

# КОМУ ОЦЕНИВАТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ?

**Перспективы перехода к Единому государственному экзамену обострили вопрос о том, кто должен оценивать образовательные результаты. Все давно привыкли к тому, что школа и учит, и сама же оценивает свои результаты. Конечно, существовали и существуют общие нормы оценки знаний и умений учащихся. Но любой практик понимает, что эти нормы допускают весьма большой субъективизм в оценке результатов учебной деятельности.**



**Олег Лебедев,**  
доктор педагогических наук,  
профессор, член-корреспондент РАО

Более тридцати лет назад я провёл эксперимент: группе учителей истории предложили оценить один и тот же письменный ответ на вопрос о причинах Первой мировой войны. Пять учителей поставили за эту работу «двойку», мотивировав это тем, что в работе нет ответа на поставленный вопрос: ученик пишет не о причинах войны, а рассказывает о том, как она началась. Восемь учителей оценили работу на «тройку», ссылаясь на то, что ученик всё же что-то знает. Семеро поставили «четвёрку», придя к выводу, что их ученики «лучше не напишут». На самом деле учитель поставил за эту работу «пятёрку», потому что она оказалась лучшей в классе. С тех пор многое изменилось в школе, но субъективизм школьных оценок сохранился.

Переход к Единому экзамену означает смену тех, кто оценивает уровень подготовленности выпускников средней школы и введение единых критериев оценки. Появляется возможность более объективно оценивать образовательные результаты.

За спорами о целесообразности — нецелесообразности ЕГЭ прослеживается тенденция, которая имеет мировой характер: рост интереса к внутренним проблемам школы. В условиях России это явление связано с рядом обстоятельств. В постсоветский период усиливается значение реальных образовательных результатов: важны не оценки по иностранному языку или информатике, а практическое владение языком и умение работать на компьютере. Все понимают, что образовательные результаты зависят от внутреннего устройства школы — выбора программ, учебных пособий, организации образовательного процесса, квалификации педагогов, обеспеченности материальными и иными ресурсами. Поэтому и родители, и существующие социальные институты (прежде всего профессиональная школа), и работодатели стремятся использовать все возможности для решения внутренних проблем школы. Надо учитывать и то обстоятельство, что уровень образования населения вполне позволяет большинству людей компетентно судить о многих сторонах деятельности школы.

Рост общественного интереса к внутренним проблемам системы образования может осложнить школьную жизнь. Поэтому на практике руководители школ и учителя нередко настороженно, а то и весьма болезненно воспринимают попытки «непрофессионалов» оценивать деятельность школы (хотя, например, для оценки результатов деятельности конкретного врача или для оценки организации медицинского обслуживания в поликлинике пациенту не обязательно иметь медицинское образование).

Школа не может и не должна игнорировать рост общественного интереса к её внутренним проблемам. Не может — ибо это объективный процесс, который будет развиваться; не должна — ибо в интересах школы способствовать развитию такого процесса. Но для этого важно выяснить, какие именно внутренние проблемы развития школы составляют предмет общественного интереса.



Если рассматривать проблему оценки образовательных результатов, интерес к которой связан с перспективами введения ЕГЭ, то можно выделить ряд вопросов, требующих обсуждения. Основной из них вынесен в заголовок статьи: кому оценивать образовательные результаты? О каких образовательных результатах идёт речь?

Качественный анализ предметных образовательных результатов необходим для объективной оценки педагогической практики и её коррекции. О такой необходимости свидетельствуют данные отчёта о результатах мониторинга первого этапа эксперимента по модернизации структуры и содержания общего образования. По данным отчёта, около 40% десятиклассников владеют изученным в основной школе материалом по курсу алгебры ниже уровня, предусмотренного действующим стандартом. Базовый уровень подготовки по русскому языку показали 33,3% десятиклассников. При анализе уровня общеобразовательной подготовки выяснилось, что высказать собственное мнение относительно определённого социального явления на основе самостоятельного анализа предложенных текстов смогли 23% опрошенных десятиклассников.

Понятно, что за этими результатами стоят проблемы различного уровня — от федерального до школьного. Существенные возможности для качественного анализа предметных образовательных результатов может дать Единый госэкзамен. Детальное изучение результатов ЕГЭ по тому или иному предмету позволит выяснить, какие именно знания и умения школьники усваивают наиболее успешно, какие — наименее успешно, в каких случаях возникают заметные отличия на уровне регионов или образовательных учреждений.

