

РАЗДЕЛ III
СОВРЕМЕННАЯ ЗАРУБЕЖНАЯ ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ:
ВОПРОСЫ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ

Part III. MODERN FOREIGN PHILOSOPHY OF EDUCATION:
THE ISSUES OF EFFICIENCY OF EDUCATION

УДК 37.0+376

ТРУДНАЯ ЗАДАЧА: МЕЖДУ «ОЦЕНИВАНИЕМ»
И «ПРОВЕРКОЙ ЭФФЕКТИВНОСТИ»

А. Косентино (Италия)

Мои размышления сосредоточены как на эпистемологическом, так и на образовательном измерении оценивания. В этом плане я ищу ответы на следующие вопросы: в какой тип знания-теории необходимо включить оценивание? какую функцию следует приписать оцениванию? кто оценивает и с какой точки зрения?

Когда оценивание становится некой профессиональной деятельностью, нацеленной на оценку образовательной программы, это заставляет разделять цели и средства, а главной ценностью, которая служит критерием оценивания, становится, как кажется, успех образовательного продукта. Подобный тип оценивания применяется извне к некоторым избранным результатам всего процесса и манифестирует свои позитивистские корни. Напротив, будучи рассмотренным изнутри процесса, оценивание приобретает другие смыслы и функции. В этом случае оно работает как «игра», как некая социальная практика, которая приобретает способность к самооцениванию, как только запускается процесс рефлексии. С этой точки зрения, оценивание представляется ничем иным, как одной из сторон развертывающегося изыскания, и, что касается его общего направления, оно будет находиться в согласии с конструктивистской эпистемологией.

В итоге оценивание выражает в целом равнодушную сторону (caring-side) мышления либо в качестве отношения определения ценности (составления мнения), либо как отношения высокой оценки (приписывание высокой ценности).

Что же касается образовательного сценария, то оценивание как извне, так и изнутри функционируют в большинстве школьных систем. Ясно, что

© Косентино А., 2015

Косентино Антонио – адъюнкт-профессор, Университет Неаполя, Италия.

E-mail: cosentino.nten@gmail.com

Cosentino Antonio – Adjunct Professor, University of Naples, Italy.

внешнее оценивание превалирует в централизованных и бюрократизированных школьных системах, предпочитающих унифицированные и формальные учебные программы. Напротив, именно внутреннее оценивание помогает достигнуть лучшего результата, когда принимается учебная программа, которая учитывает местные нужды и, более того, которая является чувствительной к психологическим (личностные различия) и социологическим (специфика контекстов) переменным.

Ключевые слова: оценивание, доцимология.

A DIFFICULT TASK: BETWEEN «EVALUATION» AND «VALIDATION»

A. Cosentino (Italy)

My reflections are focused on both the epistemological and educational dimensions of evaluation. In this view I'm looking for some answers to questions like the followings: in which kind of knowledge-theory has to be included the evaluation?, which is the function to be assigned to the evaluation?, who evaluates and from what point of view?

When evaluation becomes a professional performance aimed at assessing a program, it makes ends and means separated and the main value, which works as criterion for evaluation appears to be the success of a product. Such kind of evaluation is applied from the outside on selected outcomes of a whole process and reveals its positivistic roots.

On the contrary, when considered from the inside of the process, evaluation assumes different meanings and functions. If this is the case, it works as a "game", a social practice that becomes capable of self-evaluation, once the course of reflection is set going. In this perspective, evaluation appears as nothing but one side of the inquiry going on and, as far as its general direction, it will accord with a constructivist epistemology.

At the end, evaluation expresses on the whole the caring-side of thinking, either as appraising (weighing up) or as prizing (assigning value) attitude.

As far as the educational scenario is concerned, both evaluation from the outside and from the inside are operating within the majority of school systems. It is clear that the outside evaluation is prevailing with centralized and bureaucratic school systems, which prefer uniform and formal curricula. On the contrary, it is the inside evaluation which better helps to reach the results when adopting curricula that pay attention to local needs and, moreover, are sensitive to psychological (personal differences) and sociological (specificity of contexts) variables.

