

Практика

О евроPISAции ШКОЛЬНОГО УРОКА И ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОПТИМИЗМЕ

Ю. В. Слобожанинов

В статье поднимается проблема тестирования школьников по Международной программе оценки образовательных достижений учащихся (PISA). Автор описывает свой опыт проверки применимости данной программы в российской школе, делится полученными результатами и выводами.

• тестовые задания PISA • конструктивистская модель • компетенции • групповые практики • дизайн теста • табличная самооценка • «над-предметный язык» • коррекция достижений

Каким бы ни было современное европейское образование, иницируемое далёко не педагогическими структурами, мы должны честно уязвить себя: «Увы, нам!». Здесь уместно сравнение, которое сделала в конце 2008 года директор Центрального дома актёров М. Эскина в телепрограмме «Ночной полёт». Отвечая на вопрос ведущего о том, как ей работалось на телевидении в советское время, она заявила, что «занавес» способствовал изобретательству и творчеству на телевидении; всё обсуждалось и перемалывалось в головах, и в результате появлялись прекрасные моло-

дѣжные программы, которые были «наши и для нас»: «Мы не знали о том, что делалось на Би-Би-Си и Си-ЭН-ЭН, а сейчас, — сетовала она, — мы видим неумело скопированные западные программы, и это неумелое копирование называется, в духе времени, креативом».

Нечто подобное происходит и в образовании. Теперь мы знаем, что творится на педагогических подмостках в мире, и нам некуда деться от своего «посконного» креатива: приходится цыплят по осени считать. Этими осенними годами стали для нас 2000, 2003, 2006. Наши пятнадцатилетние «цыплята» показали неудовлетворительные, по нарастающей, результаты участия в Международной программе оценки образовательных достижений учащихся (PISA). А ведь по этим результатам на Западе судят об образовательном и культурном уровне нации.

Что делать?

Надо искать пути выхода из этой тупиковой результативности. Задания в формате PISA этого стоят: в них полно креатива, но без кавычек. Не будем касаться скрытого дискурса идеологии директората ОЭСР, курирующего программу, но обратим внимание на познавательно-развивающую

ценность тестов, новые для нас способы работы с учеником через понимание текста. Это красивый, умный образовательный продукт высокого класса.

К сожалению, о тестах PISA как совокупности текстов, заданий, табличной самооценки достижений школьника знает микроскопическое число педагогов: по моим опросам, один-два педагога из ста что-то о них слышали. Глухая стена скрывает эти неприглядные результаты. Да, о них есть серьёзные исследования в книгах тиражом по тысяче экземпляров, публикации в журналах¹, но даже читавший эти материалы педагог привык исполнять команды, а команды о евроPISAции не поступает.

PISA: учатся педагоги

Будем оптимистами. Чтобы стать ими, надо что-то в этом направлении делать. Я представлю несколько иллюстраций из своего оптимистического опыта.

На *первом этапе*, два с половиной года назад, у меня возникла идея проверить своё первоначальное убеждение, что тестовые задания PISA по силам ученикам девятого класса. Далее меня заинтересовал вопрос: способно ли молодое и среднее поколение учителей «съехать» на чужую колею: от

Практика

1

В частности, в «Народном образовании», «Школьных технологиях», «Педагогической диагностике».

обучения через передачу знаний (эмпиристская модель) к контекстуальному и кооперативному обучению (конструктивистская модель). В этой модели много разумного, например, о нашем предмете: компетенция должна формироваться через ситуацию, а не учебную задачу, вырванную из социального контекста; компетенции тесно связаны с контекстом, нормами и ценностями группы, с которой человек взаимодействует. Эти теоретические постулаты при первом приближении не вызывают отторжения у опытного педагога, как и то, что индивидуальное познание так или иначе происходит через социум.

Но педагог с трудом приходит к постулату, принятому в теории социального конструктивизма, о том, что компетенции, в отличие от знаний, приобретаются не через внутренние процессы индивидуально ориентированным образом, а группа, контекст ситуации, динамика наработки компетенций — суть главные «важности» в их формировании. Это напоминает тренинг по освоению навыков, принятый в инновационном менеджменте для обучающейся организации. Это — динамика по освоению новых практик (вспомним басню про лягушку в сметане: чем больше телодвижений, тем прочнее основание); чем боль-

ше групповых практик, тем сильнее идёт наращивание компетентностных качеств.

Компетентностный школьник чем-то должен напоминать бойца МЧС: быть готовым действовать в любой экстремальной (ситуационно проблемной) зоне в групповом взаимодействии с персональной ответственностью за свой участок.

По этому поводу возникают два вопроса: насколько среднестатистический российский школьник-подросток восприимчив к подобному обучению? Насколько страшно уставший от толчеи перемен, массово уже немолодой, учитель готов взвалить на себя эту ношу?

