

# КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ: НЕМЕЦКИЙ ОПЫТ РАЗВИТИЯ

*Людмила Ивановна Писарева, старший научный сотрудник Центра педагогической компаративистики Института стратегии развития образования РАО, кандидат педагогических наук, pisareva-l@list.ru*

- признаки • показатели • критерии • качество • преобразования • цели • структура
- содержание • результат

В содержание понятия «качество» применительно к какому-либо предмету или явлению входит указание на совокупность наиболее существенных признаков, показателей, свойств, характеризующих их особенности. Показателем качества современного образования является его соответствие или несоответствие «мировому стандарту». Этот стандарт подразумевает наличие или отсутствие необходимых ресурсов или потенциала, имеющих непосредственное или решающее значение для успеха или отставания образовательной системы. Стартовыми позициями как условиями развития системы образования являются:

- исторически сложившиеся национальные образовательные и культурные традиции;
- место образования в иерархии ценностей государственной образовательной политики, её стратегии и тактики;
- человеческие и технические ресурсы, способствующие выдвижению новых образовательных идей, включая создание экспериментальной базы, и их реализация (реформы, преобразования, модернизация, оптимизация образования);
- реальные условия перехода на непрерывное («в течение всей жизни») образование, призванное не столько компенсировать недостатки общего образования прошлых лет, сколько гарантировать современную подготовку национальных кадров, обеспечивающих потребности рынка труда XXI века;
- оперативность принятия решений при корректировке целей и обновлении содержания, методов обучения и воспитания в интересах совершенствования системы образования;

- финансовая и техническая возможность обеспечения системы образования как формы инвестирования будущего страны.

Как современная педагогическая литература трактует понятие «качество образования»?

Ни в отечественной, ни в зарубежной педагогической литературе нет однозначного, адекватного, тем более общепринятого определения понятия «качество образования». Это обусловлено многофакторностью данного объекта исследования, что вызывает трудности в поиске более точных формулировок.

Качество образования интерпретируют по-разному: либо как разницу между потребностями общества в образовании и тем, что желательно получить в результате учебно-воспитательного процесса, либо как соотношение целей обучения и результатов общеобразовательной деятельности школы. Ещё его определяют как состояние и результаты процесса обучения и воспитания в соответствии с поставленными целями, а также как суммарные данные об уровне развития всех входящих в систему образования компонентов – целей, структуры, содержания образования, системы оценивания учебной и педагогической деятельности, системы управления.

В немецкой педагогической литературе поиск наиболее точной формулировки также не привёл к однозначному определению понятия качества школьного образования. Однако, независимо от того, как определяется это понятие у нас или за рубежом, есть объективные, наднациональные критерии и основные признаки, свидетельствующие

о качественном уровне развития любой национальной системы образования.

Выделим следующие наиболее важные из них:

- основные принципы построения системы школьного образования (преемственность, общность, единство, дифференциация, вариативность, альтернативность);
- уровень требований к общему образованию в соответствии с поставленными целями, а также к профессиональной подготовке педагогических кадров;
- соответствие уровня знаний и компетенций поставленным целям, выявленным в ходе текущего оценивания, экзаменов, сопоставительных исследований на национальном и международном уровнях;
- низкий процент второгодничества, выходцев из школы без свидетельства об окончании школы, неуспевающих, нуждающихся в дополнительных занятиях;
- высокий процент поступающих в вузы, в том числе по конкурсу, а также получающих высокие баллы в исследованиях по успеваемости учащихся и первокурсников вузов, малая доля их отсева;
- наличие консультативной, вспомогательной, репетиторской, педагогической и психологической помощи нуждающимся учащимся на всех этапах школьного обучения;
- особенности организации внутришкольной («продленка»), внешкольной и профориентационной работы с учащимися;
- уровень кадровой, научной и технической обеспеченности школ и вузов;
- уровень финансовой помощи учащейся молодежи (социальная программа государства: стипендии, оплачиваемые медицинские услуги, оплата жилья, учебные пособия и др.)

Общие показатели, относящиеся к организации школьных учреждений, как в ФРГ, так и в других странах, характеризуют различные национальные образовательные системы и их вариативность, что позволяет соотносить их с «мировым уровнем», оценивать условия, способствующие сохранению достигнутого высокого уровня или повышению качества и результативности педагогической деятельности в целом.

