



А.Г. Каспржак
О.Б. Логинова
К.Н. Поливанова

СТАНДАРТ ОБРАЗОВАНИЯ: ИСТОРИЯ РАЗРАБОТКИ И ИТОГИ

Данная статья представляет собой еще одну попытку аналитически отнестись к ситуации разработки федерального компонента стандарта общего среднего образования. История, связанная с этой ситуацией, насыщена событиями и дискуссиями, не только профессиональными, но и личными, и столь драматична, что сегодня мы не можем претендовать на полное и исчерпывающее понимание всех причин и последствий произошедших в этой связи событий. Тем не менее, мы полагаем необходимым высказать собственную позицию, удерживая, насколько удастся, фокус анализа и рефлексии. Нас интересует не столько то, что происходило на протяжении последних пяти лет, сколько то, что это означает, о чем свидетельствует, к чему привело.

Национальный фонд подготовки кадров (НФПК) на протяжении последних пяти-шести лет реализовал Инновационный проект развития образования (ИПРО), в рамках которого проводились различные мероприятия, связанные с разработкой федерального компонента стандарта общего образования. Авторы данной статьи являются членами Экспертно-аналитического центра (ЭАЦ) НФПК. В этой роли мы были реальными участниками (с разной мерой включенности в разные периоды) всех этапов разработки стандартов. Поэтому мы отказались от резко полемического тона, характерного для последних публикаций по поводу проблемы стандартизации отечественного образования, исключили персональные ссылки. Гораздо более важным нам представляется анализ сути проблемы, объективные характеристики сложившейся в отечественном образовании ситуации.



Это непростая задача. Во-первых, в силу ее актуальности, поскольку она затрагивает всю систему образования, всех, кто так или иначе связан — лично или профессионально — с этой системой: детей, родителей, учителей, администраторов, управленцев, политиков. Во-вторых, в силу ее внутренней сложности и многогранности. Мы полагаем, что проблема стандартизации образования всегда объективно требует выделения предмета и направления регламентации, а потому обязательно предполагает разграничение основного и второстепенного, ядра и периферии. Это разграничение всегда неокончательно и сиюминутно, всегда содержит элемент выбора приоритета, а поэтому обязательно приводит к поляризации мнений. Кроме того, дискуссия о стандарте пока не окончена.

Именно в силу многогранности и актуальности обсуждаемой проблематики мы выбрали историческую логику изложения собственной позиции: мы последовательно прослеживаем основные этапы разработки стандарта, выделяя на каждом из них основные противоречия и, по возможности, спектр мнений и позиций, которые вскрывали эти противоречия. Выбор исторической оси координат дает нам возможность выявить разные аспекты проблемы стандарта, как они обнаруживались на протяжении этапов его разработки, обсудить разные профессиональные позиции последовательно. Это позволило нам выявить вектор развития способов стандартизации, которые также являются своеобразной проекцией обсуждаемой проблемы.

Мы исходим из предположения, что стандарт образования, его содержание, форма представления, порядок введения являются своеобразным портретом системы образования, а потому требуют рефлексивного анализа и понимания.

Стандарт образования — когда он необходим, какие задачи может решать

Разработка и принятие стандарта образования начинаются и становятся актуальными при определенных условиях, характеризующих состояние системы образования. Мы исходим из того, что эти условия объективны и отражают состояние системы образования и общества в целом.

Во-первых, проблема стандарта встает, если система образования переживает ситуацию *трансформации* (реформирования, модернизации или иного существенного изменения). Необходимо поставить и решить вопрос о сохранении сущностных (каких?) признаков системы и изменения форм (каких?) ее существования. Эта позиция для образования как социального института *рефлексивная*. В такой ситуации необходимо (после этапа анализа) зафиксировать неизменяемое и разграничить удерживаемое и подлежащее изменению.



Стандарт в такой ситуации и есть фиксация удерживаемого. Однако не просто того, что переносится из старого, а, возможно, идеалов трансформации.

Во-вторых, стандарт становится необходимым, если в системе образования дифференцируются инвариантная и вариативная составляющие. Тогда требуется разграничить то, что полагается «стандартным», обязательным, гарантированным, и то, что может быть изменено, индивидуализировано. Таким образом, стандарт является формой фиксации баланса между нормой и вариациями. При этом конкретная история развития системы образования может в этой связи выражаться в противоположных тенденциях. Так, в России дифференциация инвариантной и вариативной составляющих потребовалась в условиях преодоления унитарности, а, например, в Великобритании, напротив, в условиях преодоления сугубой индивидуализированности системы.

Но независимо от стартовых условий стандарт выполняет функцию разграничения обязательного для всех и возможных вариантов, т.е. обозначает пределы допустимых девиаций, разделяет ядро (стандарт) и периферию (пространство свободы).

Мы не останавливаемся здесь подробнее на проблематике вариативности, а точнее — соотношения ядра и периферии в образовании. Заметим лишь, что их баланс, на наш взгляд, есть сущностная характеристика образования как особой социальной сферы, обеспечивающая развитие этой сферы, «схватывающая» подвижность и неоднородность любого социального организма, позволяющая развиваться самой системе образования и, конечно же, обеспечивающая развитие субъектов, в нее вовлеченных. Тема эта, однако, настолько объемная, что в данном контексте мы лишь указываем на ее значимость.

