

---

В.К. Загвоздкин

Статья поступила  
в редакцию  
в ноябре 2008 г.

## РЕЦЕНЗИЯ НА КНИГУ «О РАЗРАБОТКЕ НАЦИОНАЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ ОБРАЗОВАНИЯ. ЭКСПЕРТИЗА»<sup>1</sup>

Издатель: Министерство образования и науки  
ФРГ. Берлин, 2003

Введя «стандарт образования» в систему регламентации в начале 1990-х гг., мы формально оказались в международном контексте развития образования. Более того, само это введение отражало «стремление России войти в систему мировой культуры» и преследовало цель «учета достижений в этой области международной образовательной практики» [1. С. 222].

И действительно, в странах, рассматриваемых в качестве лидеров современного образования, вводились стандарты и проводились основывающиеся на стандартах реформы, а в ряде стран — прежде всего немецкоязычных: ФРГ, Швейцария и Австрия — реформа образования на основе стандартов проводится в настоящее время. До конца 1990-х гг. в системе образования этих государств стандарты в качестве инструментов регулирования не применялись. Таким образом, можно сказать, что введение стандартов и основывающегося на стандартах регулирования системы образования находится в контексте развития современного образования, как это развитие понимается в странах-лидерах.

Однако до сих пор теория стандарта и международный опыт применения стандартов в образовании не изучались в отечественной педагогике достаточно подробно. В результате специалисты плохо ориентируются в существующих образовательных стандартах ведущих зарубежных стран, что затрудняет исследования данной проблематики и препятствует продуктивной дискуссии. В немецкоязычных странах введение стандартов в систему регулиро-

---

<sup>1</sup> Klieme Eckhard, Avenarius Hermann, Blum Werner, Dobrich Peter, Gruber Hans, Prenzel Manfred, Reiss Kristina, Riquarts Kurt, Rost Jurgen, Tenorth Heinz-Elmar, Vollmer Helmut J. Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards — Expertise. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Berlin, 2003.



вания сопровождалось глубоким анализом международного опыта разработки и применения стандартов в образовании, и на этой основе была создана собственная научно обоснованная концепция.

Исключительное значение в связи с этим имеет исследование **«О разработке национальных стандартов образования. Экспертиза»**, проведенное по поручению Министерства образования и науки ФРГ междисциплинарной группой экспертов под руководством профессора Эхарда Климе в Институте международных педагогических исследований во Франкфурте. Результаты этой работы были изданы в виде монографии в 2003 г. В литературе она упоминается как «экспертиза Климе и группы» или просто «экспертиза Климе».

Как сторонники, так и противники введения стандартов единодушно признают это издание в качестве базового документа, на который следует опираться в вопросах о стандартах образования, и очень высоко оценивают проведенную работу. Так, известный немецкий эксперт и критик политики, проводимой Советом министров культуры земель ФРГ, Ханс Брюгельман пишет: «Экспертиза Климе, проведенная по поручению Министерства образования и науки, относится к самым актуальным и влиятельным публикациям по вопросам образования. К сожалению, читается она зачастую крайне избирательно. Экспертиза построена на весьма дифференцированной и обоснованной аргументации»<sup>1</sup>. Член группы разработчиков стандартов в Австрии профессор Конрад Крайнер пишет: «Благодаря своему инновационному потенциалу “Экспертиза” обладает высокой степенью релевантности для проводимой в Австрии дискуссии по вопросам стандартов. Она показывает, что кооперация в данной области между немецкоязычными странами имеет смысл и, более того, следует стремиться к такой кооперации на уровне Европейского союза. Многие стандарты могут находить в немецкоязычных странах похожее применение» [3]. К достоинствам «Экспертизы» Крайнер относит междисциплинарный состав группы авторов, в которую входят специалисты высшей квалификации; продуманную концепцию, рассчитанную на длительную перспективу; учет развития современной дидактики; учет инновативного международного опыта в этой области; объединение различных видов стандартов в единую концепцию; четкое разделение тестирования, оценки результатов обучения и диагностики; реалистичную оценку возможностей и опасностей введения стандартов, а также возможностей и опасностей тестирования и т.п. Руководитель проекта по разработке и внедрению стандартов образования в Швейцарии профессор Дубс также рассматривает «Экспертизу» в качестве важного документа для разработки в внедрения стандартов образования в Швейцарии.

