

Взаимные представления о результатах партнеров образовательных отношений: ошибки атрибуции

Ожидание – главный вид потребления.

С. Ежи Лец

Свое выступление я намерен разделить на две части, в каждой из которых представить сюжет ошибочной атрибуции, т.е. приписывания статуса результатов образования некоторым иным феноменам.

1. Первый из них, явленный в начале как некоторая, относительно очевидная интуиция, подкреплённая результатами сравнительно небольшого исследования, состоит в очень распространённом представлении о том, что образовательный результат фиксируется и обнаруживается на переходах («входах», «выходах») между образовательными ступенями.

Второй – выступает как предварительный итог разворачивающейся практики измерения индивидуальных достижений учащихся и поисков интерпретационных схем для понимания и различения результатов обучения и образовательных эффектов.

Когда-то, размышляя над проблемой подросткового содержания в учебных предметах, мы вместе с Анной Дороховой придумали такой специальный предмет «Интересы. Ценности. Нормы» (ИЦН), который актуализирует, на наш взгляд, сущностные противоречия возраста, представляя их буквально предметом обсуждения и понимания для учеников и учителя. Сейчас уроки ИЦН уже довольно прочно заняли место школьного компонента в программах многих школ, а тогда представлялись довольно экзотическим нововведением. Так вот, где-то примерно на четвертом занятии один из учеников вдруг поднимает руку и спрашивает: «Скажите, пожалуйста, чему это Вы нас учите?» Мы конечно предполагали, что занятия с такого рода содержанием и должны были представлять собой сплошные конфликтные конструкции, но такой атаки я не ожидал. Чтобы хоть как-то справиться с растерянностью я говорю:

- А есть ли у тебя самого какие-нибудь предположения на этот счет?
- Ну вот, например, человека учат играть в футбол, и он понимает, что может стать футболистом, например как ... (не помню какой тогда футболист был популярным).
- А на математике?

- Ну, можно стать математиком или инженером или учителем математики. А здесь что?

Вот этот вопрос: «Чему Вы нас учите?» и пояснения к возможности понимания, очевидно свидетельствуют, что у спрашивающей стороны есть свои ожидания. Следовательно, у нас есть возможность соотнести наши представления, т.е. тех, кто определяется как учащий и тех, кто учится о том, что полагается как результат этих взаимодействий и определенных отношений.

Понятно, что для такого рода соотнесений важно иметь некоторую конвенцию относительно этапов или институтов образования. Их границы мы обсуждали на прошлогодней конференции. Согласно принятым схемам у каждого такого этапа-института, например, начальной школы или общеобразовательной школы в целом есть свои критерии готовности к «входу» как результату достижений на предыдущем этапе; критерии достижений на «выходе» (результат этапа) и, соответственно этим граничным характеристикам – представления о том, что должно происходить «внутри» этапа.

В наших исследованиях и по данным наших коллег (см., например, [1; 2]) сюжет результатов и результативности определенных институтов образования актуализируется именно на переходах. Но вот в какой форме этот вопрос ставится и у кого? Как и в каких условиях этот вопрос участники образовательных отношений начинают обсуждать?

Для выяснения этих вопросов мы организовали несколько фокус-групп, составленных из учащихся старших классов школ, студентов СПО и ВПО, а также родителей детей разных возрастов.

Основными для построения топик-гайдов были вопросы о том, что они понимают под результатами образования и где (в какое время и в каком месте) у них локализуется этот сюжет, связанный с результатами?

Опуская технико-методические вопросы исследования и не отвлекаясь на статистические данные (они представлены в отчете по НИР ИППР за 2007 г.), можно совершенно определенно утверждать, что вопрос о результатах у всех этих групп участников исследования обсуждается в терминах «сдачи-приемки» аналогично тому как принимают на работу: «пригоден для» или «мы тебя примем, если ты соответствуешь ...» Иными словами вопрос о результатах возникает как вопрос о допуске к следующему этапу, следующей ступени, причем с ориентацией на «входные» требования самой этой следующей ступени. Так обсуждается результативность дошкольного образования с точки зрения «готовности» к школе или результативность общего образования с точки зрения готовности к якобы вузу.