В-третьих, институт образования становится предметом управления (а не руководства). А управление возможно, если:

- разграничиваются сферы ответственности выше- и нижестоящих структур и т.д.;
- структуры образования превращаются в субъекты образовательной деятельности системы;
- обеспечены инструменты контроля и объективной оценки деятельности связанных с центром, но самостоятельных структур;
- наличествуют каналы получения достоверной информации о состоянии и результатах деятельности самостоятельных структур.

Перечисленные выше тенденции в целом можно обобщить, описав их как ситуацию перехода от обычного права к закону. Действительно, если социальный организм существует не изменя-



ясь, в устойчивых формах — практика становится самовоспроизводящейся, закон в этих условиях не нужен. Более того, даже принятый в таких условиях стандарт вырождается, постепенно роль его вновь берет на себя практика (т.е. действует обычное право).

С принятием Закона об образовании эти условия сложились, хотя, возможно, и не были осознаны в качестве таковых. Именно тогда, в начале девяностых, и встал вопрос о разработке и принятии стандарта. Т.е. проблема стандарта возникла именно тогда, когда образование начало пониматься как особая социальная институция — сложная, многокомпонентная, развивающаяся. Стандарт для такой институции (системы) становится *инструментом (и формой) организации деятельности и развития этой институции (системы)*. Такое понимание стандарта принципиально важно. Именно оно задает требования к его структуре, мере детализации, способам оценки его прогностической валидности, его регулирующей роли.

Стандарт как инструмент организации деятельности и развития образовательной системы требует в первую очередь четкой фиксации *предмета* организации. Таким предметом в принципе могут быть:

- цели деятельности,
- процесс деятельности,
- результаты деятельности.

Соответственно, и стандарт может потенциально регламентировать цели, процесс, результат (а также и более мелкие составляющие образовательного процесса — условия, средства, ресурсы и т.д.). В принципе все три уровня предметов регламентации возможны и даже — необходимы (так, например, регламентация предельно допустимой продолжительности урока относится к ограничениям, налагаемым на процесс).

Однако необходимо было исходно выявить приоритет регламентации и договориться о нем. Если реформа (модернизация) системы образования состоит в переходе к системному управлению, приоритетом является регламентация целей и четкая фиксация требований к результату с одновременным принятием процедур оценки результата. Если система образования становится вариативной, необходимо четко указать границы (рамки) возможных вариаций и ясно и явно заявить не подлежащее изменению. Таким образом, и вариативность, и управляемость системы образования требовали ясно сформулированных критериев, каковые и должны появиться в форме стандарта.

Только в этом случае стандарт может пониматься как базовый комплексный государственный документ, определяющий *совокупно*



систему требований и обязательств государства по отношению к общему образованию в целом, как принципиальная основа для оформления финансового управления системой образования (в частности, в логике сегодняшних российских реалий — для выхода на нормативное финансирование общего образования), как форма «общественного договора».

Таким образом, стандарт может быть инструментом правового регулирования отношений субъектов системы образования, с одной стороны, и государства и общества, с другой, при условии, что в нем определены цели этой системы и операционализированы результаты деятельности субъектов системы (т.е. описаны и заданы процедуры его измерения). Такой стандарт становится законом и сменяет обычное право (устоявшуюся практику).

Принципиально, что в таком стандарте на первое место выходят требования к уровню подготовки выпускников, а также квалификационные процедуры подтверждения соответствия реально достигнутых результатов ожидаемым (т.е. измерители и процедуры их применения). Почему именно показатели, связанные с результатом? Потому что именно результаты образования могут быть предметом диалога как внутри системы (и тогда в части, касающейся процесса, условий достижения результата, субъекты образовательной деятельности остаются самостоятельными), так и между обществом и государством.

Стандарт при таком его понимании становится формой государственного обязательства перед обществом: в нем фиксируются те достижения, которые государство полагает необходимыми для его членов, с одной стороны, и достижимыми, с другой. Принимая стандарт, государство фактически заявляет, что берет на себя ответственность за такую управленческую, финансовую, техническую, кадровую, содержательную и т.д. организацию системы образования, которая обеспечит достижение обучающимися таких-то результатов. Описывая требования к уровню подготовки выпускников, государство фактически описывает те результаты, за которые отвечает.

Помимо всего вышеперечисленного стандарт может решать и более глобальные *задачи развития человеческого капитала*. Если ставится такая задача, недостаточно задать формально структурные требования к составу стандарта, необходимо задать и требования к его содержательному наполнению, т.е. исходно описать, на какие именно результаты ориентирован стандарт как формализация общих ожиданий от системы образования.

Сложившаяся и репродуцируемая педагогическая практика описывается в «крупных» единицах учебного предмета и «мелких»



дидактических единицах данного учебного предмета. Традиционно нормативной основой в области организации и содержания общего образования (начального, основного и среднего полного) в России являлись *учебный план* и *комплекс учебных программ* по входящим в него предметам, которые далее конкретизировались в учебной книге и методических рекомендациях по организации учебно-воспитательного процесса. При этом последние, несмотря на свой изначально рекомендательный характер, также становились, по существу, нормативными документами: и будущего, и практикующего учителя учили работать именно «по такому-то учебнику», а контролирующие инстанции строго следили за выполнением всех рекомендаций (включая поурочные) по преподаванию данного предмета.

