как стандартов, так и ядрового куррикулума возникает всегда там, где речь идёт либо о консолидации автономного образования (определение общего обязательного содержания), как в США, либо о регулируемых процессах децентрализации (Финляндия, Швеция, ФРГ). «Самостоятельная школа», «школа как учащаяся организация», «ядровой куррикулум», «минимальные стандарты», «эвалюация» и т.п. — всё

это звенья одной цепи новой политики в образовании, отражающей новое, современное понимание регулирования образования, рассматривающей школу как *активный субъект* в процессе *развития*.

Определить действительно *минимальное* содержание методически и политически крайне важно. Постоянная дискуссия о необходимости снизить учебную нагрузку, низкие результаты по PISA и ЕГЭ заставляют сомневаться в том, что минимальные стандарты содержания, принятые в нашей стране, действительно таковы. Дискуссии на эту тему, проводимые в нашей стране, опираются более на аргументы здравого смысла, чем на конкретные исследования, которых явно недостаточно. Поэтому имеет смысл, и более того, кажется необходимым ввиду отсутствия таких исследований в нашей стране изучить опыт разработки ядрового куррикулума в США и других странах, в которых такие исследования проводились и есть уже опыт использования минимальных учебных планов (ядровых куррикулумов) в течение десятков лет. Это могло бы дать реальные ориентиры в ответе на вопрос, какой объём можно считать минимумом содержания. Это крайне важно для принятия конкретных решений при разработке Базисных учебных планов, если образовательная политика формулируется как программа модернизации образования. Если не оставить школам возможности для манёвра, ни о каком развитии не может идти и речи. Нельзя ждать, пока соответствующие исследования будут проведены в нашей стране, и делать тем самым образование заложником недоработок в отечественной педагогической науке.

Образовательная траектория и модели компетентностей

Другой вопрос, связанный с построением моделей компетентностей и исследованиями в этой области, — *как происходит реальное развитие способностей и освоение умений?* Действительно ли выделение базового уровня достижений, предусмотренное моделью компетентности, и дальнейшее развитие компетентности по ступеням, определяемым в модели, отражает образовательный путь, общий для большинства

Концепции, модели, проекты

детей? Возможно, что развитие компетентности происходит более сложным, «непрямым» образом. Всегда ли и у всех ли детей знание и понимание происходят кумулятивно, когда последующее и более сложное выстраивается на базе предыдущего, более простого?

Так как профили способностей детей, скорость развития, способов усвоения, понимания и взаимодействия с учебным материалом многообразны, одной из основных задач компетентностно ориентированного обучения становится разработка организационных форм и методов обучения, позволяющих интегрировать учащихся разных уровней и профилей способностей в едином учебном процессе массовой школы. Здесь также в зарубежной дидактике накоплен большой опыт. Компетентностные стандарты образования должны соответствовать требованиям индивидуализации и внутренней дифференциации обучения в массовой единой школе для всех.

Как происходит *приращение* знания и освоение компетентностей? Исследуется современная педагогическая психология. Именно на основе этих данных и строятся модели компетентностей и дидактические модели и методы обучения, направленные на освоение компетентностей. О принципах построения компетентностно ориентированных стандартов и ожиданиях от их применения мы скажем ниже. В приложении будут приведены примеры — выдержки из стандартов, основанных на моделях компетентностей.

Варианты использования стандартов в системах образования разных стран

Различные государства приняли разные решения по отношению к видам и свойствам стандартов. Так, Национальный curriculum в Швеции, который можно понимать как стандарт, является документом, формулирующим цели образования средней степени абстрактности. В то же время в Швеции в рамках национального мониторинга результатов обучения сформулированы конкретные параметры тестовых зна-

чений для минимального и высокого уровней достижений⁴, что соответствует международной классификации.

В США в первую очередь было измерение результатов путём тестирования. При этом основной акцент делался на базовых умениях. Эта ситуация изменилась с появлением в 1989 году стандартов по математике, разработанных Союзом учителей математики, членами которого являются не только учителя, но и авторитетные учёные — профессора математики, дидакты и педагогические психологи (NCTM). Эти стандарты имели огромный успех как в США, так и за рубежом и стали рассматриваться в качестве примера не только для математики, но и для других учебных предметов. Авторы этих стандартов сознательно противопоставили принятым в США стандартам результатов, нацеленных на тестирование, другой принцип — ориентацию на процессы. В структуре стандартов NCTM тестовые задания отсутствовали, зато каждое положение было проиллюстрировано многочисленными примерами дидактических заданий. Эти стандарты воплощали видение того, как должно проходить преподавание математики и были выражением развития современной дидактики математики. Иными словами, стандарты NCTM — это стандарты профессиональной деятельности; одновременно они описывали содержание обучения.

