

# ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ СТАНДАРТОВ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ АНГЛИИ

**Владимир Константинович Загвоздкин,**

*руководитель отдела проблем качества образования Московского городского психолого-педагогического университета, кандидат педагогических наук*

СТАНДАРТЫ В СМЫСЛЕ НОРМАТИВНЫХ ОПРЕДЕЛЕНИЙ УРОВНЯ ОЖИДАЕМЫХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ИЛИ ДОСТИЖЕНИЙ СУЩЕСТВУЮТ В АНГЛИИ УЖЕ С 60-х гг. XIX ВЕКА. СЕГОДНЯ ОНИ ОПРЕДЕЛЕНА В НАЦИОНАЛЬНОМ УЧЕБНОМ ПЛАНЕ (NATIONAL CURRICULUM) В КАЧЕСТВЕ МИНИМАЛЬНЫХ. НО В АНГЛИИ ТЕРМИН «СТАНДАРТ» ИСПОЛЬЗУЮТ НЕ ТОЛЬКО ПРИМЕНИТЕЛЬНО К УРОВНЮ ДОСТИЖЕНИЙ УЧАЩИХСЯ, НО И ПРИМЕНИТЕЛЬНО К СОДЕРЖАНИЮ ОБУЧЕНИЯ (CONTENT STANDARDS). ЭТИ СТАНДАРТЫ В ФОРМЕ ТАК НАЗЫВАЕМЫХ УЧЕБНЫХ ПРОГРАММ ТАКЖЕ ВХОДЯТ В НАЦИОНАЛЬНЫЙ УЧЕБНЫЙ ПЛАН. НАРЯДУ С ЭТИМ СУЩЕСТВУЮТ И «СТАНДАРТЫ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ОБУЧЕНИЯ» (OPPORTUNITY-TO-LEARN-STANDARDS), КОТОРЫЕ ОПИСЫВАЮТ «ИНПУТ» — УСЛОВИЯ (РЕСУРСЫ, КВАЛИФИКАЦИЯ ПЕРСОНАЛА) И ХАРАКТЕРИСТИКИ ПРОЦЕССА КАЧЕСТВЕННОГО ОБУЧЕНИЯ.

## «Стандарт» в английских дебатах

Под словом «стандарт» в Англии понимают, прежде всего, ненормативные определения или цели. В английской дискуссии это понятие используется чаще всего в общеупотребительном смысле, когда сравнивается фактически высокий уровень достижений со средним. В этом смысле понятие стандартов используется в образовательных дискуссиях, в первую очередь, в связи с жалобами на падающий уровень достижений учащихся, когда звучат требования о «повышении стандартов», то есть имеется в виду повышение уровня *фактических достижений* учащихся и, соответственно, повышение качества школьного обучения. В этом значении слово «стандарт» употребляется в настоящее время *только в Англии*. Это следует учесть при переводах и чтении материалов, посвящённых английской системе образования. Когда, например, М. Барбер пишет: «В ближайшие 5–10 лет Англия имеет возможность реально повысить стандарты обучения в системе государственных школ...»<sup>1</sup>, то здесь речь идёт

о *реальных результатах*, а не о нормативных требованиях к школам, то есть не о стандартах в их привычном значении. В других случаях значение слова «стандарт» не так очевидно, и могут возникнуть недоразумения.

## Английская политика в области образования

С середины 70-х гг. в Англии начались жалобы на снижение уровня достижений школьников (снижение «стандарта») и на большие различия между уровнями достижений учащихся разных типов школ. В результате правительство консерваторов приняло в 1988 г. Акт о реформе образования (*Education Reform Act*), обеспечивший, с одной стороны, введение Национального учебного плана (*National Curriculum*), основы-

<sup>1</sup> М. Барбер. Большая реформа образования в Англии: процесс продолжается // Сравнительный анализ образовательных реформ. Центр изучения образовательной политики Московской высшей школы социальных и экономических наук. М., 2007. С.121

вающегося на концепции «Ожидаемых стандартов достижений» (*Performance Standards*). С другой стороны, эта ориентированная на конечный результат реформа образования 80-х гг. была нацелена, в первую очередь, на повышение качества школьного обучения путём *конкуренции школ между собой*. Чтобы достичь этой цели, школам было предоставлено больше автономии, но одновременно сильно возросла их подотчётность и был введён свободный выбор школы родителями.

Правительство лейбористов после прихода к власти в 1997 году продолжило образовательную политику консерваторов, ориентированную на конечный результат. В качестве приоритетных были выбраны цели, которые должны были осуществиться до 2002 года:

- 80% 11-летних учащихся по окончании ключевой фазы 2 (Key Stage 2) должны достигнуть в грамотности уровня 4;
- 75% 11-летних учащихся по окончании ключевой фазы 2 (Key Stage 2) должны достигнуть в счёте уровня 4.