Европейская классификация показателей качества образования была предложена

Комиссией по образованию в рамках Европейского Союза. Обобщение данных об учебной, педагогической, управленческой и финансово-технологической деятельности в области образования сводит их к показателям, характеризующим:

- уровень (показатель) успеваемости учащихся по ведущим учебным предметам (родной язык, математика, иностранный язык), а также условия и возможности их «передвижения» по вертикали в системе образования (количество учащихся, выпускников неполных средних школ, абитуриентов гимназий, первокурсников вузов, отсева и др.);
- состояние и профессиональный уровень подготовки педагогических кадров и повышение их квалификации;
- значение и результаты управленческой деятельности в области образования (мониторинг, аудит, оценка образовательных учреждений, аттестация учителей, участие субъектов общественного контроля);
- уровень технической оснащённости школьной системы; расходы на обучение учащихся.

Федеративная Республика Германия, в которой система школьного образования сохранила свою многоуровневую структуру образца XIX в., значительно труднее и продолжительнее, чем другие страны Европы, преодолевала путь к качественному образованию мирового уровня. Она реформировала свою систему образования под девизом демократизации, равенства шансов в образовании, педагогического прогресса или близкого к ним по смыслу понятия «хорошая школа», как синоним к термину «качество» с соответствующим набором его признаков. Термин «качество» школьного образования подменялся также другими аналогичными ему по значению словосочетаниями типа «уровень образования», «уровень развития», «повышение требований».

Только на рубеже XXI в., в связи с подготовкой новой образовательной реформы, в научный оборот входит понятие «качество», выдвинутое на педагогической ассамблее, так называемом «Форуме образования» (2001 г.), прошедшем под девизом «За качество образования и его гарантии». В документах данного форума понятие «качество» интерпретируется как величина дина-

мичная, меняющаяся и приспособливающаяся к различным условиям в зависимости от постановки целей, от выполняемых функций в разных типах школ. Несмотря на «обтекаемость» и высокую степень обобщения, данное определение более точно характеризует суть понятия «качество» [1].

Немецкие специалисты проблему качества образования как комплексную рассматривают по отдельным фрагментам, по составным частям или отдельным элементам, т.е. как «качество ориентации» (целеполагание), «качество структуры», «качество процесса», «качество результата» образования с присущей им функцией и кругом проблем. Это позволяет точнее и нагляднее определить слабые и сильные стороны каждого из составляющих всю систему, а также долю вклада каждого в процесс повышения качества образования и его результата «на выходе».

«Качество ориентации» (целеполагание) – это педагогическая категория по определению системы целей и задач обучения и воспитания, начиная от общих целей воспитания подрастающего поколения к частным, выстраивающимся в определённую пирамиду.

В блок «качество структуры» включены правовые, социальные, организационные, кадровые, материальные и финансовые условия работы образовательных учреждений, а также факторы, ориентирующие непосредственно на повышение качества (подготовка и повышение квалификации педагогических и технических кадров, учебные программы, пособия и различные документы, направляющие деятельность педагогического персонала).

В блок «качество процесса» обучения в зависимости от типа образовательного учреждения, его целей и назначения входят: выбор содержания образования, форм и методов оказания помощи учащимся в учёбе, консультирование, развитие учебных мотиваций участников совместной деятельности, индивидуальное стимулирование, взаимоотношения «учитель – ученик».

В блоке «качество результата» школьного образования речь идёт об уровне знаний по предметам и междисциплинарным свя-

зям, о компетенциях, об учебной мотивации, а также о способности использования приобретённых компетенций на практике в процессе образования, работе, жизни [1].

Работа учёных ФРГ над определением целей просвещения – ключевое направление в развитии всей системы образования, тесно и непосредственно связанного с общей проблемой качества подготовки к жизни молодого поколения.

Градация требований к общему образованию – это прежде всего градация целей, выстраивающихся в определённую систему. Речь идёт о глобальных, общих, промежуточных, частных и других целях, согласующихся с различного рода «социальными заказами», вызовами социума, требованиями, поступающими от общества или поставленными перед конкретными учебными заведениями.

