

РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ ТЕСТИРОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ГЕРМАНИИ

В статье рассматриваются основные тенденции развития системы педагогического тестирования в Германии второй половины XX – начала XXI века. Приводится ряд наиболее значительных исторических факторов, существенно повлиявших на формирование немецкой системы образования в целом

Одной из важнейших задач, стоящих сегодня перед мировым сообществом, является интеграция систем образования различных государств в мировое образовательное пространство. Российские исследователи зарубежного опыта образования (Б. Л. Вульфсон, А. Н. Джурицкий, Г. Д. Дмитриев и др.) все чаще обращаются к методам сравнительной педагогики, помогающим проанализировать основные тенденции развития педагогической теории и практики в различных странах.

Одним из актуальных направлений изучения зарубежного педагогического опыта является исследование теории и практики тестирования в европейских странах.

В настоящее время в образовательных системах многих стран Евросоюза широкое применение тестов различного назначения уже стало важной составляющей современного учебного процесса в школах и вузах.

Не вызывает сомнения тот факт, что в европейском образовании доля тестовых заданий, используемых в учебном процессе, существенно больше, нежели в российском. Это объясняется соображениями проводимой Евросоюзом образовательной политики, имеющимися в странах ЕС зрелыми педагогическими теориями, методиками и технологиями, а также, не в последнюю очередь, повсеместным наличием компьютерной обучающей техники. Тем самым, в обществе постепенно и неуклонно формируется тестовая культура, что выводит педагогическое тестирование на уровень задач, имеющих определённое значение в общемировом цивилизационном процессе [2].

В большинстве европейских стран, в том числе в Германии, тесты используются в основном для итогового контроля или экзаменов, по результатам которых принимаются важные решения, например, при выдаче аттестата или приёме в университеты. Таким образом, тесты как гарант соблюдения демократического принципа объективности контроля и оценки качества образования являются на сегодняшний день неотъемлемой составляющей современной, реформирующейся системы образования ФРГ. Однако этому предшествовали долгие годы неприятия демократических реформ в образовании и не только. Подчеркнем: развитие системы образования в Германии, классически децентрализованном государстве, объединяющем 16 земель с правом «исключительной компетенции» в сфере просвещения, происходило в соответствии с исторически сложившимися социально-экономическими и политическими условиями, предопределившими выбор путей формирования образовательной политики в стране в течение 60 последних лет.

К числу факторов, существенно повлиявших на формирование современного облика немецкой системы образования, следует отнести:

- разделение страны на оккупационные зоны после поражения во Второй мировой войне в 1945 г.;
- противостояние двух идеологически враждебных немецких государств на одной исторической родине (1949-1990 гг.);
- проведение лишь спустя 20 лет после создания ФРГ первой реформы немецкого образования, не устранившей социально

обусловленные консервативные устои (1970-1980 гг.);

– значительные разногласия в определении стратегии развития образования в программах сменяющих друг друга у власти политических партий ФРГ (1970-1983 гг.);

– проблемы интеграции и обретения европейской идентичности в связи с вступлением в Европейское Сообщество (1957 г.) и с членством в Европейском Союзе;

– объединение Германии и создание единого образовательного пространства во имя национальной интеграции (1990-2006).

Не менее существенным фактором были и продолжают оставаться национальные традиции в области культуры и просвещения [3, с. 95]. Этим во многом объясняется то, почему государственные программы по реформированию образования в современной Германии идут значительно труднее и дольше, чем в соседних странах Европы. Это дорога сквозь дебри консервативных традиций и устоев.

Общеизвестно, что немецкая образовательная система отличается своим традиционным консерватизмом. Для немецкого образования характерна, например, ранняя дифференциация учащихся по способностям: одна часть учеников идет в 9-летнюю основную школу *Gesamtschule* (примерно 33%), другая – в 10-летнюю реальную школу *Realschule* (около 23%), а третья продолжает обучение на первой и второй ступенях гимназии *Gymnasium* (около 31%). Для поступления в университеты Германии необходимы 13-летнее обучение в гимназии и получение аттестата. Для получения аттестата (*Abitur*) сдают четыре обязательных экзамена. Для поступления на наиболее популярные факультеты в настоящее время требуется прохождение дополнительного тестирования или собеседования.

Следует подчеркнуть, что государственный контроль за деятельностью образовательной системы – важнейший компонент политики ФРГ в области просвещения, направленной в конечном итоге на повышение качества подготовки учащихся.

Измерение же качества образования в процессе школьного обучения и на этапе его завершения – наиболее сложная про-

блема для современного немецкого образования, особенно в связи с тем, что она обсуждается и решается в настоящее время в условиях пересмотра традиционных представлений и существующей практики оценки достижений обучающихся, прежде всего по показателю их успеваемости и степени усвоения учебного материала (знаний).

Традиционной формой оценки успеваемости учащихся в системе образования ФРГ являлась и является отметка. Не секрет, что отметка – это количественный результат оценивания с высокой долей субъективизма со стороны оценивающего, а не качественный анализ, для которого требуется иная система измерения. Даже самые опытные немецкие учителя испытывают определённые трудности при выставлении отметок своим подопечным, опасаясь вольно или невольно оказаться необъективными, что чревато негативными последствиями для обеих сторон [4, с.100].