Keywords: evaluation, docimology.

Вводные замечания. Представляется, что оценивание становится в обществе все более распространенным как в частных, так и в общественных институтах. Количество организаций, развивающих специфические компетенции оценивания, быстро растет во всем мире, а оценивание становится настоящей профессией.

После Второй Мировой войны образование, здравоохранение и другие области все чаще стали привлекать к решению своих проблем общественные науки. Программы планирования семьи в Азии, программы питания и здоровья в Латинской Америке, а также программы развития сельского хозяйства и местных сообществ в Африке подвергались систематической оценке, в то время как распространение знаний о методах социальных исследований сделало возможными оценивающие исследования в больших масштабах [1].

В 1970-х гг. оценивающие исследования начали принимать контуры некой специфической области общественных наук. Первый научный журнал, посвященный оцениванию – «Evaluation Review» («Обзор оценивания»), – вышел в свет в США в 1976 г. Кроме того, постепенно начали возникать ассоциации, которые работали именно с оцениванием, к примеру, такие как Американская ассоциация оценивания, Американская ассоциация образовательных исследований (Отделение оценивания), Европейское общество оценивания, Итальянское общество оценивания.

Можно охарактеризовать тип оценивания, который обеспечивается профессиональными организациями как ориентированный на использование мониторинга и другой собираемой информации для того, чтобы высказать суждения о некотором проекте и использовать информацию для изменений и улучшений. В этом смысле мы можем выделить две главные цели оценивания.

1. Изучение и развитие для того, чтобы улучшить показатели деятельности, определить, насколько хорошо вы работаете.

2. Надежность (*подотчетность*). Это необходимо для того, чтобы продемонстрировать другим, что некий проект эффективен. Займодавцы желали бы знать, каким образом тратятся их деньги. Многие проекты должны откликаться на эти запросы для того, чтобы выживать.

Иными словами, как уточняют Росси, Липси и Фриман, «оценивание программы суть использование методов социального исследования для того, чтобы выполнить систематическое изучение эффективности программ социального вмешательства таким образом, чтобы они могли быть приспособлены к окружающей среде и политической организации и были сконструированы так, чтобы руководить действиями, направленными на улучшение социальных условий» [1, с. 16].

В обоих случаях направление, которое я иллюстрирую, предполагает вопрос о стандартах. Вообще говоря, никакое оценивание не может быть проведено без наличия стандарта. Тем не менее заслуживает внимания проблема, связанная с критериями, посредством которых строится каждый стандарт. Мы также можем спросить себя о метакритерии, используемом для выбора критериев, и вернуться к той позиции, когда нам необходимо нечто, что не ссылается на что-то другое для собственного обосно-

вания. И это нечто суть *ценности*. Мы можем сказать, что, когда мы реализуем процесс оценивания – как для изучения и развития, так и для отчетности – фундаментальной ценностью является успех, который имеет структуру некоторого продукта.

В этом плане цель (продукт) и средства (процесс) разделены в том смысле, что средства не включаются в список критериев, используемых для установления цели, и в общем случае решение о цели принимается теми, кто находится «за кадром». А если так, то оценивание может выглядеть как некий вид власти, которая применяется с некоторой внешней позиции по отношению к процессам, развивающимся в определенном контексте.

Эпистемологический взгляд. В ходе обычной досимологической полемики (основы досимологии восходят к работе [2]) проявляются два основных подхода: функционалистская ориентация и феноменологическая ориентация. Некий третий подход характеризуется тем, что исходит из обновленного понятия практики [3]. Понятие практики, на которое я ссылаюсь, имеет вид некоторой части опыта, в которой знание, эмоция и мысль неразделимы. Это кусочек опыта, имеющий признаки истории, по отношению к которой оценивание не может означать, является ли событие истинным или ложным, надлежащим или ненадлежащим относительно некоего заранее заданного стандарта. С точки зрения нарратива [4], это лучше, чем другие виды согласованности с подлинной историчностью практики; фокус внимания специфически направлен на производство смысла, так что оценивание выглядит как значимая реконструкция того, что произошло. В данном случае это значит произвести некое качественное суждение о том, что было сделано посредством сопоставления развития отношений и взаимодействий между частями процесса в свете конечного результата.

