

Оценивание как результат и результаты оценивания

*Образование есть то,
что остается после
того, когда забывается
всё, чему нас учили.
Альберт Эйнштейн.*

Начну издалека. Когда я учился в восьмом классе, к нам пришла новая учительница химии. И, как водится, оказалось, что химию я не знаю вовсе. «Вам будет два» - слышали мы, я и мои товарищи, первые два-три месяца на каждый ответ. Что такого «из химии» я не знал тогда? Не знал всего того, что... не знаю и сейчас: ни солей, ни кислот, ни щелочей.... Осталось лишь невыносимое чувство обиды на вероятно очень добросовестную, знающую предмет учительницу, которая заставила нас самостоятельно, в кратчайшие сроки ликвидировать имеющиеся пробелы в формальном знании химии. А еще осталась ненависть к химии и животный страх перед ней....

Так сложилась моя жизнь, что последние семь лет я занимаюсь повышением квалификации управленцев от образования, работая в российско-британском, негосударственном университете. Это – социально активные, по формальным критериям - успешные, женщины и, реже, мужчины, желающие чему-то научиться и что-то изменить в школе, не доверяющие традиционной системе повышения квалификации¹. С ними работать страшно интересно, но очень трудно – все время надо придумывать что-то новое. Наиболее сложный момент – знакомство. Надо отучить их от мобильных и секретарш, расположить к себе и заставить (слово плохое, но другого найти не могу) начать учиться, многих – первый раз в жизни. Как показывает практика, здесь стереотипные ходы не работают. Начиная работать с этой группой, я предложил написать каждому мини-эссе по теме: «Чему меня научила школа?». Честно говоря, я никак не ожидал, что на мою просьбу (это была именно просьба) откликнуться 30 человек из 42-х, присутствующих в аудитории. А когда я прочел тексты..., удивлению моему просто не было предела. Я был потрясен, раздавлен прочитанным. «...*Стечение ряда независимых от меня обстоятельств, привели к тому, что впервые за двадцать лет, прошедшие с момента окончания школы я задумалась над тем, что дала мне школа...*» - так начиналось почти каждое эссе. А что было дальше.... Приведу несколько выдержек, сохранив в тайне имена авторов, так как тексты получились уж очень откровенными.

«...Как мне кажется, школа научила меня именно тому, что мне было нужно - я приобрела первый опыт выживания в экстремальных условиях...».

«...Чему меня научила школа – читать и писать, радоваться и страдать? Не знаю. Первые два класса, в начальной школе, были для меня сплошным кошмаром. Я все время боялась, что учительница, скажет, что я пишу, как «курица лапой», что она будет кричать на опоздавших одноклассников и т.д. (и я до сих пор пишу, как «курица лапой») ...».

¹ Состав когорты 2007-2009 (учатся у нас два года) выглядит так. Средний возраст – 36,5 лет; 87% - женщины, 13% - мужчины; 60% - замужем или женаты, на одного человека приходится 0,8 ребенка. Это – школьные учителя, желающие стать управленцами – 23%; школьные администраторы – 37%; специалисты региональных и муниципальных управлений образования – 23%; работники системы высшего образования – 17%. Средний стаж педагогической работы составляет 11,8 года.

«...Однажды в первом классе учительница нам сказала, что придет комиссия и разговаривать и смеяться нельзя ни в коем случае. Как только начался урок, мне почему-то стало очень смешно, и я рассмеялась. Учительница на меня зверем посмотрела и сказала: «Да как ты могла, вон из класса и подумай над своим поведением, бесстыжая!...».

«...В моей жизни школа была «чужой», и мне постоянно приходилось противостоять Когда я училась в 3 классе, нас попросили написать письмо Саманте Смит, которая приехала в Москву для поддержания мира между двумя странами Америкой и Россией. Мне захотелось написать не о том, как думали все, что у нас прекрасная страна и что мы за мир и дружбу. Я написала о своей жизни и спросила как у них с в стране живут по сравнению с нами, есть ли очереди, пьют ли родители, и сколько талонов в месяц они получают на вино водочное изделие? Сколько им положено есть мясо и т.д. Мой сосед по парте прочитал, что я пишу, выхватил тетрадь и отнес преподавателю литературы (к сожалению, имя не помню). Меня обсудили при всем классе, вызвали родителей, на мини педсовете было принято решение, что на урок пригласят ветеранов ВОВ, где я должна была извиниться и признать свою ошибку. Тогда, будучи ребенком, я не понимала, почему я должна извиняться, и какую ошибку я совершила. Мне было тяжело, меня не понимали ни дома, ни в школе....».

«...Когда я была, в 7-м классе у нас не было урока (заболел учитель), наш класс стоял возле кабинета директора с учителем биологии, мы ждали ее решения...<...>...Когда она вышла из кабинета, мы ее не заметили (как мы посмели), а моя одноклассница что-то рассказывала, и вдруг я даже не увидела, я услышала звук пощечины, все оцепенели, стоящий рядом учитель побледнел, моя одноклассница стояла вся пунцовая со слезами на глазах....».

«...В средней школе пришло и еще одно умение – умение защищаться. В этот период я стала объектом насмешек, издевательств и всей прочей «приятности» раннего подросткового возраста. Драться у меня получалось плохо, а потом социальная роль «девочки» никак это делать не позволяла, и возник навык защищаться словами. При этом использовалась исключительно литературная речь....».