Само существование системы целей, представляющих собой определённую иерархию, детерминировано спецификой многоуровневой структуры немецкого образования, наличием четырёх типов общеобразовательных средних школ, что предполагает работу как над целевыми установками, так и над составлением качественных характеристик каждого из типов средних школ.

Несмотря на то что цели образования – наиболее стабильная педагогическая категория, рассчитанная на более длительную перспективу, новые требования привели к динамике и в этой области педагогической теории и практики.

Конкретные формулировки целей находятся в основополагающих документах: в «Основном Законе» ФРГ, Конституциях всех 16 земель, школьных законах, определяющих цели и задачи различных типов средних школ (главных, реальных и гимназий), а также в учебных программах (куррикулах).

Вносимые изменения в цели общего образования прослеживаются на следующих примерах. Цель образования наиболее массовой «главной» школы обозначена как: «Обучение знаниям и труду путём наблюдения и управления в игре и развлечениях таким образом, чтобы молодой человек смог

в будущем построить свою жизнь как верующий, нравственный, ответственный, работоспособный и трудолюбивый» (земля Шлезвиг-Гольштиния) [2, 7]. Спустя десятилетие эта цель заметно скорректирована: «Вторжение науки в нашу жизнь требует усиления рациональности, повышения общего интеллектуального уровня. Обучение должно в гораздо большей степени, чем до сих пор, развивать способности аналитически, структурно, логически, критически мыслить». (Бавария) [3, 195]. В следующем десятилетии цель для всех типов средней школы или 1-й ступени среднего образования определена как: «Стимулирование общего духовного, нравственного и физического развития учащихся, с учётом их возрастных особенностей, воспитание самостоятельности и способности принимать решения, а также личной, общественной и политической ответственности» [4, 7]. Ещё два примера определения целей образования, которые можно отнести к разряду «глобальных» или общих целей, относящихся к разным периодам истории ФРГ:

«Высшими целями образования является почитание Бога, уважение религиозных убеждений и человеческого достоинства. Воспитание должно быть в духе демократии, любви к родине, немецкому народу, мира между народами» (Конституция Баварии, 1946 г.) [5, 99].

«Определяя наказ образовательным учреждениям, мы руководствуемся ценностными представлениями о свободном демократическом и социально-правовом государстве. Этот наказ ориентируется на личность человека, уважающего европейские гуманные традиции, для которых характерны свобода, толерантность, индивидуализм и ответственность, в особенности за сохранение и защиту естественной окружающей среды» (Закон об образовании Тюрингии, 1991 г.) [6, 2].

На рубеже веков страны Запада для достижения более высокого качественного уровня образования признали общее образование надёжной инвестицией в будущее страны; внесли изменения в систему оценки качества школьного образования, придерживаясь новых ценностных ориентиров, перешли к новой педагогической парадигме и созданию системы непрерывного образования.

Переход на непрерывное образование стал началом серьёзных преобразований, новых целевых ориентаций для различных институтов, формированием новой интеграционной системы дошкольного, школьного, профессионального и высшего образования.

К мерам, которые, по мнению специалистов, вели к качественным сдвигам, были отнесены:

- стимулирование развития детей более раннего дошкольного возраста (т.е. не с 5 или 6 лет, а с 3–4-х лет).
- внедрение в школьную практику концепции «новая культура учения»: возложение на учащихся личной ответственности за учёбу, приравниваемую к выполнению общественного долга;
- повышение ответственности учителя за свою педагогическую деятельность и успехи своих учеников;
- обеспечение учащихся компетентным образованием, ориентированным на будущее, на более глубокое овладение знаниями и умениями с применением их на практике;
- реализация принципа равенства шансов в образовании;
- совершенствование системы непрерывного («в течение всей жизни») образования;
- достижение качества образования международного уровня [7].

Что удалось изменить в системе школьного образования и прежде всего в её структуре как одном из компонентов качества образования и его наиболее слабого звена?

Немецкие специалисты, как уже упоминалось выше, рассматривают «качество структуры» значительно шире, чем наши отечественные педагоги.

Выделим структуру немецкого школьного образования в её «чистом» виде с точки зрения её качества.

Структура современной немецкой школы – наиболее «слабое звено», которое более других организационно и функционально сохранило консервативные традиции. В неё включены:

- начальная школа;
- I ступень среднего образования (неполные средние школы четырёх типов: глав-

ные, реальные, общие, и гимназии (с 5 по 9 классы)).