Я не случайно ввожу здесь условное «ЯКОБЫ», поскольку во всех фокус-группах участники исследования были исключительно сосредоточены не на содержательно-процессуальной характеристике предстоящего этапа и уж тем более не на его ожидаемых результатах, а именно на процедурах и критериях «входного» контроля. Именно в них для участников оказались сконцентрированными характеристики результативности.

Еще раз хочу подчеркнуть, что с точки зрения очень разных участников, определенная ступень (этап, институт) образования выступает как результативный, если он позволяет пройти процедуру «входа» на следующую ступень.

Но ведь требования и критерии этой процедуры в основном определяются как раз этой следующей ступенью, и насколько они согласованы с какими-то стратегиями образовательной динамики и соответствующих достижений – вопрос не имеющий однозначного ответа.

И ведь вот что интересно, а что сам персонаж, который движется по этим ступеням от этапа к этапу, он (она) на что претендует? Вот тот, кто стоит на первой ступени, почему-то претендует на то, чтобы занять место на следующей ступени. Но возможность такого его продвижения все время обуславливается. Ему как бы говорят, что для того, чтобы занять место нужно соответствовать некоторым критериям.

Получается, что именно вот это «соответствие» и есть результат образования. Но, кроме того, что этот персонаж видит предъявляемые требования, понимает и принимает их, и вынужден как-то на них отвечать, насколько это соответствует представлениям не ситуативно-формального характера, а жизненной перспективе? Т.е. интересно, связывается ли как-нибудь собственно переходные-входные критерии и соответствие им с критериями перспективы завершения этого предстоящего этапа (вышележащего уровня)?

Вопрос о содержательности притязания, а не только о формальных условиях продвижения по образовательной «лестнице» по сути дела это вопрос именно об образовании, в решении которого со своим интересом с необходимостью должен быть включен тот, кто учится. И если такого рода притязаний нет, то и об образовании и его результатах разговор носит характер фикции.

Итак, одной из первых фиксаций нашего небольшого исследования является замечание об ошибке атрибуции, в которой происходит подмена (приписывание): вместо реального образовательного результата, в критерии которого с необходимостью должны быть включены притязания того, кто учится (т.е. претендует на образование), мы чаще всего обсуждаем критерии соответствия процедурам «входа/выхода», обусловленные фактически неартикулированными интересами институтов.

Второй сюжет, как я уже упоминал в самом начале, связан с разворачивающейся практикой измерения индивидуальных достижений учащихся, выступающих как результат учебной работы.

В этой части для меня и моих коллег по исследованиям и разработкам [3] определение результативности выглядит до банальности просто – соответствие целеполаганию. Ну, буквально: ставим цели, достигаем результаты в соответствии с поставленными целями – результативно! Дальше можно говорить об эффективности, т.е. о сравнительных оценках затрат на полученные результаты.

Теперь вопросы:

- кто ставит цели?
- Тот, кто учит и/или тот, кто учится?
- Какие цели ставит: учебные и/или образовательные?
- В каком месте собирается увидеть результаты?
- Каким образом собирается эти результаты фиксировать, в каких единицах?
- Каким образом будет интерпретировать полученные фиксации?

Все эти вопросы мы начали обсуждать в обратном порядке при работе над моделью индивидуального прогресса [4, с.71-73], а затем и над инструментом для его измерения [3].

Во-первых, в качестве результата учебно-образовательных (пока специально не будем различать) взаимодействий полагается **индивидуальный прогресс**. Т. е. если нам удастся обнаружить признаки индивидуального прогресса учащегося и связать этот прогресс с нашими учебно-образовательными воздействиями, мы можем утверждать, что наша деятельность результативна и дальше уже можно будет говорить о том, насколько.

Во вторых, придерживаясь позиций культурно-исторической школы психологии и педагогики развития, мы утверждаем, что прогрессировать может индивидуальное действие в рамках заданной культурной нормы. Именно - заданной, т.е. возможной, а не раз и навсегда данной в неизменном виде. **И этот прогресс можно предполагать как уровневую динамику индивидуального преобразующего действия от подражательного (по образцу), через приобретение самостоятельности в исполнении до авторского действия.**

Общая модель, относительно которой можно пытаться видеть результаты и определять их качественные характеристики выглядит следующим образом: три, последовательно расположенных один над другим уровня описывают

динамику наращивания умения действовать либо по вектору формирования навыка, либо по вектору овладения способом преобразования (понимания и мышления).