«...Действительно, чему научила меня школа? Читать и считать научил папа еще лет в шесть, еще до школы. С письмом все было сложнее. Буквы были вредные, с крючками и петьельками. Они долго не сдавались. На уроках ставили тройки и оставляли переписывать. Зачем? Ведь я все равно их писала так же. А в это время все одноклассники играли во дворе. «Буквы разные писать тонким перышком в тетрадь» меня учила мама. Долго и терпеливо. Каллиграфическим почерком я обязана ей....».

«... Школа мне дала профессию. Когда к окончанию 10 класса школа мне объяснила, что естественные науки, в принципе, скучны, а к математике и физике наклонности отсутствуют, оставалось только одно – гуманитарное образование....».

«...Школа научила меня строить взаимоотношения со сверстниками, она подарила мне первую любовь....».

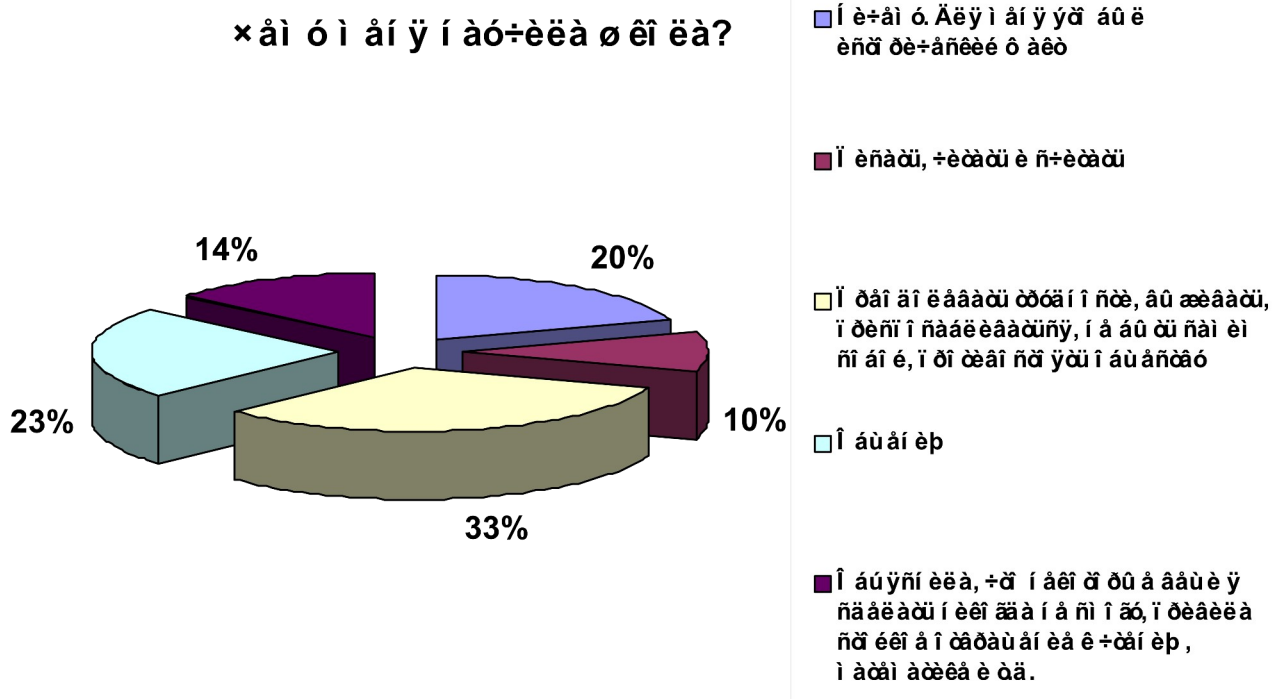
«...По итогам, могу сказать точно одно: для меня школа не отрицательное явление, а просто исторический факт, состоявшийся в жизни....».

«...В школу я больше ни ногой....».

Эти откровения я систематизировал и представил ответы в обобщенной форме. Вот, что получилось.

Картина, прямо скажем, не самая радостная.

Рисунок 1



Так что же является подлинным результатом школьного образования? Как связаны эти результаты с формальным и скрытым учебным планом? И, что, на мой взгляд, главное: «Что собственно сегодня является предметом оценивания и как этот способ влияет на результаты и эффекты работы школы как института?». Именно об этом я попробую рассуждать сегодня.

О том, как измеритель определил содержание образования и доминирующие виды учебной деятельности и, в конечном счете – планируемый результат

*Мозг хорошо устроенный, стоит больше,
чем мозг хорошо наполненный.
М. Монтень*

Прошло уже десять лет с пятой конференции, которая была посвящена образовательным результатам и эффектам. Тогда, нами была предпринята попытка различения этих двух понятий. Мы, как мне показалось, договорились о том, что учебный результат является то, что «образуется» непосредственно в учебном процессе. Именно он, этот результат (чаще всего – это решение учебных задач) может быть формально оценен. Эффект же «... не может быть предметно конкретизирован....<...> ... рассматриваться как непосредственное следствие обучающих действий. <...> ...он может рассматриваться как возможный и в этом смысле является предметом проектирования или программирования, и это обычно результат совокупных учебных действий²». Возвращаясь к первой части

² Б. Хасан. Установочная дискуссия по основной теме конференции. Педагогика развития: проблема образовательных результатов (эффектов). Материалы 5-й научно-практической конференции. Часть 1. КГУ,

моего выступления, не могу не отметить, что «ценятся» в сегодняшней школе (оцениваем мы, формализуем в виде отметки) результаты, а становятся результатом образования – эффекты. В этом, на мой взгляд, главное противоречие, главная проблема.

