

Европейский Совет Вальдорфского Образования

**Материалы
конференции по
вопросам качества
образования**

**Цюрих
Сентябрь 2001г.**

Содержание

Кристофер Клаудер

Забота о качестве и вальдорфское образование 3

Тревор Мефам

Оценивание в Вальдорфском образовании 14

Забота о качестве и вальдорфское образование

Слово «качество» стало частью международного образовательного лексикона и является проявлением постоянно возрастающего стремления мира бизнеса навязать свое понимание концепций, которые мы используем как педагоги. Безусловным здесь является ощущение измеримости; результат, который можно различить и оценить в сравнении с другими результатами. В таком случае, этот термин в педагогическом контексте чреват определенными проблемами. Слово «качество» по рыночным понятиям относится к специфическим характеристикам. Но что является качеством того, что неизмеримо? Как можем мы говорить о качестве, если в действительности работаем с неисчислимыми качествами? Все мы знаем, что под этим подразумевается, несмотря на расплывчатость определения, и как сознательные практики стремимся обеспечить наилучшее «качество» образования (обучения), какое только в наших силах. Мы не можем точно сформулировать собственную цель в этом плане, потому что для каждого ребенка в каждый конкретный момент и в конкретном месте «качество» будет разным и специфически определяемым предметом. Однако, рассматривая применение понятия «качество», мы можем использовать его в содействии улучшению преподавания. Статьи этого сборника указывают на различные перспективы, в этой области, внося в обсуждение этой проблемы противоречивые вклады, поскольку здесь не может быть одной единственно верной точки зрения.

Образование — это, прежде всего, процесс развития. Мы даже не можем опереться на фиксированный, установленный раз и навсегда учебный план или структуру в наших школах. *«Наши наблюдения за жизнью внешней должны быть таковы, чтобы мы бесстрашно смотрели в лицо миру вокруг нас, отважно говоря себе, что мы должны сознательно созидать и разрушать во всех жизненных сферах. Невозможно создать такую форму социальной жизни, которая была бы вечной. Тот, кто работает ради социальной цели, должен иметь мужество постоянно строить заново, не застывая, поскольку деяния человеческие непостоянны и обречены на гибель, ибо новые формы должны сменять старые»*.¹ Развитие, если предположить, что оно идет в позитивном направлении или, как считает Штайнер, является основой для нового творения (воссоздания) можно рассматривать и по отношению к человеку. Нам необходима внутренняя поддержка, и жест, заключенный в слове «забота», является поддержкой, как для детей, за которых мы ответственны как педагоги, так и для нас самих, как развивающихся взрослых людей. В ранние годы проведения семинаров, общей темой для дискуссий стала *«Образование и забота в раннем детстве» Early Childhood Education and Care (ECEC)*, сводя воедино различные аспекты развития ребенка, включая его физическое здоровье (благополучие).

Джоан Тронто (Joan Tronto) дала заботе довольно интригующее определение: *«... видовая деятельность, которая включает в себя все, что мы делаем для того, чтобы поддержать, продолжить и восстановить наш «мир» так, чтобы мы могли жить в нем настолько хорошо, насколько это возможно»*. Это целостный (холистический) подход, от которого исходит понятие этики заботы, содержащее четыре элемента — ответственность,

компетентность (умение), целостность и отзывчивость (чуткость). Этика заботы – это *«скорее практика, чем набор правил или принципов. Она включает частные проявления заботы и общую привычку разума – заботиться, которая должна наполнять все аспекты моральной жизни»*. Эти четыре элемента могут послужить хорошими определениями искомого качества, и по своим свойствам фундаментально отличаются от подхода, имеющего в своей основе чистый принцип развития. Проявление заботы становится одним из сознательных проявлений чуткости (отзывчивости) к потребностям ребенка, а поскольку оно сознательно, то мы должны быть настолько пробуждены, чтобы формировать суждения и принимать решения, основанные на этой «привычке разума». *«Отзывчивость предполагает иной путь понимания потребностей другого, а не попытку поставить себя на его место... Человеком интересуются со своей точки зрения, но, не предполагая, что он точно такой же, как и ты сам»*.²

Существует довольно милый анекдот, иллюстрирующий это утверждение, касающийся визита Рудольфа Штайнера в Англию в августе 1924г. Однажды он объявил своим слушателям, что прежде, чем продолжить курс для учителей, который он читал, он должен сделать весьма важное заявление. Затем он начал разворачивать новый кусок мела, как будто собираясь проиллюстрировать свои слова на доске, а потом держал в руках бумажную обертку, которую следовало бы выбросить, как бы ища мусорную корзину. Однако поблизости не оказалось ни одной. Видя это, один из участников (предположительно англичанин), произнес: *«Господин Доктор, просто бросьте бумажку в угол, а мы потом уберем»*. Однако Штайнер подождал, пока ему не была предоставлена корзина, и нарочито аккуратно выбросил в нее кусочки бумаги. Затем он сказал: *«Вот что я*