В ходе действия внутри некоторой практики оценивающее мышление возникает тогда, когда что-то «заклинивает» и ситуация становится проблемной. Когда вещи становятся неопределенными и недетерминированными, рефлексия начинает воплощаться и акт оценивания действует таким образом, чтобы осознать затруднение и начать восстановление всего целого.

Понятие оценивания, интерпретированное таким образом, согласуется со следующими базовыми предположениями эпистемологической парадигмы конструктивизма (в качестве руководства по конструктивизму в образовании см. работу [5]):

1. Наблюдатель/оценитель находится в контексте оценивания, и его/ее деятельность не является просто формированием зеркального отражения и/или сравнением некоторой абстрактной модели и эмпирически наблюдаемых данных. Напротив, она включает эффективные действия,

помогающие изменить наблюдаемую и оцениваемую ситуацию не в качестве внешней власти, но как отношения самооценивания.

2. Критерии оценивания не могут быть установлены как абстрактные и бесконтекстные, но должны быть определены исторически внутри микрокультуры контекста, где они будут подвергаться непрерывным согласованиям и будут всегда открыты для корректировки.

3. Результаты оценивания будут являться средствами для обозримых целей продолжающегося исследования.

4. Оценивание является качественным, и поэтому оно поддерживается непрерывным герменевтическим упражнением, для которого понимание имеет первостепенную важность.

Мы не можем не оценивать. Мы можем трактовать этот тезис как аксиому, на которой основана любая досимология. Деятельность по оцениванию является на самом деле некой квазибиологической потребностью, если справедливо то, что животные также оценивают, и если справедливо то, что эмоции можно корректно интерпретировать как ценностные суждения, формулируемые и выражаемые в активной и немедленной манере. Оценивание является такой деятельностью, которая постоянно сопровождает действие и познание, и представляет собой в своей изначальной мотивации ключевую компоненту конструкции и защиты различных индивидуумов и групп, а также конструкции миров, в которых мы живем. Оценивание и оценивающий служат тому, чтобы дать кому-либо наименование «враг» и действовать соответственно или наименование «друг», «приятный», «неприятный», «полезный», «бесполезный», а также «истинный» или «ложный».

Необходимо подчеркнуть некоторое различие в значениях. «Оценивать» – это может пониматься в смысле 1) приписывать ценность (заботиться, дорожить, ценить) и 2) измерять, определять цену. Некоторые языки имеют два различных термина, указывающие на эту разницу, а другие – нет (значимый анализ данного различия смыслов см. в работе [6]). Если бы существовали ценности абсолютно и универсально достоверные, то оценивание было бы всегда только второго типа. В этом смысле я измеряю стоимость некоего товара как меновую стоимость, определяемую отношением с находящейся в обращении валютой. Я измеряю и оцениваю длину некоего предмета при помощи метра, то есть по отношению к используемой всеми единице измерения и т. д. Поскольку такие измерения постоянно происходят в поле нашего опыта, должны ли мы полагать, что абсолютные параметры существуют? Или, если таковые не существуют, то, по крайней мере, имеются ли те, с которыми мы согласны? Ответ на это вопрос вовсе не очевиден, и мы знаем это. Однако именно от этого вопроса необходимо отталкиваться, если мы пытаемся более глубоко, в бо-

лее практическом плане понять нашу проблему оценивания. Мы должны решить, где будем позиционировать нашу рефлексию.

Мы можем принять как нечто само собой разумеющееся таблицы эталонных значений и параметров, которые получаются, когда мы работаем в стиле этики, развиваемой как геометрия: у нас имеются самоочевидные аксиомы, а следствия мы выводим дедуктивно, с помощью доказательств. Приведем пример. В предполагаемый архетип «полноценного» учителя могла бы быть включена способность поддерживать порядок и дисциплину в классе. Если наблюдатель замечает, что в классе господствует беспорядок, то он делает вывод о том, что учитель, которому поручено проведение этого занятия, не является умелым учителем. Другая установка может быть определена посредством рефлексии по поводу тех же самых критериев суждения, чтобы двигаться в направлении возможных причин, которые лежат в основании некоторой данной ценности. Если взять пример, приведенный выше, можно спросить, почему определенный способ осуществления жизни класса рассматривается как беспорядок с сильной отрицательной коннотацией и почему это имеет влияние на профессиональную оценку.