Это соображение можно было бы переформулировать в виде вывода, но прежде чем его сформулировать предпримем экскурс в историю. При этом, пусть «фоном» наших размышлений будет самая популярная в российской школе цитата Михаила Ломоносова: «...математику уже затем учить следует, что она ум в порядок приводит».

Еще в 1905 году немецкий педагог Эллен Кей писала: «Одним из самых глубоких предрассудков педагогики является мнение, будто математика и грамматика содействуют развитию ума. На самом деле это возможно только при изучении высших стадий названных предметов. Но кто станет серьезно утверждать, что хоть раз в жизни, по отношению к природе и людям, он в своих умозаклчениях и суждениях вынес непосредственную или косвенную пользу от всех этих тез и гипотез, теорем и проблем, правил и исключений, которые под именем математики и грамматики отягощали его мозг в школе? И от многих математиков и филологов я слышала ту же ересь, которую высказываю здесь и я: математика и грамматика, если они не трактуются научно, должны быть ограничены до минимума. Конечно, если кто-нибудь одарен способностью к математике и языкам, то изучение этих предметов будет для него приятно, - как всегда приятно развивать свои природные задатки (*вот вам и профильное обучение – примечание А.К.*). Но если такого специального дарования нет на лицо, эти предметы теряют свое образовательное значение: ведь наблюдательность и способность логического мышления мало выигрывает от того, перерешит массу задач, затвердит массу правил...³». Прошло более ста лет, а воз, как говорится, и ныне там. Мы, вместе со Штайнером и Монтессори, или Дьюи и Ниллом опять открываем давно известные истины, «ругаем» школу, проскакивая, как мне кажется сегодня, системообразующую причину ее бед. Джон Равен писал: «Если традиционные способы оценивания не могут зафиксировать наличия необычных, узкопредметных знаний, то в меньшей степени они способны улавливать формирование навыков особого рода, мотивов и привычек, способов мышления и видов деятельности, способных составить в будущем арсенал компетентного ученого, историка, социолога, фотографа, репортера, повара и родителя...⁴».

Итак, позволю себе сформулировать гипотезу. *Традиционная школа, будучи не способна оценить образовательный эффект, который и является подлинным результатом образования, ориентируется на то, что умеет измерять, то есть – результаты формального научения.*

Действительно, если посмотреть на обязательные экзамены в школе или теперь – ЕГЭ. Почему все сдают русский язык хоть как-то, пусть с натяжкой, но пояснить можно, а вот математику.... Просто работы по математике проверять легко, критерии достаточно ясны и прозрачны. Эти критерии, за счет внешнего контроля, позволяют «удержать» учителя, который каждый день, на каждом уроке методом экспертной оценки оценивает разрозненные (не систематизированные) учебные достижения школьников. Что же касается оценки формальных (сочинения, эссе, рефераты и т.д.) и не формальных (презентации, доклады и т.д.) отчуждаемых продуктов, которые обычно рождаются в коллективной деятельности, но ориентированы на формирование индивидуальных качеств

1998.

³ Эллен Кей. Век ребенка. Перевод с немецкого Е. Залого и В. Шахно. Под редакцией и с предисловием Ю. Айхенвальда. Издание Д. Ефимова, М., 1905.

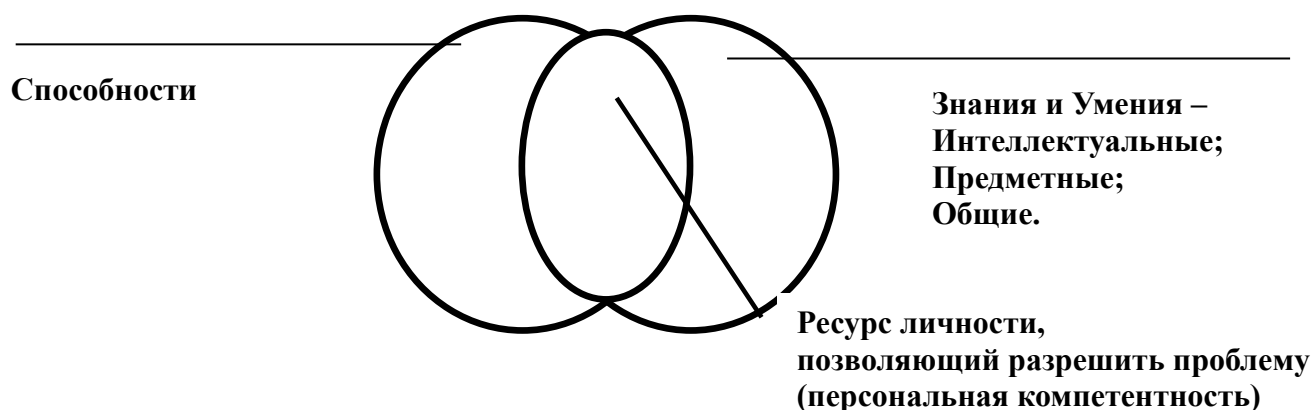
⁴ Д. Равен, Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы / перевод с английского. Издание 2-е, исправленное. – М.: «Когнито-Пресс», 2001

школьника, то они, именно из-за несовершенства измерительного инструмента, уходят из повседневной практики. Причем, что важно, вместе с коллективными формами работы, проектами, исследованиями и т.д.

