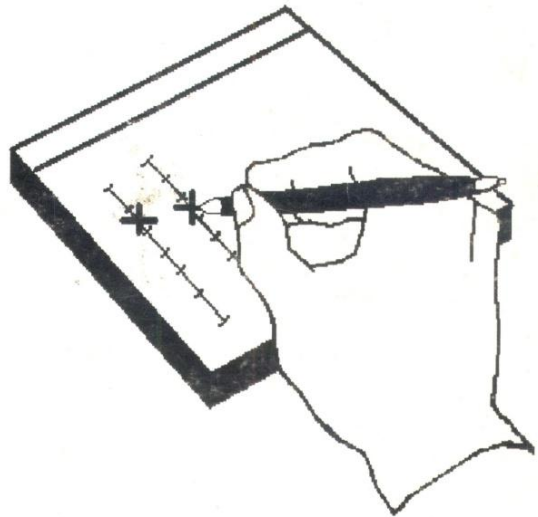




Галина ЦУКЕРМАН

ОЦЕНКА БЕЗ ОТМЕТКИ



Авторы: В. А. Миндарова, М. П. Романеева, Л.
А. Суховерша, Н. Л. Табачникова, Г. А. Цукер-
ман, С. И. Шияновская

Работа выполнена при финансовой поддержке Института
«Открытое общество», грант № S2A 601

© Pedagogiskais centrs «Eksperiments»

ISBN 9984-16-020-3

ОГЛАВЛЕНИЕ

Авторы: В. А. Миндарова, М. П. Романеева, Л. А. Суховерша, Н. Л. Табачникова, Г. А. Цукерман, С. И. Шияновская	2
Работа выполнена при финансовой поддержке Института «Открытое общество», грант № S2A 601	2
ОГЛАВЛЕНИЕ	3
ВВЕДЕНИЕ.....	4
1. САМООЦЕНКА: рабочее определение	7
1.1. ОБЩАЯ САМООЦЕНКА	9
1.2. КОНКРЕТНАЯ САМООЦЕНКА.....	11
2.1. УЧЕБНОЕ ДЕЙСТВИЕ ОЦЕНКИ.....	17
(Объективная составляющая самооценки)	17
2.2. КАК НАУЧИТЬ РЕБЕНКА ЗНАТЬ О СВОЕМ НЕЗНАНИИ?	24
(Задания с недостающими данными).....	24
2.2.1. Первый этап: учим умному незнанию.....	24
2.2.2. Второй этап: учим умному спрашиванию	27
2.2.3. Третий этап: учим строить гипотезы	28
2.2.4. Диагностика учебной самооценки.....	32
2.3. ОБЪЕКТИВНАЯ И СУБЪЕКТИВНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ УЧЕБНОЙ САМООЦЕНКИ	41

ВВЕДЕНИЕ

Анна. Запиши, мамочка: «Принц взглянул в мою сторону три раза, улыбнулся один раз, вздохнул один, итого — пять».

Марианна. А мне король сказал: «Очень рад вас видеть» — один раз, «Ха-ха-ха» — один раз и «Проходите, проходите, здесь дует» — один раз. Итого — три раза.

Лесничий. Зачем вам нужны все эти записи?

Мачеха. Ах, муженек дорогой, не мешай нам веселиться!

Марианна. Такой бал! Девять знаков внимания со стороны высочайших особ!

Евгений Шварц. Золушка

В обыденной речи учителей, учеников и их родителей не различаются выражения «получить отметку» (за контрольную работу) или «получить оценку» (этой же работы). Однако, согласно толковым словарям русского языка (см. Ожегов, Ушаков), слова «оценка» и «отметка» не являются синонимами. Оценка — это мнение (человека) о ценности, уровне или качестве чего-либо или кого-либо; отметка — это установленное (государством) обозначение степени знаний ученика. В школьном лексиконе эти два слова сблизились до неразличимости, ибо учителей приучили свое личное мнение о ценности ученических усилий и достижений высказывать на языке, сформулированном чиновниками Министерства Просвещения. Когда учитель *оценивает* ответ ученика, он сообщает прежде всего свое личное мнение о конкретной работе конкретного ребенка. Когда учитель *ставит отметку*, на первый план выдвигается общегосударственный стандарт качества знаний, умений, навыков, чрезвычайно удобный для внешнего контроля над учебными заведениями, но выхолащивающий главное и в учительском, и в ученическом труде — сам процесс овладения знаниями, умениями, навыками.

Склейка понятий «оценка» и «отметка» произошло хотя бы потому, что долгие годы наша страна имела единую общегосударственную систему оценивания: пятибалльную отметочную систему.

На ней выросли несколько поколений учителей и родителей нынешних школьников, и ей пока что нет серьезных альтернатив ни в педагогическом сознании, ни в педагогической практике. Предлагая на ваш суд *безотметочную систему оценивания* учебной работы детей, мы отдаем себе отчет в том, что любую систему оценивания взрослые легко могут превратить в опасный инструмент манипулирования детьми. Мы убеждены, что оценка как средство манипуляции ребенком (кнут и пряник) вредна во всех ее вариантах — в отметочном и безотметочном. Даже когда учительница, искренне восхищенная сочинениями детей, написала некоторым авторам открытки с благодарностью за доставленное удовольствие, дети начали перечитывать открытки и копить эти знаки королевского внимания.

Сочинения писались зачастую исключительно для того, чтобы получить открытку. А был ребенок, который заявил маме: «Меня Анна Дмитриевна разлюбила! Она мне не подарила открытку». И мама к учительнице с просьбой, нельзя ли Боре открытку все же подарить, а то для ребенка погасло солнце.

Да, ребенок нуждается в оценке буквально каждого своего усилия. Но как сделать, чтобы усилие совершалось не ради учительской оценки или хотя бы не только ради нее? Зависимость от внешней оценки снижается тогда, когда у человека формируется внутренняя оценочная инстанция — САМООЦЕНКА. «Ты сам свой высший суд» — этот принцип несколько заглушает боль от несправедливых осуждений и несколько отрезвляет хмель от заслуженных похвал.

Все согласятся с тем, что школа может и должна помочь своим питомцам стать людьми самостоятельными, в частности способными самостоятельно оценивать себя и других. Однако, не все те, кто сочтет эту цель педагогического труда благородной и обязательной, отдаю себе отчет, что не могут ее достигнуть, ставя отметки.* Дело в том, что самооценка начинается там, где ребенок

* Мы напоминаем здесь лишь об одной отрицательной функции отметки: о том, что отметка на начальных этапах обучения препятствует развитию самооценки. Об остальных вредных воздействиях отметки темпераментно и красноречиво писал Ш.А. Амонашвили в книге «Обучение, оценка, отметка» — М.: Знание, 1980.