Подытоживая, отметим, что оценивание может быть включено в некоторое видение, так сказать, «технически-инструментальную рациональность», которая принимает как само собой разумеющееся ценности, параметры и эталонные модели, или же некоторое видение «критически-рефлексивной рациональности», которое распространяет оценочное суждение на основополагающие ценности и парадигмы. В последнем случае оценка не конфигурируется как простая мера соответствия между некоторым частным случаем и некоторым архетипом, но как совокупная конструкция и реконструкция смысла. Этот выбор неизбежно связан с необходимостью рефлексии о доминирующих моделях в той области, в которой вы проводите оценивание. Если профессиональная деятельность является предметом оценивания, то оцениваемый объект влияет на оценивание. Более того, в области образования и школ оценка «оценивания» невозможна без исследования принятого типа учебной программы, а также того, с какими формами, инструментами и целями должно быть согласовано оценивание. Эта согласованность является необходимостью. Не бывает так, что одно оценивание честное, а другое ошибочное, но вы можете ввести в вашей области различные подходы к оценке, каждый из которых является надежным и обоснованным на основе согласованности с некоторым горизонтом референции и релевантности.

Оценивание в образовании. Если мы посмотрим на оценивание внутри образования, то первое соображение, которое придет на ум, таково: образование в своей основе является некоей социальной практикой. Если мы примем эту предпосылку в качестве направляющей идеи, то тогда наш

анализ должен будет подчеркнуть важность контекста, социально распределенного знания, исследования как исследования-действия, разработанного для того, чтобы способствовать желаемым изменениям среди участников. Также необходимо учитывать условия психологии обучения с акцентом на «зоны ближайшего развития» не только отдельных учеников, но и учителей [7]. Рассматриваемые действия таковы, что их успех измеряется уже внутри поля действия. В качестве некоторой модели для описываемой мною ситуации мы можем взять «изучение деятельности». Когда действие направляется некоторым исследовательским проектом, можно обнаружить, что оценивание включается в суммарный процесс опыта и представляет собой «заинтересованную» (*caring*; смысл этого термина в данном контексте рассуждения см. в [8]) часть рефлексии, которая имеет место в действии. Это один из аспектов практики, которая рефлексивирует по поводу себя.

Школьная система, как правило, должна работать с двумя подходами к оцениванию: один из них – более старый и знакомый – является внутренним по отношению к системе (учителя, оценивающие результаты учебы учеников и одновременно результаты своего преподавания), другой подход – внешний, учрежденный недавно и не менее влиятельный. Для всесторонней оценки школьной системы и уровня ее функционирования необходимо идентифицировать внешние субъекты, которые будут обеспечивать заранее заданные параметры и сетки и которые порой имеют тенденцию к поглощению системы внутреннего оценивания, что влечет за собой риск сведения роли учителей к «организации» проведения тестов, созданных экспертами по оцениванию профессии и разработчиками данных. В этом плане оценивание является лишь количественным и может обеспечить статистическую информацию. Внутри этого типа оценивания, разумеется, нет места для рефлексии по поводу общих моделей и парадигм эталонов, которые принимаются как сами собой разумеющиеся. К примеру, там нет места для того, чтобы задаться вопросом, на какой тип учебной программы ориентирована школьная система. Идет ли речь о некоей централизованной модели, основанной на концепциях министерских программ, где центральная роль приписывается содержанию предметов, которое «окаменело» в учебных пособиях? Или же мы говорим о некоей учебной программе, сфокусированной на целях? Или на предметах, которые изучаются? А цели все еще определяются таксономией Блума или же они открыты для исследования? Кто устанавливает цели? Насколько далекой является школьная политика от идеи учебной программы как проектирования, сконцентрированного на интерпретации образовательных потребностей и осознании проблемных ситуаций, для которых необходимо воспитательное вмешательство, на предоставлении более широких возможностей субъектам в образовании и поощрении участия?