Здесь, как мне кажется, вполне уместна спортивная аналогия. Действительно, если проблема определения победителя в соревнованиях по бегу или тяжелой атлетике не вызывает особых проблем, то о судейских скандалах в игровых видах спорта или, тем более, в фигурном катании, мы не перестаем слышать. Если же отойти от спорта и поговорить об объективности решений принимаемых, например, на конкурсе «Мисс Вселенная», то наш разговор непременно зайдет в тупик. Что уж говорить о возможном совпадении в оценке образа Наташи Ростовой или Татьяны Лариной учительницей «из 70-х» и современным тинэйджером? Не говоря уж о том, что образы эти, как и многие их поступки, сегодняшнему подростку, мягко говоря, не слишком близки.

Вернемся к результатам, на которые школа ориентирована или, может быть ориентирована. Г.А. Цукерман, на семинаре в ГУ-ВШЭ⁵ представила очень, на мой взгляд, весьма интересную схему описывающую «ресурсное обеспечение» человека, готового к разрешению проблемы, построенную в логике компетентностного подхода. Я позволил себе ее несколько модернизировать и предлагаю к обсуждению. Заметим, предварительно, что под компетентностью мы будем понимать (рабочее определение) способность человека результативно действовать в нестандартных ситуациях⁶. При этом, «нестандартными» давайте считать те школьные ситуации, которые не могут быть решены только за счет формальной выученности, наученности (наблюдение, сотрудничество и т.д.).

Рисунок 2



⁵ Семинар состоялся в феврале 2008 года и был посвящен анализу результатов российских школьников в исследовании PIRLS.

⁶ Подробнее – смотри издание «Новый взгляд на грамотность. По результатам международного исследования PISA – 2000». – М.: Логос, 2004

Начнем с того, что разрешить конкретную проблему человек может за счет наличия в его арсенале различных ресурсов (рисунок 2). Оценивая (выставляя значимую для карьеры человека *отметку*, обозначая приоритет) лишь часть из них, мы, очень часто достигаем прямо противоположенного результата. Акцентируя оценочную деятельность на знаниях и умениях, мы понуждаем человека развивать у себя именно эту свою ресурсную часть.

Вспомним диалог Эдмона Дантеса и Аббата Фариа в камере замка Иф:

«...Аббат улыбнулся.

- Увы, дитя мое, - сказал он, - знание человеческое весьма ограничено, и когда я научу вас математике, физики, истории и трем-четырем живым языкам, на которых я говорю, вы будете знать то, что я сам знаю; и все эти знания я передам вам в какие-нибудь два года.

- Два года! Вы думаете, что я могу изучить все эти науки в два года?

- В их приложении – нет; в их основах – да. Выучиться не значит знать; есть знающие и есть ученые, одних создает память, других – философия.

- А разве нельзя научиться философии?

- философии не научаются; философия есть сочетание приобретенных знаний и высокого ума, применяющего их...⁷».

В этот же ряд можно поставить беседу Шерлока Холмса и Доктора Ватсона относительно ценности образования, многое другое «из великих». Я же попробую довести начатые рассуждения до абсурда, приведя пример, который как мне кажется, не смотря всю свою гротесковость, весьма показателен. Давайте попробуем обозначить планируемые результаты двух баскетболистов, один из которых подготовлен в традиционной школе (результаты его обучения, его учебные достижения измеряемы доступными способами), а другой – в логике компетентностного образования (здесь с формальным оцениванием – выставлением отметки, без которой мы не можем выдать сертификат, отчитавшись, таким образом, за проделанную работу, у нас будут сложности).

Таблица 1

Хороший баскетболист в «знаниевой» логике (школьник)	Хороший баскетболист в логике компетентностного подхода (подросток)
Знает как надо добывать очки путем бросания мячом в кольцо	Получает очки путем попадания мячом в кольцо
Понимает, когда и как надо бросить мяч	Умеет выбрать нужный прием для достижения желаемого результата
Знает и понимает стандарт профессиональной игры	Вписывается в стандарт профессиональной игры
Изучил и попробовал на себе способы совершенствования профессиональных навыков	Работает над совершенствованием профессиональных навыков

Смешно – да, грустно – очень. Особенно, если задуматься над тем, что хороший баскетболист, подготовленный в «знаниевой» логике, это наш «ботаник» - хваленый отличник. Он всегда жил, живет и будет жить хуже активного, разворотливого, чуть ленивого, но не глупого середнячка, который, дабы выжить, не имея «тех знаний в предмете», эффективно вступал в коммуникацию с товарищами и педагогами, сглаживал

⁷ А. Дюма. Граф Монте-Кристо, собрание сочинений в 15-ти томах, том 9, М., Правда, 1991.

межличностные трения, вел переговоры с администрацией и родителями и т.д. Более того, преодолевая то тут, то там возникающие сложности, он вырос, теряя, в отличие от «отличника», юношеский инфантилизм. А потом, когда ему понадобилось (обычно это внешний вызов – здесь и заканчиваются проблемы подростковой школы), выучил законы Ньютона или реформы Александра второго и стал успешным специалистом. Хочу заметить, происходит все это независимо от ни от школы, ни от нас – тех, кто в ней работает.

А школа? Школа «подсадила» всех участников образовательного процесса не отметку (не оценку) и имитирует активность, которое имеет лишь опосредованное отношение к подлинным задачам общего образования. Вот как несовершенство измерителя может повлиять на планируемые результаты деятельности всей школы как института.

ЧТО, КАК и ЗАЧЕМ «из учебных достижений школьника» оценивают сегодня учителя в классе?