<sup>1</sup> [2]. К сожалению, в рамках данной рецензии мы не можем подробно остановиться на критических отзывах Брюгельмана о реформе образования в Германии, которые весьма интересны и актуальны также и в нашем контексте.



### Стандарты образования в международном контексте

---

Анализ литературы, проведенный в «Экспертизе», показывает, что проблематика, связанная с применением стандартов в системах образования, очень комплексна. В зависимости от того, какой аспект рассматривается как релевантный процессам управления (регулирования), ставятся различные акценты и выбираются различные виды стандартов. Такими акцентами могут быть: *фиксация ожидаемых результатов, фиксация обязательного содержания, отслеживание достигаемых результатов обучения, фиксация условий и процессов, обеспечивающих качество обучения.*

Естественно, что все эти аспекты тесно связаны между собой и должны быть приведены в согласие, т.е. не должны находиться в противоречии друг с другом. Применяя стандарты к системе образования, нужно иметь представление о различных видах стандартов, способах их разработки и использования и характере воздействия каждого из видов стандартов на систему.

Важнейшие вопросы, обсуждаемые в монографии, — мониторинг и оценивание в системе образования. Отслеживание образовательных результатов на основе стандартов требует решения ряда вопросов, и прежде всего: какие конкретно функции выполняет этот мониторинг и что происходит с результатами? В том, что такие результаты служат важным источником информации для политиков, экспертного сообщества, ученых, школ, учителей, родителей и всего общества, сомнений ни у кого не возникает. Однако по поводу того, как использовать эти результаты, какие действия должны последовать за их получением, в разных странах приняты разные решения, и значимые общественные группы в одном государстве могут занимать разные позиции. Существуют различные возможности реагирования на результаты: создание систем поддержки, санкции, рейтинги — аргументация за и против, отбор и т.п.

Применение стандартов в качестве инструментов регулирования ставит конкретные **вопросы управления**, распределения ответственности и инфраструктуры: что, как, кем, на каком уровне (централизованно, локально, на уровне школы) должно решаться относительно распределения финансирования, составления программ и учебных планов, повышения квалификации, консультирования развития школ, оценивания и т.п. Необходима специально организованная работа по отслеживанию того, какое воздействие на систему оказывает то или иное принятое решение. Поэтому необходимо определиться с тем, чего можно достичь с помощью такого инструмента, как стандарт, и какие задачи лучше решать посредством других инструментов и форм управления.

### История понятия и виды стандартов

---

Отдельный раздел книги посвящен обзору истории и определению видов стандартов. Впервые понятие «стандарт» в системе образования было введено в 1860 г. в Англии в связи с законом, связывающим размер финансирования школ с результатами обучения. Уже в то время были сформулированы критерии освоения базовых уме-



ний в чтении, письме и счете, позволяющие определить уровень, которого достигли учащиеся той или иной школы, с помощью проверочных заданий. Правда, этот закон был вскоре отменен — как отмечают критики такого способа регулирования, из-за его педагогической неэффективности. Однако понятие «стандарты» осталось и до сих пор играет в образовательной политике Англии важную роль, а попытки регулирования деятельности школ путем увязки поощрений и санкций с результатами обучения в настоящее время возрождаются, несмотря на то что этот подход подвергается острой критике и влечет за собой ряд негативных последствий.

С конца 1980-х гг. правительство М. Тэтчер проводило реформы через отслеживание результата (*output-regulierung*). В связи с этим в Англии был разработан национальный куррикулум и проводилось систематическое измерение результатов обучения путем тестирования. Созданные в связи с этой реформой документы могут рассматриваться как стандарты в современном смысле. Однако само слово «стандарт» в Англии чаще всего употребляется для обозначения *реального уровня достижений* учащихся. Когда пишут, что «стандарты обучения падают» или что нужно повысить стандарты обучения, то это означает, что уровень достижений учащихся снижается и его нужно повысить. В этом значении слово «стандарт» в настоящее время используется только в Англии, в то время как в международном контексте под стандартами понимают различного рода *нормативные ожидания*. Однако еще в начале 1990-х гг. такое словоупотребление было широко распространено: например, в важной публикации OECD «Школы и качество» слово «стандарт» употреблялось в обыденном значении реальных результатов обучения<sup>1</sup>.