- II ступень среднего образования (полные средние школы: гимназии и их разновидности).

Особенностями структуры немецкой системы школьного образования являются:

- отбор учащихся в разные типы школ и их распределение по каналам образования по показателю успеваемости, способностям и наклонностям (интересам);
- дифференцированный подход в процессе обучения при распределении учащихся по направлениям, потокам, группам в соответствии с успеваемостью.

Эти особенности наиболее наглядно проявляются на примере начального звена системы школьного образования, во-первых, из-за слишком раннего отбора по показателю способностей детей – как учащихся начальной школы, так и дошкольников при их проверке на готовность к школе («школьной зрелости») при поступлении в 1-й класс; во-вторых, из-за подмены стимулирующего обучения процедурой отбора по показателю успеваемости, что приводит к росту числа отстающих в учёбе учащихся и стабилизирует явление второгодничества уже с 1-го класса, а также преждевременно предопределяет образовательные перспективы выпускника начальной школы.

В Германии единая (равнодоступная) школа (т.е. независимо от социального происхождения, способностей и экономического статуса семьи учащихся) распространяется только на четырёхлетнее начальное образование, по окончании которого его 10-летние выпускники распределяются по неравноценным по уровню и перспективам дальнейшего образования средним школам.

В качестве сопоставления: в скандинавских странах, являющихся объектом внимательного изучения немецких специалистов, детям предоставляют не только равные возможности, но и обеспечивают равенство результатов. В Финляндии второгодничество, например, признано педагогически и экономически бессмысленным. В Швеции дифференциация по успеваемости запрещена законодательно [8].

Законодательно в ФРГ до сих пор ещё не упразднены ни ранняя дифференциация, ни отбор учащихся по способностям и успеваемости, преобладающий над методами, стимулирующими их учебные достижения.

В ходе преобразований школьной структуры и создания условий для получения большинством школьников более качественного образования произошли изменения, а именно:

- переход школьной структуры с тремя типами (неполных общеобразовательных средних) школ на два типа путём слияния традиционных (главной и реальной) в одно целое или с одной из них с общей школой;
- превращение гимназии, некогда исключительно элитарного учебного заведения, в более доступную полную среднюю школу путём увеличения её профиля с традиционных трёх до семи;
- сокращение срока обучения в системе полного среднего образования продолжительностью в 13 лет и высшего образования от 6 лет как наиболее продолжительных в мире;
- создание новых типов средних учебных заведений – колледжей по интеграции общего и профессионального образования 17 профилей.

Изучение зарубежного опыта не в последнюю очередь стало следствием поиска дополнительных образовательных резервов в целях повышения качества немецкого образования, в том числе тех, которые до сих пор оставались вне поля зрения специалистов, в частности:

- при освоении и заимствовании зарубежного опыта по подготовке к школе детей более раннего возраста (3–4-х лет) по аналогии с США, Англией и Францией;
- при пересмотре отношения к начальной школе, её значимости и психолого-педагогической роли в развитии детей, что придавало данному звену более высокий социально-педагогический статус.

В ходе модернизации немецкого образования были устранены наиболее серьёзные препятствия на пути к более широким образовательным возможностям. Проведённые преобразования в школьной системе предоставили юридическое право для перехода в школы повышенного типа успевающим

учащимся из менее престижных школ (главных, общих и реальных). Открывшиеся учащейся молодёжи образовательные возможности привели к определённому снижению качества общеобразовательной подготовки. Это произошло из-за притока в средние школы выходцев из различных социальных слоев населения, имеющих менее солидное общее развитие и культуру, чем представители из семей, традиционно из поколения в поколение обучавшихся в школах повышенного типа и являвшихся основным контингентом университетов страны [9].

«Движущей силой», импульсом для принятия более решительных мер для совершенствования системы образования и мер по повышению его качества стали результаты международных исследований успеваемости учащихся из 34 стран мира PISA и TIMSS, проведённых в 1999–2001 гг., когда немецкие школьники оказались на 22-м месте. Их результаты изменили представления о реальном состоянии национальной системы образования [10].