Современная литература критически относится к ограничениям и рискам оценивания количественного и стандартизованного типа, в настоящее время ведется поиск среднего между количеством и качеством, подчеркивается односторонность и ограниченный характер индивидуального оценивания и предлагается система оценивания как более широкий взгляд и понимание. Особенно сильную поддержку получает идея о первостепенной роли практики, которая благодаря рефлексии-в-действии перестала быть рутинным и шаблонным действием и превращается в привычку исследования.

Если мы обратимся к модели профессионализма, в которой обычно рассматривается учитель, то оценивание учителя как в активном, так и в пассивном смысле может приобрести совершенно новые коннотации. Желаемый прорыв может быть проиллюстрирован путем сравнения двух идеальных типов учителя.

Первый тип – это учитель как технический оператор, который выполняет свою исполнительную роль посредством реализации образовательных моделей и целей, разработанных теми, кто управляет теоретическим наследием. Под теоретическим наследием мы подразумеваем как методологическое наследие исследователей и академиков, так и вклад, идущий извне сферы образования (политика, экономика, социология, средства массовой информации). Разделение – эпистемологическое и институциональное – теории и практики является негласной предпосылкой, лежащей в основе видения профессии учителя.

Второй идеальный тип – это учитель как рефлекслирующий практик или, если угодно, учитель-исследователь [9; 10]. В этом случае фундаментальная эпистемологическая предпосылка – это цикличность теории и практики, их замыкание в некоторый паттерн, который приписывает первостепенную важность практике и рассматривает теорию как рефлекслирующую деятельность, которая проистекает из некоторой вызывающей беспокойство части практики (имеется некоторая проблема, что-то пошло не так, как ожидалось) и затем возвращается в практику (мир опыта) как реконструкция и возвращение к равновесию ситуации, которая вызвала беспокойство. Дж. Дьюи утверждает, что когда некоторая ситуация становится неопределенной и неустойчивой, мы начинаем размышлять, рефлексировать, анализировать ее и разбивать на элементы, строить гипотезы о том, в чем может быть проблема, и воображать возможные пути решения, проверяя их относительно реальности фактов [11]. Таким образом, поле опыта и практик, которые составляют его, представляет начало и конец некоторого единого процесса, сплетающего практику и теорию. Это условие дает для практики возможность прийти в движение, выйти из режима по большей части привычного и инерционного, открыться творчеству и изобретению новых возможностей.

В замысле учителя – рефлексивного практика – очевидно, что оценивание принимает множество форм и имеет множество функций, совершенно отличных от тех, к которым мы привыкли. Во-первых, имеется тенденция все большего снижения доли «проверки эффективности» молчаливо разделяемых посылок, ожиданий и рамок; в качестве глубокой рефлексивной работы осуществляется обращение к истокам, нежели к точкам прибытия [12; 13]. Во-вторых, процесс оценивания не будет отделяться от профессиональной деятельности, но будет рассматриваться как образующий некоторое измерение профессиональной деятельности в тесной связи со всеми другими.

Что касается непосредственно области образования, то обратимся к утверждению Дж. Дьюи о ценностях и задачах образования: «Каким образом их следует определять? Из чего они выводятся? Предположение, которое приводит к только что раскритикованным процедурам, заключается в убежденности в том, что социальные условия определяют образовательные цели. Это заблуждение. Образование автономно и должно обладать свободой определять свои собственные цели, свои собственные задачи. Выходить вон из образовательной функции и заимствовать задачи из некоторого внешнего источника – значит отказаться от идеи образования. До тех пор пока деятели образования не приобретут независимость и мужество настаивать на том, что образовательные цели должны формироваться и реализовываться внутри образовательного процесса, они не придут к осознанию своей собственной функции. Иначе остальные не будут иметь никакого уважения к деятелям образования, поскольку последние не обладают уважением к своему собственному месту в обществе и к работе» [14, р. 38]