сам участвует в производстве оценки — в выработке ее критериев, в применении этих критериев к разным конкретным ситуациям. Отметка (любая готовая, навязанная извне и неизменная шкала, безразлично — пяти, десяти или стобалльная) как основной (чаще, единственный) инструмент оценивания ребенка в школе отменяет задачу развития умений самооценивания. Так памперсы, делая удобной жизнь взрослых, отменяют необходимость приучать ребенка к гигиенической самостоятельности, к контролю своих физиологических импульсов. Да, критерии и способы оценивания дети получают от взрослых. Но если ребенок не допущен к производству оценочных критериев, к их деликатной подстройке к каждой конкретной ситуации, то он несамостоятелен в оценке. Так, ребенок, получающий самую качественную пищу из заботливых и умелых рук взрослого, научится есть и разбираться в оттенках вкуса, но останется несамостоятелен в изготовлении пищи и не сможет прокормить ни себя, ни других. Отменяя отметку, мы ни в коем случае не отменяем оценивание. Напротив, мы заменяем отметку (этакий эмоциональный памперс) развернутой системой оценочных взаимоотношений, сотрудничеством учеников и учителя в производстве и применении оценок. Это сотрудничество направлено на развитие у школьников способностей и умений самооценивания как важнейшей составляющей самообучения.

Наша система оценивания призвана помочь ребенку обрести, с одной стороны, здоровую, спокойную уверенность в себе (без самолюбования), с другой стороны, столь же здоровую самокритичность (без самоедства). Воспитание здоровой самооценки школьников — одна из центральных, но до сих пор не названных задач школы, объявившей о своих намерениях формировать у детей умение учиться.

Прежде чем говорить о том, что и как для формирования здоровой самооценки ученика может сделать учитель начальной школы, определим саму цель педагогических усилий: ответим на вопрос — что такое самооценка и почему так важно тратить время и силы на ее воспитание.

1. САМООЦЕНКА: *рабочее определение*

Всякий, кому предстоит делать дело, увидит, что прежде всего он должен познать, что он такое и на что способен.

Мишель Монтень

Самооценка — это важнейший орган душевной жизни, служащий для регуляции поведения и деятельности человека. Успех или неуспех в деятельности зависит не только от умелости и способностей деятеля, не только от везения и стечения внешних обстоятельств, но в значительной мере от того, как человек оценивает свои шансы на успех. Самооценка действует как самореализующееся пророчество: моя вера в успех во многом его определяет, моя уверенность в том, что у меня ничего не получится, практически обрекает меня на неудачу.

Самооценка — это своеобразная призма или очки, которые всегда преломляют, искажают реальность. Так, уверенный в себе человек приписывает свои достижения собственным заслугам, неуверенный считает успех случайностью («мне повезло»), а неудачу закономерностью («я ведь предупреждал, что у меня не получится»). Самооценка искажает не только собственные удачи и неудачи, но и оценки окружающих. Один студент, плохо сдав экзамен, будет всем рассказывать о придирчивости экзаменатора, другой — о том, что ему никогда не удастся запомнить такой объем знаний. Автор одной из важнейших книг о детской самооценке — Роберт Берне справедливо предупреждает, что «практически не существует такого действия, которое мог бы предпринять учитель, не опасаясь, что ребенок с заниженной самооценкой не даст ему негативной интерпретации»*. Так, заслуженные похвалы учителя могут внушить тревожному ученику подозрения: «Должно быть я совсем неспособный, раз учитель все время старается внушить мне обратное». Ученица, считавшая себя неумной, блестяще выполнила тест интеллекта, о чем ей радостно сообщили, в надежде, что это поможет девочке перестроить собственную болезненную Я-концепцию. Но девочка предпочла перестроить объективную реальность, не укладывающуюся в

* Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание.— М.: Прогресс, 1986. - С. 45

Я-концепцию. Через несколько месяцев ее показатели в новом тесте интеллекта заметно снизились.

Подобные наблюдения красноречиво говорят о том, что, заботясь о развитии интеллектуальных способностей ребенка, усердно снабжая его знаниями и умениями, но игнорируя реальность самооценки, через которую все наши усилия преломляются, мы, учителя, работаем с КПД паровоза. Душевный жар взрослого уйдет в свисток, если он не увидит в ребенке человека, оценивающего себя и окружающих самостоятельно. Итак, факт кульминационный, но настолько самоочевидный, что он постоянно ускользает от педагогического сознания:

У РЕБЕНКА САМООЦЕНКА ЕСТЬ !!!

И через этот самооценочный фильтр ребенок процеживает все воздействия внешнего мира, отбирая главным образом те, которые соответствуют его (а не Вашим!) представлениям о себе и своих возможностях в этом мире действовать.

Как устроена самооценка? Принято различать два пласта самооценки — базисную (общую) и конкретную самооценку.

1.1. ОБЩАЯ САМООЦЕНКА

Общая самооценка или самоуважение, самопринятие состоит в переживании собственной ценности или никчемности, глобальной удовлетворенности или недовольства собой, ощущении собственной значимости или ничтожества. Следствием такого общего отношения к себе является ожидание принятия или отвержения от других людей, общее ощущение любимости или нелюбимости, установка на приязнь или неприязнь со стороны окружающих — знакомых и незнакомых, а также ощущение того, насколько внешний мир привлекателен и заслуживает доверия и сердечного участия."¹

Возникая в первый год жизни, общая самооценка нуждается в подпитке, поддержке на протяжении всей жизни, но особенно в детстве. Выражения любви, удовольствия от встреч, радости от общения, бескорыстное желание поддерживать отношения просто ради прелести самих отношений — все это, безусловно, значимо для любого человека, но особенно для маленького человека, чрезвычайно зависимого от доброжелательства окружающих и несамостоятельного в выборе круга общения и внешних обстоятельств своей жизни.

Попадая в школу, ребенок в первую очередь нуждается в том, чтобы получить подтверждение своей значимости от учителя, ибо именно от учителя первоклассник наиболее зависим. И горе тому ребенку, с которым учитель устанавливает исключительно рыночные отношения: ты «стоишь» в школьном мире столько, сколько заслуживаешь своими стараниями. Для того, чтобы почувствовать себя комфортно и начать действовать в новом школьном мире, ребенок должен получить от учителя то же, что, родившись в мир, должен получить от родителей: любовь и принятие безусловное, то есть не строящееся ни на каком условии (вспомните школьные клише: «Я тебя буду любить, когда ты постарайся», «Тот, кто сидит ровно, того я люблю», «Кто не забыл домашнее задание, тот хороший!»). Не получив знаков безусловного принятия, чувствуя себя отверженным, ученик обречен на душевное неблагополучие.

*Братусь Б.С., Розовский И.Я., Цапкин В.Н. Психологические проблемы изучения и коррекции аномалий личности. — М., Изд. Московского университета, 1988.

Общей самооценке присущи свойства круга: если круг не вполне круглый, он ущербен. Разумеется, ущербность общей самооценки возможна, и, к сожалению, нередко даже у маленьких шести-семилетних детей, только что пришедших в школу, ибо она питается прежде всего самыми близкими, домашними отношениями. Ребенок, не имеющий надежных семейных тылов, особенно нуждается в принятии со стороны учителя, его школьная успешность будет целиком зависеть от того, удалось ли учителю установить с учеником теплые, личные отношения.