Несмотря на то, что школам были предоставлены в распоряжение дополнительные добровольные тесты, с помощью которых они могли проверять и контролировать достижения учащихся, эти цели не были достигнуты, что послужило причиной отставки тогдашнего министра образования.

В Англии фактически осуществлялась политика, напоминающая политику в США, когда перед школами выдвигались высокие требования и их достижение или недостижение связывались с санкциями. Подход правительства был прост: необходимо повысить требования к обучению — ввести новые стандарты, тесты, процедуры инспектирования школ, изменить систему публикации результатов школьных тестов. В результате, несмотря на отдельные улучшения, школьная система вошла в стадию конфликта и деморализации. Причина —

отсутствие достаточной поддержки. Понимание этого привело к смене политического курса: высокие требования в сочетании с активной под-

держкой — вот девиз новой политики в сфере образования в Англии<sup>2</sup>.

Международное исследование PISA-2000 показало, что в Англии школьная успеваемость зависит от социально-экономического статуса учащихся. Результаты PISA-2000 выявляют в международном масштабе относительно высокий уровень достижений у всех групп учащихся, включая учащихся с низким СЭС (социально-экономический статус). При этом в самой Англии остаются показатели учащихся со средним и высоким социально-экономическим статусом значительно лучше.

Следует исходить из того, что и будущая образовательная политика станет фокусироваться в первую очередь на повышении уровня достижений и, соответственно, будет ставить на первый план передачу базовых компетентностей в области функциональной грамотности (*Literacy*) и математического мышления (*Numeracy*).

### Национальный учебный план

Высшей целью Национального учебного плана является целостное развитие личности учащихся, а также их подготовка к взрослой жизни. Он базируется на ясно сформулированной системе ценностей, в которой образование и воспитание понимаются как путь к умственному, нравственному, общественному, культурному, физическому и духовному развитию и тем самым направлены на благо индивидуума. В преамбуле Национального учебного плана эти мысли излагаются, разрабатываются и ставятся в контекст семьи и школы. Намерения при введении Национального учебного плана заключались, прежде всего, в повышении эффективности школьной системы, введении подотчётности школ, а также в повышении уровня достижений учащихся. Принципы Национального учебного плана:

▲ *Establish an Entitlement*. Все учащиеся до 16 лет должны иметь право на обучение и развитие способностей.

▲ *Establish Standards*. Ожидания должны быть ясными, то есть необходимо разработать национальные стандарты.

<sup>2</sup> М. Барбер. Большая реформа образования в Англии: процесс продолжается // Сравнительный анализ образовательных реформ. Центр изучения образовательной политики Московской высшей школы социальных и экономических наук. М., 2007. С. 122

▲ *Promote Continuity and Coherence.* Национальный учебный план должен обеспечивать преемственность в том смысле, что переходы из одной школы в другую и из одного типа школ в другой должны быть облегчены для учащихся.

▲ *Promote Public Understanding.* Национальный учебный план должен создать прозрачность и тем самым повысить доверие общественности к деятельности школ, предоставив базу для дискуссий. К тому же следует исходить из того, что Национальный учебный план даёт учителям, родителям, учащимся, работодателям и общественности ясное понимание того, какие знания и умения получают в школе молодые люди.

Национальный учебный план является обязательным только для учащихся государственных школ. Частным школам предоставлен свободный выбор — ориентироваться на Национальный учебный план или нет. На практике же большинство частных школ придерживается его.

### Структура Национального учебного плана

Национальный учебный план делится на пять фаз развития, четыре ключевые

винным» предметам относятся английский (родной) язык, математика и естественные науки. К неосновным базисным предметам — история, география, искусство, музыка, спорт, информационная и коммуникационная технология, религия, дизайн и технология.

Для каждого предмета, как и для каждой ключевой фазы, разработаны учебные программы (*Programmes of Study*), в которых относительно кратко описывается, какие знания должны усвоить учащиеся. Наряду с этим в Национальном учебном плане закреплены шесть ключевых квалификаций (*Key Skills*) и пять когнитивных способностей (*Thinking Skills*), которыми учащиеся должны овладеть в течение времени своего обучения. Но основной акцент однозначно делается на академические стандарты (на школьные предметы).