Неявно признается равенство изучаемого и приобретенного обучающимся. Это многократно подвергнутая критике идеология и практика так называемого знаниевого подхода. В данном контексте принципиально важно обратить внимание на две особенности такого подхода:

- Знаниевый подход сегодня является наиболее операционализированным: именно под него разработаны системы оценивания, классно-урочная система, учебные книги, методический аппарат, система подготовки педагогических кадров и т.д. Изменение этого подхода (даже эволюционное) требует существенных ресурсных вложений.

- Знаниевый подход обеспечивает образование, востребованное индустриальным обществом.

Стандарт, обеспечивающий управление таким (знаниевым) образованием, касается регламентации номенклатуры учебных предметов и наполняющих их дидактических единиц. Важнейшим элементом такого стандарта является перечень обязательных к изучению фрагментов научного содержания, т.е. (в терминах компонентов стандарта) обязательного минимума содержания.

Другие подходы (в частности компетентностный, но далеко не только) в принципе ориентированы (по крайней мере декларативно) на обеспечение современного постиндустриального общества, где единицей измерения потенциала выпускника является не столько знание (номенклатура знаний, умений, навыков), хотя, конечно, и оно, сколько круг задач, потенциально решаемых выпускником, опыт решения [8].

Сопоставим знаниевый и компетентностный подходы, предельно заостряя их различия. Ориентируясь на оснащение выпускника знаниями, образование «измеряет» результат обучения в единицах учебного содержания, строго регламентирует номенклатуру единиц



содержания, готовит выпускника к успешному функционированию в (относительно устойчивых) условиях индустриального общества. При таком подходе предметом стандартизации становится, конечно, содержание образования — наполнение учебных программ и обеспечивающие освоение программы условия, в частности учебные планы.

Если же приоритетом общества и системы образования является способность вступающих в жизнь молодых людей самостоятельно решать встающие перед ними новые, нестандартные, еще не известные задачи, то результат образования «измеряется» опытом решения таких задач, способностью искать средства под задачу, т.е. меняться сообразно изменяющимся условиям. Тогда на первый план, наряду с общей грамотностью и предметными знаниями, выступают такие качества выпускника, как, например, способность разрабатывать и проверять гипотезы, умение работать в проектом режиме, инициативность в принятии решений и т.п. Эти способности востребованы в постиндустриальном обществе. Они и становятся одним из значимых ожидаемых результатов образования и предметом стандартизации. «Измеряется» такой результат нетрадиционно — в терминах «надпредметных» способностей, качеств, умений.

Конечно, речь не идет о выборе между этими подходами, о замене одного — другим. Ясно, что в любой системе образования они сочетаются. Речь — о приоритете сегодняшнего дня, о соответствии высказанным или лишь подразумеваемым целям образования. И при определении этого приоритета нельзя не учитывать еще одного момента, ставшего ключевым во всей современной российской истории разработки стандарта, — меры готовности системы образования к работе в соответствии с первым или вторым подходом. И здесь, безусловно, лидирует традиционный «знаниевый» подход. Это, на наш взгляд, важнейшее обстоятельство. Как будет видно из дальнейшего, большая часть попыток перейти от стандартизации содержания (т.е. условий получения результата) к стандартизации результата, причем задать (описать) его не в единицах учебного (научного) содержания, а в единицах надпредметных способностей, разбивалась об *объективную* неподготовленность такой трансформации.

Таким образом, разработка стандарта в своей целевой основе решает две взаимосвязанные задачи (при обязательном условии преемственности системы образования и ее институтов):

- обеспечение возможности управления системой образования (и в этом смысле — создание управляемой системы образования);



■ обеспечение возможности развития человеческого капитала (в части, связанной с образованием).

Первая задача объективно требует стандарта, главным структурным элементом которого является операционализированный результат деятельности субъектов образовательной системы. Вторая задача объективно задает систему требований к результатам образования. Фактически, современный стандарт возникает на пересечении эти двух систем требований — он должен удовлетворять обеим системам.

Стандарт, ориентированный на новый тип результатов образования, не просто эволюционно отличается от традиционного (знаниевого), но отличается революционно.

Итак, с одной стороны, реформирование системы образования в целом, выработка новых целевых ориентиров, учет макротребований развития человеческого потенциала делало необходимым появление стандарта нового поколения, соответствующего вышеперечисленным условиям — необходимым (хотя, возможно, не достаточным). Но, с другой стороны, сложилась, функционирует и — подчеркнем — хорошо отлажена традиционная система; она обеспечена материальными, финансовыми, техническими ресурсами, на нее работает система подготовки кадров. Эта система *объективно* препятствует разработке и принятию стандарта нового типа. Игнорирование этого глубинного противоречия привело, как мы полагаем, фактически к воспроизводству (во всех вариантах и версиях стандарта) традиционного подхода к образованию.

Требовалось создать стандарт, с одной стороны, ориентирующий систему образования на новые цели, с другой стороны — реалистичный. Мы вынуждены признать, что это невозможно. Эта невозможность и проявлялась в течение всех долгих лет, потраченных на решение этой нерешаемой задачи. Более того, не получалось даже создать паллиативный вариант — слишком различны исходные основания существования сложившейся и перспективной моделей образования.