Но при этом возникает вопрос о том, какие именно предметные образовательные результаты должны стать объектом оценки. Конечно, при определении объекта оценки необходимо учитывать специфику учебного предмета: результаты изучения математики и курса «изобразительное искусство» принципиально различны. Общий подход к определению предметных образовательных результатов, которые должны рассматриваться как объекты оценки, может заключаться в том, что существенным результатом образования становится не накопление сведений, а способность объяснять явления действительности.

Смысл образования не в том, чтобы ученики запоминали тысячи определений, научных понятий, фактов, множество формулировок законов, принципов, оценочных выводов, а в том, чтобы, опираясь на полученные в школе знания, они могли объяснять явления природы, социальной жизни, духовной культуры и прежде всего те, с которыми встречаются в повседневной жизни. Ведь далеко не все люди со средним образованием могут объяснить, почему происходят солнечные и лунные затмения, что является причиной листопада, почему возникли различные религии, что заставило людей селиться в зоне тундры, почему существуют инфекционные болезни, каким образом политики

могут манипулировать общественным мнением и т.п.

Следует, однако, сделать и оговорку относительно того, какие предметные образовательные результаты надо рассматривать как основные. В этой связи имеет смысл рассказать об одной дискуссии, которая возникла на рабочем совещании экспертов по образовательным стандартам, в котором я участвовал. Обсуждалось, можно ли поставить ученику «5» по географии, если он не знает, что Волга впадает в Каспийское море (но знает, например, куда впадает Енисей). Мнения разделились. Одни утверждали, что вообще нет нужды помнить, куда впадает та или иная река, — надо уметь определить это по карте. Другие считали, что незнание каких-то сведений, фактов может компенсироваться знанием другого, не менее существенного материала (ученик не читал романа «Отцы и дети», но читал «Дворянское гнездо»). Третьи обратили внимание на то, что существуют факты, знание которых обязательно для культурной идентификации, осознания своей принадлежности к определённой культуре.

На последнюю позицию следует обратить особое внимание (признав правомерность и остальных двух точек зрения). Школьное образование называется общим не только потому, что оно допрофессиональное, но прежде всего потому, что оно общее для всего молодого поколения, объединяет людей на основе общего знания о выдающихся достижениях культуры, важнейших событиях и даже о природных объектах, которые приобрели характер общенациональных символов. Таким образом, можно выделить две группы предметных образовательных результатов, требующих обязательной оценки: умение объяснять явления действительности, используя научный аппарат, и знание фактов, наиболее важных для культурной идентификации.

Эти результаты необходимы для того, чтобы обеспечить общекультурную



компетентность учащихся, их социализацию. Показателем достижения необходимых образовательных результатов может служить их соответствие принятым образовательным стандартам. Оценивать уровень достижения необходимых предметных результатов должны специалисты по соответствующим учебным предметам.

В сложившейся образовательной практике достигнутые школьниками предметные результаты оцениваются не только как необходимые, но и как возможные. Имеются в виду результаты, которых могут достичь те, кто проявляет особый интерес к предмету. Обычные формы выявления подобных результатов — олимпиады, соревнования, выставки, ученические конференции. Субъектами оценки в этом случае должны выступать не специалисты по учебным предметам, а специалисты в определённой области знаний или сфере деятельности (в этой роли, естественно, могут выступать и школьные учителя).

Существует и ещё один подход к оценке предметных образовательных результатов: они могут быть оценены как достаточные или недостаточные.

Конечно, критерий достаточности субъективен: уровень знаний, достаточный для одного, может быть явно недостаточным для другого. Различия в оценках могут быть связаны с образовательными планами школьников, их интересами, профессиональными ориентациями и другими субъективными обстоятельствами.

Решение педагогической задачи развития у школьников рефлексивных способностей — дело непростое. И не только потому, что у ребят слишком мал опыт самооценки своей образовательной деятельности. Дело в том, что сложившаяся в школе система оценивания учебных достижений часто стимулирует неэффективную образовательную деятельность. В общественном (да и в педагогическом) сознании лучшим учеником является отличник, имеющий одинаково высокие результаты по всем учебным предметам.

Между тем это может даже препятствовать достижению выдающихся результатов по отдельным учебным дисциплинам.

Оценить достаточность — недостаточность уровня знаний по тому или иному предмету могут и взрослые — например, преподаватели вуза (если речь идёт о достаточности подготовки для поступления в данный вуз). Но если иметь в виду оценку учениками уровня своей подготовки по предмету, то взрослые должны выступать с позиций консультанта, к которому ученик обращается за помощью.