В Германии, как отмечает К. Ингенкамп [1, с.15], оценка (отметка) исторически стала доминирующим средством определения успеваемости, несмотря на то что она содержала слишком мало информации для совершенствования учебного процесса. Но она была удобна в обращении и, благодаря традиции, прочно вошла в образовательную практику, пока не появились более точные и дифференцированные тестовые методы. В качестве инструмента аттестации оценка, вплоть до настоящего времени, поразительно мало критиковалась и совсем не дополнялась процедурой тестирования.

Критика выставления оценок и развитие школьных тестов проходили в Германии прежде всего под влиянием совершенствования измерительных методов, использования новых дидактических подходов и глубокого изучения процесса преподавания. Заметим, что еще в конце 20-х – начале 30-х гг. прошлого века на международных научно-педагогических конференциях был дан толчок критическому анализу существовавшей тогда оценочной практики. Он нашел своё отражение в работах ряда английских и немецких учёных (Хартог, Кендэлл, Бобертаг). В Германии это направление прекратило своё существование

после прихода к власти национал-социалистов. Эта первая волна исследований привела в англосаксонских странах (прежде всего в Великобритании) к активизации дискуссии по вопросам методических приёмов и педагогической практики, а также к усиленному внедрению объективных тестовых методов. В странах, находившихся под властью нацистской Германии, объективные диагностические методы были нежелательны и субъективизм, наряду с идеологическими установками, ещё в большей степени отягощал практику выставления оценок.

После Второй мировой войны в течение первых полутора десятилетий в немецкой педагогической теории и практике почти не происходило каких-либо заметных качественных изменений. В Западной Германии инновации в системе образования, вносимые британцами, французами и североамериканцами, не прижились после восстановления суверенитета страны. В Восточной Германии некоторые особенности советской системы оценивания, такие как пятибалльная система и акцент на устные экзамены, сохранялись вплоть до ухода советских политических и военных сил. Лишь с появлением тестов, определяющих уровень физического и умственного развития ребёнка, необходимый для начала школьного образования, последовало их более активное внедрение в учебный процесс в школах ГДР и ФРГ. В 1960 г. существовало уже девять подобных тестов, среди них и «тест Витцлака» – тест способности к школьному обучению, разработанный психологом из ГДР Герхардом Витцлаком [10].

В 60-х гг. XX века немецким школам было предложено всего 74 индивидуальных и групповых теста, однако в большинстве своём они не удовлетворяли методическим критериям. Важную роль в этот период сыграли руководство по созданию тестов Бельзера [5] и классический труд Линерта «Построение и анализ тестов» [7]. Основной сферой применения объективных методов в немецкой педагогике в следующее десятилетие также оставались тесты, определяющие подготовленность ребёнка к занятиям в школе, и тесты по диагностике навыков чтения и правописания.

Международная научно-педагогическая конференция в Берлине в 1967 г. дала новый толчок развитию прежде всего неформальных и критериально-ориентированных тестов. Уточним, что под неформальным тестом (*informeller Test*, *Lehrertest*) в немецкой педагогике понимается «проверочная испытательная работа по выбранному разделу учебного предмета, составленная в соответствии с определенными критериями на основе объективного оценивания, с определенной целевой установкой» [9, с. 56]. Для обозначения неформальных тестов в немецкоязычной педагогической литературе также используются и термины, заимствованные из английского языка – *classroom test*, *teacher made test* (тест для выполнения в классе; тест, созданный учителем).

В 1970 г. в обоих вместе взятых немецких государствах насчитывалось 122 теста, определяющих школьную успеваемость, подготовленность детей к занятиям в школе, умственное развитие, пригодность к профессиональному обучению. Это довольно мало, если учесть, что они обслуживали все 13 классов школы, все основные предметы и прочие учебные курсы. На занятиях в школах 2-й ступени, прежде всего в гимназиях, тесты применялись крайне редко.

К 1980 г. количество тестов, предназначенных для школы, возросло до 222, однако частотность их применения стремительно падала, прежде всего из-за критики системы тестирования и сокращения числа учащихся в начальной школе. В 70-е гг. прошлого века преимущественно в общих школах и на ориентационной ступени в качестве методов, сочетающих преимущества объективного инструментария с традиционными формами оценки, были созданы диагностические анкеты, которые, правда, не удалось широко применить.

С середины 70-х годов XX века наряду с антипатией к тестам, а во многом и благодаря ей обозначилась тенденция замалчивания негативных сторон в немецком образовании. Сравнительные исследования по оценке успеваемости как инструмента измерения, контроля и педагогической диагностики почти не практиковались. В 1983 г.

Ф. Шотт констатировал: «В области измерения успеваемости, ориентированного на критерии, в немецкоязычных странах после многообещающих попыток начала 70-х гг. не стоит рассчитывать на подъём... в наших странах новые теоретические и методические работы стали скорее редкостью... и почти совсем нет практических работ» [8, с.11].