Если общая самооценка ребенка ущербна или если ее благополучию что-то угрожает, то включаются мощные защитные механизмы, действующие на бессознательном уровне. Защиты проявляются в следующих особенностях поведения: (1) ребенок реагирует на критику агрессивно, становится болезненно обидчив, повышенно чувствителен к оценке, в самой безобидной шутке усматривает пренебрежение, неодобрение, презрение, неуважительное отношение к себе; (2) ребенок оценивает других людей как потенциальных обидчиков и отзывается о них дурно, превентивно снижая цену их оценок; все окружающие оказываются либо дураками, либо мерзавцами; (3) на похвалу, на любое выражение любви (пусть даже формальное, поверхностное) ребенок отвечает всплеском слепого обожания, некритичной привязанности, впадает в зависимость от человека, выразившего доброе отношение, и любое отдаление воспринимает как предательство, как крушение мира; (4) любое дело за которое ребенка критиковали, обесценивается, интерес к нему падает, быстро растет число отвлечений и, соответственно, ошибок, замечания вызывают поток резонерства, самооправдания, всегда находятся внешние причины для неуспеха (кто-то помешал, навредил); (5) ребенок отчаянно стремится привлечь к себе внимание любыми средствами, и если не получается по-хорошему, то в ход пускаются хулиганские выходки, шутовство, демонстративное неподчинение, ибо безразличие мира гораздо страшнее, чем осуждение; (6) снижается общий уровень поведения, ребенок спускается на предыдущий, более инфантильный уровень самостоятельности, своей беспомощностью побуждая окружающих проявить к нему больше внимания, участия, опекать и оберегать его.

Такую симптоматику учителя наблюдают нередко, но в большинстве случаев пытаются апеллировать к разуму ребенка, переубеждают его. Однако там, где мы имеем дело с бессознательными

механизмами поведения (в данном случае отчаянными попытками ребенка остаться хорошим в собственных глазах), рациональные методы не работают. Если ребенку недостает в мире тепла, безопасности, личного внимания, выражения заинтересованного участия, любовного признания: «Ты есть, и для меня это важно», то мир перед ним в долгу. И если учитель, займет позицию чистого рационализма: «Корни ущербности самопринятия следует искать в семье, коррекция базисного самоуважения – дело родителей и семейных психотерапевтов», то ребенку скорее всего не выкарабкаться, а в вашем классе прибавится «очень слабый» ученик.

Нельзя показывать ребенку его несовершенство (неаккуратность или непонимание арифметики, плохую технику чтения или грубость манер) до тех пор, пока с ним не установлены совершенно надежные, доверительные отношения безусловного принятия. Нельзя ждать от ребенка ни малейшего усилия стать лучше (учиться лучше) до тех пор, пока ребенок не убежден, что он хороший, и вы его таковым считаете.

1.2. КОНКРЕТНАЯ САМООЦЕНКА

Конкретная самооценка* адресована любым частным проявлениям человека — прежде всего качествам в общении (доброта, честность, смелость, ответственность...) и в деятельности (способности, умения, знания...). Именно конкретную самооценку измеряют с помощью различных психологических методик. Именно о конкретной самооценке можно говорить как о более или менее адекватной, устойчивой, дифференцированной, осознанной, рефлексивной. Именно эти свойства конкретной самооценки бурно развиваются на протяжении всего школьного детства. Но прежде чем обсуждать, как средствами обучения можно повлиять на развитие конкретной самооценки ребенка, повторим: детская самооценка (конкретная) развивается благополучно (становится все более реалистичной, устойчивой, распространяется на разные стороны школьной жизни) лишь

* В отечественной литературе наиболее полное описание особенностей конкретной самооценки младших школьников сделала А.В. Захарова: Психология формирования самооценки. — Минск, 1993.

на крепком фундаменте положительной общей самооценки. Только ребенок, знающий, что он любим и принят любимыми людьми, может спокойно отнестись к собственным частным неудачам как задачам для самоизменения. «У меня это не получается, я постараюсь и получится.» — так может рассуждать лишь тот, кто доверяет себе и окружающим. Если же этого базисного доверия к себе и к миру нет, если общая самооценка ребенка ущербна, то любая частная неудача переживается либо как катастрофа («У меня двойка за диктант. Я ни на что не годен. Я никогда ничему не научусь!»), либо как оскорбительная клевета, от которой надо обороняться («Учительница ко мне придирается, она меня не любит! И вообще она противная, а я в школу ходить не хочу!»).

Какие свойства конкретной самооценки наиболее зависимы от характера оценочных отношений ребенка и взрослого, ученика и учителя? Чаще всего называются следующие:

- адекватность — неадекватность
(завышенность или заниженность)
- осознанность — неосознанность
- устойчивость — неустойчивость
- дифференцированность — недифференцированность
- категоричность — рефлексивность

Адекватность конкретных самооценок или их соответствие реальным достижениям, поступкам и (или) мнению экспертов об этих достижениях считается едва ли не главным признаком здоровой, развитой самооценки. Неадекватную — заниженную или завышенную самооценку пытаются поскорей скорректировать. Ниже мы покажем, как это можно делать в школе, но прежде чем приступить к коррекции самооценки, задумаемся: действительно ли мы этого хотим? Всмотримся внимательней в разные типы неадекватной самооценки. Всмотримся Для удобства рассмотрения представим их в виде схемы раскрывающимся Всмотримся внимательней в разные типы неадекватной самооценки. Для удобства рассмотрения представим их в виде схемы:

Это позиция Карлсона:

«Я — самый лучший в мире: самый красивый, самый умный, самый храбрый, самый ловкий, самый везучий...!»

Это позиция Иа-Иа:

«Хуже меня не бывает: я — самый уродливый, самый глупый, самый робкий, самый неловкий, самый невезучий...!»



Ясно, что крайние степени неадекватности самооценки нуждаются в коррекции, так как ограничивают саморазвитие: Карлсон не станет делать усилий по самосовершенствованию, так как считает себя совершенным, а Иа-Иа не станет делать таких усилий, так как заранее полагает их безнадежными*. А вот в случаях умеренно завышенной или заниженной самооценки не стоит торопиться с коррекционными программами. Дело в том, что умеренно завышенная самооценка может оказаться стимулом к самоизменению ребенка. Так, первоклассник Сережа переоценивал свои каллиграфические достижения. Писал он скверно, но в целом считал себя аккуратным человеком, поэтому аккуратность своих тетрадей оценивал несколько выше, чем его учителя. Его не ругали и не наказывали за плохой почерк и мазню, но мягко сетовали, что у такого хорошего мальчика тетради могли бы быть опрятней. И во втором классе они стали опрятней. «Я почему-то раньше не думал, как писать красиво,

* Даже это, казалось бы, бесспорное утверждение должно быть выверено здоровой долей скепсиса: известно, что чаще всего выше всех оценивают себя наименее успевающие первоклассники. Надо ли стремиться сформировать у них адекватную самооценку, то есть открыть им реальную картину, в которой они увидят себя самыми худшими учениками в своем классе? Может быть, это как раз тот случай, когда «Тьмы горьких истин нам дороже нас утешающий (само)обман»?