Аналогичные реформы, направленные на управление «на выходе», в это же время проводились и в ряде других стран. При этом концепция стандарта, на этот раз в значении нормативных документов, играла в этих реформах важную роль.

Наиболее радикально реформы образования, основанные на стандартах, осуществлялись в США. Поэтому опыту именно этой страны в разработке и применении стандартов посвящено большое число публикаций. «Экспертиза Климе» также уделяет анализу опыта США значительное место. Виды стандартов и их американские обозначения, которые мы приводим ниже, стали международной нормой и даются в литературе либо по-английски, либо с английским эквивалентом в скобках.

Если реформирование системы образования проводится исходя из представления, что главное — это обеспечение условий и процессов, то упор делается на стандартизацию и контроль условий (*input*) и процессов школьного обучения. Сюда относятся ос-

<sup>1</sup> [5]. Оригинал по-английски вышел в 1989 г. Различные значения термина «стандарт» важно принимать во внимание, так как исследователю приходится иметь дело с разными зарубежными текстами, часто вырванными из общего контекста их возникновения. Издания OECD являются базовыми для исследований современного образования.



нащенность школы, концепции обучения, квалификация персонала и т.п. В связи с этим говорят об **opportunity-to-learn standards**, т.е. стандартах возможностей обучения — как условиях, при которых учащиеся могут получить качественное образование.

Однако под термином «стандарт» прежде всего имеют в виду *норму результата*. Результаты могут формулироваться на разных уровнях: 1) на уровне общих целей и ценностей образования; 2) на уровне компетентностей, связанных с определенной предметной областью; 3) на уровне учебных целей и содержания обучения — это будут стандарты содержания, **content standards**; 4) на уровне показателей, поддающихся измерению при помощи тестовых заданий. В последнем случае определяется какое-то граничное значение показателя на соответствующей шкале (cut-off point), и тогда говорят о **performance standards** — стандартах уровня достижений. Употребляется также термин **output-standart** — их имеют в виду, когда говорят о введении стандартов образования или о реформе, основанной на стандартах.

Кроме того, важно определить уровень, который задается как нормативная цель. Базовый уровень, который может (должен) достигаться (почти) всеми учащимися (95%), — это **минимальный стандарт**; средний уровень, рассчитанный на основную массу учащихся, на «среднего ученика», — это **средний, или регулярный, стандарт**; высший уровень достижений, уровень «идеального ученика», — это **максимальный стандарт**, его могут достичь примерно 10% учащихся.

**Компетентностный стандарт** — это вид стандарта, которому в настоящее время международное экспертное сообщество отдает предпочтение. В нем выделяются *области* или *элементы* компетентностей, связанных с тем или иным предметом, и формулируются ступени (шкала) достижений. В результате получается **модель компетентностей**, на основе которой разрабатываются иллюстративные задания двух типов — дидактические и проверочные, которые не должны совпадать. Дидактические задания служат примером упражнений, которые способствуют развитию того или иного аспекта компетентности, а проверочные, или оценочные, задания являются инструментом диагностики системы, т.е. мониторинга<sup>1</sup>. При этом определенный уровень достижений, выраженный в граничном значении на определенной шкале, фиксируется в качестве обязательного минимума (**минимальный стандарт**). Разделение иллюстративных заданий на дидактические и проверочные преследует цель избежать или хотя бы минимизировать эффект «натаскивания на тесты» (**teaching-to-the test**).

В отдельном разделе монографии «Основания и разработка стандартов» модели компетентностей рассматриваются с дидактических и психолого-педагогических позиций. Модели компетент-

<sup>1</sup> Стандарты не рекомендуют использовать как средство оценки или диагностики на уровне отдельного ученика, так как для такой диагностики необходимы более сложные и комплексные инструменты.



