

Джон Равен
Выходя за рамки стандарта «3RS»
(чтение, письмо, арифметика):
достижение и оценивание более широких
целей в сфере образования*
(реферат)

Обзор

Основные задачи данной статьи заключаются в том, чтобы: (а) еще раз подчеркнуть важность более широких целей обучения; (б) выделить проблемы оценки, возникающие при эффективной работе в данной области; (в) определить некоторые основные черты процесса обучения, которые требуются для достижения этих целей; (г) указать способы возможного устранения некоторых проблем, возникающих при оценивании; и (д) показать некоторые другие препятствия на пути к эффективной работе в этой области. Данная статья обобщает материал, который более детально был опубликован в других источниках.

Важность более широких целей образования

Общим целям обучения, часто обозначаемым фразами типа «развитие ребенка в целом», придавалось особое значение в учебных планах многих стран (хотя, что показательно, не в документах «Состояние образования», «Нация в опасности» или «Национальный учебный план»). Способствовать развитию таких качеств как инициативность, ответственность, способность к сотрудничеству, способность решать возникающие проблемы и задачи, а также способность понимать устройство и принципы функционирования общества и общественных объединений, готовность принимать активное участие в их деятельности подчеркивалась и в документах, касающихся профессионального обучения, и акцентировалась на протяжении почти целого века в наи-

* Реферативный перевод статьи Дж.Равена публикуется в сокращенном виде без концевых ссылок. Версия текста от 12 ноября 1999.

более широко цитируемых книгах по подготовке учителей – Паркера, Дьюи и Килпатрика. Некоторые американские школьные системы за последние 60 лет потратили очень много времени и вложили огромные суммы денег в образовательные программы, направленные на развитие таких качеств.

Особое значение общим целям обучения придавали не только философы образования, но и лица, ответственные за документы, которые касаются политики образования. На их важность обращают внимание также родители, учителя, ученики, бывшие ученики и работодатели. Если проанализировать их мнения, то выясняется, что подавляющее большинство представителей каждой из этих групп полагает, что основные цели обучения включают развитие таких качеств как инициативность, способность делать собственные наблюдения, способность общаться, умение повести за собой (качества лидера), а также способность понимать устройство общества и влиять на него.

Если бы даже этих свидетельств было недостаточно, чтобы подчеркнуть всю важность развития таких качеств, то на сегодня имеются данные проделанной большой научно-исследовательской работы, которая показывает важность подобных компетентностей на рабочем месте и в обществе. Тщательному изучению подверглись качества, которые отличают более или менее эффективных станочников, водителей автобусов, строительных рабочих, военно-морских офицеров, врачей, менеджеров, учителей и ученых, а также качества, которые отличают служащих более успешных и передовых фирм от служащих менее прогрессивных компаний. Были также исследованы интересы и умения, характеризующие совокупность населения, рабочих и руководителей быстро развивающихся экономик в сравнении с лицами, вовлеченными в экономику, развивающуюся медленнее. Были изучены умения, которыми обладают более преуспевающие граждане (в сравнении с менее преуспевающими), а также умения, характеризующие членов более успешных политических систем (в отличие от членов менее успешных политических систем). В итоге вырисовывается довольно убедительная картина: качества, определяющие эффективность жизни как на работе, так и за ее пределами, а также качества, ведущие к экономическому, социальному и личностному развитию, – это те самые качества, которым на протяжении более 100 лет придавалось особое значение многими писателями, затрагивающими вопросы образования; это те самые качества, важность которых подчеркивается большинством родителей, учеников, учителей, рабочих, служащих и работодателей.

Из этой работы вытекают, однако, дополнительные выводы. Один из них заключается в том, что на уровне группы, организации и общества существует необходимость баланса людей, имеющих *различные* заботы и модели умений. (Подразумевается, что для системы образования является существенным формирование людей, обладающих широким диапазоном *различных* интересов и моделей умений, – цель, имеющая серьезное значение для общих учебных планов и забот о соблюдении равенства.) Другой вывод заключается в том, что способность развивать свое собственное понимание устройства и принципов функционирования общества, способность влиять на общество и, особенно, способность улучшать его функционирование (т. е. гражданская и политическая компетентность) оказываются намного более важными аспектами компетентности в современном обществе, чем это представлялось в ранее упомянутом исследовании.

Пренебрежение более широкими целями образования

Несмотря на особое внимание и важность развития подобных качеств, исследования показали, что подавляющее большинство учителей (около 95 %) пренебрегают этим. При таком пренебрежении не удивительно, что при оценке результатов обучения в этих областях получается удручающая картина. Существует несколько важных и неочевидных причин, почему учителям обычно не удается способствовать развитию этих качеств, но для краткости здесь будут упомянуты только три из них. Первые две причины включают неспособность специалистов, занимающихся учебным планированием: а) выдвинуть на первое место компетентности типа выше упомянутых и отделить их от целей «знать содержание», которые доминируют в «предметно-ориентированных» учебных планах, учебниках и преподавании, и б) сформулировать стратегию использования процессов обучения для развития этих компетентностей и либо (i) связать их с предметно-ориентированным преподаванием, либо (ii) обозначить точки трения между ними двумя. Третья причина затрагивает отсутствие соответствующих, формирующих и суммирующих процедур оценки прогресса в отношении этих целей.

Предпосылки исследования

Несмотря на то, что данная статья рассматривает в основном природу компетентностей высокого уровня и способов их развития, особое внимание было уделено оценке по двум причинам: во-первых,

и учителя, и ученики занимаются главным образом тем, что оценивается; во-вторых, более четкое понимание препятствий, возникающих при оценивании компетентностей высокого уровня, и процедур, необходимых для их устранения, приведет к более четкому осознанию природы самих компетентностей и, следовательно, пониманию (i) способов содействия их развитию, и (ii) некоторых других препятствий на пути их развития в школах. Обсуждение будет построено по циклическому принципу: мы начнем с рассмотрения некоторых аспектов работы одной учительницы, эффективно содействовавшей развитию компетентностей высокого уровня, а также изучим проблемы, возникшие при оценивании. Затем мы продолжим анализировать другие аспекты ее работы и проблемы, которые они вызывают. В заключении, на примере работы других учителей будут выделены другие черты процессов, способствующих развитию таких компетентностей. Многие важные препятствия на пути более широкого распространения описываемого вида работы выявятся в ходе обсуждения, некоторые же дополнительные препятствия будут упомянуты к концу статьи.