«...Оценка – это тот узел, тот перекресток, на котором встречаются все участники школьной жизни: дети, их родители, учителя, администрация...⁸».

И. Улановская, Г. Цукерман, Е. Юдина.

Специалисты по оценке образовательных результатов выделяют, сегодня, три основных вида оценивания. Это:

- *Оценивание с целью присвоения квалификации* (квалификационный тест), который в развитых странах «вынесен» за пределы системы образования и, потому, не будет являться объектом нашего рассмотрения.
- *Селективное оценивание*, результатом применения которого является ранжирование как средство для отбора. Это могут быть и тесты достижения и способностей, что зависит от поставленной задачи.
- *Образовательное оценивание*, которое производится учителем относительно планируемого промежуточного результата (на этот момент) и производится с целью повышения качества образования посредством систематического диагностирования.

Противоречиям между разными видами (ролями) оценивания посвящено сегодня значительная часть исследований в образовании. Еще «...В 1911 году Консультативный комитет по экзаменационной системе в средней школе Англии и Уэльса обобщил «хорошее» и «плохое» воздействие экзаменов на учеников. Было отмечено стремление студента «систематизировать свои знания в воспроизводимую форму и уменьшать риск расплывчатых утверждений, с одной стороны, и то, что «первостепенное значение простому воспроизведению чужих идей и чужим методам подачи материала», экзамены препятствуют творческому процессу, с другой стороны...⁹». Сегодня, как не трудно понять, эти исследования и действия управленцев, на этих исследованиях основанные, продвинулись далеко вперед. Это и национальные тестирования, и международные

⁸ Модернизация образовательного процесса в начальной, основной и старшей школе: варианты решения. Рекомендации для организации опытно-экспериментальной работы. / А. Каспржак, Л. Иванова, К. Митрофанов и др. – М. : Просвещение, 2004

⁹ Новое в оценке образовательных результатов: международный аспект / А. Литтл, М.Э. Локхерд, В. Чайнапа и др. – М., Просвещение, 2007 – серия «Образование: мировой бестселлер».

сопоставительные исследования в области качества образования и т.д. Обсудим, что же происходит с *образовательным оцениванием* у нас, в российской школе.

К. Н. Поливанова на семинаре, организованном в феврале 2008 года Московской городской лингвистической гимназией именно по этой теме, предложила различать «внешнее» и «внутреннее» назначение оценивания. Внешнему оцениванию придавалась ей функция управления образовательным процессом (нормированная связь между стандартом и достижениями ученика, позволяющая принять решения, сделать организационные выводы) и внутреннее оценивание, роль которого – установить темп индивидуально продвижения школьника (обеспечить обратную связь и спланировать дальнейшее действие). Далее, было замечено, что современная российская школа отдает приоритет внешнему оцениванию, в ущерб внутреннему. На мой взгляд, это очень точная фиксация. Домашнее задание дается учителем не для того, чтобы стимулировать учебную активность школьника, а для того, чтобы его ПРОКОНРОЛИРОВАТЬ. Что уж тогда говорить об «обрушивающих» на голову ученика проверочных и самостоятельных, которые в представлении учителя-традиционалиста тождественны контрольной работе. Такое положение дел, как не трудно понять, не может не сказаться на:

1. Характере продуктивной деятельности ученика. Запрос (именно это оценивается) на репродукцию «блокирует» рефлексивные и поисковые действия ученика, то есть – «блокирует» учение. От школьника никто не требует проявить свою способность справиться с новой, нетривиальной задачей. Он учится как элемент класса, а не как самостоятельная единица. Он в классе – объект, а не субъект, индивид, а не личность.

Но и это только часть той мины (беды), которую мы «закладываем» в виде, пусть не формулируя отчетливо, результатов учения. «...Современная методологическая теория утверждает, что *сегодняшнее общество требует не индивидуального действия, а действия кооперативного*. Новой ценностью становится общее действие, *кооперативная мыследеятельность*. Определяя задачи педагогики, один из основателей этого направления Г.П. Щедровицкий отмечает, что мы должны учить ребенка осваивать способы такой деятельности...¹⁰». Оставляя же контрольно-оценочные механизмы целиком в руках педагога, ориентируя их на оценку индивидуальных достижений школьника, мы просто не в праве рассчитывать на то, что выпускник будет готов к новому запросу общества.

2. Феодалном характере взаимодействий между учителем и учеником (учитель всегда прав, если не прав – смотри пункт первый). Оставляя за учителем эксклюзивное право «на оценивание», мы не сможем добиться ясных и единых для всех критериев успеха, что неминуемо будет увеличивать тревожность ученика. На том же семинаре (смотри выше), К.Н. Поливанова привела очень любопытные данные, полученные при обработке анкет, которые сопровождали исследование PISA. Посмотрите их –

Таблица 2

¹⁰ Вячеслав Башев, Исаак Фрумин "Коллективное и индивидуальное в образовательном результате", На путях к новой школе, Санкт-Петербург, №2 2001

	РФ	Среднее международное
Я очень напрягаюсь, когда выполняю домашние задания	39	29
Я беспокоюсь, что получу плохие оценки	72	59

Вывод напрашивается сам собой: домашнее задание и оценка, за его выполнение выставленная, никак не является, в том виде, который есть, элементом учебного процесса. Это – контрольная работа (экзамен), оценивание которой идет по правилам не совсем (или совсем) не известным исполнителю. Здесь мне, почему-то, вспоминается сцена суда из пьесы Бомарше «Шумный день или женитьба Фигаро».... Каждый день по несколько экзаменов.... Коллеги, а нам наших собственных детей не жалко?