*собирался сказать. Вы можете обладать огромным количеством педагогических знаний. Но если вы бросаете обертку от мела на пол, а не в мусорную корзину, то все ваши знания не имеют никакой ценности».*³ Забота — это моментальная чуткая реакция и, в то же время, осознание последствий любого действия или бездействия. Мы также можем назвать это **моральной экологией**. Забота является частью нашей духовной природы, и ее этическая составляющая помогает нам совершенствоваться как учителям. В наших повседневных делах: от кажущейся приземленной заботы о своем рабочем месте, где мы преподаем, до заботы об учреждении, в котором мы работаем, от заботы о каждом отдельном ребенке до заботы о своем предмете как о проявлении огромных возможностей человеческого познания, мы можем пробудить в себе **чувство заботы**, а это, в свою очередь, и является качеством того, что мы делаем или стремимся достичь. Качество — это забота. Оно может проявлять себя как в конкретных действиях, так и в обсуждениях и на бумаге.

Начиная с первых шагов самооценки, путем наставничества, руководства, консультирования, обсуждения, качественной и количественной оценки, причем каждый из этих методов обладает собственной техникой и шкалой ценностей, мы включаемся в процесс, являющийся попыткой улучшить результат наших действий в первую очередь за счет работы над самим собой и постепенно достигая чего-то очевидного и видимого, что, в свою очередь, влияет на наш внутренний подход. Тем не менее, каждый шаг специфичен и уникален и не может быть абсолютно идентично воспроизведен в любой другой ситуации или с другим человеком. Мы должны начать с того места, где мы находимся, и расти из этой точки. Распознавание того, где мы находимся, является

фундаментальным шагом на любом пути достижения качества. Планы приносят пользу, таблицы, анкетирование, отчеты о приобретенном опыте, исследовательские методы — все это позволяет нам приблизиться к нашей цели. Но пока у нас не будет ясного осознания того, что все это не способно охватить качество в целом, мы будем сбиваться с пути. Любая социальная деятельность нуждается в структуре, но отдельно взятые количественные показатели с присущей им гарантией удовлетворения потребителя тем и опасны. *«Я опасюсь того, что если такой подход к качеству с акцентом на взвешивании и измерении начнет доминировать в дискуссии о полезности для детей, то он больше испортит, чем принесет улучшений. Общество с четко определенными идеями того, как оценивать искусство мы назовем авторитарным и ограниченным; истинное качество, как и истинное искусство не может быть сведено к простым формулировкам».*⁴

Нам необходимо такое равновесие неизмеримых факторов, заключенное в простом слове «забота», для того, чтобы напоминать, что мы работаем с логикой сердца. Вопросительное отношение и желание высказаться, которые мы видим у мальчика в известной сказке Андерсена о Голлом Короле, указывает нам на кого-то, кто осмеливается думать о том, о чем думать нельзя и, поступая так, призывает и других попытаться понять мир иначе, с другой точки зрения. Если мы способны отличить наготу от красивой одежды, то, произнося это вслух, мы можем указать на альтернативы, которые изначально могут быть не столь понятны, но обладают своей собственной, хотя и противоречивой логикой.

Ты говоришь, что я повторяю
То, что говорил уже раньше. Я скажу это снова.

Сказать это снова? Чтобы добраться туда,
добраться туда, где ты есть, уйти оттуда, где нет тебя,
Ты должен идти путем, на котором нет восторга.
Чтобы достичь того, чего ты не знаешь,
Ты должен идти путем неведения.
Чтобы обладать тем, чем ты не обладаешь,
Ты должен идти путем лишений.
Чтобы достичь того, чем ты не являешься,
Ты должен пройти путем, на котором тебя нет.
И то, чего ты не знаешь — это единственное, что ты
знаешь.
И то, чем ты обладаешь — это то, чем ты не владеешь.
*И то, где ты находишься — это там, где тебя нет.*⁵

Можно сказать, что это является лейтмотивом (отпечатком) Парсифаля в современном сознании и борьбой с проблемами наших времен и личностей. В легенде это путь к замку Грааля, который является конечной целью, но не может быть найден, если его искать. Он, как радуга, отступает все дальше. Говоря метафорически, качество — это путь, а забота — проводник, но цель остается смутной и скрытой, ее достижение всегда лишь потенциально. Признавая парадоксы, неизбежные в нашем стремлении к развитию и совершенствованию, мы можем также обнаружить и определенную униженность и признать существующие ограничения. *«Критерии мастерства и показатели высокого качества поднимают вопросы, которые считаются философскими, поскольку они изначально не способны формировать сознательную уверенность и не имеют определенных ответов. Подобные вопросы непременно дадут начало дальнейшим дискуссиям, поскольку идут вразрез с логикой количественного анализа (квантификации)»*⁶. Здесь мы стоим далеко от всеобщего

управления качеством, которое видится залогом успеха на мировом рынке. В образовании же мы вынуждены иметь дело с неопределенностью.