Материал взят из исследования, которое было начато в результате того, что данные, собранные Школьными Инспекторами Ее Величества (HMIs) в Шотландии, показали, что несмотря на неоднократно повторяемые – за период более 40 лет – призывы правительства поощрять учителей в развитии вышеупомянутых качеств, а также несмотря на значительную риторику по этому поводу, в шотландском начальном образовании мало что изменилось – так же как и в Англии (по данным Беннета) или США (по данным Фрала и Гудлэда). И поэтому к нам обратились с просьбой найти учителей, которые успешно развивают хотя бы некоторые из упомянутых качеств, и описать их работу таким образом, чтобы другие могли действовать и действовали бы так же, документально подтвердить ее преимущества (для того, чтобы большее число родителей, учителей, руководителей и политиков признали ее ценность), а также определить препятствия, стоящие на пути более широкого распространения подобной работы. Подробные результаты опубликованы в работе Равена, Джонстоуна и Варли (1985).

Существующие исследования в данной области и их ограничения

Главным образом для того, чтобы у читателей не сложилось мнение, что представляемый материал отстаивает подход, который был

опробован, но потерпел фиаско, важно поместить его в контекст американской литературы, касающейся *Прогрессивного Образования* и *Базового Учебного Плана*. Несмотря на то, что действия, описываемые далее, и действия, предпринятые во имя «Прогрессивного Образования», было бы проще разграничить после того, как мы подведем итоги по своему собственному материалу, такой подход не удержал бы читателей от отождествления того, что здесь говорится, с тем, что содержится в работах других авторов.

Многие философы и политики образования, пропагандирующие Прогрессивное Образование или же Базовый Учебный План, определили цели, которые необходимо достичь, весьма неопределенно. Особенно это касается тех представителей, которые составляют две наиболее крупные группы сторонников Прогрессивного Образования, а именно: (1) «романтиков», которые отстаивали такую форму «детоцентрического обучения», при которой ребенку предоставляется свобода в определении и развитии своего собственного потенциала, и (2) тех, которые были так напуганы личностными и/или социальными последствиями соперничества, воспитываемого во многих школах, и критериями «академических заслуг», используемыми для определения положения и статуса, что возражали против всех четко определенных задач и стандартов. Представители этих групп навлекли на себя обвинение, справедливо выдвинутое Бернштейном в адрес «прогрессивного» Британского Доклада Плаудэна, в том, что они настойчиво убеждали учителей придерживаться многочисленных, но непонятных или не выраженных явно целей.

Утверждение, что очень немногие авторы Прогрессивного Образования четко обозначили как цели, достижение которых необходимо, так и методы их достижения, остается справедливым, несмотря на сумбур в отчетах по учебной практике. Исходя из написанного, во многих из них можно заключить, что объектом упражнений является будто бы обнаружение детьми большого количества повседневных знаний низкого уровня – в то время как задача могла заключаться в развитии ряда компетентностей высокого уровня. Действительно, большинство отчетов по самой престижной деятельности в этой области, имеющей место в Школе Линкольна, сталкиваются именно с таким негативным моментом, несмотря на то, что тщательное прочтение докладов людей, организовавших несколько таких проектов, показывает, что они имели в виду совсем другие задачи.

Почти полностью отсутствуют как теоретически обоснованный отчет о мотивационных диспозициях, или *компетентностях*, развитию которых нужно способствовать посредством описываемых далее действий, так и отчет о самом *процессе* развития. Например, часто подчеркивается, что ученики должны «демократично» выбирать проект, который они будут выполнять. Однако компетентности, развивающиеся либо во время такого «демократического» процесса принятия решений, либо в течение самого проекта, редко когда обозначаются четко.

Прогрессивное Образование редко описывалось как система, имеющая отличительные цели обучения. Но еще в меньшей степени оно характеризуется как в высшей степени требовательная и структурированная совокупность действий, разработанная для развития более важных компетентностей, чем те, которые доминируют на традиционных занятиях. Прогрессивное Образование обычно рассматривается как иной *метод* достижения тех же целей, к которым стремятся и другие учителя, а также, возможно, как метод равновзвешенного достижения этих целей. Более того, ни один из великих людей, посвятивших свои работы Прогрессивному Обучению, не углублялся в важнейшую проблему оценивания, хотя ни учитель, ни ученик не могут эффективно следовать многочисленным, непонятным целям, неподдающимся оценке.

Фундаментальная проблема в осуществлении всего сказанного далее возникает в результате гегемонии такого взгляда на обучение, при котором оно рассматривается не больше и не меньше, чем внедрение знаний. Шон определяет такой подход термином «техничко-рациональная модель обучения». Людям, которые не критично принимают такую позицию, очень сложно услышать то, что говорится теми, кто не включен в технико-рациональную парадигму. Я подробно останавливаюсь на этой мысли, потому что если читатели не поймут, что речь не пойдет об усвоении содержания, они не услышат того, о чем здесь говорится. Учительница, на чьей работе мы сосредоточимся, не ставила своей *первоочередной* задачей передачу знаний по предметам своим ученикам (хотя она побуждала их овладевать специализированными знаниями высокого уровня и вносила свой вклад в их развитие). Она ставила своей задачей содействие развитию мотивационных диспозиций высокого уровня, или *компетенций*.

Всю необычность такого подхода можно подчеркнуть тем фактом, что, во-первых, упоминания о подобной работе не было ни в 10-томной *Международной Энциклопедии образования*, ни в более по-

здних изданиях *Справочника исследований в сфере преподавания*. А также тем фактом, что Тэйлор является почти единственным американским психологом или педагогом-методистом, использующим слово «учение» по отношению к чему-то иному, чем овладение содержанием. Однако нет какой-либо причины, по которой словом «учение» нельзя обозначить следующее: способность убеждать, собирать аргументы, давать оценку, принимать правильные решения, инициировать действия, основываясь на интуиции, и использовать чувства для мониторинга их результатов, давать другим почувствовать себя свободными, быть лидером, изобретать, делать свои собственные наблюдения, разрабатывать более совершенные способы размышления о предметах или же формировать свое собственное понимание принципов работы общества, а также желание и способность на него влиять. Данная статья сосредоточивает свое внимание на том, как дети постигают именно эти вещи, т. е. на способах содействия развитию компетентности в подобных умениях, а также на вопросах оценки таких видов учения и развития.