ностей, которые лежат в основе методологии международных исследований PIRLS и PISA, являются в настоящее время наиболее разработанными и задают стандарт качества в этой области. Критикуя поверхностное и чрезмерное применение тестов, в особенности в США, «Экспертиза» настаивает на том, что для такой страны, как Германия, невозможно при разработке концепции стандартов образования опускаться ниже той планки, которую установили PIRLS и PISA. В разных странах уже существуют и успешно применяются стандарты, основанные на моделях компетентностей.

Попутно отметим, что разработка и эмпирическая валидизация моделей компетентностей является в настоящее время приоритетной задачей в рамках международного развития образования. В университетах и исследовательских институтах разных стран работают группы по разработке таких моделей для различных областей знаний (для естественных и гуманитарных наук, а также для других значимых разделов образования).

На этих примерах видно, что стандарты образования, отвечающие современным требованиям, являются *результатом работы международного экспертного сообщества и базируются на данных, полученных в ходе научных исследований*. Например, установление минимального стандарта должно осуществляться на основе валидизации моделей компетентностей на большой репрезентативной выборке, в противном случае могут быть допущены ошибки, которые станут фатальными для системы образования в целом. В связи с таким подходом, являющимся международной нормой, возникает вопрос, на каких исследованиях основываются нормативные определения минимума содержания и другие нормативы в отечественных стандартах образования.

Значительная часть «Экспертизы» посвящена анализу применения стандартов в разных странах. Каждое государство принимает собственные решения в отношении концепции стандартов, их видов и способов использования. Так, национальный curriculum в Швеции, который можно понимать как стандарт, является документом, в котором формулируются цели образования. В то же время в Швеции в рамках национального мониторинга результатов обучения сформулированы конкретные параметры тестовых значений для минимального (англ. *pass*) и высокого уровней (*pass with distinction*) достижений.

В США понятие «стандарт» употребляется прежде всего как стандарт достижений (**performance standard**). На первый план выходит измерение результатов путем тестирования. При этом основной акцент делается на базовых умениях. Эта ситуация начала изменяться с появлением в 1989 г. стандартов по математике *Curriculum and evaluation standards for school mathematics* (так называемые NCTM-стандарты), разработанных Союзом учителей математики, членами которого являются не только учителя, но и ав-

Примеры  
применения  
стандартов  
в странах-  
лидерах

---



торитетные ученые. Эти стандарты имели огромный успех как в США, так и за рубежом и стали рассматриваться в качестве образца не только для математики, но и для других предметов. Авторы этих стандартов сознательно противопоставили принятым в США стандартам результатов, нацеленным на тестирование, другой принцип — ориентацию на процесс. В структуре стандартов NCTM тестовые задания отсутствовали, зато каждое положение было проиллюстрировано многочисленными примерами дидактических заданий. Эти стандарты воплощали видение того, как должно проходить преподавание математики наилучшим образом, и являлись выражением развития современной дидактики математики. Иными словами, стандарты NCTM являются стандартами профессиональной деятельности — **opportunity-to-learn standards**. Одновременно они описывали содержание обучения и поэтому являлись и **content standards**. Стандарты NCTM были с воодушевлением восприняты учительским сообществом США. В связи с этим прецедентом стали говорить о «добровольных стандартах» в противоположность тем, которые, по сути, навязывались школам со стороны властей и под угрозой санкций.

Другой образцовый пример разработки стандартов и межрегиональной кооперации автономно управляемой федеративной системы образования «Экспертиза» видит в стандартах естественного образования, разработанных и вводимых в Канаде. При этом нужно иметь в виду, что речь в «Экспертизе» идет о качестве самих стандартов, построенных по образцу NCTM, о которых мы упоминали выше. Напротив, способ их внедрения, связанный с усилением давления на школы и введением конкуренции, которая до середины 1990-х гг. в Канаде отсутствовала, подвергают критике многие эксперты [4].