Мы должны поместить рядом с прагматической и количественно оцениваемой точкой зрения другую — более поэтическую и многогранную. И в процессе не терять из виду ни одну из них. *«Моральный (нравственный) аспект этики заботы обеими ногами стоит в реальном мире... Человек, проповедующий этику заботы, именно это считает ключевым условием для способности справедливого суждения ... Этика заботы требует отражения в наилучшем течении какого-либо действия при определенных обстоятельствах и наилучшем способе выражения и трактовки моральных проблем. Ограниченность определенным кругом социальной деятельности не видится как угроза независимости суждений. Наоборот, предполагается, что именно это повышает качество суждения»⁷.* Феминистки, занимающиеся философией нравственности, такие как Тронто и Севенуйсен, призывают нас не просто к усилению рационального контроля над нашими эмоциями, но и культивирования желаемых форм эмоций в процессе обретения морального (нравственного) понимания. А, говоря языком человеческих понятий, качество — это и есть моральное (нравственное) суждение, оценка. В нашем желании лучше служить детям нам необходим конструктивный и познаваемый процесс оценки наших методов и самих себя. Обсуждение того, что мы подразумеваем под словом «качество» и как нам его повысить, как раз устанавливает эти рамки. Структура, способствующая этому и поддерживающая это является жизненно важным элементом в любой школе. Но это еще не конец.

Это было ярко продемонстрировано в

исследовательском проекте, предпринятом Европейской Комиссией, которая опубликовала доклад *Оценка качества в школьном образовании*.⁸ Это исследование дало несколько уроков общего характера. Процесс самооценки внутри школы имел шансы на удовлетворительные результаты в том случае, когда все были вовлечены не только в его практическую фазу, но также в разработку и контролирование этого процесса. Необходимо, чтобы школа с самого начала поверила, что это окажет воздействие на эффективность обучения и послужит его усовершенствованию, а также сформирует более высокий уровень обязательности среди учеников. Процесс, ведущий к выбору системы оценки, имеет ключевое значение. «Профессиональная» ориентация учителей в действительности не ограничивает круг участников; все сотрудники, а также и ученики включены в эту деятельность. Сложные подвижные взаимоотношения внутри школы создают проблемы при их совместной оценке, поэтому, сосредотачиваясь на отдельных областях, мы снижаем возможность разочарования и обеспечиваем конечное удовлетворение. Высокий уровень вовлеченности и обязательности учителей и учеников вероятнее всего приведет к улучшениям. Доклад завершается комментарием одной из школ Норвегии о результатах этого мероприятия, в котором говорится, что этот процесс *«усилил позицию «мы» среди сотрудников и учащихся»*.

Интересно отметить, что в Штайнеровском (Вальдорфском) образовании мы приходим к использованию этого понятия несколько запоздало. Начиная с 80-х годов *«практически любая публикация о дошкольном (начальном) детском образовательном учреждении содержит в заголовке слово «качество»...люди, работники системы дошкольного воспитания, директора, инспекторы, сотрудники различных*

фондов (спонсоры) и исследователи пытаются понять, что значит для них качество, и заботливые родители также заинтересованы в предмете дебатов»⁹. Мы уже живем в «Веке качества» и едва ли замечаем это. Преднамеренная слепота или здоровый скептицизм? Разгульное продвижение торговых марок, оказывающее столь глубокое влияние на современных детей, является частью этого феномена. Эта пропаганда ведется в коммерческих интересах, когда успех достигается за счет подмены скоротечным удовольствием более здорового и основательного чувства доверия и самооценности, которое стремится обеспечить хорошее образование. Покупая изделие дорогой марки, мы ожидаем, что таким образом утвердим свой статус в собственных глазах и в глазах других людей. Однако у нас все-таки остается ощущение некой двойственности и неловкости. Может быть, нами просто манипулировали на подсознательном уровне, и мы стремились к утверждаемому качеству без всякой осторожности? «Высокое качество» и «стандарты» — это тоже образовательные термины, популярность которых прошла и предположительно, что «качество» последует за ними. Но, тем не менее, это термин, который мы временно избрали для использования, и посредством исследования его смысла и наполнения был пролит свет на некоторые аспекты нашего образования, которые иначе остались бы скрытыми и не вызывающими сомнений. Не стоит слишком решительно исключать для себя мирские пути. Однако по многим причинам призывы к осторожности слышны из многих мест. Как сказано в удачно названной книге «В поисках радуги»: «Я бросаю вызов глобальному распространению любой системы качества. Такая система неизбежно приведет к миру однообразия, стандартизированному рецепту качества детства... Существует множество вероятных критериев

качества, которые тесно связаны с убеждениями по поводу конечных целей и функций...эти убеждения в свою очередь формируются взглядами на детство, культурными особенностями и личными ценностями»¹⁰.