Очень сложным оказался следующий, *второй этап*: выискивание публикаций и «смена вех» в себе. Кстати, обилие конструктивистской терминологии в западном образовании, которая на порядок точнее нашей, благотворно повлияло на дисциплину рассуждений и понимание абриса «чуждого» нам образовательного мышления. Пригодился опыт пребывания на семинаре незабвенного И.Я. Лернера, значительный опыт учительства и вкус к практичным вещам в дидактике. Попутно замечу, что учебные задания PISA легче удаются учителям, хорошо владеющим отечественным методическим «костылём» (выражение

Р.Ю. Виппера), наработавшим практические навыки автодиакта.

Составить программу занятий для творческой группы учителей, как задачу *третьего этапа*, оказалось делом непростым, так как *три первых занятия* необходимо было спланировать как смену ментальных шаблонов, стереотипов педагогов и познакомить их с богатой палитрой деятельности нескольких непедагогических международных организаций: ВТО, ОЭСР, Римского клуба, Всемирного банка. Без понимания идеологии современного капитала в образовании понять теперешние тенденции в самом образовании очень сложно, так как «капиталист прочно встал у дверей школы» (И.В. Жуковский) и диктует свои условия на общепринятом в бизнес-сообществе языке компетенций. Проект «DeSeCo» и программы PISA, курируемые ОЭСР, современной лабораторией социального конструктивизма, заставили всё мировое образовательное сообщество переходить на этот язык.

Далее, на *четвёртом занятии* надо было коллективно разобраться: с чём не справляются российские школьники при международном тестировании и почему наше обучение даёт обратный эффект: чем лучше «по-нашему» мы учим, тем хуже результаты тестов

PISA. Ответы на эти вопросы дают устойчивое представление о перспективности начинаемой работы.

Пятое занятие проводилось по репродуктивной методике И.Я. Лернера. Тщательно разбирались несколько тестов в формате PISA, в том числе их дизайн. Понятие «дизайна теста» введено не случайно, так как красота конструкции подобранного материала (текстов, таблиц, графиков, фрагментов карт, иллюстраций, словарных выделений), выверенное место в нём заданий/задач и эстетически грамотное полиграфическое исполнение — существенный элемент мотивации к их решению (в отличие от PISA наши тесты по ЕГЭ выполнены в эстетике бухгалтерского отчёта).

При этом обращалось особое внимание на интригующий, несколько авантюрный заголовок теста, специально «под» пятнадцатилетнего школьника: «Император Александр Первый — «плешистый щёголь, враг труда» или «Александр Благословенный»?» — по литературе и истории; «Почему опасны для здоровья покупки в наших продуктовых магазинах?» — по экологии питания и компетентном покупателе; «Утонет ли Россия как Атлантида?» — по географии, истории, математике; «Задача Льва Толстого: «Как Пахом

Практика

покупал землю?» — по геометрии и литературе.

На этом же занятии мы говорили о видах заданий/задач тестов PISA, табличной самооценке ученика. В качестве домашнего задания педагогам было предложено выполнить ряд заданий по образцу и провести в классах «эпизоды применения» с последующим анкетированием школьников по поводу интереса, доступности, собственных «западных» учащихся, определить временную затратность как ученика, так и учителя.

Шестое и седьмое занятия спланированы как собственно конструктивистские, творческие и продуктивные. Каждый педагог принёс на них свой запас исходных элементов («деталей конструктора»), свою «базу данных» по предмету. Работа проходила в предметных группах. Её цель: создать сносный для употребления дидактический продукт в формате заданий/задач тестов PISA для учащихся 8–9-х классов, интегративный по содержанию и по форме. Условия конструирования: набор четырёх типов тестовых заданий/задач: аналитических, информационных, интерпретационных, позиционных — на грамотность чтения и для формирования базовых компонентов письменной коммуникативной, предметной и надпредметной компетентнос-

тей, найти их дидактически целесообразное место на уроке, в теме предмета.

Уточним: шестое — седьмое занятия — это «сборка» заданий/задач для теста. Они проводились в группах разнопредметных педагогов одного класса и позволяли выработать «надпредметный язык», наметить новые связи для профессиональной коммуникации. Результат занятия: набор восьми заданий/задач, отработка навыков конструирования интегративных тестов формата PISA. Домашнее задание служило продолжением стационара: педагоги самостоятельно производили досборку тестов, придавая им презентабельный вид авторским дизайном. Далее их апробировали и анализировали достижения.