Если исходить из того, что обучить можно вообще только действию сначала во внешнем, а затем и во внутреннем плане, то, конечно же, специальное сосредоточение внимания именно на умении осуществлять самостоятельное преобразующее действие предполагает наличие именно учебного предмета для преобразования (некоторого муляжа (см., Б.Д.Эльконин, 1994)).

Это означает для нас, **что первый уровень предполагает действие как бы внутри предмета (в предмете)**. Т.е. сам предмет уже содержит в свернутом виде себя осуществление. Любой культурно выстроенный учебный предмет имеет свои нормативные системы действий. Собственно именно этими действиями предмет как предмет и конституируется. Самые образцовые в этом отношении: математика и лингвистика. Именно они и составляют базу, основу для начал обучения. Задача этого уровня состоит в освоении образцов действия таким образом, чтобы само обращение к образцу не вызывало напряжения (навык).

Для выхода на второй уровень – **действия с предметом**, стоит задача как раз «напрячь» навык в основном за счет рассогласования стереотипов самого операционного устройства действия и новых, т.е. не специфических для него условий. Тогда само действие может быть обнаружено действующим как предметное, т.е. могут быть выделены его сущностные характеристики. Задача этого уровня – **приобретение самостоятельности (автономии) в решении учебных задач**, в которых во главу угла ставится не только свободное оперирование учебными схемами, но умение устанавливать соответствия между способами преобразования и меняющимися условиями.

Вот здесь принципиально заметить, что достижения первого, а затем и второго уровней являются задачами, поставленными перед учащимся со стороны общественной взрослости, т.е., по сути являются культурным вменением.

В нашей модели индивидуального прогресса третий уровень полагается как **действие предметом**. Предполагается, что способ преобразования уже фактически может быть отчужден от тех учебных условий, в которых он был освоен и присвоен и может быть свободно использован уже в совершенно иных социальных контекстах.

И если переход с первого уровня на второй, также как и устойчивое владение действием на этих уровнях в измерительных процедурах вполне понятным образом обусловлено именно рамками и соответствующими смыслами учебных отношений, то относительно третьего уровня вопрос о том, в каком контексте мы можем рассчитывать на этот результат для нас остается пока открытым.

Дело в том, что относительно индивидуального прогресса в учебном действии в соответствующей учебно-предметной области некоторый горизонт достижения достаточно отчетливо представлен всем участникам этих (учебных) отношений и относительно этого горизонта имеется своеобразная конвенция. Вспомним того пацана, который спрашивал меня о том, чему я их учу и предлагал приемлемые для него ответы.

Назначенный нами самими третий уровень выходит за границы установленной культурной конвенции, включающей с одной стороны предметные рамки, а с другой возрастные. Получается, что на втором уровне заканчивается назначение обучения и, следовательно, выходя на третий уровень, мы ошибочно включаем его в учебные результаты, т.е. приписывая ему статус учебного достижения (обусловленного культурной конвенцией, или на педагогическом языке – стандартом), мы тем самым берем на себя исключительную ответственность за вектор (репертуар) индивидуального развития.

А ведь, согласно тем самым теоретико-методологическим основаниям, на которых строится вся наша концепция развития (а в ее рамке и индивидуального прогресса), вектор самостоятельности (автономизации) действия должен приводить и к индивидуальной ответственности за выбор и направления и уровня достижения. И тогда появляется сюжет не вмененного, а выбранного направления и уровня или, иными словами персонального притязания. Похоже, что только в этих условиях появляется тематика образования на основе, но в отличие от обучения. И, следовательно, об образовательном результате можно говорить только с учетом достаточно отчетливо выраженных притязаний самого учащегося персонажа. Если у него притязания есть, вопрос, на какую область **«действия предметом»** они направлены и на какой уровень он рассчитывает выйти. Только тогда можно определиться с результатом и только тогда проведенные измерения действительно о чем-то в лане образовательной успешности могут говорить.

Итак, можно констатировать, что в действительности, даже опираясь на модель индивидуального прогресса, мы совершаем мы совершаем еще одну, а по основаниям ту же самую, ошибку атрибуции, приписывая учебным достижениям статус образовательных.

Теперь вопрос о том, можно ли разрешить обнаруженные противоречия, вернее, есть ли путь для их разрешения – удержания в продуктивной форме?