Отдельная тема — стандарты и образовательная политика. За различными концепциями и способом применения стандартов образования стоят разные культурные и политические традиции. Так, система образования США традиционно является в высшей степени децентрализованной: отдельные учебные округа и школы автономны в разработке и внедрении программ обучения. В американском обществе широкий резонанс получили невысокие результаты, показанные школьниками США в международных исследованиях, в средствах массовой информации развернулась широкая кампания за повышения уровня образования населения. Традиции сверхвысокой диверсификации и децентрализации системы была противопоставлена идея стандартизации и *единого нормирования*. Путем формулировки высоких стандартов достижений (*performance standards*), регулярного тестирования, различного рода санкций, публикации рейтингов государственные органы надеялись поднять общий уровень обучения. Если школа показывает плохие результаты тестирования, то ей предоставляется меньше финансовых ресурсов, учителям снижается зарплата или им грозит увольнение. Ряд исследований действия стандартов в США на



качество обучения [6] свидетельствует о том, что в тех штатах, где стандарты внедрены наиболее полно и последовательно (Мэриленд, Алабама и Кентукки), было зафиксировано отчетливое сужение программ обучения в пользу тренировки тестируемых навыков и достижений.

В Финляндии и Швеции — признанных лидерах современного образования — избегают слова «стандарт», так как оно ассоциируется с тестированием и санкциями. Основная идея национального учебного плана в этих странах с самого начала находилась на другом уровне, и стандарты вводились с другой целью, чем в США. Здесь были поставлены прямо противоположные задачи — децентрализации и усиления автономии отдельной школы. В центр усилий был поставлен *отдельный ученик*, что выражалось в таких терминах, как «обучение, центрированное на ученике», «программы индивидуализации обучения»<sup>1</sup>.

В качестве базовых ценностей в основу национальных учебных планов этих стран легли национальное культурное наследие, возрастающая интернационализация общества, современное технологическое и индустриальное развитие. Гибкость и возможность индивидуального выбора в условиях возрастающей интернационализации — вот краеугольные камни реформы в Скандинавских странах. Децентрализация в процессах принятия решений по содержанию учебных программ рассматривались как условие успешного развития школ.

Функцию стандартов образования можно сформулировать в одном предложении: они в ясной и концентрированной форме выражают то, что является задачей системы школьного образования; они конкретизируют задачи школы в отношении центральных элементов обучения и тем самым выполняют ориентирующую функцию. Эта ориентация важна как для учителей, так и для учащихся, их родителей и всего общества. Конкретизированные в форме тестов, стандарты служат для фиксации и оценки результатов обучения и осуществляют в этом качестве обратную связь.

Особое внимание уделяется проблемам оценивания и условиям развития качества в системе. Для развития качества на уровне отдельной школы самое важное — это эффективность и *характер обратной связи*. От этого зависит, будет ли эта обратная связь приниматься учителями, смогут ли учителя провести внутришкольный анализ полученных результатов обучения и обусловивших такие результаты причин, спланировать работу для улучшения обучения, построить продуктивное взаимодействие между школой и системой поддержки.

Мониторинг и оценивание имеют смысл только в том случае, если с их помощью удастся выявить действие, которое процесс

Значение стандарта для развития школы и качества обучения

---

<sup>1</sup> Не случайно за основу была взята концепция американского педагога Блума Mastery Learning, представляющая собой самую радикальную систему индивидуализации обучения.





обучения оказывает на достижения учащихся. В этом случае мониторинг и оценивание будут служить реальному совершенствованию обучения и повышению квалификации учителей. Таким образом, проверка школ путем тестирования оправдана только тогда, когда она содействует повышению профессионализма учителей и качества обучения. Для того чтобы это стало возможным на уровне системы, нужно четко определить, *какую функцию стандарты и основанное на них тестирование осуществлять не должны*. Например, публикация результатов оценивания и соответствующих рейтингов школ или таблиц по лигам оказалась контрпродуктивной мерой. «Экспертиза» поэтому настоятельно рекомендует не прибегать к такому способу регулирования.