В своей плодотворной книге «Педагогика угнетенных» (Pedagogy of the Oppressed) Пауло Фрейре выделяет два типа образовательной практики. Один он называет банковской (накопительной) концепцией образования (banking concept of education), а другой — методом постановки проблем (problem-posing method). При накопительной форме педагог при подготовке урока познает изучаемый объект, а затем излагает свое толкование ученикам. От них ожидают не знания, а простого запоминания. Проблемный же подход не включает в себе такой дихотомии, когда учитель движется от познания к рассказу. При таком подходе познание происходит не только при подготовке, но и при совместной работе с учениками. Предмет познания не рассматривается как частная собственность, а живет как предмет размышлений, как учителя, так и учеников. Иными словами ученики являются не слушателями, а соисследователями в диалоге с учителем, который постоянно перестраивает свои размышления. Они несут совместную ответственность за этот процесс. *«Проблемное образование подтверждает, что мужчины и женщины — это существа в процессе становления — незаконченные, незавершенные существа, находящиеся в такой же незавершенной реальности ... незаконченный характер людей и переменные свойства реальности требуют постоянного продолжения образования»*. Ребенок может принимать активное участие в процессе размышления, который служит также и росту учителя.

Как учителя Вальдорфских школ мы имеем, как общие, так и различные перспективы и возможности. Однако все мы

осознаем, что «Все в духовном мире находится в постоянной подвижной деятельности. Состояние покоя, нахождения на одном месте, характерное для физического мира, там отсутствует. Ибо архетипы — созидающие существа»¹¹. Поиск равновесия подразумевает неустойчивость, отсутствие равновесия. Когда одну из коллег Logis Malaguzzi спросили, как в детских учреждениях в Reggio Emilia возникает такая атмосфера размышлений и увлеченности, она ответила: «Мы обсуждаем, обсуждаем и обсуждаем».¹² Благодаря обсуждениям и другим формам социального взаимодействия рождается забота, сочувствие и сопереживание, внимание к чувствам другого человека, и эти факторы теперь расценивают скорее как руководство к нравственным действиям, которое не обязательно должно заменить правила абстрактного рационального мышления, но, по крайней мере, может им содействовать. Благодаря обсуждению и рассмотрению «заботы о качестве» мы ставим перед собой проблемы, обладающие характеристиками, обозначенными Фрейре. Ставя перед собой проблемы, мы занимаемся самообразованием. Мы можем рассматривать такие термины, как управление качеством, достижение качества и развитие качества, а затем добавить качество «заботы». Мы не можем работать над качеством без заботы (внимания). А забота ведет нас за пределы понятия «качества».

Кристофер Клаудер - председатель Европейского Совета Вальдорфского образования, специалист в области современных проблем развития образования и общекультурному развитию, приглашённый лектор Плимутского университета и Эмерсон колледжа, подготовил к изданию ряд книг о качестве образования и здоровом детстве. Представляет ЕСВО в рабочей группе

Оценивание в Вальдорфском образовании

Оценивание — это ясное видение, богатое понимание, уважительное обращение ... Оценка, в сущности, условна, частична, экспериментальна, и, безусловно, неполна.

М. Дж. Драммонд, Кембриджская Образовательная Школа

Тесты, как огонь — хорошие слуги, но плохие хозяева.

К. Дефорж

Оценивать значит замечать, выяснять, вести вперед. Можно быть уверенным, что мы, как люди, способные к познанию, большую часть нашей сознательной жизни, так или иначе, что-то оцениваем. Мы не можем не оценивать самих себя, людей, которые рядом с нами, проявления внешнего мира и наши действия практически непрерывно. Оценивать — это одно из основных качеств человека. Оценки — дети восприятия и способны порождать дальнейшее восприятие. Дети все время оценивают друг друга и самих себя. Вопрос не в том *активны ли мы в продолжающемся всю жизнь процессе оценки*, а, скорее, в том, *что является основанием тех оценок, которые мы формируем и каким качеством они обладают.*

С точки зрения образования оценка учеников — это попытка вложить в ученика знание, проникновение в суть и понимание. Рост понимания может привести к позитивному развитию. В идеальных обстоятельствах результат оценки ученика — это помощь, которая будет иметь значение, это возможность нового развития, открытие новых путей,

которые раньше были неизвестны, а сам процесс оценивания должен вести к преобразованиям в преподавании и обучении. Из рассмотрения оценивания в целом нельзя исключать постоянную самооценку учителя, коллегиальное оценивание (в форме наставничества, шефства) и плановое оценивание (в форме изучения и обновления учебного плана).

Важной задачей для учителя является развитие растущих знаний своих учеников. Запись оценивания дает учителям возможность поднять свои наблюдения и оценки на осознанный уровень, что может быть весьма полезно с различных точек зрения. Аккуратные и осмысленные записи могут служить средством для объяснения и прояснения чьих-то интуитивных знаний, для объективизации процессов преподавания и обучения, они экономят время при написании характеристик и помогают при подготовке и анализе уроков. Оценивание учеников в конце дня может быть полезным как учителю, так и ученикам. В этом смысле записанные оценки обеспечивают возможность того, чтобы чьи-то знания о данном ребенке были доступны другим учителям и, конечно же, родителям ребенка.