— признался Сережа восхищенной учительнице, — а теперь стал думать.».

Так доброе мнение о себе может помочь ребенку подтянуть свои реальные достижения под завышенную самооценку. Слегка заниженная самооценка не обязательно является признаком тревожности и невротической неуверенности в себе. Гораздо чаще она является проявлением рефлексивного отношения к собственным возможностям. Совсем не из ложной скромности Виталик оценивает себя несколько ниже, чем окружающие: решая задачу или высказывая какую-то мысль, этот мальчик всегда имеет в виду, что возможны иные точки зрения и даже он — умница и всеобщий любимец — может ошибаться.

Итак, мы ставим перед собой задачу сформировать у младших школьников адекватную самооценку, но в то же время видим, в каких случаях мы должны ограничить свои педагогические замыслы и НЕ ВМЕШИВАТЬСЯ в развитие ребенка.

Устойчивость конкретных самооценок, их относительная независимость от внешних обстоятельств (например, от того, что обо мне сегодня сказали), казалось бы, является чрезвычайно желательным качеством, которое следует развивать. Однако, известно, что и чрезмерная неустойчивость, и чрезмерная устойчивость, негибкость, ригидность самооценки, ее неподатливость влиянию внешних факторов, свойственна людям с аффективными проблемами и может породить эти проблемы.* Поэтому, стремясь повысить устойчивость детской самооценки, ее независимость от результатов каждого конкретного диктанта или более серьезного испытания, следует придерживаться золотой середины и ясно понимать теневые стороны любой, в том числе и самооценочной независимости.

Дифференцированность отличает здоровую, развитую самооценку от инфантильной и невротической. При недифференцированной самооценке изменение по одному показателю (к примеру,

* Федотова Е.О. Нарушение устойчивости самооценки при неврозах. Дисс.канд. психол. наук. М.: 1984.

ребенка не взяли в престижную школу, сказав, что он недостаточно подготовлен) влечет за собой резкие изменения по другим показателям (ребенок после такого «провала» считает себя плохим, глупцом, неумехой, неудачником, неспособным и незаслуживающим любви). При дифференцированной самооценке подобные эксцессы исключены, ребенок, сделавший в диктанте ошибок больше всех в классе, не сочтет это несмываемым позором и не решит, что от него отвернутся все друзья. Но чрезмерная дифференцированность самооценки также имеет свои недостатки. Хорошо, что Женя не смешивает такие стороны самооценки, как «ум» и «умение решать математические задачи». Ошибки в контрольной работе не приведут к падению ее самооценки. Но жаль, что стабильные успехи по математике (и не только по математике) не ведут к повышению ее самооценки. Одной из причин чрезмерной самокритичности могут стать слишком жесткая дифференцированность отдельных параметров самооценки.

Осознанность любых личностных качеств, в том числе и самооценки (как и адекватность, устойчивость, дифференцированность) является, с одной стороны, магистральным направлением развития в младшем школьном возрасте, с другой стороны, допустимость и желательность педагогического вмешательства при формировании этого ценного качества самооценки должна тщательно взвешиваться. Все ли достоинства и недостатки желательно осознавать? До какой степени осознания собственных достоинств и недостатков вы хотите довести своих учеников? Без ответа на эти вопросы, пожалуйста, не начинайте работы по формированию детской самооценки!

МОРАЛЬ. Развивая конкретные самооценки ребенка, стремясь сделать их более адекватными, дифференцированными, осознанными, устойчивыми, взрослый должен постоянно удерживать себя от чрезмерного «развивательного энтузиазма».

2. ФОРМИРОВАНИЕ РЕФЛЕКСИВНОЙ САМООЦЕНКИ СРЕДСТВАМИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

До сих пор мы говорили о тех особенностях детской самооценки, которые относительно независимы от типа школьного обучения. Далее речь пойдет о том, что специфично для обучения в форме учебной деятельности.

Рефлексивность — это то свойство самооценки, которое развивается наиболее мощно именно в младшем школьном возрасте и именно благодаря учебной деятельности. Рефлексивность — это модальность самооценки, допускающая возможность разных точек зрения и пересмотра сегодняшнего знания. «Я точно знаю, что я знаю не все и что мое знание не абсолютно, оно может измениться под напором фактов» — это осторожная, некатегоричная самооценка, это не констатация своей силы (или бессилия), а предложение свои силы испробовать, примерить к новым обстоятельствам. В рефлексивной самооценке нет истинной тревожности (уверенности в собственной ненадежности), но нет и самолюбования Карлсона. «Я не уверен, но мне кажется, что...» — такова классическая формула рефлексивной самооценки у младших школьников. Классическая формула противоположной ей категоричной самооценки: «Я думал, что гипотенуза — река Советского Союза». Человек, способный на такое выдающееся суждение — не просто профан, не знающий ни математики, ни географии. Самое главное, чего он не знает — это себя: он совершенно не знает, чего он не знает.

Основой рефлексивной самооценки — знания о собственном знании и незнании, о собственных возможностях и ограничениях — являются две способности: (1) способность видеть себя со стороны, не считать свою точку зрения единственно возможной, (2) способность анализировать собственные действия. Обе эти способности активно формируются во всех звеньях учебной деятельности, однако, центром, узловой точкой их формирования и функционирования является учебное действие оценки.

2.1. УЧЕБНОЕ ДЕЙСТВИЕ ОЦЕНКИ *(Объективная составляющая самооценки)*

Изучение темы закончено, самостоятельная работа показывает учителю (и отчасти ученикам), как усвоено определенное понятие или способ действия. Можно начинать новую тему. «Дети, сегодня мы приступаем к изучению новой темы...» — таков основной метод введения нового материала в традиционном обучении. Присущая здоровым организмам живая реакция на новизну, активирующая все познавательные процессы, позволяет провести вводный урок по теме на эмоциональном подъеме, нескучно. Положительные эмоции способствуют хорошему усвоению нового понятия. Такова в общих чертах психологическая основа надежности, прочности знаний, которыми по праву гордились классические гимназии и другие учебные заведения, основанные на традиционной системе обучения. В слове «традиция» нет и не может быть никаких уничижительных оттенков. Традиционная семья, традиционная педагогика, традиционная система отношений предполагает взгляд на ребенка как на объект взрослых забот и субъект послушания. Взрослые знают, что ребенку хорошо, полезно, а что дурно; как, когда и в какой пропорции надобно поставлять питание детскому телу, уму, душе и совести; как свести к минимуму и предупредить детские капризы и неконструктивное сопротивление. В традиции субъектом собственной жизни, ее автором, хозяином человек становится, став взрослым, то есть усвоив (в этом слове корень «свой»: усвоить — значит сделать своим) взрослый образ жизни, мыслей, чувств, действий.