Ясно, однако, что можно и необходимо осуществлять действия, способствующие преодолению этого противоречия. Это, в первую очередь, обучение педагогов работе с ориентацией на конечный результат, по крайней мере в той степени, в какой это возможно уже сегодня. Параллельно необходимо вести работу по содержательному описанию, дидактическому и учебно-методическому обеспечению новых (перспективных) результатов образования с одновременной их формализацией в виде контрольно-измерительных материалов (понятно, что никакое описание, не может определить



ожидаемый результат, это возможно только через разработку инструментов его проверки). Заметим, что постановка задачи измерения планируемых результатов станет мощным толчком к развитию теории и практики педагогических измерений. Параллельно необходимо искать и находить, экспериментально внедрять и апробировать новые схемы фиксации ожидаемого результата и способов его достижения; это широкая инновационная деятельность, направленная на экспериментальную проверку появляющихся версий стандарта. И наконец, когда вся эта широкомасштабная работа проведена, возможно собственно принятие стандарта нового поколения. Попытки одновременно разработать и принять стандарт приводят к тому, что появляется стандарт вчерашнего дня, поскольку стандартизируется сложившаяся система. Сколь бы продуманным и обоснованным ни был стандарт «на завтра» — ему будет сопротивляться сложившаяся практика.

Еще один способ разрешения этого противоречия — разделение во времени момента разработки и утверждения стандарта и момента его «вступления в законную силу». Тогда принятый стандарт становится своеобразной декларацией о намерениях, и ввиду его скорого внедрения система образования вынуждена перестраиваться, готовясь к моменту, когда стандарт станет регламентирующим деятельность документом.

Этапы разработки стандарта

К моменту запуска ИПРО (1998 год), несмотря на то, что был проведен конкурс концепций стандарта и определены его победители, несмотря на то, что было разработано несколько версий образовательного стандарта, стандарт общего образования тем не менее принят не был, и в профессиональном сообществе велись ожесточенные дискуссии о том, быть стандарту или не быть, и если быть, то каким.

Необходимо отметить, что ключевыми моментами дискуссий служили проблемы *необходимости* образовательных стандартов, их *назначение и приоритетные функции*, которые трактовались весьма широко и даже полярно. Характерно, что на всех этапах обсуждения ясно проявились два крайних подхода: консервативно-охранительный и радикально-реформаторский. Причем сторонникам как одного, так и другого подхода было свойственно переоценивать и зачастую абсолютизировать роль, значение и возможности образовательного стандарта как педагогического механизма, акцентируя ту или иную его функцию.

На **первом этапе** реализации ИПРО перед проектами в области разработки стандартов ставились следующие задачи:



А.Г. Каспржак, О.Б. Логинова, К.Н. Поливанова
Стандарт образования: история разработки и итоги

- выявление и формулировка основных проблем в области государственных образовательных стандартов на основе текущей ситуации в этой области в России и за рубежом;

- определение направлений решения выявленных проблем как элемента реформы системы образования в целом с учетом соответствующего зарубежного опыта;

- определение наиболее приемлемой для России схемы построения и введения системы стандартов и тестирования;

- уточнение плана реализации подкомпонента «качество учебников» в области развития и совершенствования системы государственных образовательных стандартов и тестирования в соответствии с предложенной схемой.

Уже на первом этапе были выявлены проблемы, которые остаются актуальными и по сей день. К ним в первую очередь относятся:

- проблемы, связанные с пониманием **назначения стандарта** (стандарт как система рамочных ограничений, запретов — или стандарт как система идеалов, в том числе и в отношении организации образовательной практики);

- проблемы, связанные с определением **приоритетного, ведущего компонента стандарта** (обязательный минимум содержания образовательных программ — или требования к уровню подготовки выпускников);

- проблемы, связанные с пониманием **основного назначения требований стандарта** (как основы для управленческих решений — или для реорганизации педагогической практики);

- проблемы, связанные с пониманием **основной направленности стандарта** (на существующую практику — или на «идеальную» практику завтрашнего дня).

Как мы видим, уже при первых подходах к проблеме стандарта высветились вопросы, очерченные нами в начале статьи при концептуальном анализе ситуации, «требующей» стандарта.

На **втором** этапе развития программы «Стандарты» ИПРО главным содержанием работ должна была стать подготовка проекта стандарта на основе проведенного анализа российского и зарубежного опыта построения систем стандартов, российской нормативной базы, социальных ожиданий. К важнейшим работам этого цикла (помимо собственно разработки проекта стандарта) следует отнести:

- проведение конкурса базисных учебных планов для 12-летней школы,

- анализ и доработка концепций образовательных областей,

- разработка основных направлений стратегии модернизации общего образования и подготовка рекомендаций по их реализации.



«Сверхзадачей» при проведении этих работ являлась попытка очертить важнейшие контуры образования ближайшего будущего, добиться относительного общественного согласия по поводу целостного перспективного проектирования системы образовательных стандартов, допускающей их последовательное итеративное развитие.

Все названные выше документы: конкурсные проекты, а затем и согласованный вариант базисного учебного плана, концепции образовательных областей и результаты их анализа — были вынесены на широкое общественное обсуждение, целью которого было выявление возможного спектра разногласий в профессиональном сообществе, а также изучение общественного мнения по спорным вопросам.