В связи с этим «Экспертиза» подробно разбирает вопрос о том, какое значение имеют стандарты для разных категорий действующих лиц системы образования: учеников, учителей и их родителей. Благодаря стандартам для всех участников становятся ясными цели, в направлении которых работает школа. Например, при установлении минимального стандарта родители понимают, чего они могут требовать от школы, а учащиеся — по крайней мере старшекласники — имеют возможность принимать участие в планировании собственного обучения. Однако стандарты не должны применяться в качестве основания для выставления отметок и решения о выдаче сертификатов, дающих право на дальнейшее обучение: поскольку они служат для мониторинга и оценивания системы, они составляют только ядро каждой области изучения и не должны охватывать собой всю школьную программу. Поэтому основанием для отметки, отражающей степень освоения программы обучения, должны быть другие критерии, и оценивание должно осуществляться при помощи других инструментов.

Особенно важно это разграничение функций, когда используются разработанные на основе стандартов тесты. Опыт США наглядно показал негативные последствия злоупотребления чрезмерным централизованным тестированием: тесты начинают доминировать в процессе обучения. Применение тестов в процессе обучения может быть вполне осмысленным (как это показывает, например, опыт Швеции), но лишь в том случае, если это будут действительно качественные тесты. Тогда они могут способствовать развитию комплексного мышления, навыков решения проблем и творческого подхода к задаче и дают в руки учителям инструмент отслеживания индивидуального прогресса в обучении. Однако тесты плохого качества — что часто бывает при их массовом производстве — оказывают на качество обучения фатальное воздействие.

Стандарты, рекомендованные «Экспертизой», являются не стандартами процесса обучения (**opportunity-to-learn standards**), но именно стандартами результатов (**performance standards**). Введение стандартов должно усилить ответственность отдельной школы и увеличить ее самостоятельность. Благодаря введению стандартов школы и учителя получают большую степень свободы, гиб-



кости и ответственности. Они призваны изменить культуру обучения и понимание профессионализма в учительском труде. Учителя получают гораздо большую самостоятельность, чем это было раньше, например, при составлении конкретных учебных планов. Речь идет не обязательно об отдельном учителе, но о группах по предметам или ступеням обучения. Поскольку стандарты определяют центральные элементы, описывают компетентности, разъясняют и иллюстрируют их примерами, то в случае, если стандарты разработаны действительно качественно, они смогут служить основой для повышения культуры обучения. Учитель, имея в качестве ориентирующей основы модели компетентностей, может сам искать пути формирования соответствующих навыков с учетом индивидуальных различий учеников. При этом определенная степень компетентности должна рассматриваться как *минимальный стандарт*.

Важность минимальных стандартов подчеркивают многие авторы. Ориентация обучения на максимальные стандарты, т.е. на такие, которых могут достичь только 10% учащихся, негласно предполагает *перманентное предъявление завышенных требований* к подавляющему большинству школьников и учителей. Отклонения от этого стандарта можно установить только в *негативной форме*: как степень недостижения поставленных целей. То есть, в сущности, это *ориентированный на дефицит подход*, мотивационный эффект которого следует признать безусловно отрицательным. Функция таких стандартов в развитии школы неясна. При среднем стандарте требования становятся слишком неопределенными. Непонятно, где граница, за которой ученику необходимо оказать индивидуальную поддержку.

В основе минимальных стандартов лежит *философия* образования, которая, например, в ходе реформы на основе стандартов в США была сформулирована в таких лозунгах, как «Учиться могут все» и «Не оставить без внимания ни одного ребенка». Для конкретного процесса обучения это означает, что при возникновении риска невыполнения минимальных стандартов должна подключаться индивидуальная поддержка в виде целевых программ.

Поскольку определение минимального стандарта результатов требует дополнительных исследований, на которые может уйти не один год, было принято «прагматическое решение» вводить не минимальный стандарт, как это предлагала «Экспертиза», но средний (регулярный) стандарт. Данное решение Совета министров, подробно им обоснованное в специальном документе, тем не менее подвергается критике со стороны многих экспертов и профессиональных союзов, выступающих за минимальный стандарт.

Поскольку подходы к определению стандартов образования в разных странах различаются, эти стандарты могут выглядеть по-разному. Однако существует ряд признаков, которым должны соответствовать хорошие стандарты образования, для того чтобы четко формулировать для заинтересованных лиц обязательные цели

Минимальные стандарты — условия повышения качества системы

---

Признаки хорошего стандарта

---



и требования к компетентности. «Экспертиза» описывает семь таких признаков.