Вообще-то этот путь уже довольно давно нами обсуждается [5, с. 89-101] как возможность и даже необходимость на определенном этапе образования построения института соглашений между всеми субъектами образовательных отношений. Ведь если без лукавства относится к соображениям о том, что в процессе обучения складывается, формируется учебная, а на ее основе образовательная самостоятельность, т.е. появляется в действительности Субъект учебной деятельности, то стоит уже всерьез обустроить

институциональные условия его собственно субъектного существования. Предпосылки к этому появились с введением профилей в старшей ступени общеобразовательных школ, но пока еще в социально-психологическом смысле никак не соответствуют своему настоящему назначению.

При этом, нельзя не отметить, что уже во многих школах инициативным образом предпринимаются попытки (в основном в форме различных социальных игр) уже в рамках подростковой ступени пробовать разного рода согласительные процедуры и формы, касающиеся не только внеучебных отношений. Но до сих пор нет системного решения и даже серьезных предпосылок для ее появления в официальных доктринальных документах пока не видно.

Основным препятствием, на мой взгляд, выступает один из самых мощных институтов традиционного обучения – оценочная система. Пока оценка остается в одних руках и, несмотря на все и всяческие ее метаморфозы, является субъективным орудием учительской власти, мы будем иметь только одного настоящего игрока на этом поле. Причем такого игрока, который будет тревожно и ревниво следить за тем, чтобы не дай Бог, не появился другой. И все это с непременными разговорами об обеспечении самостоятельности, выбора и т.п.

Опыт наших инициатив в виде организационно-деятельностных игр по тематике образования позволяет обнаружить как минимум два переходных «места», в которых проявленный интерес по содержанию свидетельствует о признаках образовательной субъектности. К таким признакам мы относим именно притязания не только «входного» характера, т.е. установки на соответствие требованиям (критериям) поступления (например, готовность к школе или ЕГЭ), но и притязания на качества «на выходе», которые формулируются как: «я буду уметь»; «я смогу»

Одно из таких мест – переход из дошкольного детства в школу. Понятно, что здесь в качестве субъекта выступает родитель (это субъект типа «Мы»), которого интересуют не столько комфортные условия содержания ребенка, но и именно образовательные перспективы (социальный лифт), т.е. качественные характеристики именно на выходе из образовательной школы вообще. Таким образом, отношение к стартовым условиям и содержанию деятельности может выступать как предмет соглашения с взаимной ответственностью.

Второе – профессиональное образование не в смысле попадания в институт ПО, а с точки зрения получения определенных ресурсов на выходе. Т.е. здесь также срабатывает фактор стратегической перспективы.

Отсюда, если эти критерии станут возможным применять и в других институциональных структурах, например, в подростковой школе, мы можем получить реальные условия для соглашений, рамки которых и будут

выступать не фиктивным или односторонним ориентиром для определения результативности образования.

В свою очередь, разработанный нами инструмент для измерения индивидуального прогресса при соответствующих его корректировках, может выступать как достаточно объективированный критерий учебных и образовательных результатов, используемый всеми заинтересованными сторонами образовательных отношений.

И в заключение, последняя картинка.

Когда мы с учителями гимназии Универс готовили игру, посвященную анализу стратегии гимназии, мы обнаружили очень серьезную «болеую точку», которую зафиксировали практически все учителя, занятые не только преподаванием. Но и исследованиями и инновационными разработками. Ими очень остро был поставлен вопрос о серьезном противоречии между тем, что входит в их профессиональные интересы и цели и тем, что в реальности измеряется как якобы результат их деятельности. И сейчас, отвечая на принятые в отрасли критерии, они вынуждены планировать какие-то формальные показатели, значение которых как минимум, очень сомнительно.

Дискуссия.

А.М.Аронов. Уровни – это разные знания о предмете. Как знания могут быть связаны? Как их вообще можно применять? Когда они могут быть применены?

Б.И.Х. Это вопрос как раз о рефлексивных ресурсах и учителя и учащегося. Я знаком только с одной школой и соответственно авторской группой, которая эти вопросы обсуждала. Вопрос о применении знания в рамках предметно выстроенных заданий – упражнений определенного способа преобразования для доведения его до статуса навыка. А дальше – вопрос о применении не столько знания, сколько того, что называется умением думать. Вот это последнее, на мой взгляд, мы и пытаемся «ухватить» третьим уровнем в «Дельта»-тестировании.