Обсуждение показало, что профессиональное сообщество, в целом декларируя приверженность ценностям вариативного образования, образованию, построенному на деятельностной основе, на деле в большинстве своем отдает предпочтение жестким нормативным документам и решениям, не допускающим различных трактовок и вариаций. Проявилось отсутствие опыта неподконтрольной и ответственной самостоятельной профессиональной деятельности. В то же время обсуждение показало, что профессиональное сообщество неоднородно и существует достаточно представительная группа как отдельных лиц, так и регионов, отдающих явное предпочтение документам, открывающим возможность выбора для региона, для образовательного учреждения, для обучающегося. При этом подавляющее количество педагогов отмечало необходимость уделить приоритетное внимание следующим проблемам¹:

- нормализации нагрузки учащихся и разгрузке учебного процесса;
- формированию и развитию системы общеучебных навыков;
- развитию дифференцированного и профильного обучения;
- информатизации образования.

Важным итогом анализа результатов обсуждения стал также вывод о неготовности основной массы педагогов отказаться от сложившихся стереотипов преподавания отдельных учебных предметов и дисциплин. И это выдвинуло на первый план проблему ответственности за принятие решений. Стало ясно, что придется принимать решения в ситуации, когда общественное мнение разнородно, реальные исполнители не готовы менять привычные фор-

¹ Выделенные по результатам анализа проблемы перечислены в порядке убывания их значимости в глазах профессионального сообщества.



мы и содержание собственной деятельности, но при этом занимают пассивно-критическую позицию как относительно сложившейся системы, так и относительно возможных преобразований.

Эта ситуация привносила значительные дополнительные сложности и ограничения в разработку проекта стандартов. Руководители проекта осознавали, что необходимо будет принимать компромиссные решения в отношении состава обязательного минимума, искать средства, позволяющие осуществить разгрузку без резкого сокращения учебного материала. Возникла и потребность в специальном разъяснении основному составу разработчиков целей и задач проекта, особенностей рамочного подхода. Для этого была сформирована специальная консультационная группа и начата работа по выявлению основных направлений стратегии модернизации общего образования и подготовке рекомендаций по их реализации.

Было принято решение сохранить традиционную для российской школы ориентацию на фундаментальный характер образования, на реализацию полноценного базового образования. Одновременно был выделен круг вопросов, имеющих непреходящее общеобразовательное значение, и круг вопросов, отнесенных авторами к «техническому» материалу, который, как указывается в пояснительной записке к проекту, полезен или даже необходим для продолжения образования по данному предмету в высшей школе, но не обладает «всеобщей» образовательной ценностью. Такой материал в проекте переносился на старшую ступень образования, на профильный уровень изучения предмета. Тем самым в проекте реализовывалась двухуровневая структура содержания образования на старшей ступени школы [2].

Однако обратим внимание: двухуровневый стандарт — это не просто техническое компромиссное решение. Введение двухуровневого стандарта является признанием того, что главным компонентом стандарта остается минимум содержания (в противном случае, если на первом месте требования, то нет необходимости регламентировать и дифференцировать содержание), что система контроля будет основываться именно на содержании учебного материала, что все, что написано об общеучебных навыках, — декларация.

Своеобразным пробным камнем стала проблема разгрузки (сокращения обязательного минимума образовательных программ). В результате очередного этапа разработки стандарта обнаружилось со всей отчетливостью, что в сложившейся образовательной парадигме дальнейшая разгрузка невозможна. Основным



резервом содержания оставалась дифференциация с точки зрения требований к его усвоению. Этот подход также был реализован в проекте, но, как указывают его руководители, в этом направлении был сделан лишь первый шаг: «Подлинное обеспечение такой загрузки возможно лишь на основе четко определенных операционных критериев успешности усвоения содержания образования, прямо выходящих на процедуры оценки и аттестации, и разработки механизма трансляции этих критериев школьникам».

В экспертном заключении ЭАЦ НФПК, сделанном по результатам широкого обсуждения, отмечалось, что «подготовленный документ несет в себе все противоречия строящейся, по сути, переходной модели отечественной школы... Но именно содержательная и целевая противоречивость документов и позволяет надеяться на то, что в результате их доработки удастся ответить на многие определяющие ход реформы принципиальные вопросы».

В заключении указывалось также, что современная ситуация настоятельно требует упорядочения разнородных тенденций, а следовательно, стандартов, и подготовленные проекты документов вполне могут рассматриваться в качестве базы для них.

Однако проект стандарта, подготовленный на втором этапе, был фактически оставлен, и в рамках Федеральной программы развития образования начат новый, исходно заявленный как компетентностно-ориентированный. Начался **третий этап** разработки проекта федерального компонента стандарта.

С учетом предшествующего опыта в рамках ИПРО было принято решение оказывать его разработке и продвижению максимально возможное содействие. Параллельно Министерством образования и НФПК была начата подготовка материалов по разъяснению и реализации основных направлений концепции модернизации общего образования, нацеленная на активное формирование передового педагогического опыта, расширение сферы его приложения. Наиболее важными материалами того периода явились подготовленная при финансовой поддержке НФПК брошюра «Образовательный процесс в начальной, основной и старшей школе. Рекомендации по организации опытно-экспериментальной работы» [2] и брошюра «Аспекты модернизации российской школы» [3].