В *Этимологическом Словаре Блэки* рядом со словом «оценивание» (assessment) стоит латинский глагол *assessum*, означающий «сидеть рядом с...»¹³. Дано и другое слово — «помощник судьи».

Воспользовавшись этими ключевыми словами, можно представить себе оценку в образе Регента при развивающемся собственном суждении (судье) ребенка. Слово «оценивание» близко по значению к слову «оценка» и относится к определению ценности (стоимости) чего-либо. Для того чтобы определить ценность (значимость) чего-либо или кого-либо необходимо принять во внимание множество факторов: окружение, конкретные обстоятельства, индивидуальную биографию и жизненный багаж. Имеет ли

миллион фунтов стерлингов какую-то ценность для человека, умирающего от жажды в пустыне? А какова ценность бутылки родниковой воды для этого же человека? На первый вопрос можно ответить: «никакой», а на второй – «сама жизнь». Точно так же и оценивание чьих-то достижений и успехов в обучении невозможно без внимательного отношения к данной конкретной индивидуальности, обстоятельств и особенностей жизненного пути.

Во вводном руководстве по вопросам, касающимся оценки учеников в соответствии с Национальным Учебным Планом, Дефорж предполагает, что, в общем-то, оценка рассматривается как предоставление информации, которая поможет людям принимать решения. У этой информации *диагностическая* цель, и она позволяет учителям и ученикам определять вопросы, вызывающие наибольшее беспокойство. Эта информация также позволяет чиновникам от образования делать *мониторинговые заключения*, и помогает им в сфере Высшего Образования, а заодно и работодателям проводить *отбор и распределение*.¹⁴

В 80-е – 90-е годы в образовании проводились массовые реформы и развитие системы тестирования и оценки учеников. В 1988 году Актом о Реформе Образования было установлено обязательное тестирование для детей 7, 11, 14 и 16 лет по общегосударственным критериям (образовательному минимуму), являющимся частью Национального Учебного Плана. Национальный Учебный План состоит из четырех Ключевых Этапов. В процессе прохождения этих этапов необходимо достичь девяти основных целей. Драммонд (Drummond) выдвигает следующие возражения по этому поводу: *с началом исполнения Акта о Реформе Образования от 1988г. термин «оценка» стал подразумевать объективный, механический*

процесс измерения. Он предполагает проверочные списки, точность, четкие критерии, непроверяемые факты и цифры»¹⁵. Торренс (Тоггансе) критикует оценочную систему Национального Учебного Плана в том же ключе, считая, что «сортирующая» система тестирования «явно адаптирована к механистическому, если не статическому, взгляду на обучение»¹⁶. Придерживаясь того мнения, что оценку следует рассматривать как часть целостной картины образовательного процесса, Джон Томсон (Thomson) утверждает, что «Оценка может найти свое место во многих сферах обучения, если осуществлять ее соответствующим образом. Но неуместный акцент на тестах и «сортировке» учеников легко нарушает связь между обучением и жизнью. Если обучение рассматривается с механистической точки зрения как система ввода информации и ее измеримого выхода, то оно несет в себе такой взгляд на человека, который можно с полным правом назвать удручающим».¹⁷*

Когда дети являются предметами оценивания, они, безусловно, пытаются сделать все, что в их силах, чтобы выполнить то, чего от них требуют или даже больше. Хотя и более искушенные, взрослые обычно поступают так же. Некоторые, возможно, вспомнят, как сидели на экзамене в школе или в университете. Просматривая вопросы, постепенно понимаешь, что, хотя в процессе подготовки была проделана большая или хоть какая-то работа, предложенные вопросы просто не предоставляют возможности обоснованно и успешно продемонстрировать свои знания по предмету. И вот, вместо ответа на записанные на бумаге вопросы, о которых имеешь весьма смутное представление, предпринимаешь энергичные, но тщетные попытки продемонстрировать, как много ты знаешь о тех вопросах, которые на бумаге не фигурируют.

Что касается двух основных форм оценки и оценивания

— *суммирующей и формирующей*, то можно сказать, что суммирующая оценка стремится выявить результат — продукт — обучения ребенка и преподавания учителя. Формирующие виды оценивания, которые являются индивидуализированными, основанными на размышлении и прогрессивными, стремятся понять значимость и ценность образовательного опыта ребенка.

Отправных точек в обучении весьма много и они разнообразны. Ниже описан один возможных способов формирования значимого контекста, в котором можно оценить обучение ребенка и динамику обучения.

Оценка линии обучения — схематичный план

Цели оценки

Главной целью оценки в классе является выяснение и определение содержания и качества знаний ребенка, а также стимуляция обучения ребенка. Следующая цель — сделать так, чтобы ребенок смог объединять различный опыт, полученный в процессе обучения и усваивать его в разнообразной и индивидуализированной манере. Оценка достигает этих целей настолько, насколько растет в учителе знание и понимание особенностей обучения ребенка.