#### Модели компетентности

Довольно обширные учебные программы оперируют так называемыми целями достижений (*Attainment Targets*). Эти цели очень конкретны и определяют отдельные аспекты содержания<sup>3</sup>. Принципиально цели достижений для каждого предмета (за исключением «Граждановедения») делятся на *восемь ступеней компетентностей* (*Levels of Achievement* или *Attainment Levels*). Эти ступени описывают типы и ди-

Таблица 1

Структура фаз развития в Национальном учебном плане

Класс (Year Group)	Дошк. (Reception)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Возраст учащихся к моменту окончания	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Фаза развития	Базовая фаза (Foundation Stage)	Ключевая фаза 1 (Key Stage 1)	Ключевая фаза 2 (Key Stage 2)				Ключевая фаза 3 (Key Stage 3)			Ключевая фаза 4 (Key Stage 4)		

фазы (Key Stages) и одну базовую фазу (Foundation Stage) (табл. 1).

Школьные предметы подразделяются на базовые (основные, «сердцевинные») (*Core Subjects*) и неосновные базисные предметы (*Non-Core Foundation Subjects*). К «сердце-

визору» относятся английский (родной) язык, математика и естественные науки. К неосновным базисным предметам — история, география, искусство, музыка, спорт, информационная и коммуникационная технология, религия, дизайн и технология.

апазон достижений, которые ученики, работающие на данном уровне, должны демонстрировать. Ступени компетентностей

<sup>3</sup> Klieme, E.; Avenarius, H.; Blum, W.; Dobrich, P.; Gruber, H.; Prenzel, M.; Reiss, K.; Riquarts, K.; Rost, J.; Tenorth, H.-E. & Vollmer, H.J. (2003): Expertise. Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). S. 43.

не привязаны к ключевым фазам, но они выстроены таким образом, что достижения учащихся на той или иной ключевой фазе, на которой они находятся, должны быть внутри диапазона определённых ступеней компетентностей. Таким образом, речь идёт о ступенях компетентностей, относящихся к предметам учебного плана. Отдельные уровни достижений понимаются очень широко и оставляют большой простор для интерпретации. За пределы восьми ступеней компетентностей выходит девятая, которую обозначают как «исключительное достижение» (*exceptional performance*). Введение этой ступени помогает избежать нивелирования результатов, потому что с её помощью в каждом конкретном случае можно оценить и измерить компетентности, выходящие за пределы минимальных требований.

Ступени компетентностей служат основой для оценки достижений учащихся по окончании ключевых фаз 1, 2 и 3. В конце каждой ключевой фазы учителя должны решить, какое описание лучше всего подходит к достижениям того или иного учащегося. Описание с помощью ступеней компетентностей облегчает международные сравнения достижений.

Национальный учебный план не устанавливает временных рамок (количество уроков) и не предписывает место отдельных предметов в учебном расписании. Это отдано в ведение самих школ, которые осуществляют конкретное планирование учебного процесса и при необходимости могут спаривать уроки. Учебные программы Национального учебного плана можно понимать как стандарты содержания обучения (*Content Standards*). Цели же достижений и ступени компетентностей можно понимать как *ориентированные на компетентности стандарты достижений* или *результатов* (*Performance Standards*), потому что с помощью целей достижений описывается ожидаемый уровень достижений учащихся. Эти стандарты можно обозначить как минимальные — для каждой возрастной ступени

указаны минимальные требования (минимальные ступени компетентностей).

## Национальные тесты

В связи с принятием Национального учебного плана были введены также национальные тесты: «Национальные оценки (введённые и опубликованные с 1992 г.) — *ключевой инструмент политики*. Они близки по духу к Национальному учебному плану и могут рассматриваться как скрытые утверждённые показатели эффективности системы (ожидается, что средний ребёнок достигнет определённых уровней в каждом определённом возрасте). Они являются также средством контроля над школами и с 1998 года использовались для установления единых целей достижений для определённых возрастных групп»<sup>4</sup>.

Достижения учащихся следует регулярно проверять. С этой целью в конце каждой ключевой фазы проводятся национальные экзамены вне школ, состоящие из стандартизированных тестовых заданий, чтобы можно было сравнивать результаты. По окончании первых трёх ключевых фаз, то есть в возрасте 7, 11 и 14 лет, выявляется уровень достижений по «сердцевинным» предметам. Для этого учащиеся принимают участие в так называемых стандартных оценочных заданиях *Standard Assessment Tasks* (SATs, иначе называемые *National Curriculum Tests*). После окончания четвёртой ключевой фазы, то есть в возрасте 16 лет, состоится так называемый экзамен GCSE (*General Certificate of Secondary Education, общее свидетельство о среднем образовании*). Кроме того, у начинающих школьное обучение проводится измерение уровня достижений, служащее базой для сравнения результатов (*baseline assessment*, базовая оценка).