Образование, ориентированное на компетентности, и проблемы, представляемые им для оценивания

Учительница, чью работу мы в основном будем обсуждать, использовала междисциплинарный, проектный, исследовательский методы почти во всех аспектах своего преподавания. Это само по себе было крайне необычно: даже если на занятиях других преподавателей и существовала проектная работа, на нее обычно смотрели как на своего рода времяпрепровождение или награду тем, кто «закончил свою работу» в конце дня.

Проектная работа, которой занимались ученики (в возрасте от 8 до 11 лет) на занятиях этой учительницы, являлась неотделимой частью творческих исследований, проводимых за стенами школы. Такие исследования организовывались на основе какой-либо темы или предмета. Одна подобная тема называлась «Район и его окрестности». Этот «проект» включал анализ местных археологических раскопок, изучение бабочек и их естественной среды обитания, изучение передвижений населения во временном аспекте, изучение истории каждого дома и занятий его меняющихся жильцов, изменений в модели сельского хозяйства, а также изучение современной социальной структуры района – кто с кем состоит в родстве и о чем они говорят. Все проекты

предполагали проведение творческих исследований. Однако некоторые проекты предполагали инициирование социальных действий – таких как, например, проведение мероприятий по устранению загрязнения местной реки. Проект мог быть использован и как инструмент социального исследования, и как средство содействия развитию понимания и компетентностей, необходимых для инициирования эффективных социальных действий. В рамках каждого проекта у учеников были свои личные проекты, особые области специализации и определенные роли. Выполняемая проектная работа не заключалась, как это часто бывает, в простом поиске материала в соответствующих справочниках, хотя проведение творческого исследования или инициирование и мониторинг какого-либо социального действия могут включать использование и обращение к специальной литературе, докладам или подлинным отчетам о научных исследованиях.

Но все это, хоть и было чрезвычайно необычно, не являлось *самой большой* особенностью работы конкретно этой учительницы. Самым поразительным был ее необычный способ постановки задач. Подобно Барнесу и Кертису, она не была озабочена, как большинство учителей, плановой работой, выполнением учебного плана. Не была она также поглощена и каким-либо отдельным процессом, таким как, например, создание «демократической» обстановки в классе или стимулирование интереса к архитектуре. Вместо этого она сконцентрировала свое внимание на *компетентностях* высокого уровня, которые ученики должны были развивать *в процессе* своей работы. Эти компетентности включали чтение, письмо, правописание и счет. Но они также включали общение, наблюдение, поиск информации, необходимой для достижения целей (которая чаще собиралась путем наблюдения и общения с людьми, чем чтением книг), изобретение, убеждение и руководство. В этом контексте даже три кита – чтение, письмо и арифметика – обретают совсем другой вид. Чтение, например, стало включать такие моменты как использование структуры для обозначения параграфа, в котором может содержаться необходимая информация; использование прочитанного для стимулирования нестандартного мышления, а также способность отбрасывать информацию, к делу не относящуюся. Письмо стало включать использование, например, аллюзии и косвенных намеков для более полного воздействия на читателя.

Поскольку данная статья ставит перед собой цель помочь читателям лучше понять, как подобные умения, а также другие компетент-

ности высокого уровня, упомянутые во введении, должны развиваться и оцениваться, и поскольку достижение целей обучения и их оценка – это две стороны одной медали (обсуждение одного из компонентов непременно затронет и второй), в нашем обсуждении вопросы обучения и оценки будут переплетаться. Наше продвижение вперед примет вид спирали, в которой начальное обсуждение по обоим комплексам вопросов станет основой для нового витка обсуждения.

Проблемы первого уровня

Проще всего начать наше обсуждение преимуществ работы, организованной этой учительницей, для учеников с рассмотрения тех из них, которые ближе всего находятся к наиболее широко обсуждаемым и оцениваемым результатам образования. Как бы ни были обычны и очевидны эти преимущества, они представляют почти неразрешимые проблемы для традиционных стандартных тестов и форм оценки.

Рассмотрим следующий пример: как уже было сказано, в процессе проектной работы, основанной на изучении разных аспектов окружающей среды, один ученик стал специалистом по проблеме распространённости разных видов бабочек в данном районе и зависимости стадий их жизненного цикла от естественной среды обитания. Другой стал специалистом в истории сельскохозяйственной техники: как она изменилась с течением времени, и как эти изменения связаны с развитием производства стали и моделями использования почвы. Третий стал специалистом в вопросах социальной структуры района: кто с кем состоит в родстве, кто с кем знаком и о чем говорят разные группы населения. Чем тщательнее мы рассмотрим работу класса, тем больше заметим, что каждый ученик разработал свою уникальную область специальных знаний – даже если не всегда можно провести параллели между такой областью и академической дисциплиной.

Проблемы, представляемые такими достижениями для стандартных измерительных процедур, являются почти непреодолимыми. Чтобы справедливо оценить достижения каждого ученика, понадобились бы отдельные тесты. С одной стороны, это не важно, ведь не только учитель знает о достижениях каждого ученика, но также и многие другие ученики. Проблемы возникают, когда школе (school) приходится иметь дело с внешними инстанциями: родителями, директорами среднеспециальных (secondary) школ и инспекторскими организациями. Такие проблемы были бы критическими, если бы эта школа являлась средней (secondary) школой, связанной с колледжами и работодателями.

Проблемы второго уровня

Но такие проблемы являются наименьшими среди всех проблем измерения, возникающих при оценке достижений этих учеников. Более важным, чем уникальная система знаний, созданная уже упомянутым первым учеником, являлся тот факт, что он выработал определенный набор *компетентностей*, которые необходимы ученому. Кроме всего прочего он научился быть восприимчивым к ощущению наличия неразрешенной проблемы; он развил в себе склонность пытаться четко выразить неясные интуитивные посылки, находящиеся на грани сознания; он испытал удовлетворение, которое приносит видение и понимание того, чего раньше никто не замечал или не понимал; он общался с университетскими преподавателями, занимающимися смежными проблемами, и говорил с ними как равный; он узнал, что у него не только есть право задавать вопросы, и его вопросы ничуть не хуже вопросов, задаваемых другими, но и что он вправе ожидать от других помощи в поиске ответов на них; он научился преодолевать разочарование и неверие в свои силы, неизбежные при попытке выработать более совершенный способ мышления; он научился находить способы суммировать свои интуитивные идеи и догадки не только в словах, но и в схемах и математических формулах – он на самом деле стал видеть математику как своего рода набор языков.