Восьмое занятие предполагало массивную коррекцию достижений с привлечением аналитических материалов по участию российских школьников в исследованиях PISA 2006 года и их затруднений. Тема занятия: «Учимся на своих и чужих ошибках». Предлагалось скорректировать свои тестовые задания/задачи по следующему тексту:

«Российские школьники испытывают затруднения при работе:

- с заданиями большого объёма как текстовой информации, так и информации в виде таб-

лиц, диаграмм, графиков, рисунков, схем;

- с заданиями из разных предметных областей для правильного выполнения которых надо интегрировать разнообразные знания, использовать общеучебные умения, отбирать и использовать адекватные описываемой ситуации способы размышления, анализа;

- с заданиями, в которых неясно, к какой области знаний надо обратиться, чтобы определить способ действий или информацию, необходимые для выявления и решения проблемы;

- с заданиями, где нужно привлекать дополнительную информацию, или, напротив, с заданиями с избыточной информацией, «лишними» данными;
- с комплексными или структурированными заданиями из нескольких взаимосвязанных вопросов;

- с большим числом заданий разной тематики и разных форм записи ответа (выбора ответа, записи словесной или числовой, краткого или развернутого обоснования) в одной работе, которую надо выполнить за ограниченное время».

Коррекционная работа проводилась в небольших экспертных группах коллег-педагогов по три человека, работающих в одной параллели классов, так как ставилась задача сделать тесты максимально

«возрастными» и не допустить возможных ошибок при интеграционных «пробах пера».

Проэкспертированные тесты запускались на последнюю обкатку в классы и анкетировался окончательный результат.

Четвёртый этап был связан с подготовкой внутришкольных публикаций и проведением школьной конференции, которая прошла с пользой для экспериментаторов и двух школьных коллективов Кировских школ № 66 и № 61.

Наши выводы

Итак, мы стали оптимистами, получив навык евроPISAции школьного урока. Проведённая образовательная интервенция способствовала созданию базы умозаключений, которые требуют дальнейшей проверки:

- Продуктивная деятельность по этой проблеме имеет больше шансов в среде опытных педагогов, результаты у молодых коллег более виртуальны.

- Следующее утверждение спорно: развитие компетентностей, связанных с уроками, целесообразнее начинать на второй ступени обучения не с проектной деятельности и, тем более, не с формирования исследовательских навыков, а с работы с заданиями и тестами в формате PISA, с работы над ситуационными задачами, на

Практика

которых мы здесь не останавливаемся. Эта новая для подростков учебная практика природосообразна, интересна, увлекательна. В ней содержатся все *протоэлементы проектной и исследовательской деятельности*. Поработав с протоэлементами, можно переходить и к самим элементам в старших классах, тогда проектирование будет логически завершать всю аналитико-синтетическую конструкцию учебного процесса с пятого по одиннадцатый класс. Причём, все протоэлементы и элементы этой конструкции «замешаны на одном сорте цемента», что гарантирует ей большую надёжность и прочность и, в конечном итоге, пресловутую продуктивность.

- Задания/задачи и большие тесты в формате PISA легко включаются в ткань любого урока, в любом качестве: при изучении нового материала, отработке навыков, закреплении, проверке знаний, способностей.

- Работа над заданиями/задачами PISA убедила нас в правильности предположения о силе этого формата российскому «троечнику» 8–9-х классов. Они преждевременны в 5–6-х классах, где идёт адаптация ко второй ступени обучения (В.Н. Зайцев). Задания большинству школьников (65%) показались интересными, потому что «можно выска-

зать свою точку зрения на проблему», «расширить свои знания о применении предмета в окружающей меня жизни». Им понравилась работа с текстами, насыщенными графиками, таблицами, статистическими материалами, картами, с прогнозированием социальных событий и явлений природы. Педагоги делают вывод о приемлемости использования заданий PISA на своих уроках, если учитель:

а) понимает, что компетентность, как образовательный результат, выражает современную экономическую тенденцию оценивать по ней величину вознаграждения в организациях, и поэтому школа должна удовлетворительно формировать кластер ключевых компетенций;

б) умеет конструировать и применять тесты в формате PISA, формирующие и оценивающие компетентности;

в) ученики владеют опытом их выполнения, практикуемого *всеми учителями данного класса*.

По поводу пункта в). Популярный ныне командный подход в первую очередь надо освоить учителям, замкнутым в своих педагогических изысканиях, кооперативные формы работы для них нетипичны.

- Работа над этой проблемой подталкивает к использованию новых форм повышения ква-

лификации и трансфера дидактических навыков в педагогической среде. Но здесь не решена существенная проблема-препятствие: смены шаблонов, стереотипов в головах учителей как научная и практическая задача, а эта задача — первоочередная и стратегическая. Пока она не решена, наши теперешние образовательные инновации напоминают пересадку забуревшего цветка из гли-

няного горшка в пластмассовый белый. Меняется не сущность, а форма. Старую сущность в «пластмассе» назвать новшеством у людей знающих и умеющих язык не поворачивается. Новое мышление начинается с нового знания, способного изменить умственный вектор. Этот вывод имеет оптимистический характер: школе позарез нужны молодые, энергичные умы.

Практика

ШКОЛЬНИКИ