Координация формулировок требований к уровням знаний и основывающихся на них тестов и проверок находится в ведении так называемого Qualifications and Curriculum Authority (QCA). Проведение и оценка тестов осуществляются отдельными школами, то есть школьными учителями, которые должны докладывать о результатах. Исключение составляют тесты по окончании ключевых фаз 2 и 3, которые проводятся и оцениваются вне школ. Результаты тестов ключевых фаз 2 и 4 ежегодно публикуются в форме так называемых *League Tables*, так что становится возможным составить рейтинги

<sup>4</sup> Sammons, P.; Elliot, K.; Welcomme, W.; Taggart, B. & Levacic, R. (2004): England. In: H. Dobert, E., S. 97.

Таблица 2

**Ступени компетентностей,  
достигаемые по результатам национальных экзаменов**

Возраст	7 лет	11 лет	14 лет
Фаза развития (Key Stage)	KS 1	KS 2	KS 3
Тестируемые предметы	Английский язык, математика	Английский язык, математика, естественные науки	Английский язык, математика, естественные науки
Уровень 8			Выше ожидаемого
Уровень 7			
Уровень 6			Ожидаемый результат
Уровень 5		Выше ожидаемого	
Уровень 4		Ожидаемый результат	Ниже ожидаемого
Уровень 3	Выше ожидаемого	Ниже ожидаемого	
Уровень 2a, 2b, 2c	Ожидаемый результат		
Уровень 1	Ниже ожидаемого		

Источники:

[http://www.dfes.gov.uk/performance/primary\\_05/p7.shtml](http://www.dfes.gov.uk/performance/primary_05/p7.shtml) (04.01.2006)  
[http://www.politics.co.uk/issues/testing-in-schools-\\$2757075.htm](http://www.politics.co.uk/issues/testing-in-schools-$2757075.htm) (04.01.2006)

школ — сравнить школы между собой. Whitburn подчёркивает, что сравнение школ и их качества можно было бы лучше и дешевле осуществить другим путём — например, с помощью репрезентативных опросов (*sampling*).<sup>5</sup> Goldstein доказывает, что на основании одних лишь данных об уровне достижений учащихся не допускается делать выводы о качестве школы<sup>6</sup>.

Национальные тесты преследуют две цели: с одной стороны, они помогают родителям принять решение о выборе школы<sup>7</sup>. С другой стороны, родители получают также информацию о том, какого уровня достиг их ребёнок. Но такая информация мало что говорит, так как определения уровней трактуются очень широко.

### Школьное инспектирование

За регулярное (минимум каждые шесть лет) проведение оценки деятельности школ ответственно Бюро образовательных стандартов («Office for Standards in Education», OF-STED). В рамках инспектирования оцениваются и составляются отчёты по следующим пунктам:

- качество обучения и воспитания;
- уровень достижений учащихся;
- умственное, нравственное, социальное и культурное развитие учащихся;
- менеджмент и эффективность деятельности школы.

Школьное инспектирование служит следующим целям:

- информирование родителей и общест-венности;
- составление отчётов о качестве школы;
- улучшение школьного обучения: инспектирование должно помочь школам повысить свою эффективность, ориентируясь на примеры из практики лучших школ;
- ежегодный отчёт перед парламентом;
- политическое консультирование министра просвещения.

От школ ожидается, что они будут реа-

<sup>5</sup> Whitburn, J. (2000): Discussion of «A Comparative Perspective on Educational Standards» by A. Wolf. In: H. Goldstein & A. Heath (Hrsg.): Educational Standards. Oxford University Press: Oxford. (=Proceedings of the British Academy No. 102). S. 33.

<sup>6</sup> Goldstein, H. (2001): Using pupil performance data for judging schools and teachers: scope and limitations. Online unter: <http://www.mlwin.com/hgpersonal/Using%20pupil%20performan-ce%20data%20for%20judging%20schools%20and%20teachers.pdf> (04.01.2006).

<sup>7</sup> Langen, B. & Driscoll, P. (2004): Arbeiten mit Standards in England. In: Grundschule 36. Jg., H. 4 (Beilage), S. 17–20.

гировать на отчёты OFSTED и примут соответствующие меры для улучшения качества своей деятельности. Школы получают поддержку в своей деятельности по улучшению качества. Концепция подотчётности школ о результатах своей работы и уровне достижений своих учащихся одновременно с созданием системы поддержки школ хорошо себя зарекомендовала и была перенята другими государствами<sup>8</sup>. Вообще инспектирование OFSTED позитивно отразилось на качестве школьного образования в Англии<sup>9</sup>.