Рассуждая далее в этой логике, уместно, как мне показалось, вернуться к обсуждению особенностей российской системы образования в контексте исследования PISA-2003¹¹. Как известно, инструмент PISA состоит из двух частей: теста и вопросника, который позволяет выявить специфические особенности системы образования той или иной страны. На вопросы отвечают ученики и школьные администраторы. Я, следуя за К. Поливановой, выбрал из вопросов, на которые отвечали ученики лишь те, ответы на которые существенно отличались. За существенное отличие я принял то, где разница россиян отличалась от среднего значения по всем странам более чем на 10%.

Понятно, что данное сравнение, с точки зрения социологии, не слишком показательное. Что такое – «Среднее международное значение»? Если честно, то это «средняя температура по больнице», которая, как известно, мало о чем говорит. Если бы мы, например, сравнивали ответы на вопросы россиян – участников исследования, с теми, которые показали школьники какой-то конкретной страны – другое дело. По-хорошему, надо было бы взять профили ответов по каждой из стран, найти среднее квадратичное отклонение от среднего значения и лишь затем, смотреть на Российские показатели. Да и говоря о значительном отклонении, следует обосновать, что именно 10% это то, что надо. Делать этого я не буду, так как показать хочу только тенденцию. Для этого же, как мне кажется, можно провести и прямое сравнение Российских данных со средним значением по всем странам, считать, что отличие именно в 10% является значимым. Взгляните, что получилось.

¹¹ Подробнее – «Российская школа: от PISA-2000 к PISA-2003 / А. Венгер, Г. Калимуллина, А. Каспржак, О. Соколова, К. Поливанова, Ю. Тюменева; под общей редакцией А. Каспржака, К. Поливановой. – М.: Логос, 2006. Доминантой исследования 2003 года была математика. Поэтому основная часть вопросов, сопровождающих исследование, касалась именно ее.

Таблица 3

№	Показатель	РФ	Среднее	Выводы
1	Я напрягаюсь, когда мне приходится выполнять домашние задания	39	29	Ученики все время «под контролем»
2	Я беспокоюсь, что получу плохие оценки	72	59	
3	Я так часто решаю задачи по математике, что чувствую, что могу решить их даже во сне	24	34	Основной принцип – дрессура.
4	Когда я решаю задачи по математике, я часто стараюсь найти новый способ решения	31	49	
5	На уроках шум и беспорядок	16	36	а) Жесткая дисциплина; б) Отсутствуют «шумные» виды работ.
6	Преподавателю приходится долго ждать, пока учащиеся успокоятся	18	32	
7	Учащиеся долго не приступают к работе после начала урока	15	29	
8	Преподаватель дает учащимся высказать свою точку зрения	71	59	Самое страшное – это считается нормой и «свободой»
9	Я думаю о том, как может быть использована математика в повседневной жизни	67	53	Отвечаем на вопросы не как думаем, а как надо (принцип «У-2» - «угадать и угодить»)
10	Когда я занимаюсь математикой, я стараюсь установить связи между изучаемым материалом и тем, что выучил по другим предметам	56	44	
11	Я чувствую себя частью коллектива	92	81	Внутренняя противоречивость
12	Мне кажется, что я нравлюсь тем, с кем учусь	51	86	
13	Школа научила меня принимать решения	86	53	БЕЗ КОММЕНТАРИЕВ

Я не буду подробно комментировать данные. Одно – очевидно: российский школьник это мало инициативный, слегка лицемерный подросток (исследование проводилось среди школьников 15-ти лет), работающий «под контролем» и считающий, что все, что с ним происходит вполне нормально. Думаю, уверен, что происходит это, в значительной степени, из-за использования российской школой именно такой как есть системы оценивания.

Перехожу к выводу по данному разделу. Он прост. Не имея ресурсов для того, чтобы осуществлять мониторинг учебных достижений школьников в классе (осуществлять образовательное оценивание), учителя подменяют его селективным оцениванием. Это ведет к:

- Пересмотру (подмене) целей образования. Задача отдельной личности не решается, производится, как говорил Г.П. Щедровицкий, фиктивно демонстративный продукт;
- Узакониванию феодальных отношений в классе и школе в целом. Школьник неминуемо попадает в «пристройку снизу», более того – эта становится для значительной части выпускников не только нормой, но и потребностью. Школа начинает работать на воспроизводство феодализма, раболепства в каждом ученике и обществе в целом. Все, одним словом, по Б. Брехту –

Шагают бараны в ряд,
Бьют барабаны,
Кожу для них дают
Сами бараны.

- Массовому блокированию интерактивных методов обучения, тех, которые ориентированы на создание условий для формирования у учеников школ ключевых компетентностей.

Одним словом, существующие оценочные процедуры не только не позволяют судить об истинных учебных достижениях школьников, но и являются веригами, кандалами, сдерживающими ее развитие.

Что делать?

Надо быть очень наивным человеком, чтобы предложить простой и быстрый выход из сложившейся ситуации. На таком способе «взаимодействия» института с учеником многие десятилетия (столетия) строилась отечественная школа. Более того, как писал П. Каптерев педагогические идеалы русской школы Ветхозаветны по своей сути. «...В педагогике Ветхого Завета царит, вообще говоря, суровый патриархат со всеми его характерными свойствами: в нем глава семьи – все, его права громадны, а члены семьи, домочадцы находятся в полном распоряжении домовладыки. Их личности малоценны, ничтожны, отношение к ним главы семьи сурово...¹²». Именно эти идеалы транслируются и на общество, и на школу.