Средства оценки

Средства, с помощью которых учитель пытается понять и оценить качество и эффективность своего преподавания и обучения учеников можно охарактеризовать, рассматривая планы уроков и их анализ. Учитель *наблюдает* за детьми — их поведением, работой, аппетитом. Учитель *слушает* детей — обсуждения, диалоги и невербальные звуковые «сообщения». Наблюдая и слушая, учитель учится *читать* класс — тон, настроение, социальную динамику класса,

индивидуальную мотивацию каждого ребенка, а также текст собственного преподавания и поведения. Наконец, в продолжение всего этого учитель приступает к *письму*, придавая форму уроку и делая вклад в историю класса.

Методы оценки

Нужно помнить о трех различных моделях оценки, которые дают представление о целостном подходе к оцениванию. Качество выполненного задания, решенной задачи или написанного сочинения можно рассматривать в когнитивной (мышление), эстетической (чувство) или практической (воля) перспективе. В любом задании эти модели переплетаются и, в зависимости от сущности задания, одна из моделей может в той или иной степени преобладать.

Пороги (этапы) обучения

Существует, по меньшей мере, три вида опыта, получаемого при обучении, или три порога, которые ребенок должен преодолеть на пути обучения. В общих чертах эти ступени можно охарактеризовать как овладение навыками, развитие возможностей и способностей и рост индивидуального морального развития. Томсон (1996) описывает сферу морального обучения как *«предоставление пространства и стимула для того, чтобы дети могли начать открывать себя и обнаруживать свою моральную связь с другими»*.¹⁸ Для того чтобы оценить плоды обучения в этих различных областях, требуются разнообразные, тонкие и чувствительные средства оценивания, применяемые учителями, целью которых в оценке является улучшение своего преподавания, постоянное пополнение своих знаний об учениках и развитие высокого качества дифференцированного обучения.

Приобретенные навыки, например, умение прыгать, знание таблицы умножения на 5 и т.д. — это относительно простая сфера для оценивания, и в этом случае достаточно высока степень объективности. Ребенок может или не может; ответ может быть только «да» или «нет». Развитие возможности или способности требует оценки, которая по своей природе будет более формирующей.

Индивидуализированные способности, такие, как слушание, чтение и социальные взаимодействия, могут оцениваться в объективно-субъективной манере, и такие термины, как *прогрессивный* и *качественный* характеризуют составные части осмысленной оценки. Оценка способностей личности и раскрытия ее потенциала подразумевает наличие подробных знаний о каждом отдельном ребенке за определенный промежуток времени. Оценка морального развития ребенка, возможно, наиболее интересная, неуловимая и противоречивая из всех трех выделенных сфер. Не существует «степеней» морального развития и суждение о моральном развитии учеников не должно быть «осуждающим» и требует большой проницательности, такта и душевной зрелости. Честность ребенка, его способность делиться и внимание к другим людям являются вехами на этой священной территории. Духовный подход к этой сфере, при котором можно утверждать что-то значимое по поводу морального развития ребенка, приводит нас к самому сердцу формирующей оценки. При помощи характеристик, коротких рассказов из личной жизни, обсуждения личных впечатлений и объективных наблюдений учитель может подойти к этой задаче с правильными намерениями.

Делаете вы это или нет?

Оцениваете ли вы как вальдорфский учитель своих детей? Ведете ли записи? Проверяете ли вы своих учеников,

«сортируете» ли их, проходят ли они ваши проверки или вы их «заваливаете»? Все эти разнообразные вопросы можно рассматривать и как один единственный вопрос. Дело обстоит так, что в вальдорфской школе постоянно проводится большая работа по оцениванию. Можно также сказать, что вальдорфские учителя должны решаться на споры по поводу оценивания. Оценивание наших детей — это, безусловно, то, что мы с уверенностью считаем одной из самых сильных своих сторон. Но каким-то образом получается (по крайней мере, это так выглядит), что наша практика в этой области катастрофически мала, когда дело касается записи наших наблюдений и оценок.

Почему так происходит? Как у нас получается проводить столько времени, разговаривая о наших детях, и при этом сохранять так мало информации в осознанной и обсужденной письменной форме? В некоторых классах очевидно, что даже журнал ведется, можно сказать, еле-еле. Иногда даже кажется, что есть такие люди, которые указывают на отсутствие письменного оценивания как на характерную отличительную черту вальдорфской школы. Наши школы отличаются от других благодаря тому, что в них нет тестирований, и отсутствует ярко проявляющееся оценивание. При таком способе мышления термин «оценка» считается неподходящим. Государственные же школы находятся во власти OFSTED и статистических данных, сопутствующих Национальному Учебному Плану.

Что подразумевается под письменным оцениванием? Для чего оно делается? Вы оцениваете своих детей? Как? Вы ведете записи? Почему? Вы не ведете их? Почему? Если вы ведете записи, то как вы это делаете? В какой форме? Насколько часто вы записываете свои *наблюдения* за детьми? Что вы делаете с «плодами» своих письменных трудов?