Нетрадиционность в отношениях взрослых с детьми возникает там, где к ребенку начинают относиться не как к будущему, а как к реальному субъекту своих действий и чрезвычайно ценят, пестуют в ребенке это субъектное, авторское, инициативное начало. Именно при таком отношении к ребенку педагог отказывается от традиционного «Дети, сегодня нам предстоит найти ответ на вопрос...», говоря себе: «А кто задал этот вопрос? Кого из твоих учеников этот вопрос волнует? Пока что никого. При этом они хотят получить ответы на десятки своих собственных вопросов. Но не про

части речи (или свойства дробей), а про космос и минералы, про динозавров и возможности предсказывать будущее... Вопрос учебника — это не вопрос ученика. А ты сам(а) прекрасно знаешь ответ на этот вопрос. Так кому он задан? И о чем ты спросил(а) своих учеников? Еще раз проверил(-а), послушны ли они твоей воле?»

Есть много способов учить детей нетрадиционно, следуя их собственным интересам и одновременно формируя эти интересы, отвечая на вопросы, заданные самими детьми и обучая их задавать эти вопросы. В обучении, основанном на теории учебной деятельности, центром воспитания субъекта этой деятельности — ученика, обучающего себя с помощью учителя (а позже — учебников, справочников, любых культурных средств самообразования) является ситуация постановки учебной задачи. В этой ситуации учитель создает условия, при которых дети ясно убеждаются, что имеющихся у них способов действия недостаточно для того, чтобы решить новую задачу и в то же время они хотят эту новую задачу решить.* * Тогда-то и возникают познавательные вопросы, самостоятельные догадки, гипотезы, проверяя которые с помощью учителя, дети и приходят к открытию нового способа действия.

Действие оценки — это и есть то действие, благодаря которому человек оценивает свои возможности действовать, определяет, достаточно ли у него знаний для решения новой задачи, каких именно знаний недостает. Действие оценки — это «умение определять наличие или отсутствие у себя общего способа решения тех или иных задач». Речь идет именно об объективном компоненте

* Развернутые примеры того, как учитель создает в классе ЗАПРОС на новые знания вы найдете в следующих публикациях: Цукерман Г. А. Может ли младший школьник стать субъектом учебной деятельности? — Вестник ассоциации «Развивающее обучение», №2, 1997; Цукерман Г.А., Шияновская С.И. Кто ставит учебную задачу - ученик или учитель? — Вестник ассоциации «Развивающее обучение», №3, 1997. " Давыдов В В. Психическое развитие в младшем школьном возрасте // Возрастная и педагогическая психология (ред. А.В. Петровский) — М.: Просвещение, 1973.— С. 78.

самооценивания. Например, выполняя математический тест, ученик, умеющий объективно оценить границы своих возможностей, берется решать дифференциальное уравнение не потому, что твердо уверен в своих способностях и знаниях, а потому что *знает, что знает* способ решения этого типа задач. А за интегральное уравнение этот ученик не берется (по крайней мере, сразу же) потому, что *знает, что не знает*, как решаются такие задачи. Речь не идет о субъективной стороне самооценки, о том, что переживает ученик, решая известные задачи и откладывая напоследок задачи, способ решения которых он не знает, но может быть сможет изобрести. Мы сейчас говорим только о самой способности человека знать о своем знании и незнании, уметь провести четкую границу между знанием и незнанием. Это умение (или способность) рефлексивно по своей природе, ибо предполагает обращение к собственным действиям.

«Умеете ли Вы играть на скрипке?» «Не знаю: не пробовал» — такой ответ свидетельствует о превосходном чувстве юмора, о самообладании, о базисном доверии к своим способностям, но, увы, о неразвитости объективной стороны самооценки (или о нежелании ее обнаруживать).

Обычно знание границ ученических возможностей, знание того, что дети знают, могут сделать сами, а где нуждаются в помощи и подстраховке, находится «в монопольном ведении» учителя: это он(а) знает, чего еще не проходили его ученики, и старается давать задания только в рамках усвоенного. Сам ученик обычно не ведает, где проходит граница его знаний, и попадает в мучительную ситуацию, когда, к примеру, пишет сочинение или письмо: он же не знает, каких орфограмм он еще не знает, поэтому не может полноценно пользоваться словарем, справочником или задать взрослому все нужные вопросы. Не зная, чего он не знает, ребенок не знает, чего ему следует узнать. И не пробует узнавать... Так сама система обучения, не направленная на развитие детской самооценки, ограничивает свободный поиск, самостоятельную познавательную активность детей.

Давайте забудем гвоздь по шляпку. Почему для нас умение детей самостоятельно оценивать свои учебные достижения не менее важно, чем умение бегло читать, быстро и правильно считать и грамотно писать? Потому что ребенок, не умеющий оценить свои

возможности, так и не становится подлинным субъектом, хозяином собственной учебной деятельности, хозяином своих интеллектуальных богатств, и постоянно нуждается в руководстве, контроле и оценке учителя. С действия самооценки, со способности понять: «это я уже умею и знаю», «этого я еще совсем не знаю, надо узнать», «это я уже немного знаю, но надо еще разобраться». НАЧИНАЕТСЯ учебная самостоятельность младшего школьника, переход от чисто исполнительского поведения старательного ученика к постоянному самосовершенствованию человека, умеющего учиться и учащегося всю жизнь.

Развить объективную сторону самооценки через интенсивное формирование действия оценки — вот что может сделать учитель (и прежде всего учитель, а не семья) средствами учебной деятельности. Но, делая это, учитель попадает в парадоксальную оценочную ситуацию, резко отличающуюся от оценочной ситуации традиционного обучения: чрезвычайно высоко, ничуть не меньше, чем твердое знание, учитель начинает оценивать незнание ученика, а точнее — знание ребенка о своем незнании.

Рефлексивная оценка собственных возможностей возникла у ребенка задолго до школы. Еще совсем маленький ребенок уже показывает взрослому незастегивающуюся пуговичку, не умея попросить о помощи словами, но ясно выражая свою просьбу жестами. Чуть позже ребенок развернуто говорит взрослому о границе своих возможностей: «Как включается магнитофон? Покажи», или «Молния не застегивается. Помоги». Фиксируя границу своих возможностей, ребенок приглашает взрослого к сотрудничеству совершенно определенного рода: он просит прямой помощи или образцов. Обычно об этом же просят учителя первоклассники, когда у них что-то не ладится: «У меня эта задача не получается. Что надо делать?» В течение младшего школьного возраста у ребенка может произойти качественный скачок в развитии рефлексивной способности оценивать границу своих возможностей. Если учитель будет целенаправленно формировать действие оценки, то младший школьник научится не только фиксировать трудность, но и анализировать ее причину; от фиксации самого факта незнания или неумения он может перейти к знанию того, как это незнание преодолеть. Вместо дошкольного «Я не могу решить эту задачу», может

родиться учебное: «Я решу эту задачу, если...»(далее формулируется гипотеза о недостающем знании). Выход за границу собственных знаний и умений, построение догадок о неизвестном, работа в той области, где нет готовых образцов, где все не проверено, где высок риск ошибки — вот в чем состоит школьное «приращение» рефлексивной способности оценивать себя.