Впрочем, дело так обстояло не только в России. Позволю себе вернуться к упоминавшейся уже выше работе Э. Кей «Век ребенка», написанной в начале прошлого века. Она пишет: «...Когда я слышу педагогические рассуждения и громкие слова и громкие слова «самостоятельность», «индивидуальное развитие», «свободный выбор», – все это напоминает мне музыку при жертвоприношении людоедов. Ибо, как только дело доходит до осуществления этих прекрасных идеалов, каждый учитель соглашается ввести в программу своего предмета сокращения и перемены, до смешного ничтожные сравнительно с теми великими принципами, во имя которых эти изменения предприняты. И в конце концов дети приносятся в жертву методам и системам, экзаменам и отметкам, которыми никто не хочет поступиться...¹³».

Но время-то изменилось, изменилась и школа в развитых странах тоже. Очень показательными, на мой взгляд, являются рассуждения известного кинорежиссера Александра Митты, которые он недавно высказал в интервью по случаю своего 75-летия.

«...Кого может заинтересовать выпускник русской киношколы? Никого, потому что он ничего не знает.... <...> Кинематограф – это не просто профессия, это ремесло. В Германии, например, где я преподаю, первое, чему учат студентов, – открывают дверь в электронную монтажную. Пока он не освоил электронный монтаж, он никуда деться не может <...>».

- То есть, получается, у нас плохое образование?

¹² П. Каптерев. История русской педагогики. – СПб.: Алетейя, 2004

¹³ Эллиен Кей. Век ребенка. Перевод с немецкого Е. Залого и В. Шахно. Под редакцией и с предисловием Ю. Айхенвальда. Издание Д. Ефимова, М., 1905

Вопрос не в том, хорошее или плохое у нас образование. Вопрос в том, соответствует ли оно международным критериям.... <...>. Приведу вам один пример. В немецкой киношколе ректор ставит студенту за хорошую работу оценку ниже, чем, как мне кажется, он заслуживает. Я спрашиваю: «Почему? Это же талантливый парень!» А ректор мне говорит: «Я не могу за него отвечать. Он не был достаточно дисциплинирован в процессе работы»... <...>. Работа сегментируется на много этапов: на развитие первоначальной идеи, на ее более подробное описание <...> на работу с разными сотрудниками. И всем этим элементам, разбитым на части, и учит западная киношкола. Как сказал Гете, «чтобы понять целое, надо разбить его на части». А у нас это все в куче и у мастера критерием оценки выступает принцип «мне нравится – мне не нравится». Никакой учебы в этом, с моей точки зрения, нет. Я вообще представить себе не могу, чтобы серьезный европейский педагог сказал своему студенту, что ему что-то там нравится или не нравится. Он же из другого поколения, он смотрит, исходя из других моральных, эстетических и социальных принципов. Там все судят только по принципу «грамотно – неграмотно». Учеба заключается в этом. Хирург никогда не скажет студенту, препарирующему труп: «Мне не нравится, как ты держишь скальпель». Он скажет: «Ты плохо продумал план операции...<...>. Вот это правильный подход. А у нас такой эмоциональный контакт мастер – ученик. По-моему, это бесперспективно. Приятно, когда ребята, на которых ты время потратил, называют тебя своим Мастером, но я всегда к этому отношусь с большой иронией.

Я понимаю, что это не укладывается в стереотипы. А на самом деле я ничему, кроме профессиональных навыков, не учу, и если у меня есть какая-то своя точка зрения, я держу ее при себе. Смешно, я же на два поколения старше своих учеников, как я могу им говорить, что мне нравится, а что нет? Но эта моя точка зрения в России непопулярна...¹⁴».

Как говорится – не добавь, ну убавь. То есть, нам просто необходимо предложить пути модернизации существующей системы оценивания, которая, в среднесрочной перспективе, позволит переориентировать российскую школу на решение новых, адекватных времени задач. Дабы не изобретать велосипед, давайте посмотрим, как эту задачу решали школы развитых стран.

Начало изысканий по вопросам оценивания в западной школе приходится на 60-е годы прошлого столетия, и было связано с двумя вещами: переходом на работу в логике компетентностного подхода (смотри материалы двух предыдущих конференций) и необходимостью оценки уровня коммуникативной компетентности (кооперативная мышледеятельность – смотри выше).

Приверженцы компетентностного подхода обращали внимание на то, что эффективность школьной отметки зависит, прежде всего, от того, в какой степени ученик сможет интерпретировать оценку, закодированную в виде символа (отметки). Так стали появляться работы, вестись эксперименты по определению критериев оценивания той или иной ученической отчетности, которые предъявлялись ученику изначально. Сопутствующие экспериментам исследования показали, что если критерии становились «открытыми», не менялись от урока к уроку, школьник (студент) перестает быть объектом и становится субъектом образовательного процесса. Отметка же перестает быть средством опосредованного управления и манипулирования учеником. Это приводило,

¹⁴ По материалам сайта <http://news.made.ru/culture> 28.03.08. Источник: Деловая газета «Взгляд». Журналист К. Щербино.

также к развитию у ученика рефлексивных навыков (самооценке), которые в традиционной школе формируются стихийно.