Разработка стандарта проводилась в несколько этапов. Первая версия, заявленная как компетентностно-ориентированная, подверглась радикальным изменениям. Было принято решение не торопиться с введением этого подхода в рамках стандарта, поскольку его реализация нуждалась в существенно более глубокой проработке, чем это было предусмотрено рамками проекта.



Тогда же, по результатам первого чтения, стало очевидно, что формулировка ведущего элемента стандарта — требований к уровню подготовки выпускников — по-прежнему остается его самой тяжелой проблемой. Именно здесь в наибольшей степени сказалось отсутствие профессионального языка, позволяющего описывать образовательный процесс, содержание образования не с точки зрения базовой науки, а с позиций ожидаемых результатов обучения.

Требования так и не стали ведущим компонентом стандарта. При их разработке не удалось удержать логику «сухого остатка», логика базовой науки по-прежнему доминировала, а по отношению к обязательному минимуму требования так и остались ведомым элементом.

И здесь, на наш взгляд, с особой отчетливостью выступила проблема педагогического измерения. Она подспудно существовала и в предыдущих версиях стандарта. Но тогда исходно стандарт формировался «от содержания», а потому проблема не вставала столь остро: подразумевалось применение привычных аттестационных механизмов. В последнем же проекте при попытке задать требования к результатам образования в терминах общеучебных (надпредметных) навыков вопрос оценки результатов уже нельзя было игнорировать.

В нашей стране тестология (квалиметрия), активно развивавшаяся во всем мире на протяжении всего XX века, почти не применялась. В профессиональном сообществе отсутствует вкус и привычка к измерению в социальной сфере, крайне мало специалистов. Поэтому и требования к уровню подготовки выпускников формулировались как желательные, ожидаемые, а не как измеряемые.

Соответственно, в очередной раз сложившаяся система одержала верх над установками авторов проекта. Предметоцентристское образование выработало механизмы измерения (оценки) результатов образования в терминах единиц учебного содержания: чему учим, то и измеряем. Никаких других инструментов измерения (или хотя бы квалификации) не было, да и не могло быть предложено. Поэтому авторы вынуждены были идти по пути соотношения требований с элементами обязательного минимума. Иными словами, на этом месте происходила подмена целей: цель «образование ребенка» подменялась целью «изучение физики, математики, русского языка и пр.». А далее срабатывала привычная логика. Если мы хотим, чтобы дети знали физику, значит, они должны уметь отвечать на такие-то и такие-то вопросы, решать такие-то и такие-то задачи, делать такие-то и такие-то опыты. При этом



авторы стандарта, имеющие громадный опыт в создании программ и учебников, четко осознавали, как то или иное выпущенное звено (элемент учебного материала) скажется на тексте программ и учебников, на логике изучения предмета. Иными словами, какие элементы не страшно и пропустить — потому что логика образовательного процесса их все равно восстановит, а какие элементы опустить невозможно, поскольку это нарушит целостность изучаемой в школе науки.

На том же этапе разработки стандартов была предпринята попытка оказать помощь авторам, подключив педагогов-практиков к Интернет-экспертизе стандартов. Такая экспертиза была осуществлена, однако, поскольку основные вопросы (для чего, собственно, всем детям надо изучать литературу, историю и т.п., чего мы хотим добиться в результате этого изучения) так и не получили ответа, решения экспертов носили вкусовой характер и могли быть легко проигнорированы (что, собственно, и произошло).

Основным позитивным итогом проведенных обсуждений и многочисленных экспертиз стало не столько улучшение качества текста стандарта, сколько значительное увеличение количества педагогов, вовлеченных в разработку и активное обсуждение проблем целеполагания школьных дисциплин, что не замедлило сказаться уже при следующих публичных обсуждениях.

Можно отметить возросшее качество и конструктивность отчетов о результатах обсуждений, более полное и точное понимание смысла введения стандартов и их назначения. То есть если ранее преимущественная (практически — поголовная) реакция на стандарт заключалась в сравнении его с той программой, по которой обычно учитель вел преподавание, то теперь уже в каждой аудитории находилось один-два участника дискуссий (а иногда — и до половины), которые понимали, что оценивать стандарты следует по иным критериям; что стандарт (точнее, обязательный минимум, требования фактически и не обсуждались) — это лишь основа для будущих программ; что в программе может быть реализована иная логика развертывания учебного материала; что стандарт может быть дополнен и т.д.

Эксперты неоднократно отмечали, что не выполнена основная часть технического задания — проблема требований к уровню достижений учащихся не решена. Однако следует признать, что такая постановка вопроса, видимо, была преждевременной. Не отказываясь от этой позиции в принципе, следует сначала накопить средства для ее решения. Можно ожидать, что значительный вклад здесь внесет опыт участия и проведения Единого государственно-



А.Г. Каспржак, О.Б. Логинова, К.Н. Поливанова
Стандарт образования: история разработки и итоги

го экзамена: опыт экспертизы материалов, опыт участия в проверке работ и, что самое важное, опыт анализа и интерпретации результатов ЕГЭ.