### Введение стандартов в практику

Во всех источниках подчёркивается, что *основная проблема стандартов как инструментов реформы или повышения качества заключается в их внедрении в практику школы*. Здесь важна инфраструктура, система помощи или поддержки. Поэтому проблема внедрения является особенно важной темой анализа реформ, базирующихся на стандартах. Качество самих стандартов и основанных на них тестов — это одна сторона проблемы. Условие внедрения стандартов в практику образования — другая, не менее важная её часть. Как решалась эта проблема в Англии?

Вначале ставилось под сомнение, располагают ли учителя достаточными знаниями и профессиональной компетентностью,

с одной стороны, удовлетворять требованиям Национального учебного плана, а с другой — составлять на основе Национального учебного плана конкретную программу своего собственного процесса обучения. Для решения этих проблем были разработаны *специальные руководства для учителей*. Эти руководства постоянно обновляются. Помимо этого, для каждого предмета были созданы так

называемые *Subject Booklets* — брошюры, или методички, в которых содержится конкретная информация по реализации национальных предписаний по каждому предмету. Важнейшей составной частью процесса введения стандартов в практику являлись курсы по повышению квалификации учителей, которые проводились параллельно внедрению стандартов. С помощью этих мероприятий был повышен уровень знаний учителей начальной школы в области математики и естественных наук.

Но и сами учебные программы, и содержащиеся в них описания ступеней компетентностей также способствовали дальнейшему профессиональному развитию учителей.

Однако, несмотря на все эти поддерживающие мероприятия, первая версия Национального учебного плана представляла собой, в особенности для учителей начальной школы, колоссальную нагрузку, поэтому требования Национального учебного плана были понижены. В период 1995–2000 гг. Национальный учебный план был пересмотрен и дополнен, так что сегодня он существует в третьей редакции<sup>10</sup>.

### Критика

Недостаток Национального учебного плана видится, прежде всего, в том, что он не выходит за тематику учения и обучения, слишком сильно фокусируется на сумме знаний и содержании обучения, а также на уровне достижений. Родители и учителя ощущают требования как слишком абстрактные (искусственные) и завышенные (см. ниже).

Некоторые исследователи опасаются, что акцент на цели и достижениях, а также подотчётность школ могут понизить креативность и профессиональный уровень педагогического персонала.

Выражаются также опасения, что сильный упор на академические предметы приведёт к тому, что перестанут учитывать потребности учащихся с особыми нуждами. Действительно, если образуется зазор между ожидаемым и фактическим достижением учащегося, то встаёт вопрос, *каковы будут действия учителя: окажутся ли*

<sup>8</sup> Van Ackeren, I. (2003): Zur Diskussion um Bildungsstandards in Deutschland: Internationale Erfahrungen wahrnehmen und nutzbar machen. Online unter: [http://www.gew.de/Binaries/Binary3766/Bildungsstandards\\_in\\_Deutschland.pdf](http://www.gew.de/Binaries/Binary3766/Bildungsstandards_in_Deutschland.pdf) (03.01.2006).

<sup>9</sup> Matthews, P. (2004): The Work and Impact of OFSTED. In: Th. Fitzner (Hrsg.): Bildungsstandards. Internationale Erfahrungen — Schulentwicklung — Bildungsreform. Evangelische Akademie Bad Boll: Bad Boll. (= edition akademie 7). S. 221.

<sup>10</sup> Klieme, E.; Avenarius, H.; Blum, W.; Dobrich, P.; Gruber, H.; Prenzel, M.; Reiss, K.; Riquarts, K.; Rost, J.; Tenorth, H.-E. & Vollmer, H.-J. (2003): Expertise. Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). S.42.

они нацелены на то, чтобы сильнее развивать способности более слабых учащихся для достижения уровня стандарта, или же сосредоточатся на развитии способностей лучших школьников (при сравнении результатов достижений речь идёт о рейтинге школы, а следовательно, о качестве её работы и учебного процесса)? Похожая проблема исследовалась в работах, посвящённых вопросу совмещения таких целей образовательной политики, как инклюзия (*Inclusion*), интеграция и конкуренция между школами, которая ведёт скорее к эксклюзивности. Хотя авторы и констатируют, что конкуренция между школами и интеграция оказываются в противоречии, тем не менее, утверждают, что это противоречие можно преодолеть. Но для этого необходимо «некоторое замедление политики ориентации на стандарты и усиление факторов поддержки»<sup>11</sup>.

Концепция нормативных стандартов достижений подвергалась критике постольку, поскольку утверждалось, что установка таких стандартов не соответствует разным потребностям учащихся (в особенности очень слабых и очень сильных)<sup>12</sup>. Критиковалось также то, что однозначно не ясно, идёт ли речь о нормативно устанавливаемых или эмпирически выверенных ожидаемых результатах<sup>13</sup>.