Примечательно, что различия, существующие между системами образования и их ресурсами (потенциалами), при проведении совместных международных исследований и подведении итогов проявили себя совершенно неожиданно как по количественным, так и качественным показателям. В число «стран-победительниц» вошли Финляндия, Южная Корея, Канада, Тайвань, Гонконг. После обнародования результатов исследования они вошли в зону повышенного профессионального внимания и интереса со стороны передовых, но «проигравших» стран из числа наиболее экономически развитых: США, Великобритания, Германия, Франция. Последние вынуждены были пересмотреть и переосмыслить свои «неудачи» и внести изменения в систему образования, чтобы не закрепить за собой ярлык «отстающих».

Большинство немецких специалистов, анализовавших результаты международного исследования PISA, назвали основной причиной низких показателей успеваемости учащихся ФРГ сохранение «устаревшей» структуры школьной системы, считая, что предпринимаемые шаги по её реставрации или реконструкции путём проведения «внутренних реформ» не смогут дать эффективных результатов.

В борьбе за качество образования было принято решение увеличить количество национальных, региональных и международных социологических исследований по определению качества и уровня успеваемости учащихся по различным предметам и типам школ, изменить отношение к оценке учебной и педагогической деятельности, к управленческой системе образования путём введения новых образовательных стандартов.

Ведущая роль в повышении качества образования отведена содержанию, которое немецкими специалистами рассматривается в блоке «качество процесса» обучения, но значительно шире, т.е. с включением пограничных тем. Сюда вошли: проблематика взаимоотношений «учитель – ученик»; вопросы учебных мотиваций; оказание услуг учащимся (консультаций, дополнительных занятий, учебной помощи), которые традиционно исследуются как самостоятельные темы.

Модернизация содержания образования, острее других реагирующего на перемены в социальной жизни, экономике, политике, нравственной и культурной сфере, нашла своё отражение в смене образовательных приоритетов, в ценностных переориентациях, расстановках акцентов в гражданском, трудовом, нравственном, экологическом и эстетическом образовании и воспитании. В переходе от «знаниевого принципа» обучения к «деятельностному принципу», т.е. к компетентностному, предусматривающему овладение основными, базовыми компетенциями в теории и на практике, в определённое время и на определённой ступени обучения.

За 65 лет существования ФРГ содержание среднего образования неоднократно подвергалось пересмотру в соответствии с актуализацией тех или иных задач и требований, обусловленных насущными запросами в общественной сфере жизни современного общества. На рубеже веков эти требования сводились к следующему:

- усиление научного характера учебного материала;
- развитие мыслительных и познавательных способностей учащихся всех типов школ;

- обновление учебных программ по аналогии (модели) европейских куррикулумов;
- включение новых разделов и тем современной проблематики в традиционные предметы и новых предметов в учебные планы.

Совершенствование содержания общего образования на следующем этапе сводилось к:

- усилению роли фундаментальных знаний в интересах повышения качества образования и отказу от их фрагментарности – как из-за увеличения количества новых предметов, так и из-за предоставления учащимся права свободного выбора из числа предметов (обязательных и необязательных по выбору). С этой целью в ряде земель вводились интегрированные дисциплины, в других – отказались от принципа интегрирования учебных предметов (прежде всего в гимназиях), опасаясь снижения уровня подготовки, в первую очередь по гуманитарным предметам;
- обновлению учебного материала в учебных предметах – информатика, компьютерная техника, экономика, – нацеленных на развитие способности мыслить экономически и технически, а также на проявление «инициативы, фантазии, прилежания, воли, самодисциплины, чёткости и надёжность в учёбе»;
- изменению отношения к религиозному воспитанию путём введения в учебный план в ряде земель предмета «Этика» наряду с «Религией» или вместо неё;
- модернизации учебно-воспитательной работы (целей, содержания и методики) по ведущим направлениям учебно-воспитательного процесса (гражданского, трудового, экологического, физического, нравственного) с целью узнать более подробно о проблемах «нравственного здоровья», об опасностях, связанных с «болевыми проблемами» современного общества (наркомания, алкоголизм, угрозы стрессов, депрессии, психические перегрузки, суицид), а также о подходах к решению ряда семейных проблем (правил поведения при несчастных случаях в быту, по уходу за больными и младенцами) в рамках нового предмета «Основы педагогических знаний» или «Педагогика».

Что касается блока «Качество результата», то оценивание (измерение) качества полу-

чаемого образования в процессе обучения на этапе его завершения – наиболее сложная проблема в связи с пересмотром традиционных представлений и существующей практики оценки достижений по показателю успеваемости. Эта практика отражает не столько процесс формирования личности, сколько результат или в лучшем случае объективную характеристику развития личности школьника.

В отличие от традиционной практики оценивания основным критерием измерения результата сегодня является определение уровня компетентности личности, то есть более высокие требования к овладению системой знаний, познавательному, интеллектуальному и социальному развитию со способностью применять имеющийся потенциал в практических целях. В школьную практику внедряются более современные формы и методы оценивания, такие как портфолио, учебные контракты, взаимооценивание (оценка успехов друг друга самими учащимися), поручительские оценки, презентации достижений в обучении, конференции, посвящённые успехам в образовании, сертификация и др.

Стандартизация общего образования как педагогическая парадигма привела к обновлению системы контроля, оценивания (измерения) результатов обучения и его эффективности, а также системы управления административным аппаратом.

В связи с введением новых стандартов, в частности так называемых «стандартов успешности» или «стандартов результативности», изменилась система оценивания в масштабах школы, региона и других административных структур. Оценка уровня достижений проводится к моменту перехода на следующую ступень обучения или по окончании школы и, как правило, не у конкретного учащегося, а у группы учащихся. Данная оценка (Assessment) как способ измерения результатов даёт возможность судить о качестве обучения в школе в целом и проводится с помощью администрации путём единого государственного тестирования всех учащихся. Важным инструментом контроля становится эвалюация (Evaluation) или целостная экспертиза по оцениванию (анализу или аудиту) работы всей школьной системы.

Подобная форма контроля работы школы способствует, по мнению специалистов, более открытым, прозрачным и доступным способам оценки результатов, упрощающим процесс сопоставления их с другими учебными заведениями. При такой форме аудита возрастает доля ответственности за качество работы школы, её администрации и педагогов.

Однако при всех преобразованиях последних десятилетий, направленных на оптимизацию системы образования и повышение его качества, остаются нерешёнными такие «живучие» проблемы, играющие фактически роль механизма отсева «бесперспективных» на пути к более качественному образованию, как:

- сохранение принципа отбора учащихся по способностям и успеваемости, заменяющего принцип стимулирующего обучения;
- высокий уровень второгодничества, составляющий в среднем 5–6%;
- рост числа «выпускников» школ без получения свидетельства об её окончании (8,2% среди немецких учащихся и 19,5% – среди детей иностранных граждан);
- дефицит оказания образовательных услуг, расширяющий репетиторство за счёт семьи учащегося, нехватка «продленок», внеклассных и внешкольных дополнительных занятий;
- недовольство вузов снижением уровня подготовки абитуриентов и ростом отсева

студентов-первокурсников как свидетельство снижения требований к полному среднему образованию. □

## Литература

1. Fachtagung des Forum Bildung am 14. September 2001 in Berlin. Materialien des Forum Bildung. – Bonn – 2002.
2. Richtlinien für die Lehrpläne des 5. bis 9. Schuljahre der Volksschule des Landes Schleswig-Holstein. – 1957.
3. Schulreform in Bayern – München. – 1970.
4. Bericht über die Entwicklung des Bildungswesens 1978–1980 – Genf – 1980.
5. Verwaltungsgesetz des Freistaates Bayern. Stand 20. Januar 2002– München. Verlag Beck G.N.
6. Verlaufiges Bildungsgesetz von 25. März 1991 In: Thüringen Gemeinsames Amtsblatt des Thüringen Kultusministerium – Erfurt. – 1991.
7. Писарева Л.И. Трансформация системы образования в контексте мировых тенденций развития. М. ФГНУ ИТИП РАО // Отечественная и зарубежная педагогика, 2012 – № 1 (4).
8. Загвоздкин В.К. Теория и практика применения стандартов в образовании. М. // Народное образование. НИИ школ, технологий. – 2003.
9. Писарева Л.И. ФРГ: политика в области образования. М. // Педагогика – 2010–№ 1
10. Schweier J. Nach dem Sputnik-Schock. // Die Deutsche Schule – 2004– N 2.
11. Писарева Л.И. Модернизация школьного образования в ФРГ. М. // Народное образование, 2004 – № 2.