При всей возможной критике в адрес ЕГЭ необходимо, как нам кажется, четко понимать, что сегодня это единственная версия независимой экспертизы результатов образования. Именно ЕГЭ сейчас начинает выполнять роль института, в рамках которого накапливается банк измерительных инструментов. Пока — традиционных, предметоцентрированных, но — возможно, в будущем — и ориентированных не столько на содержание и процесс, сколько на результат образования.

В ходе работ над очередным новым проектом стандарта было подготовлено и обсуждено несколько его версий. Последнюю версию, доработанную по результатам всероссийского обсуждения, на новый круг обсуждений уже не выносили. Она была одобрена коллегией Министерства образования, Федеральным координационным советом и утверждена Приказом Министра образования.

Текст последней версии претерпел значительные изменения по сравнению с первоначальным. Для проекта характерна большая продуманность формулировок, их направленность на решение актуальных образовательных задач. Традиционный материал, насколько это возможно, представлен в иной, более прагматичной, ориентации. Значительно обновлено содержание образовательных областей «искусство», «информатика и информационные технологии», «обществоведение». Вместе с тем, все эксперты отмечают, что проект в основном повторяет сложившиеся подходы.

В последней версии значительное внимание уделяется формированию общеучебных умений (точнее, эта проблема акцентируется как одна из ключевых); сохранилось выделение двух уровней требований: уровня целеполагания и уровня собственно требований. По-прежнему выделяются два уровня представления содержания образования: уровень изучения и уровень освоения. Стандарт старшей школы разделен на общеобразовательный и профильный.

Параллельно со стандартом разработан и представлен пакет документов, направленный на обеспечение процессов введения и функционирования стандартов, — от учебного плана до примерных программ и перечня учебного оборудования.

Вместе с тем, в целом стандарт не удовлетворяет ряду основных требований. Прежде всего, как уже отмечалось, **требования стандарта проработаны явно недостаточно**. Даже с учетом уже приводившихся обстоятельств, помешавших представить требования,



вопреки заявлениям авторов стандартов, в качестве их ведущего элемента (они выступают как конкретизация обязательного минимума), требования прописаны неинструментально, чрезмерно обобщенно. Они значительно уступают (даже с точки зрения предметно-центрического подхода), например, формулировкам, используемым в спецификациях к контрольно-измерительным материалам Единого государственного экзамена.

Необходимо отметить также, что, к сожалению, **ожидаемой разгрузки в стандарте не произошло** ни на одной из ступеней обучения и ни по одной из образовательных областей, за исключением русского языка, информатики и физической культуры на старшей ступени.

Наименее остро проблема разгрузки стоит в областях «физическая культура», «история», «физика», «биология», «иностраный язык». Наиболее остро — в областях «география» и «литература».

Самой перегруженной оказалась начальная школа, хотя авторам и удалось избежать соблазна расширить традиционное содержание. Перегрузка на этой ступени идет в основном за счет введения новых предметов (информатика, иностранный язык). В значительной степени перегруженным оказался также курс «окружающий мир».

Особое беспокойство вызывает сохранившаяся перегрузка основной и старшей школы: на старшей ступени — в связи с проблематичностью введения профильного обучения, в подростковой школе — в связи со сложностью введения новых форм и способов организации образовательного процесса.

Однако все эти недостатки можно было бы исправлять «в рабочем порядке». Главное, что, на наш взгляд, ставит под сомнение весь проект, — это подмена рамочного подхода: фактически предложен «стандарт — идеальная программа».

Это проявляется и в стилистике, и в форме представления стандарта, и в его объеме, и в заданности содержания, в его «сверхдосказанности». Для стандарта характерна тенденциозность представления материала, подлежащего изучению. Наряду с фундаментальными идеями и понятиями в него включены — видимо, с целью придать всему стандарту прикладную ориентацию — многочисленные и явно носящие вариативный характер примеры, а также разнообразные методические указания.

И, наконец, главное свидетельство отклонения от рамочного подхода видится в том, что стандарт не только занимает все возможное учебное время, но даже выходит за рамки федерального компонента. Особенно наглядно это видно при сопоставлении текста стан-



дарта с учебным планом. Да и сам учебный план для начальной и основной школы более не является базисным — в нем фактически не осталось даже школьного компонента. Некоторый простор остается пока только для старшей профильной школы.

Последний (а по значению — первый и основной) из отмеченных недостатков крайне опасен, поскольку может привести к свертыванию вариативного образования и вернет нас к унифицированной школе.

И тем не менее, несмотря на отмеченные недостатки стандартов, вряд ли целесообразно заново начинать весь тот длительный процесс их доработки, исправлений и согласований, который шел в обществе, не прекращаясь, почти два года. Вреда от продолжающейся нестабильности может быть в конечном итоге гораздо больше, чем от принятия несовершенного документа.

Сейчас можно повторить фактически тот же самый вывод, который в свое время был сделан в адрес проекта, разработанного в рамках ИПРО: необходимо принимать этот проект и дорабатывать его (уточнять, конкретизировать, вносить исправления, продумывать и реализовывать механизмы, снижающие основные риски) в рабочем порядке.

При этом важно в первую очередь принять меры к минимизации наиболее опасного из всех существующих рисков — риска возврата к унифицированной школе. Одной из возможностей его снижения может стать возврат к механизму базисного учебного плана.