Чтобы выйти за границы проверенного, устойчивого, надежного опыта любому человеку требуется некоторая отвага. Рискнуть и отважиться на поиски неизвестного тем легче, чем уверенней человек себя чувствует и чем крепче, надежней его окружение. Мало кто рискнет высказать собственное мнение, если ожидает насмешек и недоброжелательства. Итак, развитие рефлексивности как нового качества конкретной самооценки младших школьников возможно лишь на основе чрезвычайно устойчивых и надежных отношений базисного доверия сначала к учителю и одноклассникам, а потом и к себе — рискующему работать с неизвестностью, неопределенностью.

Любые поощрения риска высказывания собственного мнения чрезвычайно важны, особенно в первые недели и месяцы школьной жизни, когда интенсивно складывается система общеклассных ценностей. Вот несколько случаев неуничижительной помощи ребенку в ситуации, когда он хочет, но не может высказать свое мнение.

Учитель рисует на доске схему предложения и спрашивает, кто может придумать к ней примеры. Юра тянет руку, важно выходит к доске, берет указку и... молчит. Пауза затягивается. Юра начинает нервно тереть волосы.

Учитель: Юра, ты, конечно, можешь придумать свое предложение к схеме, но еще не придумал. Так?

Юра радостно кивает и бодро возвращается на место.

Учитель: Никита, а ты придумал?

Никита: Я тоже могу, но еще не придумал.

Учитель: Придумай и скажи: нам интересно!

Следующим к доске вышел Леня. Он начал, ведя указкой по схеме, говорить свое предложение, но сам себя прервал.

Леня: Ой, я перепутал! Вместо четырех слов придумал пять! Ой, я глупый!..

Учитель: Леня, разве ты глупый, если САМ себя исправил?! По-моему, признать свою ошибку может только очень умный и храбрый человек.

В этом коротком эпизоде учителю удалось четырежды продемонстрировать всему классу безопасность интеллектуального риска. Вот скрытые психотерапевтические смыслы учительских высказываний: (1) учительница (а она-то разбирается в таких вещах!) уверена, что я могу придумывать что-то свое; (2) ей интересно, что я могу придумать; (3) если я сознаюсь, что чего-то еще не сделал, меня не накажут и не осудят; (4) если я ошибся, но понял это, меня не только не накажут, но даже похвалят. Все эти содержащиеся в подтексте учительские обещания адресованы к общей самооценке ребенка. Именно так устанавливаются отношения базисного доверия, без которого никакое рискованное поведение невозможно.

Учительские обещания надежности и безнаказанности интеллектуальных проб и поисков должны быть обязательно выполнены, но порой это сделать чрезвычайно трудно. Так, на уроках математики часто используется следующий прием развертывания учебного действия оценки, которое должно привести класс к дискредитации старой формы записи и введению новой математической символики. Двух детей (обычно очень толковых учеников) учитель просит выйти за дверь, чтобы потом угадать, какую величину задумал класс. Класс задумывает величину и записывает ее с помощью имеющейся математической символики. Никто, кроме учителя, не подозревает, что запись несовершенна, и по ней невозможно однозначно вычислить загаданные величины. Ведущие входят в класс, а учитель ставит вопрос так, чтобы они что-то смогли угадать, а чего-то угадать в принципе не смогли. Ведущие начинают путаться, и класс, который знает ответ, но еще совсем не понимает, что запись недостаточна для точного решения, начинает над ними посмеиваться. Ведущие смущаются и испытывают неловкость: они чего-то не могут сообразить, а все остальные дети это знают. Их просят снова выйти, дополняют запись и тогда, вернувшись во второй раз, ведущие находят решение. В принципе в конце всей процедуры делается вывод, что виноваты были не ведущие, а несовершенная запись. Но дети оказываются жертвами дидактиче-

ского приема: после первой неудачи они посрамлены. На их незнании класс учится, обнаруживает собственное незнание. Для класса в целом эта ситуация подлинно учебная, вынуждающая менять способ действия. Но как избежать эмоциональной травмы, последствия которой мы не можем предвидеть? (Мы еще вернемся к этому трудному вопросу в разделе «Умные ошибки».)

Если бы дети-ведущие были бы зрелыми мыслителями, они бы с самого начала сформулировали, чего им не хватает для решения задачи. Они бы потребовали у тех, кто загадывал, усовершенствовать запись, добавив недостающие условия. Но ситуация недоопределенной задачи чрезвычайно трудна для маленьких: они теряются и вместо того, чтобы искать выход в задаче, виновато опускают глаза и ждут помощи всемогущего, доброго взрослого.

И взрослый приходит на помощь, восстанавливая чуть пошатнувшееся базисное доверие ребенка к себе и окружающим тем же способом, которым это доверие вообще устанавливалось: невербально. Учитель в этот трудный для рискующего ученика момент может обнять ребенка, погладить, шепнуть на ушко: «Ты скоро разгадаешь эту загадку! Ты же умница!» Доверительное прикосновение, улыбка, спокойный взгляд в глаза, ласковое слово, в котором важны не столько смысл, сколько интонация — вот то, что внушало доверие к миру младенцу, что подтверждает это доверие в любом возрасте и переживается (и детьми, и взрослыми) как огромная ценность. О значимости такого личного отношения свидетельствуют сами дети. В последний день занятий в конце мая первоклассники написали сочинение «Самое главное событие первого класса». Каждый писал о своем — о первых друзьях, о совместном походе, о спектакле, который дети ставили, о том, чему они научились за год. Робкая девочка, которая отважилась участвовать в учебных дискуссиях лишь к середине года, а к концу года стала одной из лучших учениц, написала о том, что для нее значило личное обращение учительницы:

«Это было где-то второго сентября, когда мы играли. Людмила Андреевна сказала: «Алёна, а ты не хочешь пойти за дверь водить?» А я сказала: «Давайте!» С тех пор я отвечаю не так редко, и Людмила Андреевна теперь называет меня Алёной или Алёнушкой. И мне это очень нравится».

2.2. КАК НАУЧИТЬ РЕБЕНКА ЗНАТЬ О СВОЕМ НЕЗНАНИИ? (Задания с недостающими данными)

Для того, чтобы научить ребенка знать о своем незнании, не действовать в новой ситуации наугад, а остановиться, понять, чего не хватает для успешного действия, и начать поиск недостающего знания, учитель создает особые учебные ситуации недоопределенности или задания с недостающими данными. Примеры таких заданий взяты из курса русского языка и отражают три основных этапа формирования учебного действия оценки. На этих трех примерах мы покажем, зачем и как учитель строит задания с недостающими данными, и как дети работают с такими заданиями.

2.2.1. Первый этап: учим умному незнанию

Первоклассники только что открыли главный принцип русской графики: на письме мягкость или твердость согласного звука обозначает не согласная буква, а следующая за ней гласная. Для осознания этого закона учитель предлагает классу три однотипные логические задачи. На доске записаны звуко-буквенные схемы слов. Знаками вопросов обозначены согласные звуки. Надо определить, это мягкие согласные или твердые.

?	Я	?	А
---	---	---	---

?	У	?	Ю
---	---	---	---

?	О	?	Ё
---	---	---	---

Решая эти задачи, дети шесть раз подряд своими словами формулируют одно и то же правило русской графики: гласная буква указывает на мягкость/твердость *предыдущего* (стоящего спереди или слева) согласного или мягкость/твердость согласного можно определить по следующей за ним гласной букве. Эти упражнения помогают многим детям запомнить это правило, но все ли ученики его понимают? Ответить на этот вопрос, то есть провести экспресс-диагностику *понимания* нового знания поможет учителю недоопределенная задача.

Она строится на двух принципах: (1) недоопределенная задача должна быть внешне похожей на только что отработанные типовые задачи с однозначным решением; (2) если в задаче с однозначным решением ребенок может дать правильный ответ на вопрос задачи, то в недоопределенной задаче на вопрос надо отвечать вопросом или утверждением: «На этот вопрос ответить невозможно!» В нашем примере недоопределенной была следующая задача:

О	?	?	Ё	?
---	---	---	---	---

Взрослому человеку понятно, что это задача другого типа: мягкость или твердость второго и последнего согласного установить невозможно, потому что в схеме отсутствует последующая гласная буква. Первоклассники, вдохновленные своими успехами в решении предыдущих (и таких похожих!) задач, могут не заметить этой разницы.

Митя: Второй звук — твердый согласный, потому что перед ним стоит буква О. (Пространственные отношения *последующий* — *предыдущий*, *стоящий после* — *стоящий перед* у первоклассников сформированы еще недостаточно и могут не срабатывать именно в таких коварных ситуациях.)

Учитель: Оцените Митин ответ.... Вижу, что с Митей согласны Наташа, Оля, Володя и Костя. Все Митины единомышленники, выходите к доске. Вы будете поддерживать Митю и вашу общую идею. (Часть детей выходит к доске и становится рядом с Митей.)* Итак, в нашем классе есть партия, которая считает: в моем слове второй звук

* Через пару минут Митю постигнет разочарование. Ни в коем случае нельзя позволить ему «гибнуть в одиночку». Принять горечь поражения в компании гораздо лучше, поэтому учитель не жалеет времени на то, чтобы окружить группой поддержки мальчика, который рискует высказывать свои мысли вслух. Это качество Мити гораздо драгоценней, чем его сегодняшний лингвистический промах.

— твердый согласный, потому что перед ним стоит буква О...

Митя (чьи позиции подкреплены согласием одноклассников и доброжелательным вниманием учителя): Мы уже знаем, что буква О всегда указывает на твердость согласного!

Учитель: Митя, ты рассуждаешь очень убедительно. Но Боря с тобой почему-то не согласен: он показывает «минус». * Боря, у тебя другое мнение?

Боря: Я не знаю, какой в этом слове второй звук, потому что за ним нет гласной буквы!

После того, как в классе высказаны две разных точки зрения, спор может разворачиваться по разным сценариям. Торжество Бориной позиции не в том, что он тонко различает предлоги «ЗА» (гласная буква ЗА согласным) и «ПЕРЕД» (согласный ПЕРЕД гласной), а в том, что он сказал «Я НЕ ЗНАЮ». Это настолько важное интеллектуальное событие в этот период обучения, что поставленный Борей знак вопроса можно назвать его именем. Знак вопроса в последней клеточке схемы не обязательно делать именованным: по следам Бори пойдут многие. Увидев, как почетно публично признаваться в своем незнании, по крайней мере, треть детей это сделает. Вот из таких зародышей развивается действие оценки, формула которого: «Я знаю, что я этого не знаю.» *** Основным средством развития этого действия являются нерешаемые и недоопределенные задачи.

О	?	=**	Ё	?
---	---	-----	---	---

* Первоклассники приучены жестами(знаками «плюс» и «минус») реагировать на каждую высказанную одноклассниками мысль.

** Формула учебного действия оценки чрезвычайно напоминает знаменитый афоризм Сократа. Однако, в этом высказывании нет ни грана самоуничижения. Скорее напротив: «я знаю, что я ничего не знаю» – говорил Сократ и добавлял «Но я по крайней мере знаю это, а вы не знаете даже этого!»

*** Двумя полосочками обозначается мягкость согласных звуков

2.2.2. Второй этап: учим умному спрашиванию

Ученики уже приучены к тому, что не все задачи имеют решение, что на некоторые вопросы учителя лучше всего ответить: «Это неизвестно. Это нельзя определить!» Но нам мало того, чтобы дети умели фиксировать границу своего знания и незнания и останавливались у этой границы, отказываясь действовать неразумно. Нашей заветной целью является не отказ от действия в ситуации недоопределенности, а смелый выход за пределы своих знаний и поиск неизвестного. «Я знаю, что я этого не знаю. Известным мне способом новая задача не решается» — такова формула первого этапа формирования учебного действия (само)оценки. «Я этого не знаю, но могу узнать, если задам вопрос учителю» — такова формула второго этапа формирования объективной составляющей учебной самооценки. Ясно, что умению задавать вопросы о недостающих данных учеников надо специально учить. Для этого используются недоопределенные задачи иного типа. В принципе эти задачи можно решить несколькими способами, но учитель просит «отгадать» (вычислить с помощью вопросов) один-единственный вариант решения. Пример из курса русского языка для 2 класса (учитель создает ситуацию спрашивания и демонстрирует формы вопросов).

На доске — пять слов: ВОЛК, ЗАЯЦ, ТРУСЛИВЫЙ, СЕРДИТЫЙ, БЕЖАТЬ, ЗА.

Учитель: Я задумала предложение из пяти слов. На доске записаны все эти слова в исходной форме. Угадайте мое предложение.

Слава: Сердитый волк бежит за трусливым зайцем.

Учитель: Отличное предложение! А кто может соединить эти слова в предложение по-другому?

Полина: Сердитый заяц бежит за трусливым волком.

Учитель: По вашим улыбкам я вижу, что вам тоже понравилось предложение Полины. Но выдам вам часть моего секрета. Ни Слава, ни Полина не угадали моего предложения. Хватит гадать.

Задайте мне умные вопросы, чтобы ТОЧНО узнать, какое предложение я задумала.

Юра: В вашем предложении кто выполняет действие — заяц или собака?

Учитель: Юра, ты умеешь задавать умные вопросы!!! Отвечаю: в моем предложении подлежащее ЗАЯЦ.

Юра: Ага, понятно! ЗАЯЦ БЕЖИТ ЗА ВОЛКОМ.

Оля: Откуда ты знаешь, ЗАЯЦ или ЗАЙЦЫ?

Учитель: Оля, ты сейчас сможешь задать второй умный вопрос. О чем ты хочешь меня спросить?