Такие компетентности являются подмножеством тех компетентностей, которые необходимы для эффективного достижения любой цели, представляющей ценность, – компетентностей, которые в определенной степени могут быть взаимозаменяемы. Мы пришли к ним здесь в связи с исследованиями в области обучения, но в равной степени мы могли бы с ними столкнуться, изучая другие виды деятельности, представляющие для людей ценность и потребность быть выполненными эффективно. Но поскольку мы взяли за исследования в области академических дисциплин, то здесь представляется важным обратить внимание на то, что второй ученик выработал другое подмножество таких личностно-ориентированных характеристик, сензитивность, собственный метод осмысления восприятия в процессе выполнения собственного исторического исследования. Третий ученик выработал похожий – но ни в коем случае не идентичный – набор компетентностей, необходимых для того, чтобы стать отличным социологом. И так далее относительно всех остальных учеников.

Из этих наблюдений вытекает, что даже большую важность, чем несостоятельность наших традиционных процедур оценки в том что касается определения наличия уникальных, специальных, новых знаний высокого уровня, представляет их несостоятельность документально подтвердить рост едва различимых навыков, мотивированных привычек, образа мыслей, которые составляют сумму навыков и умений компетентного ученого, историка или социолога. То же самое касается и компетентностей, необходимых, например, квалифицированному фотографу, корреспонденту, повару или матери.

Проблемы третьего уровня

Но даже и это не исчерпывает проблем, которые процесс обучения, организованный этой учительницей, предоставляет для оценивания. Ученики работали группой и выработали свои особые роли и умения в рамках этой группы. Один ученик стал хорошим координатором деятельности других, у второго хорошо получалось разряжать обстановку и сглаживать острые углы и решать проблемы в сфере межличностных отношений. Третий стал экспертом в представлении результатов работы внешним посетителям – скорее коммуникатором, чем самостоятельным исследователем. В процессе осуществления этих действий все ученики научились общаться, изобретать, делать свои собственные наблюдения, работать с другими, руководить и следить за логикой групповой работы. Стандартные процедуры оценки совершенно не способны свидетельствовать о наличии компетентностей высокого уровня или способствовать их развитию.

Одним из наиболее важных достижений подхода этой учительницы являлось то, что ученики стали рассматривать друг друга в новом свете – каждый из них владеет особой областью знаний и обладает особыми типами компетенции. Вместо того чтобы думать и судить друг о друге понятиями «умный» и «тупой», как это происходит в большинстве классов, они при помощи понятий своего учителя научились распознавать сильные стороны и таланты друг друга. При условии, что это не сведется «на нет» их опытом в сфере среднего и высшего образования, такой способ мышления заложит важную основу, на которой строится одно из наиболее важных организаторских умений, определенное в исследованиях, собранных в работе *«Компетентность в современном обществе»*, а именно – стремление видеть таланты своих подчиненных и коллег и думать о том, как их лучше развить и применить.

Общие наблюдения по проблеме оценки

Проблемы измерения, обозначенные выше, являются чрезвычайно важными. Отсутствие средств оценки трех уровней результативности обучения помогает объяснить, почему подобные процессы обучения не были распространены более широко. Учителя, чья работа послужила началом этого обсуждения, создают свои программы в результате упорной, напряженной, кропотливой и изобретательной работы на протяжении многих лет. У них формируются особые виды умений и интуиции. Было бы неоправданно ожидать того же от большинства учителей. Другим педагогам для реализации аналогичных программ потребуется инструментарий, позволяющий определить у каждого из учеников потенциальные интересы и склонности, а также способствующий созданию подходящих обучающих моментов, необходимых для развития способностей учеников и для отслеживания их дальнейшего прогресса. Также потребуются методики оценки уже выработанных у учеников компетентностей для их признания при переходе на более высокий уровень обучения или при трудоустройстве. Самим учителям также необходим какой-то механизм признания их заслуг в обучении учеников и родителями, и коллегами, и руководителями.

Более того, без выработки необходимой методологии измерения прогресса ученики (равно как и их преподаватели) не смогут определить, насколько они продвинулись к своим целям или какой материал ими освоен. Без выполнения этого условия они вряд ли смогут быть уверенными в том, что их время потрачено не напрасно. Это еще раз свидетельствует об доминации господствующей парадигмы обучения, в рамках которой образование отождествляется с приобретением фактических знаний.

Основные особенности учебно-развивающего процесса

Обозначив некоторые проблемы оценки образовательных достижений, возникающие в связи с деятельностью указанного педагога, мы можем перейти к рассмотрению основных отличительных черт использованных ею педагогических приемов. Ее деятельность сводилась, прежде всего, к формированию развивающей среды, позволяющей определить мотивы и зарождающиеся способности учеников, и созданию стимулов для применения и, соответственно, развития ряда компетентностей высокого уровня (в том числе чтения, резюмирования и

общения) в ходе осуществления деятельности, актуальной и интересной для самих обучаемых. Обучающие мероприятия имели значение не только для учеников, но и для других участников. Они вносили важный вклад в обеспечение успешной работы всей группы в целом, а в некоторых случаях служили источником важной информации для внешних наблюдателей, например, научных сотрудников университета или служащих местного отдела образования. Но в первую очередь использование учениками сложных трудноформируемых и внутренне мотивированных компетентностей было обеспечено педагогом за счет создания ситуаций, в которых сами обучаемые испытывали удовлетворение от своей деятельности.