В последующие два десятилетия в немецкой системе образования не наблюдалось развития идей педагогических измерений. И хотя в теории тестирования, методике критериально-ориентированных тестов были достигнуты значительные успехи (об этом свидетельствуют научные труды К. Ингенкампа, Ф. Шотта и др.), на школьной практике это никак не отразилось. Лишь на третьей ступени общего образования в ФРГ была предпринята попытка привлечь дополнительно объективные методы оценки успеваемости: в 1979 г. Конференция министров культуры и образования (Kultusministerkonferenz – КМК) приняла решение об использовании тестов при приёме абитуриентов в вузы медицинского профиля. С 1986 г. вступило в силу постановление КМК о реорганизации правил приёма в медицинские вузы. Согласно данному постановлению на 45% мест абитуриенты зачислялись по комплексным результатам традиционных экзаменов и тестов (Kombination von Abitur und Test), 10% – по результатам только тестовых испытаний (allein nach dem Testergebnis), оставшиеся 45% – по итогам собеседований (Auswahlgespräche) и других методов профотбора [6, с.194].

Таким образом, в Германии стремление к объективизации педагогической оценочной практики сдерживалось, во-первых, политическими обстоятельствами, а во-вторых, традиционным преобладанием гуманитарной педагогики. В результате тесты как объективные методы контроля во второй половине XX века получили в Германии гораздо меньшее распространение, чем в Великобритании.

Необходимость в переориентации на иную шкалу требований в последние годы широко обсуждалась в немецкой педагоги-

ческой печати. Выдвигались конкретные предложения по усовершенствованию системы контроля и оценивания достижений обучающихся, предлагались проекты формального характера по отмене оценок вообще или введению их 10-балльной или еще более широкой шкалы и т.д.

Мощным стимулом для пересмотра действующей системы контроля и оценки качества образования стали международные сравнительные исследования успеваемости учащихся различных стран мира (PISA, TIMMS и др.), согласно одному из которых, в частности, 14-15-летние подростки Германии заняли 22-е место из 33-х возможных по числу стран-участниц.

После обнародования неутешительных результатов, полученных в ходе исследования PISA, Постоянная конференция министров культуры и образования (Kultusministerkonferenz – КМК) как координационный орган по совместной деятельности 16 земель ФРГ в области образования приняла в 1997 г. решения о регулярном проведении сравнительных исследований по успеваемости учащихся разных федеральных земель и о повышении продуктивности и престижа педагогических дискуссий по данной проблематике.

Спустя почти 10 лет, в 2006 году Конференцией министров культуры и образования ФРГ была принята рекомендация регулярно проводить тестирование знаний немецких школьников по примеру международного исследования PISA. Главная цель данного тестирования – выяснить, насколько знания школьников в отдельных федеральных землях соответствуют принятым недавно новым общегерманским образовательным стандартам.

Напомним, что программа PISA (Programs for International Student Assessment) представляет собой проходящий раз в 3 года обзор знаний и навыков 15-летних учащихся в основных индустриальных государствах.

Таким образом, историко-педагогический анализ основных тенденций развития педагогического тестирования в современной Германии позволил сделать вывод о том, что традиции образования и культур-

ное окружение – это факторы, имеющее огромное значение при оценке любых нововведений в образовании. Педагогическая мысль каждой страны отражает особенности ее историко-культурных традиций, уникальные черты национальной системы просвещения. Национальное своеобразие выражается в преимущественном внимании к тем или иным проблемам, в поисках путей их решения, в характере взаимосвязи педагогических концепций и практики вос-

питания и образования, в соотношении различных тенденций развития педагогических идей. Даже самые общие тенденции развития педагогики проявляются порой в специфических национальных формах, подчас не имеющих аналогов в других странах. Подтверждением тому служит рассмотренный в данной статье феномен педагогического тестирования и его преломление в ракурсе национальной образовательной системы ФРГ.

Л и т е р а т у р а

1. *Ингенкамп К.* Педагогическая диагностика / пер. с нем. – М.: Педагогика, 1991. – 240 с.
2. *Кадневский В. М.* История тестов : моногр. – М.: Народное образование, 2004. – 464 с.
3. *Писарева Л. И.* Вектор развития немецкой системы образования // Педагогика. – №4. – 2007.
4. *Писарева Л. И.* Контроль и оценка качества образования в ФРГ // Педагогика. – №6. – 2006.
5. *Belser H.* Testentwicklung. – Frankfurt, 1959.
6. *Führ C.* Deutsches Bildungswesen seit 1945. – Bonn: Inter Nationes, 1996. – 263 S.
7. *Lienert G. A.* Testaufbau und Testanalyse. – Weinheim, 1969.
8. *Schott F. u.a.* Probleme kriteriumsorientierter Leistungsmessung // In: *Horn R. u.a.* Tests und Trends 3. Weinheim: Beltz, 1983.
9. *Verse-Herrmann A., Herrmann D.* Der große Studienwahltest. – Eichborn A6, Frankfurt-am-Main, 2003.
10. *Witzlack G.* Handanweisung und allgemeine Vorbemerkungen zum "Verfahren zur Diagnostik des Entwicklungsstandes des Schulanfänger". – Berlin, 1969.