В перспективе рефлексивной рациональности лежит обязательство по отношению к проверке эффективности, которая делает учебно-познавательную деятельность динамичной, открытой и ответственной: динамичной, поскольку она основывается на постоянном сравнении результатов и посылок в некой игре непрерывной взаимной обратной связи; открытой, поскольку посылки не принимаются как само собой разумеющиеся, но являются объектом пересмотра в свете получаемых результатов в свете рассмотрений, связанных с контекстом; ответственной, поскольку объяснение неудач не сводится лишь к характеристикам состояния (психологическим, социальным, связанным с мотивацией и т. д.) отдельных студентов, но распределяется на всю совокупность ситуации. В этом направлении мы продвигаемся к «аутентичному» оцениванию [15; 16], которое тестирует умения и навыки в реальных активных контекстах, аутентичных и осмысленных заданиях или проектах.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Rossi H., Lipsey M. W., Freeman H. E.** Evaluation: a systematic approach. – Thousand Oaks, 2004.
2. **Edgeworth F. V.** The statistics of examinations, 1900.
3. **Gherardi S.** La pratica quale concetto fondante di un rinnovamento nello studio dell'apprendimento organizzativo, in «Studi organizzativi». – 2000. – No. 1.
4. **Clandinin D. J., Connelly F. M.** Narrative Inquiry. Experience and Story in Qualitative Research. – San Francisco, 2000.
5. **Cosentino A.** Costruttivismo e formazione. Proposte per lo sviluppo della professionalità docente. – Napoli, 2002.
6. **Dewey J.** Theory of evaluation. – Chicago, 1969.
7. **Выготский Л. С.** Мышление и речь. – М., 1934.
8. **Lipman M.** Thinking in education. – Cambridge, 2003.
9. **Schön D. A.** The reflective practitioner. – N. Y., 1983.
10. **Stenhouse L., Rudduck J.** Research As a Basis for Teaching. – UK, 1985.
11. **Dewey J.** How we think. – Boston, 1933.
12. **Mezirow J.** Fostering critical reflection in adulthood. A guide to transformative and emancipatory learning. – San Francisco, 1990.
13. **Polanyi M.** The Tacit Dimension. – N. Y., 1966.
14. **Dewey J.** The Later Works. – Vol. 5. – Illinois, 1925–1953.
15. **Wiggins G. P.** The case for authentic assessment. – Washington, 1990.
16. **Wiggins G. P.** Educative assessment: designing assessments to inform and improve student performance. – San Francisco, 1998.

BIBLIOGRAPHY

- Bezzi C.** Il nuovo disegno della ricerca valutativa. – Milano 2010.
- Bourdieu P.** Le sens pratique, de Minuit. – Paris, 1980.
- Cosentino A.** Pratica e comunità di pratica. – Nel vol. Cosentino A., Oliverio S. Comunità di ricerca filosofica e formazione. Pratiche di coltivazione del pensiero. – Napoli, 2012.
- Fosnot C. T.** (Eds.). Constructivism: Theory, Perspectives and Practice. – N. Y., 1996.
- Glaserfeld E. Von.** Radical constructivism: A way of knowing and learning. – London, 1995.
- King P. M., Kitchener K. S.** Developing reflective judgment. – San Francisco, 1994.
- Larochelle M., Bednarz N., Garrison J.** (Eds.). Constructivism and education. – Cambridge, 1998.
- Lave J., Wenger E.** Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation. – Cambridge, 1991.
- Neubert S.** Pragmatism and Constructivism in Contemporary Philosophical Discourse. – [Electronic resource]. – URL: <http://www.konstruktivismus.uni-koeln.de/english/index.html> (дата обращения: 12.01.2015).
- Samuel Messick.** Standards of Validity and the Validity of Standards in Performance Assessment, in «Educational Measurement: Issues and Practice». – Winter, 1995.
- Wenger E.** Communities of Practice, Learning, Meaning and Identity. – Cambridge, 1998.
- Winograd T., Flores F.** Understanding Computer and Cognition: a New Foundation for Design, Addison-Wesley Professional, Reading (MA), 1987.

Принята редакцией: 17.01.2015