Для организации обучающих мероприятий преподаватель стремилась к четкому выявлению мотиваций и зарождающихся талантов каждого ребенка и к созданию ситуаций, в которых раскрывались бы эти мотивации и использовались бы указанные таланты. При этом педагог отслеживала реакцию каждого ребенка и предпринимала дополнительные меры там, где это было необходимо. Она активно подключала других учеников к участию, что давало им представление об идеях и понятиях, связанных с развитием многочисленных талантов и одновременно вовлекало их в процессы мышления и чувствования, необходимые для развития и использования этих талантов.

Другие особенности образовательного процесса

От работы этой учительницы и связанных с нею проблем оценки эффективности обучения мы перейдем к обсуждению роли педагога в формировании многоплановых компетентностей высокого уровня а также в решении ряда других задач. Само поведение преподавателя имеет необычайно важное значение для стимулирования и развития учеников. Талантливые учителя делятся своими мыслями и чувствами с учениками. Они посвящают их в свои планы и ожидания. Они демонстрируют заинтересованность в достижении высоких результатов, эффективности и использовании новых методов и подходов, неприятие попыток регламентации их каждого шага, свое видение проблем и путей их решения, внимание к эстетике и чувство хозяина своей собственной судьбы. Они являются примером эффективного использования *имеющихся* ресурсов, постановки задач с учетом их наличия и успешного решения этих задач. В этом они отличаются от многих других педагогов, привыкших жаловаться на нехватку средств. Талант-

ливые учителя передают своим ученикам собственные ценности и служат воплощением уверенного и профессионального поведения, являющегося примером для подражания. Помимо явных моделей поведения, такие учителя также демонстрируют и тот образ мысли и чувств, который лежит в его основе. Избегая роли непререкаемого авторитета и носителя истины в последней инстанции, они часто (и успешно) пытаются выполнять задачи, решение которых они заранее не знают и разрешать вопросы, ответы на которые заранее неизвестны. Таким образом они демонстрируют своим ученикам, как стать первооткрывателями, исследователями и творцами нового в обучении. Показывая, как мысли, чувства и настойчивость могут стать источниками удовлетворения, умелый учитель способствует повышению готовности учеников практиковать нужные модели поведения. Принимая предложения со стороны учеников, такой учитель дает понять, что авторитет преподавателя состоит не только в том, чтобы служить источником информации и организатором, но и в том, чтобы помогать другим излагать и делиться своими знаниями, признавать вклад учеников, повышать уверенность учеников в собственных способностях и готовность действовать для достижения собственных целей.

У талантливых учителей ученики также учатся друг у друга, и взаимное обучение сверстников приобретает большое значение в учебном процессе. Взаимное обучение учеников осуществляется в партнерстве друг с другом. Используя понятийный словарь, приобретенный при помощи учителя, ученики могут осмыслить и оценить вклад своих сверстников, которые действовали не по чьей-то указке. Педагоги опираются на помощь своих учеников при поиске путей направления в конструктивное русло разрушительной энергии других своих подопечных. Таким образом делается явным тот факт, что каждый по своему участвует в групповом процессе обучения. При этом педагог демонстрирует тот образ мышления, который способствуют эффективному использованию его способностей к лидерству и руководству классом. Вовлечение учеников в этот процесс способствует развитию этих качеств у них самих.

Некоторые учителя давали своим ученикам читать рассказы, герои которых сталкиваются с проблемами, близкими и понятными для обучаемых. В рассказах представляются некоторые физические и физиологические составляющие тех компетентностей, которые склонны проявлять их герои, иллюстрируются последствия реализации этих

компетентностей как для самих героев, так и для общества. Таким образом, ученикам предоставляется возможность прояснить свои собственные ценности и соотнести их с ценностями и действиями героев. В некоторых случаях ученикам предлагается самим составить рассказы, герои которых разделяют их интересы и проблемы. Описание походов героев этих рассказов позволяло ученикам «проиграть» в уме ситуации, в которых они сами желали бы применить вырабатываемые компетентности. В некоторых случаях педагоги приглашали в школу взрослых людей для участия в мероприятиях, которые представляли для них интерес, а также привлекали некоторых из детей в этот процесс, либо прикрепляли их к взрослым для вовлечения в эти мероприятия. Иногда ученики «закреплялись» за взрослыми для реализации внешкольных мероприятий. В этом случае дети могли присутствовать и участвовать в занятиях, которые были интересны как им, так и их взрослым наставникам, применяя при этом компетентности высокого уровня с пользой, как для себя, так и для общества. Таким образом, школьники могли наблюдать гораздо более широкий круг примеров для подражания, и иногда могли сами служить подобными примерами.

Аналогичная деятельность в других учебных заведениях

Указанные примеры относятся к практике учебно-воспитательной работы в условиях неполной средней школы. В выдающейся работе, посвященной опыту наиболее престижных университетов северо-востока США и некоторых других вузов страны, Винтер, МакКлелланд и Стюарт продемонстрировали, что подобные подходы могут быть применимы и в условиях высшей школы. Ни содержание курсов, ни опыт проживания в студенческой среде сами по себе не способствуют формированию указанных компетентностей. Наиболее важными представляются следующие факторы: (1) участие в решении трудных задач, требующих проявления инициативы, самостоятельности, ярко выраженных лидерских качеств и специальных знаний; (2) чувство удовлетворения от успешного решения подобных задач; (3) наличие наставников, являющихся воплощением образа мышления, чувств и моделей поведения, характерных для зрелых профессионалов. В исследовании о событиях, в наибольшей степени способствующих развитию и трансформации обучаемых, Джексон отмечал важность многих мероприятий, описанных выше. Он, в частности, указывал на то, что в достаточно большом числе случаев эти события были связаны с чтением иноязычных исто-

рий, и это, с учетом имеющихся знаний, можно отнести к одной из отличительных черт успешного педагога.

Было бы полезным подчеркнуть острую необходимость создания большего числа обучающих моментов для развития широкого круга способностей, при этом напомнив читателю, что рассмотренные выше исследования продемонстрировали, что именно наличие внутренне мотивированных компетентностей в сочетании со специализированными знаниями отличают: (1) более успешных от менее успешных работников на всех уровнях – от директора до продавца; (2) более активных от менее активных граждан; (3) членов общества с более и менее высоким уровнем самореализации; (4) членов более динамичных обществ и организаций от членов менее динамичных организаций и обществ.