Н.В.Ярославцева. Если результатом для любой персоны будет все равно его знания о том, в хорошей он школе учился, хорошее ли образование он получил, то вот те волнения, которые испытывают в том числе и преподаватели «Универса», и наши тоже, и тот, кто пытается измерить результат нашей деятельности не всегда знает о наших целях, да и не собирается, честно говоря, их знать; и вот эта «вилка» последних трех лет давления вызывает серьезные проблемы. До этого мы понимали, какие цели и задачи у нас. Сейчас нам говорят: «нам все равно, какие вы там цели и задачи ставите. Вот существуют государственные стандарты.» Ожидания, которые нам никто не предъявлял; мы их только сами можем исследовать, то

получается, что и объективной оценки нашей деятельности никогда и никто не может дать?

Б.И.Х. Вы почти правильно меня поняли. Про результаты Вашей деятельности, можете судить только Вы, а со стороны только про то, что как-то получается. Я могу только добавить, что ориентируясь на модель индивидуального прогресса, мы сможем обнаружив два уровня судить о результативности обучения в рамках известных предметных областей, а о результативности образования (третий уровень) только при условии включения соответствующих персонажей: ученика и учителя и их соглашения. Если они не включены – об образовании ничего не сказано.

А.Г. каспржак. Где заканчивается учебный предмет и начинается наука? Учитель действует в чем? В учебной организованности или в науке, которую представляет?

Б.И.Х. Если говорить о том, что я имел в виду, то конечно в учебном предмете в пределах обучающих рамок. Но если учитель за эти рамки выходит, то только вместе с учеником. До этого наука как бы вообще не при чем, она просто является источником и не более. Если же разговор заходит об образовательной событийности и в этом смысле содержательности, то в этом случае в посредническом действии общественного взрослого должны удерживаться и связываться несколько линий, для специального разворачивания которых хорошо бы иметь специальные места, т.е. кроме класса и урока.

Е.Л.Рачевский. А что в ваших исследованиях при переходах происходит?

Если я тебя правильно понимаю, то это вопрос к тем двум сюжетам про настоящих субъектов?

Про родителей дошколят, по моему, должно быть понятно. Они в значительно степени готовы обсуждать при каких условиях могут состояться их ожидания относительно будущего детей. Т.е. рассматривают как бы два перехода: один актовый – из семьи или д/с в началку; другой – развернутый в сложных процессах и условиях и обеспечивающий жизненную перспективу.

В переходе к профессиональному образованию можно выделить особую группу, в которой именно жизненные перспективы связывались с ожидаемыми образовательными ресурсами, а не просто с актом перехода. Эта группа студентов профессиональных лицеев и средних специальных учебных заведений. Они не были озабочены процедурами перехода и формальными критериями соответствия. Их интересовали именно результаты профессиональной подготовки, а значит, в соответствии с их притязаниями, с ними можно обсуждать условия и их собственную ответственность за достижения.

Литература.

1. Болотов В.А. Оценка качество образования и институциональные переходы.//Педагогика развития: институциональные переходы в сфере образования. Материалы 14-й научно-практической конференции. Красноярск, 2007. Красноярск, 2008. С. 27-31.
2. Собкин В.С., Ткаченко О.В. Отношение к образованию: переход от школы к вузу. //Педагогика развития: институциональные переходы в сфере образования. Материалы 14-й научно-практической конференции. Красноярск, 2007. Красноярск, 2008. С. 77 – 85.
3. Мониторинг индивидуального прогресса учебных действий школьников. /Под ред. П.Т.Нежнова, Б.И.Хасана, Б.Д.Элькониной. Красноярск, 2006.
4. Хасан Б.И. Психотехника конфликта и конфликтная компетентность. /Возможности конструирования конфликтов в учебном взаимодействии. Фонд ментального здоровья. Красноярск, 1996. С.
5. Хасан Б.И., Федоренко Е.Ю. Конфликты в образовательных отношениях и распределение рисков между субъектами./Педагогика развития: образовательные интересы и их субъекты. Материалы 11-й научно-практической конференции, Красноярск, 2004. Красноярск, 2005. С. 89-101.