1. *Предметность*: стандарты образования должны в каждом случае относиться к определенной области обучения и четко разрабатывать основополагающие принципы дисциплины или учебного предмета.

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

3. *Кумулятивность*: стандарты образования основываются на компетентностях, формирующихся в ходе учебного процесса до определенного времени. Поэтому они нацелены на кумулятивный, систематический процесс взаимосвязанных этапов обучения.

4. *Обязательность для всех*: они выражают минимальные результаты, ожидаемые от каждого учащегося. Эти минимальные стандарты должны относиться ко всем школьникам и школьницам независимо от особенностей школы.

5. *Дифференцирование*: стандарты не только задают определенные параметры, но и определяют, какие из ступеней компетентности находятся выше, а какие — ниже минимального уровня. Так они делают понятным ход процесса обучения и возможной дальнейшую градацию и выделение профильных предметов, представленных в рамках одной страны, одной школы, одной формы обучения.

6. *Понятность*: стандарты образования формулируются ясно, кратко и последовательно.

7. *Реализуемость*: требования являются для обучаемой и обучающей сторон вызовом, однако они должны быть реалистичными.

Последний пункт представляется нам особенно важным. Во многих статьях отмечается вред, который наносят системе образования и школе чрезмерные требования и нереалистичные ожидания. Точно так же и возможности стандартов ограничены. «Именно в начале разработки стандартов образования в Германии следует учитывать, что зачастую ставятся нереально высокие требования — будь то к минимуму или в виде широкого спектра требований. Разумеется, стандарты образования должны формулировать высокие требования, которые являются вызовами учителям и учащимся. Однако неоправданно завышенная сложность задач приводит к потере мотивации и препятствует положительной оценке стандартов. Уровень требований к компетентностям должен окончательно устанавливаться на основании эмпирических данных», — подчеркивают авторы монографии.

Яркими примерами нереалистичных требований являются норма «ни одного отстающего ребенка» (*no child left behind*) в законе, принятом весной 2002 г. в США, а также эталоны (*benchmarks*) образовательной политики, предложенные в ноябре 2002 г. Европейской комиссией. Принятый в США закон привел к тому, что



отдельные школы из года в год отчитываются о том, что число учащихся, показывающих знания ниже минимального уровня, сокращается. Ученые обращают внимание на то, что такое развитие событий в области школьного образования в высшей степени невероятно. Европейская комиссия ожидает, что во всех государствах — членах Европейского союза к 2010 г. вдвое сократится число 15-летних школьников, не прошедших тест PISA первой ступени для выявления компетентности в области чтения. В Германии это будет обусловлено повышением успеваемости слабых учеников, соответствующим по меньшей мере росту успеваемости за целый учебный год. Столь значительный рост результатов учащихся, уже находящихся в настоящее время в начальной школе, едва ли возможен даже при условии самой интенсивной школьной реформы.

Образовательная политика и управление образованием должны быть готовы сформулировать реалистичные цели, при этом ориентированное на результат управление должно обеспечивать изменения на уровне каждой школы.

1. Педагогика: учебник для студентов пед. вузов и пед. колледжей. М., 2008.

2. Brügelmann H. Kommentar zur Expertise // Journal für Schulentwicklung. 2004. N 4.

3. Krainer K. (2004) Stellungnahme zur Expertise // Journal für Schulentwicklung. 2004. N 4.

4. Ratzki A., Schumann B. Statt Vertrauen und Förderung: Misstrauen und Kontrolle. Wie eine neokonservative Bildungspolitik die Qualität des kanadischen Schulsystem beschädigt // Die Deutsche Schule. 2003. N 2.

5. Schulen und Qualität. OECD, 1991.

6. Swanson Ch.B., Stevenson D.L. Standards-based reform in practice: Evidence on state policy and classroom instruction from the NAEP state assessment // Educational evaluation and policy analysis. 2002. Vol. 24(1). P. 1–27.

## Литература

---