К оценке компетентностей

В данной работе мы уже прошли некоторый путь к более четкому обозначению (1) компетентностей, которые необходимо формировать в ходе обучения; (2) природы этих компетентностей; (3) способов их формирования в учебных заведениях; (4) основных препятствий для более широкого внедрения необходимых обучающих моментов, сводимых прежде всего к «нематериальной» природе формируемых компетентностей. Подобная «нематериальность» создает трудности: (1) учителям в реализации 30 индивидуализированных образовательных программ, направленных на формирование навыков в ходе мероприятий, представляющих интерес для учеников; (2) проблемы возникающие у студентов в плане управления собственным развитием и оценке собственных достижений и успехов своих сверстников, а также (3) делает невозможным формальное признание наличия компетентностей высокого уровня при переходе ученика на более высокую ступень обучения или его трудоустройстве.

Для более широкого внедрения обучающих программ, направленных на формирование указанных компетентностей крайне необходима выработка путей их оценки. Подходы к решению этой задачи описаны в других источниках. Здесь же мы ограничимся тремя замечаниями.

Во-первых, выработка инициативности, коммуникабельности, развитие способностей для решения проблемы и реализация компетентностей высокого уровня сами по себе требуют больших усилий, ученики будут демонстрировать эти качества исключительно в ходе деятельности, которая им интересна. При создании развивающей среды,

позволяющей ученикам реализовать свои интересы и способствующей формированию необходимых компетентностей под мягким и аккуратным руководством педагога, у учителя появляется возможность наблюдать за тем, как ученики применяют требуемые компетентности и таким образом адекватно оценивать их прогресс.

Во-вторых, при документировании того, чему ученики научились в процессе своего пребывания в школе (в отличие от простой оценки степени усвоения требуемого набора знаний) основное внимание уделяется влиянию учебных программ на то, что считают важным сами ученики, а также на те ожидания, которые они связывают с интересующей их учебной деятельностью. В этом случае становится возможным проследить развитие ученика, или отсутствие развития, что случается гораздо чаще в школах в их нынешнем виде. При этом выясняется, что влияние учителя на формирование ценностей, приоритетов и набора компетентностей учащихся далеко не тривиально, а наоборот, чрезвычайно глубоко.

В-третьих, модель оценки компетентностей высокого уровня не может быть свободной от ценностных установок. Напротив, подобные установки должны составлять ее основу. Как мы уже отметили, попытки оценивать компетентности человека при осуществлении деятельности высокого уровня лишены смысла, если эта деятельность неинтересна самому человеку. Обозначение интересов человека делает возможным определение – методом наблюдений и анализа – конкретных действий, необходимых для эффективного выполнения этих задач. Решает ли учащийся эти задачи путем анализа или концептуализации? Обращается ли к другим за помощью? Проявляет ли он личную заинтересованность? Не пасует ли перед трудностями? Все эти и другие компетентности вносят вклад – как в сумме, так и в отдельности – в успешный процесс обучения. Таким образом, необходимая нам модель должна иметь ценностные установки и не может быть свободна от них, что прежде всего предполагает определение ряда необходимых компетентностей индивида. Исходя из этого невозможно представляется определить эти качества, используя объективистскую, свободную от ценностных установок, внутренне последовательную модель.

Из всего сказанного следует два важных вывода. Во-первых, возможности для развития и реализации учащимися компетентностей высокого уровня определяются действиями педагога, а следовательно, его способностью руководить независимыми, самостоятельно мыс-

лящими людьми, способными проявлять инициативу самостоятельно или в группе и способствовать их деятельности по решению стоящих перед ними задач. Во-вторых, при наблюдении за учащимися и оценке их деятельности педагог оценивает то, что во многом является плодом его собственных усилий. Тем не менее за педагогом все же сохраняется возможность «прочитать» мысли своих учеников, оценить их ценности, мысли, приоритеты и подходы к решению интересных им проблем. Отход от традиционных подходов не делает оценку достижений учащихся менее объективной и более зависимой от мыслей и представлений оценивающего.

Другие препятствия для достижения более широких целей общего образования

Было бы неправильным считать, что единственными препятствиями для более широкого внедрения образовательных программ, нацеленных на развитие разноплановых компетентностей и склонностей, являются отсутствие должного понимания природы компетентностей высокого уровня и способов формирования их основных компонентов, отсутствие инструментов, позволяющих педагогам организовывать реализацию подобных программ, и отсутствие подходящих комплексных методик оценки учащихся. Существует целый ряд других проблем, вызванных тем, что набор вырабатываемых качеств напрямую связан с ценностными ориентациями участников образовательного процесса. Еще одна группа проблем обусловлена трудностями с обеспечением эффективного руководства свободными, независимо думающими учащимися, которые самостоятельно решают, когда и над чем им работать. И наконец, проблемы возникают в связи с тем, что подобные образовательные программы, предполагающие высокую степень диверсификации, также являются крайне сложными с точки зрения контроля качества обучения. Более подробное обсуждение этих и других препятствий содержится в работах Равена (1984b, 1990b).

Здесь следует сделать еще два важных замечания. Во-первых, препятствия для прогресса образования, подобные вышеописанным, не являются очевидными, и для их определения и преодоления требуется фундаментальная и оригинальная исследовательская работа, которая, однако, не встречая одобрения и благосклонности со стороны большинства финансирующих организаций. Во-вторых, прогресс возможен только при условии и на основе таких исследований.

Общие выводы

В данной работе:

1. Определены некоторые компоненты учебно-развивающего процесса, необходимые для успешной реализации моделей прогрессивного образования, нацеленных на развитие у учащихся широкого спектра склонностей. В частности, подобные модели должны давать молодым людям возможность реализовывать на практике (и соответственно, совершенствовать) компетентности высокого уровня в ходе выполнения интересующих их задач и за счет получения удовлетворения от успешного их решения. Еще одной особенностью таких моделей является работа молодых людей с наставниками, разделяющими их ценности и служащими примером успешного применения компетентностей высокого уровня для достижения актуальных для учащихся целей.

2. Показано, что для формирования компетентностей высокого уровня педагогу необходимо определить интересы каждого учащегося, разработать персонифицированные развивающие программы для всех учеников и обеспечить мониторинг и корректировку этих программ в ходе их выполнения. Решение этих задач – сложный, трудный, творческий и тонкий процесс. Его успешное осуществление невозможно без соответствующего инструментария, позволяющего учителю определить мотивацию и склонности ученика, и использовать их в интересах его развития.