Итак, можно выделить три подхода к оценке образовательных результатов учеников по отдельным предметам: с точки зрения достижения необходимых, возможных и достаточных результатов. В каждом случае субъектами оценки выступают разные лица: специалисты по предмету, специалисты в определённой области знаний или сфере деятельности, сами ученики. Все группы оценок важны для того, чтобы принять решение относительно путей повышения качества образования.

С вопросом о достаточности — недостаточности знаний связан и другой вопрос — об избыточности знаний. Считается, что избыточных знаний не может быть — всё когда-нибудь пригодится. Однако это не так. Многие знания, на усвоение которых тратится значительное время, оказываются не востребованными в послешкольной жизни выпускников.

Феномен «избыточных знаний» связан с завышением объёма «необходимых знаний». Понятно, что время на изучение общеобразовательных дисциплин всегда будет ограниченным. Если оно расходуется на получение знаний (и соответственно результатов), которые будут востребованы лишь у части выпускников школы, то учебного времени никогда не хватит для получения знаний, которые могут быть востребованы в жизненной практике всех выпускников школы.

В связи с этим возникает вопрос: кто может оценить образовательные результаты школьников (реальные или планируемые) по критерию необходимости — избыточности? Скорее всего, субъектом оценки может выступить сообщество специалистов по различным областям знания. В этом случае объектом оценки станут образовательные стандарты по учебным предметам, прежде всего требования к уровню подготовки учащихся. Такое сообщество могло бы определить, что должен знать каждый культурный человек, какие элементы системы знаний следует рассматривать как инвариантные, а какие — как вариативные; что необходимо знать тем, кто предполагает получить профессиональное образование соответствующего профиля; как создать условия для удовлетворения познавательных запросов, которые выходят за рамки обязательных образовательных стандартов.

При всём значении предметных образовательных результатов школа никогда не ориентировалась исключительно на эти результаты, поскольку само школьное образование всегда рассматривалось как средство формирования личности. Поэтому главными результатами школьного образования считались



и считаются результаты, которые можно определить как личностные. К ним можно отнести развитие личностных качеств, усвоение системы ценностей, выявление и развитие творческих способностей.

Перечень качеств человека, имеющих социальное значение, весьма обширен: в различных психологических исследованиях выделяется до 1300 черт личности. В педагогической практике из возможного набора личностных качеств обычно отбираются наиболее значимые в существующих общественных условиях. Расширение масштабов межкультурного взаимодействия определили большее, чем прежде, значение таких качеств личности, как обучаемость, толерантность, способность к ответственному выбору. Трудно рассчитывать на то, что может быть составлен исчерпывающий перечень наиболее значимых качеств личности. Это обстоятельство, кстати, позволяет индивидуализировать педагогические программы школ, в рамках которых задачи по развитию различных личностных качеств учеников могут рассматриваться как приоритетные.

В любом случае под личностным качеством можно понимать устойчивую способность к определённому поведению в конкретной жизненной ситуации. Толерантность проявляется не в словесных рассуждениях о возможности существования различных ценностей, а в способности вести диалог, готовности понять иную позицию, считаться с ней. Личностные качества обнаруживаются в деятельности, которая обычно находится вне рамок прямого социального контроля. Поэтому в условиях школы выявить действительные личностные качества учащихся не всегда возможно. Для выявления таких качеств необходимы длительные, внимательные, глубокие педагогические наблюдения.

К сожалению, культура педагогических наблюдений в общеобразовательной школе не сформирована. Во многих случаях — и сейчас, и десятилетия назад — в разговоре с родителями о конкретном ребёнке учителя опираются на сведения в классном журнале, а не на педагогические факты. К сожалению, и научно-педагогические исследования чаще обращаются к должному, а не к реальному поведению детей и подростков.

Лет десять-двадцать назад в программе одной из педагогических конференций я наткнулся на тему сообщения, которая поразила меня: «Этикет мальчишеской драки в школе при монастыре св. Якоба» (кажется, в XVII веке). С тех пор мне ни разу не приходилось встречаться с педагогическими сообщениями, в которых рассматривались бы существенные элементы *реального* поведения детей.

Сложность выявления личностных качеств школьников стала одной из причин того, что этот результат деятельности школы (а точнее — совместной деятельности школы, семьи и других социальных институтов) не стал объектом оценки. Когда-то пытались такую оценку давать в характеристиках учащихся, но они быстро превратились в штампы (типа «Морально устойчив»), не имеющие какой-либо информационной ценности.

Между тем такая педагогическая оценка (но основанная на серьёзных наблюдениях) может иметь существенное значение, по крайней мере, для родителей.