Сегодня тема национального тестирования дискутируется с разных позиций. Некоторые критики английской системы тестирования подчёркивают, что объективные измерения, а значит, и сравнимость результатов невозможны по прошествии времени, стандарты в конечном итоге всегда социально сконструированы и меняются в духе общественных перемен<sup>14</sup>. Измерение с помощью стандартов всегда до некоторой степени остаётся произвольным. «Сравнения между группами или учреждениями чреваты трудностями, вызванными тем, что мы не можем исключить все факторы, которые зависят от индивидуальности множества людей»<sup>15</sup>.

Другое направление критики касается частоты тестов<sup>16</sup>. В Англии национальные тестирования проводятся чаще, чем в большинстве других стран<sup>17</sup>. Это особенно критикуется учителями, которые говорят, что учащиеся подвергаются ненуж-

ным стрессам и считают, что это приводит к эффекту «обучения для тестирования». Слишком много времени отводится на подготовку к национальному тестированию, от чего, с одной стороны, страдает личное отношение к отдельным учащимся, а с другой стороны, теряется время для других учебных предметов. Резюме «Национального союза учителей» (NUT) сокрушительно: «Такие тесты уменьшали учебный потенциал учащихся и имели вредное влияние на результаты образования». Всё громче становятся призывы к бойкотированию школьных рейтингов и национальных тестов<sup>18</sup>.

Альтернативу национальному тестированию учителя видят в своих собственных оценках: «Собственная оценка учителей, или формирующая оценка, какой мы её знаем, может рассматриваться как единственный путь определения учителем учебных нужд своих учащихся».

В тестировании критикуется также и то, что тесты не обеспечивают комплексной оценки и тем самым могут вести к неверным заключениям<sup>19</sup>. Интересно, что некоторые немецкие авторы — в противоположность английским учителям — видят преимущества английской культуры тестирования в том, что она служит не только целям

<sup>11</sup> Dyson, A.; Gallannaugh, F. & Millward, A. (2003): Making Space in the Standards Agenda: de-veloping inclusive practices in schools. In: European Educational Research Journal 2. Jg., H. 2, S. 242.

<sup>12</sup> Aldrich, R. (2000): Educational Standards in Historical Perspective. In: H. Goldstein & A. Heath (Hrsg.): Educational Standards. Oxford University Press: Oxford. (= Proceedings of the British Academy No. 102). S. 41.

<sup>13</sup> Prais, S. (2000): Discussion of «Educational Standards in Historical Perspective» by Richard Aldrich. In: H. Goldstein & A. Heath (Hrsg.): Educational Standards. Oxford University Press: Oxford. (= Proceedings of the British Academy No. 102). S. 66.

<sup>14</sup> Cresswell, M. (2000): The Role of Public Examinations in Defining and Monitoring Standards. In: H.

Goldstein, H. (2004): Measuring educational standards. Online unter: <http://www.mlwin.com/hgpersonal/Measuring%20educational%20standards.pdf> (04.01.2006).

<sup>15</sup> Bartholomew, D.J. (2000): The Measurement of Standards. In: H. Goldstein & A. Heath (Hrsg.): Educational Standards. Oxford University Press: Oxford. (= Proceedings of the British Academy No. 102). S. 136.

<sup>16</sup> Sammons, P.; Elliot, K.; Welcomme, W.; Taggart, B. & Levacic, R. (2004): England. In: H. Dobert, E., S. 90.

<sup>17</sup> Whitburn, J. (2000): Discussion of «A Comparative Perspective on Educational Standards» by A. Wolf. In: H. Goldstein & A. Heath (Hrsg.): Educational Standards. Oxford University Press: Oxford. (= Proceedings of the British Academy No. 102). S. 31.

<sup>18</sup> Там же. S. 137.

<sup>19</sup> Cresswell, M. (2000): The Role of Public Examinations in Defining and Monitoring Standards. In: H. S. 79.

проверки знаний и отбора, но и развитию способностей учащихся<sup>20</sup>.

### Результаты: эффекты внедрения

Проводимые в Англии реформы оцениваются как в самой стране, так и за рубежом крайне неоднозначно. Существует резкая критика политики правительства в области образования. Сторонники реформ в качестве основного аргумента ссылаются на повышение результатов школьного обучения и улучшение качества образовательного процесса; противники — на то, что за эти результаты приходится дорого платить. Улучшения достигаются, но какие побочные эффекты имеют место в качестве следствий! Рассмотрим эти аргументы по порядку.

Введение Национального учебного плана коренным образом изменило культуру обучения во многих школах, особенно в тех, где ранее *оценивание едва ли играло существенную роль*. Реализация Национального учебного плана потребовала от учителей более детального и систематического планирования уроков, определение целей обучения стало гораздо конкретнее. В этом смысле преимущества стандартов сторонники видят в том,

что они привели к более ясным целевым установкам. Учителя, так же как и учащиеся, знают свои цели, которые должны выполняться в каждом учебном году.