Как часто учителя собирают эпохальные тетради и просматривают их? Часто ли даются письменные проверочные работы, в том числе и диктанты? Часто ли отдельных учеников просят выступать перед всем классом? Что вы классифицируете (сортируете)? Каково воздействие этой сортировки (и вашего выбора того, что подвергается классификации) на ваш класс, на отдельных учеников, их родителей и ваших коллег?

Если вы занимаетесь оцениванием, не становитесь ли вы педантом и «буквоедом»? Или, если вы далеки от мысли о том, чтобы делать заметки и составлять записи, не подвергаете ли вы себя обвинению в том, что все свои «педагогические яйца» вы сносите в корзину чувственно-интуитивного? Как можно извлечь самое существенное из наших оценок и составить осмысленное, глубокое и полное сообщение, которое создаст упорядоченность в сфере преподавания и обучения, что благоприятно скажется на работе учеников? Как сформулировать наши оценки таким образом, чтобы они говорили что-то и другим? Как можно расширить и углубить сферу нашей оценочной деятельности?

Оценивание начинается с того самого момента, когда учитель здоровается с ребенком за руку перед началом урока. Оценка происходит постоянно: когда учитель посещает семью ученика, ставит спектакль, составляет список книг на лето, разрешает спор из-за скакалки или идет с детьми в поход. Конечно же, процесс оценивания присутствует и во время дежурства учителя на перемене, рассказывания историй, медитации, размышления о детях утром или вечером в качестве одной из частей обзора или подготовки.

Преподавание – это обучение?

Преподавание и обучение связаны друг с другом, хотя плоды обучения не всегда обязаны своим появлением и развитием только целенаправленному труду учителя. Это творческий и разносторонний процесс. Хотя в значительной степени справедливо утверждение, что преподавание реализуется лишь в том случае, если происходит обучение. Возникает огромная проблема, если учитель чувствует, что что-то было преподано, но обучения в действительности не произошло.

Преподавание и обучение являются партнерами в динамическом процессе. Если содержание или представление материала может быть в каждый конкретный момент «единичным», то восприятие индивидуализировано и дифференцировано, хотя воспоминание на следующее утро вовсе не обязательно будет последовательным. Учителя могут испытывать трудности и разочарования, если они видят преподавание как простой одно- или двухшаговый процесс.

Обучение в группе чем-то напоминает осенние ветры, дующие в лиственном лесу. При первом дуновении или порыве ветра не все листья опадают на землю. Ветры усиливаются и ослабевают, и день за днем, неделя за неделей листья продолжают опадать во всем своем многоцветии. И вот, наконец, лесная подстилка покрывается коричнево-красно-золотым ковром. Ключевой момент в обучении таким вещам, как, например, дроби или части речи состоит в том, чтобы поддерживать дуновение ветра так, чтобы листья постоянно продолжали опадать, но каждый в свое время.

Вообще не обязательно, что все дети выучат то, что вы – учитель – хотите или то, что вы считаете для них необходимым выучить. Обычно невозможно обучить

«сухопутного» человека стать любящим море матросом. Учитель предлагает. Зерна преподавания должны быть посеяны с усердием, юмором, интересом и любовью. Учитель должен знать, как отстраниться от того, что раскрывается, — в эгоистическом смысле. Подача материала — это не «одноразовое» явление, но она не должна быть рутинной и повторяющейся из раза в раз, из года в год. Учитель делает шаг навстречу ученику и что-то приносит с собой. Ребенок, зажигаясь от его энтузиазма, делает шаг навстречу учителю, принимая дар. Учитель отступает, также получив дар. Идет процесс преподавания и обучения. Он обоюдный, наполненный движением и жизнью. Что именно будет предложено и принято в большой степени является тайной.

Обучение предполагает преодоление порогов. Изменения, движение и пробуждение к явлениям и переживаниям с новой, незнакомой прежде, точки зрения характеризует динамику обучения. Дух процесса обучения можно выразить словами *качественное, индивидуализированное и прогрессивное*. Для отдельного ребенка это значит, что качество его обучения более важно, чем измеримое количество, и движение вперед (или движение назад, необходимое для того, чтобы двигаться вперед) рассматривается как *sine qua non* педагогического опыта.

Делать записи?

В июне 1998 года *DfEE* направила документ в школы и органы, руководящие образованием, в котором были выделены и суммированы современные представления и требования к основному направлению в образовании в отношении планирования учителями уроков и составления

характеристик на учеников.¹⁹ По поводу планирования уроков и схем работы в Циркуляре (№2/98) было сказано:

«Планирование уроков необходимо. Планы должны модифицироваться примерно раз в год, но только если это необходимо. Следует избегать чрезмерной громоздкости и сложности, а также слишком формальных бюрократических отчетов об уроках».

По поводу того, что касается написания характеристик на учеников, был дан следующий совет:

«Совершенно необходимо раз в год составлять четкие и конкретные отчеты для родителей об успехах их детей. Они должны быть выполнены в такой форме, чтобы родители легко их понимали»... Процесс консультации «будет включать работу с родителями и учителями с целью развития удобных моделей для написания объективных, непредвзятых и аккуратных отчетов в наиболее экономичной форме».