К личностным результатам образования относятся ценностные ориентации учеников. Понятно, что ценностные ориентации складываются не только под воздействием школы, но и отрицать такое воздействие нельзя. В советской школе были попытки оценивать по пятибалльной шкале ценности учащихся, вернее, учитывать характер их мировоззренческих установок при оценке их знаний по обществоведению. Например, одно время обсуждался вопрос о том, можно ли поставить «пять» по обществоведению верующему ученику. Сейчас, пожалуй, сложилось понимание того, что взгляды школьников, их ценностные установки не могут оцениваться на индивидуальном уровне (из этого не следует, однако, что педагог не может выразить своего отношения к тем или иным взглядам ученика, но в этом случае и ученик должен иметь право высказать своё отношение к взглядам учителя).

Объектом анализа и оценки могут быть ценностные установки большой группы учащихся. Такое научное исследование весьма важно для коррекции. То же самое можно сказать и о таком личностном результате образования, как формирование жизненных, в том числе образовательных, планов школьников: они должны стать предметом систематических научных исследований, но не могут быть объектом индивидуальной оценки.

Возникает вопрос о том, в какой мере допустима формализованная (балльная) оценка творческих работ школьников. В педагогической практике есть два подхода к оценке рисунков и других изобразительных работ детей: в одном случае выполненные работы представляются на выставку и никак не оцениваются (каждый может оценить свою работу сам); в другом случае ставятся «тройки», «четвёрки» и «пятёрки». При этом оценка учителя может быть весьма субъективной: «мне не по-



нравилось», «так не рисуют», «я бы нарисовал по-другому».

При оценке сочинений обычно обращают внимание на знание содержания, умение последовательно и логично излагать свои суждения, чётко их формулировать. Но в этом случае творческие моменты (нестандартность изложения, оригинальность и спорность суждений и т.п.) могут стать либо основанием для негативной оценки либо просто игнорироваться при выставлении оценки.

Предметные и личностные образовательные результаты непосредственно не связаны между собой: формирование тех или иных личностных качеств, ценностных установок, жизненных планов трудно объяснить лишь мерой усвоения математических, географических, исторических и других предметных знаний.

Отсутствие видимой связи между предметными и личностными результатами, сложность при их анализе и оценивании на практике ведут к тому, что значение личностных результатов лишь декларируется, а основное внимание уделяется достижению результатов предметных. В итоге общее образование, которое даёт школа, представляет собой сумму результатов по отдельным учебным дисциплинам. Так понимали суть образования до недавних пор. Для изменения ситуации нужен иной взгляд на смысл образования. Необходимость в новом взгляде стала очевидной при информатизации общества, когда ориентация на повышение качества образования за счёт увеличения объёма знаний потеряла всякий смысл.

При разработке проектов модернизации образования появились новые подходы к определению целей и содержания образования: их авторы пытаются определить сущность образования и его результаты, исходя из роли образования в развитии потенциала личности. Так, компетентностный подход предполагает, что образование — это специально организованный процесс развития у школьников способности самостоятельно решать проблемы в различных

сферах деятельности на основе освоенного социального опыта, основой которого становится собственный опыт обучаемых.

В этом определении есть три существенных момента. В нём отмечается способность решать не только учебные, но и реальные проблемы, познавательные, коммуникативные, практические и иные. Определение указывает на то, что в познавательную базу решения проблем входит и собственный опыт учеников, который относится не только к учебной, но и к другим видам деятельности. В определении речь идёт о способности, но не природной (основанной на природных задатках), а формируемой в процессе образовательной деятельности.

Для того чтобы такая способность вырабатывалась, предметных и личностных результатов недостаточно: необходим ещё один вид образовательных результатов — освоение способов деятельности в разнообразных конкретных ситуациях. Такие результаты можно определить как метапредметные, поскольку достичь их можно в рамках учебных предметов, а использовать — за рамками учебного предмета («мета» в переводе с греческого означает «после, за, через»): при решении практических или имитационных задач, описывающих конкретные ситуации. Решение задачи может опираться на знания в одной предметной области или в нескольких областях. Её содержание может быть таково, что «базовая» область знаний будет неясна.

В петербургских школах одно время выпускные экзамены за курс средней школы (по выбору) стали сдавать в форме защиты исследовательских работ. Одна из таких работ была посвящена теме «Страхи современного мира». Формулировка темы не определяла в явном виде, на знания по каким предметам следует опираться при её анализе. Географии? Обществоведения? Истории? Биологии? Каким-то другим? В данном случае выяснялось, достиг ли автор работы такого метапредметного результата, как способность к самостоятельной исследовательской деятельности: умеет ли он сформулировать проблему, отобрать источники, сопоставить различные взгляды. Конечно, для выявления достигнутых учениками на разных ступенях школьного образования метапредметных результатов можно использовать и более конкретные задачи (оценить рекламные объявления, составить алгоритм действий, описать возможные варианты поведения в экстремальной ситуации).