3. Продемонстрировано, что важным препятствием для внедрения комплексных образовательных программ в школах является то, что существующие системы оценки не способствуют развитию предлагаемых моделей обучения и не позволяют ученикам получить официальную аккредитацию наличия у них компетентности высокого уровня. Это, в свою очередь, означает, что учителя также не в состоянии получить признание своих заслуг в развитии этих компетентностей у учащихся.

4. Определены некоторые параметры модели оценки результатов обучения, необходимой для выработки необходимого инструментария для педагогов и для внедрения комплексных оценочных методик, актуальность которых подчеркивалась выше. В основе подобной модели лежат ценностные установки. Она направлена на анализ и регистрацию широкого круга самостоятельных и взаимодополняющих компетентностей, которые реализуются учащимися в ходе выполнения интересующих их задач и разительно отличается от преобладающих объективистских, системных моделей психологической диагностики и оценки знаний.

References

- American Educational Research Association. (1982). *Encyclopaedia of Educational Research*. Fifth Edition. New York: AERA.
- Aikin, W. M. (1942). *The Story of the Eight Year Study. Adventure in American Education*. Vol. I. New York: Harper.
- Almond, G. A. and Verba, S. (1963). *The Civic Culture*. Princeton University Press.
- Bachman, J. G., Green, S. and Wirtanen, I. D. (1971). *Youth in Transition III: Dropping Out - Problem or Symptom?* Ann Arbor, Michigan: The Institute for Social Research.
- Barnes, E. A. and Young, B. M. (1932). *Unit of Work: Children and Architecture*. Lincoln School, New York: Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University for Lincoln School of Teachers College.
- Barth, R. S. (1972). *Open Education and the American School*. New York: Agathon Press.
- Bennett, N. (1976). *Teaching Styles and Pupil Progress*. London: Open Books.
- Bernstein, B. (1975). *Class and Pedagogies: Visible and Invisible*. In W. B. Dockrell, and D. Hamilton (Eds.), *Rethinking Educational Research*. London: Hodder & Stoughton.
- Bestor, A. (1953). *Educational Wastelands: The Retreat from Learning in our Public Schools*. Urbana: Univ. Illinois Press.
- Bill, J. M., Trew, C. J. and Wilson, J. A. (1974). *Early Leaving in Northern Ireland*. Belfast: Northern Ireland Council for Educational Research.
- Caswell, H. L. and Campbell, D. S. (1935). *Curriculum Development*. New York: American Book Co.
- CES (Centre for Educational Sociology) (1977). *Collaborative Research Dictionary*. Edinburgh: University of Edinburgh.
- Counts, G. S. (1932/69). *Dare the Schools Build a New Social Order?* New York: John Day; (1969: Arno).
- Cremin, L. A. (1961). *The Transformation of the School*. New York: Knopf.
- De Landsheere, V. (1977). *On defining educational objectives*. *Evaluation in Education*, 1, No.2, 73-190. Oxford: Pergamon Press.
- Department of Education and Science (1989). *National Curriculum: From Policy to Practice*. London: HMSO.
- Dewey, J. (1899). *The School and Society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1910). *How We Think*. New York: D. C. Heath.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. New York: MacMillan.
- Education Policies Commission. (1938). *The Purposes of Education in American Democracy*. Washington D.C.: National Education Assn.
- Eisner, E. W. (1985). *The Art of Educational Evaluation*. Lewes: Falmer Press.

- Flanagan, J. C. (1978). *Perspectives on Improving Education from a Study of 10,000 30-year-olds*. New York: Praeger Publishers.
- Flanagan, J. C. and Russ-Eft, D. (1975). *An Empirical Study to Aid in Formulating Educational Goals*. Palo-Alto, CA: American Institutes for Research.
- Fraley, A. (1981). *Schooling and Innovation: The Rhetoric and the Reality*. New York: Tyler Gibson.
- French, W. et al (1957). *Behavioural Goals of General Education in High School*. New York: Russell Sage Foundation.
- Galton, M. and Simon, B. (1980). *Progress and Performance in the Primary Classroom*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Galton, M., Simon, B. and Croll, P. (1980). *Inside the Primary Classroom*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Goodlad, J. (1983). *A Place Called School*. New York: McGraw-Hill.
- Goodlad, J., Klein, M. F. et al (1974). *Looking Behind the Classroom Door*. Worthington, OH: Charles A. Jones Publishing Co.
- Graham, M. A., Raven, J. and Smith, P. C. (1987). Identification of high-level competence: Cross-cultural analysis between British, American, Asian and Polynesian labourers. Unpublished manuscript: BYU Hawaii Campus, Dept. Organizational Behavior.
- Graham, M. A. and Raven, J. (1987). International Shifts in the Workplace Are We Becoming an «Old West» In The Next Century? Provo: BYU Dept. Organizational Behavior.
- Hamilton, D. (Ed.) (1977). *Beyond the Numbers Game*. London: MacMillan Education.
- HMI (Scotland) (1980). *Learning and Teaching in Primary 4 and Primary 7*. Edinburgh: HMSO.
- Husen, T. and Postlethwaite, N. (Eds.). (1985). *International Encyclopaedia of Education*. London: Pergamon.
- Inkeles, A. and Smith, D. H. (1974). *Becoming Modern*. Harvard University Press.
- Jackson, P. W. (1968). *Life in Classrooms*. New York: Holt Rhinehart and Winston.
- Johnston, L. D. (1973). *The American High School: Its Social System and Effects*. Ann Arbor, Michigan: Institute for Social Research.
- Johnston, L. D. and Bachman, J. G. (1976). Educational Institutions. In J. F. Adams (Ed.), *Understanding Adolescence*, IIIrd Edition, 290-315. Boston: Allyn and Bacon.
- Kanter, R. M. (1985). *The Change Masters: Corporate Entrepreneurs at Work*. Hemel Hempstead: Unwin Paperbacks.
- Kilpatrick, W. H. (1918). The Project Method. *Teachers College Record*, 19, 319-335.