Второй очень важный вывод касался того, что различные школы использовали различные критерии оценивания одних и тех же работ, исходя из специфики конкретной школы (решаемых ей задач). Общими оставались лишь принципы:

- Оценка накапливается. Тройка – это оценка (поощрение) за сделанное, а не наказание;
- Шкала оценивания многобальная, отличная оценка ставиться не за все выполненное, а за определенную часть.
- Качество оценочной схемы определяется ее возможностью в плане исключения субъективизма. Это могло достигаться за счет самой схемы оценивания, так и их сочетания. Например: *учитель + школа + самооценка + взаимооценка*.

Параллельно шла работа (ей в основном занимались психологи) по определению эффективности работы групп. Они были вынуждены отказаться от существующего принципа: решает определенный тип задач – компетентен, не решает – некомпетентен (в этом конкретном типе задач). На мой взгляд, определенным прорывом здесь являлась разработка и применение схемы определения коммуникативной компетентности Грайса (1964 год). Это уровневая схема, которая определяет уровни сформированности у личности коммуникативной компетентности так:

1. Нарушение правил по незнанию (отсутствие опыта, или отсутствие «осредствлённости»);
2. Знание и соблюдение правил (классическое школьное научение)
3. Осмысленное нарушение правил (нонконформистская протестность как условие субъектности или способность играть с правилами, манкировать (тактика «умного троечника»);
4. Не просто нарушение правил, а полное их изменение. Высшая компетентность – уметь пересекать границы (быть героем).

Обратите внимание – эта схема нова тем, что она регламентирует не ресурсы, за счет который личность разрешает проблему, а результат.

Если теперь соединить то, что было сделано исследователями, которые занимались компетентностным подходом и психологов, то мы увидим, что к наиболее перспективному способу оцениванию, по отношению к желаемому результату, следует отнести такие способы, которые, в первую очередь, исключают субъективизм. Это достигается, в первую очередь, за счет того, что:

- Процедуры оценивания «применяются» к отчуждаемым продуктам, представленных учащимися;
- Оценивание осуществляется с нескольких позиций (далее отметки-оценки складываются) по согласованным и максимально «проявленным», «не вкусовым», согласованным всеми участниками образовательного процесса критериям качества продукта (не отношения к тому, как он делался).

Так получается многобальная, накопительная, адаптивная к различным видам деятельности ученика, максимально прозрачная, многоуровневая оценочная шкала. Именно такие шкалы используются сегодня в школах развитых стран. Это приводит к активизации учебной деятельности школьника, разнообразию применяемых учителями

педагогических техник (технологий), ориентированных на «проявление» новых (не востребованных массово ранее) образовательных результатов.

Итак, если попробовать подвести краткий итог всему выше сказанному, я утверждаю следующее:

1. То, что официально оценивается в школе (вносится в сертификат), в значительной степени определяет содержание образования, доминирующие способы учения-обучения, характер взаимодействия между учителем и учеником, а, следовательно – образовательные результаты и эффекты, которые и являются подлинными результатами образования.
2. Именно через изменение способа оценивания образовательных результатов можно и нужно начинать реформировать школу. Это самый эффективный способ, так как именно в момент обсуждения критериев и способов оценивания мы сможем начать дискуссию относительно новых образовательных результатов и, следовательно, актуализировать деятельность учителя, школы, образовательных систем.

Здесь можно было бы закончить. Но так как конференция наша научно-практическая, не могу не удержаться от соблазна дать рекомендации коллегам, тем, кто сегодня работает в образовании.

Что же делать? Ждать реформы сверху? Не думаю. Эксперимент с ЕГЭ показывает, что это практически бесперспективно. Именно поэтому позволю себе дать рекомендации практикам – руководителям школ, в первую очередь.

1. Следует демпфировать ориентацию контроля на «знаниевую» сторону образования за счет введения внешнего текущего и итогового контроля, направленного на обеспечение личностного роста ученика, его самореализации по отношению к образовательным областям. Это надо делать на уровне Федерации и региона, но, можно делать и на уровне школы. Инструментами тестирования могут и должны стать открытые задания международных сопоставительных исследований, прошедшие содержательную и культурную адаптацию. Введение такого рода контроля не может не изменить задач, стоящих перед учителем, характера его взаимоотношений с учеником (они становятся «подельниками») и, как следствие характера учения.

В ходе проведения такого рода внешнего по отношению к тандему «учитель-ученик» контроля, должен быть ориентирован не на проверку внешне заданного содержания, а внутреннего содержания образования, являющееся результатом деятельности ученика.

2. Сделать открытыми для всех субъектов образовательного процесса (прежде всего – учителей, учеников и их родителей) критерии и схемы (процедуры) оценивания. Это не только снимет нервность (первопричина тревожности), но и позволит нормативно закрепить:
 - а. Дифференциацию оценки относительно типа работ (что-то может, например оцениваться по системе «зачет-незачет», по самому факту участия в этой работе и т.д.). То есть, ввести и закрепить в школе уровневый подход, перейти.

- b. Дифференциацию оценки относительно ее субъекта (введение портфолио, например, который состоит из внешней (учительской) оценки, самооценки, взаимооценки и т.д.).

Такого рода действия позволят, по моему мнению, начать преодолевать те негативные тенденции, которые были обозначены мной выше. И делать это надо начинать «вчера». Каждому учителю, лучше – школе. Дождаться того, что эти изменения будут инициированы властью, смысла, как мне кажется, нет. Я же уже вспоминал Брехта.