С другой стороны, эвалюация (оценка эффективности) программ внедрения стандартов показала ряд проблем. Например, принуждение к педантичному организованному учебному процессу, которое вытекает из высокой степени детализации Национального учебного пла-

на, может быть крайне обременительно для учителей.

На основе нерепрезентативного опроса учащихся было установлено, что у них ограниченное понимание того, что собой представляет Национальный учебный план. В этом авторы исследования видят противоречие с целью, которая декларируется в Национальном учебном плане — нести «ясное и чёткое понимание знаний и навыков, которые молодые люди приобретут в школе».

Родители тоже получили в ходе реализации Национального учебного плана подробную информацию о его целях и значении. Но, несмотря на все усилия, англичане всё же скорее недоверчиво настроены по отношению к образовательным стандартам. Вольф видит причину этого в том, что оценка достижений поручена не учителям. В сравнительном анализе по регионам она установила, что в тех регионах, где учителя принимают большое участие в процессе оценивания, недоверие по отношению к стандартам ниже<sup>21</sup>. Кроме этого, серьёзной критике подвергается то, что Национальный учебный план вызвал сокращение содержания образования и усилил позиции педагогики, менее ориентированной на учащихся<sup>22</sup>.

Тем не менее, говорят, что ориентация на стандарты в сочетании с оцениванием работы школ оправдала себя, поскольку сравнение статистических данных последних лет показывает — всё большее число детей достигает ожидаемого от них уровня компетентностей, а значит, в принципе можно говорить о повышении уровня достижений<sup>23</sup>. В последние пять лет доля учащихся, выполнивших стандарт, возросла с 32 до 75% (данные на 2006 год). PIRLS и PISA также свидетельствуют о высоких результатах. Критики же подчёркивают, что такие сравнения за все годы недоступны, нет «однозначного свидетельства» в пользу того, что Национальный учебный план позитивно отражается на успеваемости учащихся.

Создаётся впечатление, что учителя, родители и учащиеся привыкли к предписываемой национальной учебной программе, к национальным экзаменам, к обязательной подотчётности школ, к регулярным инспекциям и проверкам<sup>24</sup>. Тем

<sup>20</sup> Langen, B. & Driscoll, P. (2004): Arbeiten mit Standards in England. In: Grundschule 36. Jg., H. 4 (Beilage), S. 18.

<sup>21</sup> Wolf, A. (2000): A Comparative Perspective on Educational Standards. In: H. Goldstein & A. Heath (Hrsg.): Educational Standards. Oxford University Press: Oxford. (= Proceedings of the British Academy No. 102). S. 9–37.

<sup>22</sup> Laukart, J. (2003): Das National Curriculum in England. Entstehung, Inhalt und Wirkung in der pädagogischen Praxis. In: PAD-Forum: unterrichten, erziehen 31. Jg., H. 3, S. 147.

<sup>23</sup> Langen, B. & Driscoll, P. (2004): Arbeiten mit Standards in England. In: Grundschule 36. Jg., H. 4 (Beilage), S. 17.  
Sammons, P.; Elliot, K.; Welcomme, W.; Taggart, B. & Levacic, R. (2004): England. In: H. Dobert, E., S. 97.

<sup>24</sup> Phillips, D. (2004): England und Wales. In: H. Dobert, W. Horner, Botho von Kopp & W. Mitter (Hrsg.): Die Schulsysteme Europas. Schneider Verlag Hohengehren: Baltmannsweiler. (= Grundlagen der Schulpädagogik Band 46). S. 126.

не менее, скепсис со стороны учителей ещё не умолк окончательно. Они ощущают *давление от постоянных проверок и критикуют национальную систему тестирования.*

Вольф считает политические требования отчёта школ, который должна держать система образования в лице профессионалов перед обществом, следствием **падения доверия к учителям.** По её мнению, этот недостаток доверия не имеет будущего: «Если мы не сможем восстановить и улучшить общественное и политическое доверие к нашим нынешним стандартам, есть риск, что мы последуем за американским примером и будем вынуждены восстанавливать доверие, разрабатывая новые и полностью непрозрачные «экспертные системы», испытывая проблемы с достоверностью».<sup>25</sup> Известный английский детский писатель Филипп Пульман в своём докладе в Оксфордском университете, наделавшем много шума, язвительно замечает, что «школьники в Англии, Уэльсе и Шотландии читают, как роботы. Целиком книги уже всё равно никто не читает. Вместо этого дети заняты размноженными на ксероксе упражнениями в чтении».