В общем и целом, в этом документе нет ничего такого, с чем не справился бы учитель вальдорфской школы и что противоречило бы вальдорфской системе образования, если бы подобная директива применялась и к ней. На встречах с учителями Вальдорфской школы в 20-х годах Рудольф Штайнер давал по этому вопросу комментарии, во многом сходные с положением *DfEE* от 1998года.²⁰

В *«Практическом руководстве» Товарищества Штайнеровских Вальдорфских Школ* (последняя версия — Пасха 2001 года) учителей призывают составлять и сохранять планы уроков на ежедневной, «эпохальной» и годовой основе. Учителей также призывают собирать и

сохранять записи о прогрессе и обучении учеников. Находимся ли мы в процессе осмысленного и уместного приведения в порядок нашего собственного дома или просто поддаемся широко распространившейся мании оценивания всего, что движется и не движется каждую секунду днем и ночью? Планы уроков и характеристики учеников — здравая профессиональная практика или бумагомарание? Ответ будет зависеть от того, почему и как мы осуществляем эти задачи проверки и записей ее результатов. Попытавшись с позитивной точки зрения рассмотреть вопрос «Зачем оценивать?» и разработав несколько практических идей или форм, можно получить экономичный и подходящий ответ на вопрос «Как?»

Библиография:

- Avison K. (1995) «*A Handbook for Waldorf Class Teacher*» SSF
- Desforges. C. (1989) «*Testing and Assessment*» London: Cassel
- Drummond. M. J. (1993) «*Assessing Children's Learning*» London: Fulton
- Patten. B. «*The taste of the Moon*», *New Internationalist*, no. 248, October 1993
- Kelly A. V. (1994) «*The National Curriculum: A Critical Review*» London: Chapman
- Masters B. (1998 — unpublished) *Distinctive Features of Waldorf Education and their Relevance and Bearing on Assessment* (Paper Presented to the Israel Experimental Schools Committee — Northern Region, November 1997)
- Postman N. (1996) «*The end of Education*» New York: Knopf

Thomson J. (1996) «*A Holistic Approach – Steiner / Waldorf Education*», Perspectives 4, Scottish Consultative Council on the Curriculum.

Torrance H. (1989) Theory, Practice and Politics in the Development of Assessment, *Cambridge Journal of Education*, Vol. 19, no. 2, pp.183-190

¹ Р. Штайнер., *От симптома к реальности в современной истории.*

² Цитаты Тронто взяты из статьи Петера Мосса «*По ту сторону раннего детства и заботы*», распространявшейся на конференции ОЕСД в июне 2001г. в Стокгольме.

³ Raab, Rex, *Некролог Эрики Бараваль. Lehrgrundbrief 53, стр. 99.*

⁴ Jensen, J., *Оценка качества при работе с маленькими детьми.*

⁵ Т. С. Элиот., *East Coker*

⁶ Дж. Буш, Д. Филлипс., *Международные подходы к определению качества. (см. сноску 2)*

⁷ Сельма Севенуйсен (см. сноску 2)

⁸ *Оценка качества в школьном образовании, Европейская Комиссия, 1999.*

⁹ П. Вильямс, *Осмысление качества, Национальное Детское Бюро, 1994 (см. сноску 12)*

¹⁰ М. Вудхед, *В поисках радуги. Пути к качеству в крупномасштабных программах для неполноценных (disadvantaged) детей.*

¹¹ Р. Штайнер, *Теософия.*

¹² Данлберг, Мосс и Пенс, *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care.* Falmer Press, 1999.

¹³ *Blackies Compact Etymological Dictionary*, London: Blackie □ Son, p.18

¹⁴ Desforges. C. (1989) «*Testing and Assessment*»

London: Cassel

¹⁵ Drummond. M. J. (1993) «*Assessing Children's Learning*» London: Fulton

¹⁶ Torrance H. (1989) Theory, Practice and Politics in the Development of Assessment, *Cambridge Journal of Education*, Vol. 19, no. 2, pp.183-190

* Здесь игра слов. По-английски **dispiriting** – удручающий, приводящий в уныние. Однако **spirit** – это дух, то есть это слово буквально можно перевести и как лишенный (лишающий) духовного. (Прим. перев.)

¹⁷ Thomson J. (1996) «*A Holistic Approach – Steiner / Waldorf Education*», Perspectives 4, Scottish Consultative Council on the Curriculum.

¹⁸ Thomson J. (1996) «*A Holistic Approach – Steiner / Waldorf Education*», Perspectives 4, Scottish Consultative Council on the Curriculum.

¹⁹ *Reducing the Bureaucratic Burden on Teachers* (Снижение бюрократической нагрузки учителей), Circular Number 2/98, 1 June 1998, DfEE

²⁰ См., например, *Конференции Рудольфа Штайнера*, Том.1 (23 Декабря 1919г., 14 июня 1920 г.), Том.2 (26 мая 1921г.)