- Kilpatrick, W. H. (1926/1972). *Foundations of Method*. New York: MacMillan; (1972: Arno).
- MacBeath, J., Mearns, D., Thomson, B. and How, S. (1981). *Social Education: The Scottish Approach*. Glasgow: Jordanhill College of Education.
- McClelland, D. C. (1961). *The Achieving Society*. New York: Van Nostrand.
- McClelland, D. C. and Winter, D. G. (1969). *Motivating Economic Achievement*. New York: Free Press.
- MSC (1984). *TVEI Review, 1984*. London: MSC.
- MSC/DES (1985). *Review of Vocational Qualifications in England and Wales: Interim Report*. Sheffield: MSC
- «Munn» Report (1977). *The Structure of the Curriculum*. Edinburgh: HMSO.
- National Curriculum Council. (1990). *Curriculum Guidance, 3: The Whole Curriculum*. York: NCC.
- National Society for the Study of Education. (1926). *Twenty Sixth Year Book: The Foundation and Techniques of Curriculum Making*. Bloomfield, Ill.: Public School Publishing Co.
- ORACLE See Galton & Simon (1980), Galton, Simon & Croll (1980), Simon & Willcocks (1981).
- Passow, A. H., Noah, H. J., Eckstein, M. A. and Mallea, J. R. (1976). *An Empirical Study of Twenty-One Educational Systems*. Stockholm: Almqvist and Wiksell.
- Progressive Education Association (1942). *Thirty Schools Tell Their Story. Adventure in American Education*. Vol. V. New York: Harper Bros.
- Raven, J. (1977a). *Education, Values and Society: The Objectives of Education and the Nature and Development of Competence*. Oxford: Oxford Psychologists Press.
- Raven, J. (1977b). On the components of competence and their development in education. *Teachers' College Record*, 78, 457-475.
- Raven, J. (1984/1997). *Competence in Modern Society: Its Identification, Development and Release*. Oxford: Oxford Psychologists Press.
- Raven, J. (1984b). Some barriers to educational innovation from outside the school system. *Teachers College Record*, Vol.85, 431-443.
- Raven, J. (1984c). Some limitations of the standards. *Evaluation and Program Planning*, 7, 363-370.
- Raven, J. (1986). Fostering competence. in Burgess, T. (Ed.), *Education for Capability*. London: NFER-Nelson.
- Raven, J. (1987). The crisis in education. *The New Era*, 68, 38-44.
- Raven, J. (1988a). The assessment of competencies. in H. D. Black and W. B. Dockrell (Eds.), *New Developments in Educational Assessment: British*

- Journal of Educational Psychology, Monograph Series No.3, 98-126.
- Raven, J. (1988b). Developing the talents and competencies of all our children. *Gifted International*, 5, 8-40.
- Raven, J. (1988c). Toward measures of high-level competencies: A re-examination of McClelland's distinction between needs and values. *Human Relations*, 41, 281-294.
- Raven, J. (1989). Questionable assumptions in test construction. *Bulletin of the International Test Commission*, Nos.28 & 29, 67-95.
- Raven, J. (1990a). A model of competence, motivation and its assessment. in H. Berlak (Ed.), *Assessing Academic Achievement: Issues and Problems*. Albany NY: SUNY Press.
- Raven, J. (1990b). The barriers to achieving the wider goals of general education. *The British Educational Research Journal*, 16, No.3.
- Raven, J., Johnstone, J. and Varley, T. (1985). *Opening the Primary Classroom*. Edinburgh: Scottish Council for Research in Education.
- Ravitch, D. (1974). *The Great School Wars*. New York: Basic Books.
- Rogers, E. M. (1962). *Diffusion of Innovations*. Glencoe; Free Press.
- Rugg, H. (1926). in NSSE (1926). Rugg, H. Text Book Series.
- Rugg, H. and Shumaker, A. (1928). *The Child-Centered School*. Yonkers: George Harrap.
- Schon, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Simon, B. and Willcocks, J. (Eds.) (1981). *Research and Practice in the Primary Classroom*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Smith, E. R., Tyler, R. et al. (1942). *Appraising and Recording Student Progress*. *Adventure in American Education*. Vol.III. New York: Harper Bros.
- Spencer, L. M. (1983). *Soft Skill Competencies*. Edinburgh: Scottish Council for Research in Education.
- Stratmeyer, F. B., Forkner, H. L. and McKim, M. C. (1947). *Developing a Curriculum for Modern Living*. New York: Teachers College; Columbia University Press.
- Taylor, C. W. (1971). *All of Our Children are Educationally Underprivileged*. Salt Lake City: University of Utah: Dept. of Psychology.
- Taylor, C. W. (1976). *Talent Ignition Guide*. Salt Lake City: University of Utah and Bellvista Public School.
- Tippett, J. S. et al. (1927). *Curriculum Making in an Elementary School*. New York: Teachers College Press.
- Travers, R. M. W. (Ed.). (1973). *Second Handbook of Research on Teaching*. Chicago: Rand McNally.
- Tyler, R. W. (1936). *Defining and measuring the objectives of progressive*

- education. Educational Research Bulletin, XV, 67.
- United States Department of Education. (1981). The Condition of Education. Washington D.C.: National Center for Educational Statistics.
- Whiting, D. (Ed.) (1972). Blowing on a Candle: the Flavour of Change Newton, Mass.: Newton Public Schools.
- Willis, P. (1977). Learning to Labour. Farnborough: Saxon House.
- Winter, D. G., McClelland, D. C. and Stewart, A. J. (1981). A New Case for the Liberal Arts. San Francisco: Jossey Bass.
- Wittrock, M. C. (Ed.). /AERA. (1986). Handbook of Research on Teaching: Third Edition. New York: AERA.
- Wright, G. S. (1950). Core Curriculum in Public High Schools: An Enquiry into Practices, 1949. Office of Education Bulletin No.5. Washington, D.C.: Federal Security Agency.
- Wright, G. S. (1958). Block-Time Classes and the Core Program in the Junior High School. Bulletin 1958, No. 6., US Dept. Health, Education and Welfare. Washington, D.C.: US Government Printing Office.

Перевод: сотрудники кафедры иноязычного речевого общения МГЛУ, Филимонова Е.И., Пискунов А.Ф., Богацкая В.Г., Гербовицкая М.Ф.