Следующий по значимости недостаток — перегрузку учебного процесса — возможно снимать, основываясь на заложенном в стандарте принципе дифференциации требований к уровню освоения учебного материала. Для реализации этого принципа в педагогической практике действенными механизмами могут стать инструктивно-методические письма, экспертиза программ и учебников, а также расширение и уточнение процедур экспертизы в практике формирования системы оценки качества образования, все материалы которой также должны проходить не менее тщательный анализ, чем тот, что существует для программ и учебников.

При решении вопроса о доработке требований необходимо также принять во внимание уровень готовности к этой работе как самих авторов стандарта, так и педагогов-практиков. Обсуждения показали, что ресурсов фактически более не осталось. Научиться писать требования — это дело не одного месяца и даже не одного года. Необходимо получить соответствующий навык, и в этом смысле наилучшей практикой может быть продолжение работы над формированием российской системы оценки качества образования: реализация



эксперимента по введению Единого государственного экзамена (с попутным внесением необходимых коррективов и в его содержание, и в процедуры его проведения, и в систему оценивания результатов), продолжение участия в сравнительных международных исследованиях, выстраивание системы мониторинга образовательных достижений, совершенствование практики аттестации и др.

Понимание стандарта как системы рамочных ограничений, внутри которых может существовать значительное количество различных моделей образовательного процесса, как традиционных, так и инновационных, не связывает стандарт с поиском «идеальных решений», тем более — «единственно верного решения». С этой позиции стандарт — это нечто, что должно в обязательном порядке присутствовать как в процессе образования, так и в освоении этого образования учащимися. Существование педагогических систем, которые не удовлетворяют предъявляемым стандартом требованиям, запрещается. Стандарт может определенным образом ограничивать содержание образования и «сверху», исходя из интересов детей и общества, но здесь границы должны быть весьма свободными.

Во всех же иных отношениях, не затрагиваемых стандартом, образовательная практика может быть независимой: в ней следует ставить и решать любые задачи, не противоречащие требованиям стандарта. Задача разработки стандарта при таком его понимании сводится к поиску «системы запретов», которая бы позволила сохранить и создать условия для развития множества различающихся между собою подходов к организации учебного процесса, к целеполаганию, к отбору содержания образования и т.д. Главная проблема разработки в рамках этого подхода — это разумная минимизация системы требований, а успех разработки зависит от того, насколько точно разработчики определили, *чему именно* не должны мешать стандарты, или от того, насколько широкий круг лиц вовлечен в процесс создания, обсуждения, апробации проекта. В основе методологии разработки в данном случае с необходимостью должен лежать метод последовательных приближений.

Другое понимание стандарта связано со стремлением отразить в нем представление о том, как должна быть организована «идеальная» образовательная практика. При этом очевидно, что представление об «идеальности» той или иной образовательной практики достаточно произвольно и отражает взгляды только одной (пусть даже наиболее многочисленной) группы.

Анализ и результаты обсуждения последней версии стандарта [8,9] показывают, что построение стандарта только в первой или



только во второй концепции не приведет к удовлетворительному результату. Необходимо постулирование минимальности и прагматичности стандарта в соответствии с первым подходом — и его целостное перспективное проектирование в соответствии со вторым.

Литература

1. Содержание образования в двенадцатилетней школе. М.: Министерство образования РФ, 2000.
2. Эксперимент: Требования к урону подготовки выпускников. Обязательный минимум содержания образования: Новое содержание образования: Проект / Рук. проекта авт.-сост. В.В.Фирсов; Министерство образования РФ. М.: Просвещение, 2001.
3. Аспекты модернизации российской школы: Научно-методические рекомендации к широкомасштабному эксперименту по обновлению содержания и структуры общего среднего образования. М.: ГУ-ВШЭ, 2001.
4. Образовательный процесс в начальной, основной и старшей школе. Рекомендации по организации опытно-экспериментальной работы. М.: Сентябрь, 2002.
5. Проект федерального компонента государственного образовательного стандарта общего образования. Часть I. Начальная школа. Основная школа / Под ред. Э.Д.Днепров и В.Д.Шадрикова. Временный научный коллектив «Образовательный стандарт» Министерства образования РФ. М., 2002.
6. Проект федерального компонента государственного образовательного стандарта общего образования. Часть II. Старшая школа (первый рабочий вариант) / Под ред. Э.Д.Днепров и В.Д.Шадрикова. Временный научный коллектив «Образовательный стандарт» образования РФ. М., 2002.
7. Днепров Э.Д. Образовательные стандарты: их истоки, смысл, значение. Временный научный коллектив «Образовательный стандарт» Министерства образования РФ. М., 2002.
8. Проект федерального компонента государственного образовательного стандарта общего образования: Начальная школа, основная школа (второй рабочий вариант) / Временный научный коллектив «Образовательный стандарт» Министерства образования РФ. Ред.-сост. А.Г.Аркадьев. М., 2002.
9. Проект «Федеральный компонент государственного образовательного стандарта общего образования». Часть II. Среднее полное общее образование. Министерство образования РФ. М.: Готика, 2003.
10. Модернизация образовательного процесса в начальной, основной и старшей школе. М.: Просвещение. 2004.