Профсоюзы учителей также выступают с критикой постоянного тестирования. Ник Грант приводит такие аргументы: «Именно у маленьких детей при постоянном тестировании подавляется креативность. Для творчества и игры просто не остаётся времени. Вытеснение из классной комнаты кооперации конкуренцией, основанной на оценивании, ведёт к разочарованиям и скуке». Профессор Кембриджского университета Джон Макбит (John McBeat) говорит о негативных следствиях тестирования и кризисе британского образования. Он настоятельно советует немецким коллегам обстоятельно изучить этот «развал» и предостерегает от того, чтобы его копировать.

Статья в «Die Zeit», из которой мы берём эти данные, сообщает ещё об одном негативном последствии тестирования в Англии: «В исследовании, проведённом по заказу «Таймс», было установлено, что у двух третей одиннадцатилетних детей непосредственно перед их вторым тестированием отчётливо проявляются все симптомы стресса: приступы плача и страха, бессон-

ница, понижение концентрации и т.п. С учителями, вдалбливающими в них знания, дело обстоит не лучше. Национальный фонд исследования образования обнаружил, что почти половина их настолько обеспокоены исходом тестирования, что вынуждены помогать детям, чтобы позитивно повлиять на результаты».

На ежегодном пасхальном съезде профсоюза учителей делегаты вынесли решение бойкотировать очередное осеннее тестирование. Понятно, о чём заботятся профсоюзы: плохие результаты влекут за собой потерю авторитета и профессиональное унижение. В случае если школа два года подряд покажет плохие результаты, появятся господа из управления образованием и «возьмут школу в свои руки». И, несмотря на приток денег, некоторые учителя и плохо успевающие ученики могут вполне оказаться за порогом школы. Кроме этого, правительство увязало величину заработной платы учителей с качеством их работы — теперь зарплата зависит от выполнения стандарта. «Die Zeit» язвительно замечает: «Как у начальника какой-нибудь фирмы, у которого зарплата зависит от курса акций, зарплата учителей должна зависеть от выполнения стандарта. Несколько неортодоксальное сочетание принципов социалистической плановой экономики, когда цели плана задаются государством, и свободной рыночной экономики — вот основной стержень британской политики в области образования».

Острая полемика происходит вокруг публичных рейтингов школ. Государственный секретарь Министерства образования в Лондоне Стефен Твиг (Stephen Twigg) видит в рейтингах лучшую форму ответственности учителей и директоров за результаты своей работы перед общественностью: «Публикация рейтингов — это лучший способ для того, чтобы учителя осознали, какую ответственность перед обществом они несут за воспитание и образование детей». Противники резко возражают: благодаря таблицам рейтингов на школы оказывается давление, фатальное для учебного процесса. Обучение вырождается в под-

<sup>25</sup> Wolf, A. (2000): A Comparative Perspective on Educational Standards. In: H. Goldstein & A. Heath (Hrsg.): Educational Standards. Oxford University Press: Oxford. (= Proceedings of the British Academy No. 102). S. 29.

готовку к очередному тестированию. Учащиеся учатся для тестов, не для жизни. Около 14 недель между поступлением в школу и аттестатом зрелости учащиеся проводят за написанием тестов. Кроме этого, кардинальной проблемой рейтингов является сравнимость. Поскольку исходные условия школ в рейтингах не отражаются, то они вводят общественность в заблуждение. Обязательные единые стандарты ещё не означают равных исходных условий. Различия в исходных условиях пытаются сгладить путём введения результативности на основе «прибавочной стоимости». При этом считают не абсолютное место в рейтинге, но прирост результата за год. Кроме этого, результаты тестирования каждого учащегося сохраняются в архиве, чтобы установить в случае смены школы, как влияет на него новая обстановка. Этот способ более справедлив, однако проблема в том, что он требует значительных усилий и большого «бумагооборота».

Все эти «побочные нежелательные эффекты» привели экспертов всех немецкоязычных стран (ФРГ, Австрии, Швейцарии) к единодушному выводу: оценка результатов обучения путём тестирования не должна служить для составления публичных рейтингов школ, а также вести к каким-либо санкциям. Школы оцениваются (эвалюируются) по множеству критериев качества, которые позволяют выявить их сильные и слабые стороны, учитывающие место расположения школы и состав учащихся. При этом результаты такой оценки (эвалюации) приводятся в связь с учебными достижениями учащихся, полученными путём тестирования. На основе такого комплексного анализа, выявления сильных и слабых сторон работы школы принимаются решения по совершенствованию образовательного процесса, предоставлению школам дополнительных ресурсов, повышению квалификации и т. п. в зависимости от потребностей данной конкретной школы. □