Стандарты NCTM были с воодушевлением восприняты учительским сообществом США. В связи с этим прецедентом стали говорить о «добровольных стандартах» в противоположность тем, которые по сути навязывались школам со стороны властей и были связаны с санкциями. Математические стандарты NCTM принимались школами добровольно в силу их содержательной убедительности. Правда, не надо забывать, что в это время идея обеспечения качества школьного образования при помощи стандартов в США достигла своего апогея, широко пропагандировалась и принималась американским обществом в целом. Появился термин

⁴ 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.

«образование, базирующееся на стандартах». Успех стандартов NCTM во многом объясняется широким распространением идеи стандартов образования всем обществом.

За различными концепциями и способом применения стандартов образования стоят разные культурные и политические традиции. Так, система образования США традиционно в высшей степени децентрализована. В этой системе большую роль играет автономия отдельных учебных округов и школ в разработке и внедрении программ обучения. В одной статье говорится, что «мы в Европе не можем даже представить такую степень децентрализации, какая существует в США». На фоне такой высокой децентрализации широкий резонанс в обществе получили невысокие результаты, показанные американскими школьниками в международных исследованиях. Поэтому идея стандартизации и единого нормирования на фоне проводившейся в средствах массовой информации широкой кампании за повышение уровня образования населения была ответом на сверхвысокую диверсификацию и децентрализацию системы. Путём формулировки высоких итоговых показателей, регулярного тестирования, различного рода санкций, публикации рейтингов надеялись поднять общий уровень учебных достижений. Если школа показывает плохие результаты тестирования, то ей предоставляется меньше финансовых ресурсов, учителям снижается зарплата или им грозит увольнение.

В Финляндии и Швеции — признанных лидерах современного образования — избегают слова «стандарт», так как оно ассоциируется с тестированием и санкциями. Основная идея Национального учебного плана с самого начала находилась на другом уровне, и стандарты должны были решать иные задачи, чем в США. Здесь были поставлены прямо противоположные задачи — задачи децентрализации и усиления автономии отдельной школы. Кроме этого, в центре вни-

мания был *отдельный ученик*, что выражалось в таких терминах, как «обучение, центрированное на ученике», «программы индивидуализации обучения». Не случайно здесь широкое распространение получила концепция американского педагога Блума, представляющая собой самую радикальную концепцию индивидуализации обучения. Разработанные в этих странах подходы к индивидуализации считаются образцовыми.

Важные ценности Национального учебного плана этих стран — национальное культурное наследие, возрастающая интернационализация общества, современное технологическое и индустриальное развитие. Гибкость и возможность индивидуального выбора в условиях возрастающей интернационализации — вот краеугольные камни реформы в Скандинавских странах. Децентрализация в процессах принятия решений по содержанию учебных программ рассматривалась как условие развития школ. Но в последние годы наметились обратные тенденции — к введению обязательного общего минимума содержания, так называемый «ядровой» учебный план — идея, также заимствованная из США (Эрик Хирш). Минимальные стандарты служат основанием программ поддержки слабых учащихся, целенаправленно финансируемых государством в превентивных целях. В Финляндии в этих программах участвуют более 20% учеников младших классов. Результаты мониторинга не влекут за собой санкций, рейтинги школ не публикуются. В случае низких показателей при тестировании анализируются причины, сильные и слабые стороны школы, планируются шаги по улучшению работы школы. Стандарты образования в этой модели — часть менеджмента качества и концепции педагогического развития школы.

* * *

Подведём предварительные итоги: стандарты образования могут основываться на совершенно разных теоретических предпосылках, ценностях, общественных

⁵ Maag Merki K., Wissen, woruber man spricht. Ein Glossar // Standards. Fridrich Jahreshft 2005.

Концепции, модели, проекты

целях. Эти предпосылки, ценности и цели определяют принятие стандартов обществом, форму и цели их употребления в системе управления, реализацию в школах и возможности ими пользоваться в повседневной практике обучения. Они могут работать на развитие или консервацию системы, использоваться для консолидации или для децентрали-

ции, вызывать нежелательные эффекты и вести к понижению реального качества обучения. Вот почему введению стандартов образования в немецкоязычных странах предшествовала тщательная экспертиза международного опыта их разработки и применения. Такая экспертиза, по нашему убеждению, необходима и нам. □

Обобщим сказанное выше в виде общей схемы⁵:

