
О. Е. Лебедев

НОВЫЙ ВЗГЛЯД НА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СТАНДАРТЫ

Статья поступила
в редакцию
в августе 2011 г.

В. К. Загвоздкин. Теория и практика применения стандартов в образовании. М.: Народное образование: НИИ школьных технологий, 2011

В монографии, посвященной зарубежному опыту применения стандартов в общем, дошкольном и педагогическом образовании, рецензент выделяет прежде всего проблему стандартизации школьного образования, подчеркивая актуальность книги в связи с острой дискуссией о новых стандартах для средней школы. Содержание книги оценивается с точки зрения ее вклада в решение вопросов, поднятых в ходе этой дискуссии: о смыслах современного общего образования и допустимых границах его стандартизации; о пределах свободы школы в определении содержания образования; о соотношении содержания образовательных стандартов и их применения.

Аннотация

Ключевые слова: *школьное образование, образовательные стандарты, компетентностный подход, содержание образования, стандарты результата, экзаменационные процедуры.*

Основным предметом монографии В.К. Загвоздкина является анализ разработки и применения образовательных стандартов за рубежом. Уже в предисловии автор предупреждает об опасности копирования зарубежного опыта, его абсолютизации. Он подчеркивает, что данный опыт необходимо рассмотреть в контексте развития этих стран и лишь затем попытаться определить, нужно ли — и как — внедрять те или иные институты и инструменты в практику российской школы и какие условия необходимы для их успешного внедрения.

Вместе с тем, как отмечает автор предисловия к книге — И.М. Реморенко, ныне заместитель министра образования и науки РФ, — изучение международного опыта имеет существенное значение для повышения конкурентоспособности отечественных образовательных стандартов, при разработке которых надо не только учитывать достижения отечественной педагогической

Чего ждет
от книги
об образо-
вательных
стандартах
русский
читатель

мысли, но и максимально впитывать интересные проекты зарубежных коллег.

Автор еще одного предисловия к книге — Е. Л. Рачевский, известный российский педагог, отмечает важность сопоставления отечественного и зарубежного опыта именно сегодня, когда меняются представления о том, что такое содержание образования. Е. Л. Рачевский пишет, что под содержанием мы стали понимать не только и не столько обязательные и минимальные перечни того, что нужно учить и воспроизводить, — содержание образования предстает как сложная контекстная совокупность комплексных действий, направленных на то, чтобы ребенок в школе не только готовился к будущей жизни, но и полноценно жил сегодня.

В. К. Загвоздкин сознательно избегает прямых сопоставлений зарубежного и отечественного опыта: он предоставляет такую возможность читателям книги, не навязывая им каких-либо оценок.

Автор рассматривает вопросы общего, дошкольного и педагогического образования. В данной рецензии акцент сделан на проблемах стандартизации школьного образования. С этой точки зрения можно с полной уверенностью сказать, что монография В. К. Загвоздкина — это «очень своевременная книга»: основанием для такой оценки является общественная дискуссия о новых образовательных стандартах для средней школы, которая приобрела весьма острый характер. Предметом дискуссии стали содержание и цели современного общего образования, функции стандартов, их роль в модернизации школьного образования.

Часть участников дискуссии опиралась, видимо, на опыт общественных обсуждений советского времени («Пастернака я не читал, но свое мнение о его творчестве выскажу»): не вдаваясь в анализ текста проекта стандартов, они высказали, тем не менее, вполне определенные взгляды на то, какой должна быть современная общеобразовательная школа. Дискуссия выявила различные взгляды на перспективы развития отечественной системы общего образования и на роль в этом процессе образовательных стандартов. С некоторой долей условности можно выделить ряд альтернативных точек зрения на роль школы в сфере общего образования.

Бурные возражения против предложения предоставить учащимся старшей школы право выбирать учебный предмет из каждой обязательной предметной области фактически означают требование одинакового общего образования для всех учащихся, которые различаются своими интересами, способностями и образовательными планами. Понятно, что обязательное общее образование предполагает достижение всеми обучающимися каких-то одинаковых образовательных результатов, которые могут быть определены как элементарная грамотность, функциональная грамотность или общекультурная компетентность. Но при этом неизбежно возникает вопрос о показателях указанных уровней образованности и о том, можно ли сводить все образовательные результаты к перечисленным уровням образованности. Другая позиция



не менее бурно выражается при обсуждении ЕГЭ, в частности по математике. Она заключается в том, что недопустимо требовать от всех учащихся, включая тех, кто проявляет явные наклонности к изучению гуманитарных предметов, одинакового уровня подготовки по математическим дисциплинам. В основании этих разногласий лежат разные представления о смыслах современного общего образования и допустимых границах его стандартизации.

Другая проблема, которая обнаружилась при обсуждении проекта стандартов, касается их статуса. Отечественные образовательные стандарты включают требования к результатам освоения основной образовательной программы, к ее структуре и к условиям, необходимым для реализации данной программы. Вопрос заключается в том, кто несет ответственность за выполнение таких требований и в чем эта ответственность выражается. Например, стандарт начального общего образования содержит требования к 12 личностным, 16 метапредметным и 42 предметным результатам. Данные требования задают ориентиры оценки результатов начального образования. Какова обязательность достижения каждым учеником перечисленных в стандарте 70 результатов? Эти требования относятся к ученику или к школе? Школа должна обеспечить достижение каждым участником каждого из 70 результатов или она должна гарантировать возможность их достижения?

Вполне определенного ответа на эти вопросы нет. На практике от школ ожидают стопроцентной успеваемости и возлагают на школу ответственность за все прегрешения учащихся. Вопрос о распределении ответственности за результаты образования между участниками образовательного процесса имеет не столько правовой, управленческий, сколько педагогический характер: если мы хотим воспитывать поколение ответственных молодых людей, то по мере взросления учащихся их ответственность за качество и результаты своей образовательной деятельности должна возрастать.

Основная образовательная программа, которая должна обеспечивать достижение планируемых образовательных результатов, разрабатывается образовательным учреждением. Стандарт предусматривает, что образовательная программа школы должна учитывать образовательные потребности и запросы обучающихся. На практике возникает вопрос о степени свободы школы в определении своей образовательной программы. В ответе на этот вопрос проявляются две противоположные позиции. Одна заключается в стремлении получить «программы-близнецы», ориентированные на максимальное соответствие внешним требованиям (например, примерной основной образовательной программе); другая позиция исходит из приоритета особенностей школы, ее традиций, специфики состава учащихся.

В основе данных позиций — разные представления о том, в чем может проявляться свобода школы. В определении целей образования? Его содержания? В выборе образовательных технологий?

В организации образовательного процесса? В системе оценивания образовательной деятельности учащихся?

Обсуждая данный вопрос, надо иметь в виду еще одно обстоятельство: между декларациями государственного образовательного стандарта и практикой его применения может быть существенная разница. Поэтому при оценке действующих или проектируемых стандартов важно проанализировать гарантии адекватного применения стандарта в образовательной практике. В частности, вопрос об адекватном применении стандарта возникает при определении ответственного за создание в образовательном учреждении условий, необходимых для успешной реализации основной образовательной программы. Стандарты предусматривают, что ответственность за выполнение требований к таким условиям несут учредитель и руководитель учреждения. На практике управленческие структуры стремятся переложить всю ответственность на руководителей школ (речь идет о государственных образовательных учреждениях), не обеспечивая их при этом необходимыми финансовыми ресурсами. Данная ситуация подтверждает необходимость рассматривать в единстве проблему содержания образовательных стандартов и их применения.

С определением объекта анализа связан вопрос о критериях оценки стандартов. Расхожее мнение, что «советское образование было лучшим в мире», основывается на оценке уровня образованности, который задавали официальные учебные программы, не учитывая громадные различия в реальном уровне образованности выпускников столичных школ и школ из сельской глубинки. Вряд ли можно согласиться с высокой оценкой стандартов, которые ориентируют на результаты, недостижимые в массовой практике. (Частный пример: действующие стандарты предусматривают изучение «Войны и мира» и «Тихого Дона», но мало кто из школьников их прочитывает.)

Еще одна проблема касается процедуры формирования стандартов для общеобразовательной школы. В стандартах нового поколения выдвигается идея общественного договора относительно требований к системе общего образования. Сама идея, безусловно, заслуживает одобрения. Но при ее реализации на практике возникает вопрос: кто и о чем должен договариваться на федеральном, региональном, муниципальном уровне и на уровне конкретной школы. Это вопрос о том, при определении каких параметров стандарта наиболее значимо мнение ученых РАН, в каком случае решающее слово должно быть сказано в РАО, а в каком — авторитетными учителями-практиками. По сути дела, это проблема выявления и интерпретации социального заказа общеобразовательной школе, определения ее миссии в современном обществе.

В явном или не всегда явном виде высказываются две полярные точки зрения на миссию современной школы: она должна готовить к прохождению аттестационных процедур; она должна выполнять социально-развивающую и социально-культурную функцию.



Понятно, что на практике существует множество промежуточных позиций. Но упорядочение процесса формирования стандартов могло бы способствовать и выработке общих взглядов на смысл и возможности школьного образования.

Существует и проблема языка, которым написан текст образовательных стандартов. На важность этой проблемы было обращено внимание в заключении Общественной палаты РФ по результатам экспертизы проекта ФГОС. В нем отмечалась недопустимость формулирования требований к результатам обучения в виде декларативных, недействительных, не предполагающих возможность проверки тезисов, а также использования понятий, не имеющих однозначной трактовки. В заключении Общественной палаты указано на необходимость соблюдать меру в детализации различных требований и обсуждаются некоторые другие характеристики текста, значимые для адекватного применения стандартов в массовой образовательной практике.

Перечисленные (и иные) проблемы формирования, содержания и применения образовательных стандартов определяют отношение к рецензируемой книге: в какой мере монография В. К. Загвоздкина дает возможность найти решение проблем, существующих в отечественной практике стандартизации школьного образования или по крайней мере прояснить сущность этих проблем, выявить их связи с вопросами, стоящими перед педагогической теорией? Вполне возможно также предположить существование проблем разработки образовательных стандартов, которые не замечаются или не стали предметом общественного обсуждения в России, но о которых сказано в книге. Таковы ожидания читателя, проявляющего интерес к теме образовательных стандартов.

Структура книги, выбранная автором, оправдывает читательские ожидания. Книга состоит из трех частей. В первой излагаются общие положения теории стандартов образования. К этой части примыкает словарь, включающий 20 терминов и понятий, относящихся к теории стандартов. Во второй части рассматриваются особенности применения стандартов в контексте становления системы образования в ряде развитых стран (США, Англия, Швеция, Нидерланды, Канада). Третья часть содержит примеры формулировок стандартов для различных ступеней и областей образования (стандарты дошкольного образования, стандарты профессиональной деятельности учителей, стандарты школьного образования, стандарты по родному языку и математике для младшей школы).

Таким образом, структура книги дает возможность соотнести теоретические положения, лежащие в основе практики разработки и применения стандартов, саму эту практику и ее продукты в виде текстов стандартов. Такая структура задает логику анализа и отечественных стандартов, исходя из которой можно попытаться выяснить причины существующих сегодня проблем

Образовательные стандарты: логика анализа

в создании образовательных стандартов для российской школы. Теоретические основания хороши, но содержание стандартов мало соответствует теории? Замысел стандартов вполне приемлем, но они плохо написаны? Пакет стандартов вполне удовлетворителен, но все дело в ошибочных исходных позициях?

Начнем с вопросов теории, которые в монографии В. К. Загвоздкина изложены достаточно обстоятельно.

Появление образовательных стандартов в монографии связывается с новой парадигмой управления в сфере образования. Автор пишет, что смена парадигмы выражается в емкой, краткой и на первый взгляд простой формуле: от управления «на входе» к управлению «на выходе» [С. 37]. Данное явление относится к концу 80-х годов прошлого века. Под регулированием «на входе», направленным на достижение необходимого качества образования, понимается обеспечение школы ресурсами — финансовыми, кадровыми, методическими и т. д. Анализ и оценка ситуации «на выходе» имеет прямое отношение к эффективному использованию ресурсов. Управление «на выходе» — это гораздо больше, чем простое сообщение о результатах всем действующим лицам. Его смысл заключается в обратном переходе данных «на выходе» в улучшенные параметры «на входе». Инструментом управления «на выходе» являются стандарты.

В книге не рассматривается вопрос о причинах изменения парадигмы управления. Подобные изменения, но раньше, произошли в сфере экономики: уже в 1980 г. в Финляндии вышла книга «Управление по результатам», отражающая изменения в управлении качеством, сама идея которого возникла в середине XX в. Можно также предполагать, что необходимость в изменении парадигмы управления появилась в связи с увеличением затрат на нужды образования. Так, в СССР расходы на общеобразовательные школы всех видов возросли с 3,3 млрд руб. в 1960 г. до 12,4 млрд руб. в 1986 г.¹

Стандарты образования в международном понимании, отмечает В. К. Загвоздкин, чаще всего рассматриваются как способы управления системами образования на основе нормативных требований. В книге приведена существующая классификация стандартов: стандарты содержания, определяющие цели и содержание обучения; стандарты условий обучения; стандарты успешности, или результатов. Последние определяют, какими компетентностями должны владеть учащиеся на определенный момент обучения. Стандарты могут различаться по уровню предъявляемых требований — на минимальные, средние и максимальные.

Опираясь на материалы международных исследований, автор приводит отличительные признаки «уровневых стандартов»: минимальный стандарт должен достигаться 90% учащихся за 60% учебного времени (остальное время школа использует исходя

¹ Народное хозяйство СССР за 70 лет: юбилейный стат. ежегодник. М.: Финансы и статистика, 1987. С. 633.



из особенностей состава учащихся и своего места расположения); максимальный стандарт определяет высший уровень достижений «идеального ученика», посильный примерно для 10% учащихся.

В зависимости от принятия того или иного стандарта система будет работать по-разному. С учетом всех плюсов и минусов автор делает вывод, что задача обеспечения необходимого качества образования может быть решена лишь с помощью обязательных минимальных стандартов.

Ориентация на стандарты результатов обусловила необходимость определить, что следует рассматривать в качестве результата образования. Автор указывает, что в настоящее время результат образования в странах-лидерах задается через понятие «компетентность», в которое входят помимо знаний и общих когнитивных способностей ценностные ориентации и другие личностные характеристики. Компетентность представляет собой интегративное качество человека. Автор подчеркивает, что она не сводится к применению знаний на практике, а выражается в способности решать проблемы и отвечать на вызовы различного рода жизненных ситуаций.

В работе В. К. Загвоздкина содержится много верных и ценных суждений относительно компетентностного подхода к определению целей и оценке результатов образования, многие из которых разделяют и отечественные специалисты, исследующие проблемы данного подхода в образовании. Особого внимания заслуживает замечание автора о том, что традиционная система оценивания в отечественной школе ориентирована не на выявление уровня компетентности учащегося в данной области знаний и умений, а на определение того, насколько он освоил программу обучения и овладел средствами обучения. По сути дела, речь идет о том, что целью обучения является не освоение учебной программы, а приобретение учащимися новых познавательных, коммуникативных и иных значимых для личности возможностей в процессе освоения программы.

Компетентность — это не какой-то особый образовательный результат. Это понятие обозначает способ определения целей и результатов образования. Результаты образовательной деятельности учащихся в советской школе также могут быть проанализированы с точки зрения компетентностного подхода. Другое дело, что в подобном анализе в условиях советской школы не возникало потребности.

В. К. Загвоздкин показывает, что сферой применения компетентностного подхода являются не только цели и результаты образования, но и сам образовательный процесс.

Крайне важен для понимания проблем отечественной образовательной практики рассмотренный В. К. Загвоздкиным вопрос о соотношении стандартов результата и экзаменационных процедур. Автор приводит следующее высказывание одного из зарубежных экспертов на этот счет: стандарты ни в коем случае

не должны быть ориентированы на привязку к выпускному экзамену, и контрольные тесты должны быть соотнесены не с отдельными школьниками, но с системой в целом или в крайнем случае с одной отдельной школой [С. 93–94]. Автор подчеркивает, что образовательные стандарты внедряются с целью добиться повышения результативности системы как целого. Они позволяют решать проблемы качества образования на уровне отдельных школ и могут дать диагностическую информацию для индивидуальной поддержки учащихся.

Для отечественной практики эти соображения исключительно важны при определении соотношения стандартов, процедуры аккредитации школ и содержания ЕГЭ. На наш взгляд, это соотношение можно определить следующим образом: стандарты фиксируют возможности достижения результатов, которые школа гарантирует; аккредитация имеет целью установление соответствия образовательной деятельности школы и ее результатов требованиям стандартов; ЕГЭ выявляет уровень образованности с точки зрения его достаточности для продолжения образования.

Существенное значение для перехода на новые образовательные стандарты имеет вывод автора о многоуровневых процессах внедрения новых стандартов, в связи с чем в книге достаточно много внимания уделено вопросам педагогического образования и переподготовки учителей.

Несомненный интерес представляет изложение требований к качественным стандартам образования, к числу которых отнесены предметность, сфокусированность, кумулятивность, обязательность минимальных стандартов для всех, дифференцированность, понятность, результативность. Достоинство данного перечня, который можно конкретизировать и дополнить, на наш взгляд, состоит в том, что он исходит из запросов практики.

Запросам практики отвечает и требование разделять в стандартах иллюстративные (дидактические) и проверочные задания. Оно исходит из понятия эвалюации — очень важного, с точки зрения автора, для уяснения смысла применения стандартов. Эвалюация рассматривается как систематическое исследование и оценка какого-либо предмета или процесса с целью установить их качество или эффективность и на этой основе улучшить их качество, полезность, эффективность. Иначе говоря, оценка результатов образовательной деятельности учащихся должна сочетаться с оценкой качества образовательного процесса, условий образовательной деятельности и управления образовательной системой.

Изложенные выше позиции не исчерпывают содержания теоретического раздела книги. Вместе с тем они дают представление об основных исходных положениях разработки и применения образовательных стандартов. Можно согласиться с мнением автора, что построение и применение стандартов в сфере образования требует особого теоретического знания и что изложение таких положений представляет собой шаг к построению общей теории



стандартов образования. Автор рассматривает теорию стандартов в связи с другими областями педагогической науки — теорией развития школы, теорией результата, теорией педагогических измерений. По сути, автор предлагает новый взгляд на структуру теории управления образовательным процессом.

При ознакомлении со второй частью книги, в которой описывается опыт использования стандартов в системе образования разных стран, возникает несколько вопросов. Есть ли общие черты в стандартах разных стран? Какие факторы определяют различия в стандартах? И наконец, насколько успешной была деятельность по внедрению стандартов — может быть, за рубежом тоже бывает, что «хотели как лучше...»?

Автор выделяет три основные модели образовательной политики, направленной на достижение желаемого качества образования: немецкую, англо-американскую и скандинавскую. Эти модели различаются способом решения проблемы качества образования, которому придается приоритетное значение. Автор отмечает, что «в данной технологии речь идет об идеально-типических понятиях в смысле Макса Вебера» [С. 154]. Такие понятия никогда не соответствуют эмпирической реальности в полной мере, но они обозначают господствующие тенденции.

Англо-американская модель развития образования исходит из того, что к повышению качества школьного обучения ведет конкуренция. В ходе национального тестирования ежегодно проверяется соответствие учебных достижений заявленным в стандартах целям образования. От его результатов зависит размер финансирования образовательного учреждения. Низкие показатели влекут за собой санкции для школы и учителей вплоть до увольнения и закрытия.

Такой подход к обеспечению качества образования на определенном этапе позволяет повысить уровень достижений, но сомнения в эффективности данной модели остаются. Они обусловлены побочными негативными явлениями: натаскиванием учащихся на тесты при сокращении времени на более развивающие занятия, массовой фальсификацией результатов тестирования, вытеснением слабых учащихся. Автор не ограничивается общей оценкой англо-американской модели (как и других) и приводит конкретный материал, раскрывающий принимаемые в США и Англии меры по совершенствованию системы образования.

В модели, которая условно называется немецкой, на передний план выдвигается селективная функция системы образования. «В Германии при переходе из младшей школы в среднюю, т.е. из четвертого класса в пятый, поток учащихся распределяется по трем основным направлениям в зависимости от достижений» [С. 150]. В итоге одни дети имеют шанс получить университетское образование, другие — высшее профессиональное, а третьи — среднее профессиональное образование. Такая организация общего образования отражает установку на выявление талантов. В классе

Стандарты в разных мо- делях об- разования

основное внимание уделяется способным учащимся. «В результате в обучении участвует только небольшая группа способных, остальные не учатся вообще ничему (“эффект ножниц”») [С. 151].

Говоря о немецкой модели, автор подчеркивает, что идею ранней селекции учащихся в международном образовательном сообществе никто не поддерживает, а в самой Германии она подвергается резкой критике и является темой острейших политических дебатов: общественную тревогу вызывает сильная зависимость результатов обучения от внешкольных факторов, от социального, культурного и экономического статуса семьи.

Главной особенностью скандинавской модели развития образования является доверие как принцип управления системой на всех уровнях [С. 152]. Приоритетной задачей в системах образования Швеции и Финляндии является, как пишет автор, «обеспечение равенства, которое в этих странах понимается радикальным образом не только как равенство шансов, но и как равенство результатов» [Там же]. Действующие стандарты предусматривают, что минимальный, но достаточно высокий уровень результатов должен быть достигнут 90% учащихся. Такая возможность обеспечивается системой поддержки учащихся, у которых возникают проблемы в учебе. Для особо одаренных детей в стандартах предусмотрен уровень «экстраординарные достижения». Разделение учащихся в зависимости от способностей на разные потоки запрещено, для интеграции слабых и сильных учащихся в единый процесс обучения разработаны специальные механизмы.

В скандинавской модели стандарты служат ориентиром школам и учителям, которым предоставлена большая степень свободы в построении образовательного процесса. Стандарты положены в основу национального тестирования, результаты которого сообщаются только школе. Школы сами проявляют интерес к отслеживанию своих результатов и оплачивают услуги агентств, которые занимаются оценением их деятельности.

В книге приводится много сведений, конкретизирующих представление о различных моделях управления качеством образования. Общим в этих моделях является использование стандартов как инструмента управления качеством образования, а также системный подход к решению проблемы качества: установление и применение стандартов взаимосвязано с широкой программой мер по развитию системы образования. Все эти меры в конечном счете направлены на ученика, на создание условий для его успешной деятельности, под которой понимается достижение образовательных результатов, имеющих интегративный характер (по нашей терминологии — метапредметных и личностных результатов). Во всех случаях стандарты используются не для оценки достижений конкретных учеников, а для выявления достижений и проблем образовательной системы. Есть и еще одна общая черта: во всех странах стандарты являются объектом общественной критики (хотя скандинавскую модель многие эксперты считают образцом для подражания).



Конкретный вариант построения стандартов

Третья часть книги — «Примеры формулировок стандартов для различных ступеней и областей образования» — вызывает понятный интерес (появляется возможность сопоставления текстов отечественных и зарубежных стандартов) и при этом несколько разочаровывает. Дело в том, что автор ограничивается примерами стандартов, относящихся к немецкой модели, которая во второй части книги была представлена как наиболее критикуемая. Конечно, было бы интереснее сопоставить стандарты всех трех основных моделей. «Различные ступени» представлены в книге стандартами дошкольного образования, стандартами профессиональной деятельности учителей и выдержками стандартов по предмету «немецкий язык» и по математике для младшей школы, а хотелось бы сравнить стандарты для всех трех ступеней школьного образования. Авторские комментарии в этой части книги практически отсутствуют, поэтому искать связь между текстом стандартов и приоритетами образовательной политики читателю приходится самостоятельно. Вместе с тем получить представление о конкретном варианте построения стандартов, об их структуре книга В. К. Загвоздкина позволяет. Приводимые примеры относятся к средним (не минимальным и не максимальным) стандартам.

Автор приводит выдержки из документа «Стандарты образования Совета министров культуры ФРГ. Концепция и пояснения». В этом документе отмечается, что стандарты образования полезны различным существующим в школе группам:

- учителям они предлагают эталон для анализа, планирования и контроля их профессиональной деятельности в основных областях их предмета;
- школьникам они дают ясный ориентир в отношении требований к результатам обучения по отдельному предмету;
- для органов надзора они служат инструментом мониторинга школьной системы и составляют основу для консультации школ.

Стандарты по предмету, как это определено указанным выше документом, имеют четыре раздела. В первом определяется место предмета в системе образования. Во втором разделе описываются основные области компетентности по данному предмету. В следующем разделе для различных областей компетентности формулируются отдельные стандарты. В заключительной части стандарта представлены примерные задания, которые призваны сделать наглядными определенные в стандартах цели. Они не предназначены для использования в практике: стандарты не являются методическим пособием. Задания дают представление о результатах, которые должны быть достигнуты в соответствии с требованиями стандартов.

Включенные в книгу материалы позволяют представить, как выглядит эта схема применительно к конкретному предмету — «немецкий язык» в младшей школе. Стандарт выделяет четыре области компетентности: говорение и слушание; письмо; чтение;

исследование языка и его употребления. Стандарт по последней из перечисленных областей компетентности заслуживает того, чтобы привести его полностью.

Исследование языка и особенностей его употребления [С. 284].

Исследовать языковое взаимопонимание	Изучать отношение между намерением — языковыми признаками — воздействием речи Знать разницу между письменной и устной речью Исследовать и использовать роли говорящего/пишущего и слушателя/читателя Рассуждать о проблемах понимания и коммуникации
Работать над словами, предложениями, текстами	Структурировать слова и знать возможности словообразования Собирать и классифицировать слова Использовать языковые действия: перестановку, замену, дополнение, удаление Поддержать создание текстов и их понимание при помощи языковых действий Экспериментировать и играть с языковыми средствами
Открывать общее и различия в языках	Немецкий язык — иностранный язык, диалект — литературный язык, немецкий язык — родные языки детей мигрантов; немецкий язык — соседние языки Изучение употребительных иностранных слов

Примеры заданий относятся к концу 4-го класса. Каждое задание ориентировано на определенные области умений. В книге приведено 11 видов заданий, включенных в стандарт для младшей школы: на понимание предметного текста, подготовку и чтение короткого текста, ведение диалога, корректирование текста, реконструирование текста; выяснение правописания и исследование языка и др. Можно сказать, что стандарты, построенные подобным образом, являются реальным «рабочим инструментом» для учителя. К слову сказать, отечественные стандарты редко входят в «круг чтения» учителя.

Значительный интерес представляют изложенные в книге «альтернативные стандарты», подготовленные группой инициативных школ совместно с Союзом учителей младшей школы Германии. Разработчики данных стандартов исходят из того, что современная тенденция измерять качество работы школы только результатами централизованных предметных тестов является педагогически и дидактически контрпродуктивной. Это утверждение обосновывается так: уровень достижений в «стандарте результатов» определяется произвольно, он не учитывает значительных индивидуальных различий в уровне достижений детей; стандарт «на выходе» не учитывает различий в способностях детей, в результате в невыгодной позиции оказываются дети, способности которых не соответствуют измеряемым параметрам;



школы начинают работать на измеряемый результат, их образовательные задачи сужаются; отсутствуют доказательства того, что введение стандартов результатов привело к повышению уровня и качества образования.

Официальным стандартам Союз учителей противопоставил стандарты процессов, условий и возможностей обучения, которые включают ряд разделов.

Первый раздел называется «Быть приветливым к каждому: развитие индивидуальных способностей и индивидуальная мотивация». В разделе несколько рубрик: индивидуальная забота; уход; индивидуализация обучения; развитие индивидуальных способностей/интеграция; обратная связь, сопровождение обучения, оценка успеваемости. Второй раздел — «Другое обучение» — акцентирует внимание на воспитывающем обучении: обучение на основе связей, ориентация на опыт; самостоятельное, ответственное обучение; радость от учения и творчества; дифференциация; оценка и презентация достижений, критерии качества. Третий раздел называется «Школа как сообщество: учиться демократии и знать о ее принципах». В заключительном разделе рассматриваются вопросы организации деятельности школы: школьный профиль, рабочий климат, оценка деятельности школы, повышение квалификации.

Автор монографии счел необходимым включить в книгу таблицы, в которых конкретизируется каждое положение стандарта по трем позициям: стандарты педагогических действий; стандарты школьных рамочных условий, стандарты системных рамочных условий.

Ограничимся лишь одним примером. Позиция «индивидуализация обучения» включает восемь стандартов педагогических действий: каждый учащийся может хорошо успевать на каждом уроке; каждый учащийся может на каждом уроке достигнуть уровня, который исходя из его возможностей является хорошим; учителя знают индивидуальные уровни обучения и понимают, что возможности и пути обучения носят индивидуальный характер, и т. д. Каждое педагогическое действие обеспечивается школьными и системными рамочными условиями. Так, требование к учителю знать индивидуальные уровни обучения подкрепляется требованием к школе («Школа предоставляет учителям время и средства для совершенствования своих диагностических компетентностей») и к системе педагогического образования, составной частью которого должно стать приобретение диагностических компетентностей.

Нельзя не отметить, что стандарты, предлагаемые Союзом учителей, действительно исходят из сущности образования, которое не сводится к передаче и усвоению знаний по разным предметам, а представляет собой процесс формирования определенного образа жизни, определенной культурно-образовательной среды, в которой каждый ребенок чувствует себя успешным и уважаемым человеком.

Российская система образования: какие стандарты мы выбираем?

Книга заканчивается необычно: в ней есть введение, но нет заключения, которое, надо полагать, должны сделать сами читатели. Рецензент готов предложить им в помощь свои выводы, которые не претендуют на бесспорность.

В. К. Загвоздкин дает возможность по-новому взглянуть на образовательные стандарты — на то, какими они могут быть. Речь идет о понимании смысла стандартов и теоретиками, и практиками образования. Эта книга обостряет и одновременно проясняет вопрос о том, какие стандарты мы выбираем. Она стимулирует читателя к тому, чтобы оценить и возможности, и риски стандартизации школьного образования.

Сопоставляя отечественный и зарубежный опыт, изложенный в книге, надо иметь в виду, что мы идем к решению общей задачи, которая заключается в оптимизации соотношения централизации и децентрализации в управлении образованием, но из разных исходных позиций. Англия, Швеция и другие страны, опыт которых описан в книге, идут от децентрализации управления образованием, а мы идем от крайней централизации, которая к концу советского периода нашла свое воплощение, в частности, в жестком календарно-тематическом планировании уроков и строгом контроле за его соблюдением. Поэтому ориентация западных стран на усиление централизации не должна восприниматься нами как призыв к ее сохранению.

Сами по себе тексты документов, которые рассматриваются как образовательные стандарты, мало что значат вне контекста образовательной политики. Стандарты становятся реальным инструментом управления качеством образования, если переход на новые стандарты сочетается с широкой программой мер, направленных на развитие системы образования. Другим необходимым условием перехода на новые стандарты является согласование их позиций с профессиональным сообществом учителей, особенно в части распределения ответственности за качество образования: стандарты должны давать ясное представление о том, за что отвечает учитель, за что — школа, за что — органы управления образованием.

Стандарты могут способствовать достижению нового качества образования, использованию возможностей образования для развития личности, если они не будут применяться для персональной оценки достижений учащихся. Стандарты задают ориентиры, они дают возможность диагностировать состояние школы или более крупной системы образования, на их основе должны разрабатываться контрольно-измерительные материалы, но это не означает, что все учащиеся должны достигать всех результатов, предусмотренных стандартами. В новых отечественных стандартах сказано, что личностные результаты не могут быть объектом персональной оценки. Имеет смысл добавить к этому, что предметные и метапредметные показатели рассматриваются как результаты, возможность достижения которых школа в состоянии гарантировать.



Вопрос о том, каким стандартам — результатов или условий — следует отдать предпочтение, на современном этапе развития отечественной школы должен решаться в пользу стандарта результатов. Когда в массовой практике будет преодолено понимание результата как процента успеваемости или балла за ЕГЭ, появится возможность смены приоритетов. Из различных видов стандартов результатов имеет смысл отдать предпочтение сочетанию обязательных минимальных и возможных максимальных результатов. Определение минимальных результатов могло бы стать основой для аккредитации школ и выработки мер по поддержке слабых школ, а заданная планка максимальных результатов способствовала бы здоровым амбициям школ. Возможно, максимальные результаты могли бы определять сами школы. В новых образовательных стандартах российской школы (как и в старых) статус планируемых результатов вообще не определен, хотя идея выделения трех видов образовательных результатов является несомненно перспективной, более точно отражающей саму суть образовательного процесса.

Зарубежный опыт, представленный в рецензируемой книге, свидетельствует о том, что стандарты становятся понятными для учителей, если они написаны «на двух языках»: если они излагают принципы, ключевые нормы педагогического поведения и если они достаточно технологичны, включают описание типов заданий, которые учащиеся должны быть способны выполнять.

Благоприятные условия для реализации общеобразовательной школой своей миссии возникнут, если разделить системы итоговой аттестации учащихся и аттестации (аккредитации) самих школ, которая должна быть ориентирована на выявление всего спектра достигаемых образовательных результатов, на анализ качества образовательного процесса и условий для учащихся и учителей и результатом которой должно быть не «обвинительное», а экспертное заключение о ресурсах развития школы.

Наверное, автора книги можно было бы упрекнуть в некоторых недостатках (в буквальном смысле этого слова), например в том, что в книге о применении стандартов недостает описания того, как стандарты используются в практике учителей, от каких забот они освобождают учителя и какие свободы, которыми надо уметь пользоваться, они предоставляют. Возможно, что кто-то из специалистов по зарубежной школе не согласится с какими-то утверждениями автора. Но главное — в том, что книга В. К. Загвоздкина предоставляет читателю значительные возможности для критической оценки собственных взглядов на проблемы школьных образовательных стандартов.