Кто же может наиболее компетентно оценить метапредметные образовательные результаты? Видимо, это могут быть специалисты в определённых областях деятельности — исследователи, менеджеры, предприниматели, проектировщики. Это могут быть и учителя, если они выступают не как специалисты по учебному предмету, а как люди, обладающие необходимым уровнем функциональной грамотности и общекультурной компетентности. Речь в данном случае идёт о позиции субъектов оценки, которые должны ответить на вопрос: обладают ли ученики подготовкой, необходимой для решения конкретных ситуационных задач?



При анализе метапредметных результатов важно также выяснить, как оценивают эти результаты сами школьники по критерию достаточности. Например, считают ли они себя достаточно подготовленными к выполнению функций избирателя, пользователя компьютера, к решению семейно-бытовых проблем, к оказанию первой медицинской помощи, к анализу ситуации на рынке труда и решению других жизненно важных задач.

Итак, возможны такие изменения в системе оценивания образовательных результатов:

- расширение круга объектов оценки, включение в него, наряду с предметными и личностными, метапредметных образовательных результатов, а также условий их достижения;
- определение субъектов внутренней и внешней оценки; включение в состав субъектов внутренней оценки учителей, школьную администрацию, родителей, учеников; включение в состав субъектов внешней оценки государственных (муниципальных) структур, учебных заведений профессионального образования, независимых экспертов, выпускников;
- оценивание образовательных результатов как необходимых, возможных и достаточных с различных точек зрения (с позиций учителей, школьной администрации, государственных структур образовательные результаты могут рассматриваться как необходимые; с точки зрения школьников, выпускников, родителей — как достаточные; с позиций специалистов в определённых областях знания и деятельности — как возможные; независимые эксперты могут рассматривать образовательные результаты с любой точки зрения);
- использование различных форм представления образовательных результатов — не только контрольных работ (устных ответов, экзаменационных заданий), но и продуктов образовательной деятельности (проектов, отчётов о проведённых исследованиях, творческих работ), совокупность которых может создавать портфолио выпускника общеобразовательной школы.

Эти изменения означают весьма существенные перемены в образовательной практике, которые потребуют немалых усилий и учителей, и методических центров, и органов управления образованием. Возникает вопрос: а для чего нужны эти изменения? Что может выиграть школа при таких изменениях?

Этот выигрыш заключается прежде всего в расширении возможностей управления качеством образования. Дело не только в том, что эффективное управление возможно лишь на основе достаточно полной информации о результатах деятельности. Дело и в том, что с введением ЕГЭ показатели успеваемости окончательно потеряют своё значение. Кроме того, в обществе должны понять, насколько важны внешние оценки деятельности школы. В итоге в выигрыше окажутся те школы, которые раньше и успешнее других начнут реформировать систему оценивания образовательных результатов.

Другой выигрыш заключается в том, что изменения в системе оценивания образовательных результатов позволят школе

показать свои успехи в достижении результатов, которые не фиксируются ЕГЭ. Имеются в виду изменения в условиях образовательной деятельности, достижения в формировании у школьников жизненно значимых умений, опыта ответственного выбора, в развитии рефлексивных способностей. Возможность заметить и оценить эти результаты сделает школу более привлекательной для родителей, детей, местного социума.

Третий выигрыш заключается в том, что меняется мотивация педагогической деятельности учителей и учебной деятельности школьников. Один из рисков перехода к ЕГЭ состоит в том, что учителя станут воспринимать себя как репетиторов. Представления педагогов о своей миссии в постсоветский период заметно изменились, стали более «приземлёнными». Введение ЕГЭ может усилить эту тенденцию. Многоаспектная оценка образовательных результатов, в которую будет вовлечён широкий круг людей, повысит значение педагогической деятельности в глазах самих учителей, ибо она позволит заметить те педагогические результаты, для достижения которых учителям нужно приложить наибольшие усилия. Эти результаты невозможно выразить в привычных школьных отметках.

Одновременно новый подход к оценке образовательных результатов поставит в иную позицию и учеников. Они смогут создавать собственные образовательные программы для осуществления своих жизненных планов и целей.

#### г. Санкт-Петербург