Оля: ЗАЯЦ БЕЖИТ или ЗАЙЦЫ БЕГУТ?

Учитель: Ты хочешь узнать, в каком числе стоит подлежащее в моем предложении? Во множественном.

Никита: Я хочу узнать — заяц сердитый или трусливый?

Учитель: Никита, это был бы умнейший вопрос, если бы ты спрашивал не про зайцев, а про слова в предложении. Кто поможет Никите задать вопрос так, чтобы мы не путали урок русского языка и естествознания?

Марина: Слово СЕРДИТЫЙ — это признак подлежащего?

Учитель: Замечательный вопрос Никиты и Марины наверняка поможет вам угадать мое предложение точно. Мой ответ: нет, слово СЕРДИТЫЙ в моем предложении не согласуется с подлежащим. Запишите мое предложение.

2.2.3. Третий этап: учим строить гипотезы

Этап умного спрашивания предполагает умение ребенка видеть варианты возможных решений, но на саму необходимость размышлять о многовариантности решения детей напрямую наталкивает учитель. Высшим пилотажем в развитии объективной учебной самооценки младших школьников является тот этап, когда дети самостоятельно, без прямой инструкции учителя, усматривают многовариантность в решении задачи и сами указывают на нее учителю. Приведем пример задания, в котором эта способность проявляется и упражняется.

Второклассники знают, как по сильной позиции звука в таком же окончании проверять слабые позиции звуков в окончании имен

прилагательных. Им уже не представляются сложными задания типа:

ЗАДАЧА	ПРОВЕРКА	ОТВЕТ
на син -- ленту	на голубую ленту	на синЮЮ ленту
за син-й далью	за голубой далью	за синЕй далью
за син-м морем	за голубым морем	за синИм морем

Понимают ли дети принцип такого орфографического действия или усвоили его подражательно, без глубокого понимания? На этот вопрос невозможно ответить традиционными методами — с помощью контрольного диктанта и словесного отчета ученика о способе проверки орфограмм в окончаниях. Чтобы это выяснить, чтобы создать дополнительные условия для неформального понимания осваиваемого способа орфографического действия, учитель, наряду с привычными тренировочными заданиями, дает классу недоопределенные задачи: проверить окончания прилагательных в словосочетании НА УЗК-Й И ПЕСТР-Й.

На первый взгляд, эта недоопределенная задача похожа на задачи с однозначным решением, требующие применения уже известного способа действия. Но в данном словосочетании отсутствует имя существительное, однозначно определяющее падеж и род имени прилагательного. Поэтому возможны два прочтения этого задания: (а) предложный падеж — НА УЗКОЙ И ПЕСТРОЙ ЛЕНТЕ или (б) винительный падеж — НА УЗКИЙ И ПЕСТРЫЙ ШАРФ.

Такие задания дети принимают по-разному. Большая часть детей сначала не замечает недоопределенности задания и решает его по аналогии с остальными, однозначно решаемыми орфографическими задачами. Не важно, на каком основании дети достраивают словосочетание, самостоятельно вставляя в него существительное. Важно то, что они сами не замечают, что они доопределили недоопределенную задачу.

Часть детей (сначала лишь 5-7 человек в классе) отказывается выполнить это задание и обращается к учителю с требованием:

- Нужно дописать существительное.
- Здесь могут быть разные окончания.

— Нет существительного. Нельзя узнать окончание прилагательного.

Эти дети уже освоили «умное спрашивание»: они видят вариативность решения данной задачи и добиваются от учителя ее доопределения. Важно, чтобы эту вариативность, недоопределенность задачи увидел весь класс. Для этого подобные задачи необходимо предлагать не для индивидуального, а для группового решения. Наш опыт показывает, что если такие задания давать для групповой работы, то неминуемо возникновение в классе трех точек зрения: (1) окончание ОЙ, (2) окончание ИЙ/ЫЙ, (3) нельзя определить окончание. Именно эти точки зрения учитель передает гласности для того, чтобы приучить детей к нетривиальной мысли: каждое тренировочное упражнение может содержать «ловушки» — нерешаемые и недоопределенные задачи, которые требуют от ученика нестандартного поведения. Иногда надо отказаться действовать и сказать: «Эта задача не имеет решения», иногда, чтобы решить задачу, надо дополнительно расспросить учителя, а иногда...

Учитель: Итак, вы доказали, что мое задание имеет два решения. И оба решения правильные. Я прошу работать дальше следующим образом: если задание имеет только одно решение, вы его и записываете. Но если задание имеет два или три решения, не надо меня спрашивать: пишите все варианты, ибо они все правильны! Проверьте окончания прилагательных, самостоятельно согласуя их с существительными:

О ПРЕКРАСН — М
В ВОЛШЕБН — Ю
ЗА ВЫСОК — МИ
НА СЛЕДУЮЩ — Й

Когда такое задание дается впервые, лишь в нескольких тетрадях появятся два решения последней задачи: НА СЛЕДУЮЩИЙ ДЕНЬ и НА СЛЕДУЮЩЕЙ СТРАНИЦЕ. Такая гибкость мышления трудна и для взрослых, но хорошо тренируема именно в детстве.

* * *

У читателя может возникнуть недоумение: начали разговор с проблемы формирования самооценки, а забрели вон куда — в ре-

шение многовариантных задач. Не слишком ли вольно авторы толкуют тему самооценки?

Мы хотим, чтобы ученик умел самостоятельно оценивать свои действия в типовых и нетипичных учебных ситуациях. Принимаясь за задачу, ученик с развитой самооценкой должен:

(а) Оценить, умеет ли он в принципе решать подобные задачи и не применять к новой задаче неадекватный способ действия; остановиться, отказаться от бессмысленного действия. Для этого в обучение вводятся нерешаемые задачи.

(б) Оценив задачу как новую, не сдаваться, а поискать недостающее условие. Недостающую информацию легче всего спросить у учителя. Для этого мы учим умному спрашиванию с помощью задач, где на вопрос учителя ученику лучше ответить вопросом:

Учитель: Сколько будет пять плюс три?

Ученик. В какой системе счисления?

.....

Учитель: К какой части речи относится слово ПОПУГАЙ?

Ученик: Из какого предложения это слово? У нас в букваре был стишок: «Говорит попугай попугаю: «Я тебя, попугай, попугаю!» Отвечает ему попугай: «Попугай! Попугай! Попугай!»

Чтобы задать такие остроумные вопросы, ученику необходимо не спешить к результату, а мысленно обозреть поле предстоящих действий, чтобы отделить возможные решения от невозможных. Какое отношение к оценке имеет такой мысленный перебор вариантов решения? Непосредственное: правильность решения (или решений) выступает отчетливо лишь на фоне отвергнутых неправильных решений. Если я ищу ответ на вопрос, к какой части речи относится слово, я совершаю выбор из ряда возможностей. И если я вижу лишь одну возможность, то мое решение (в ряде случаев) правильно лишь частично, мое знание ограничено, я не могу оценить его как совершенное.

Частичная правота, которую человек принимает за абсолютную, порождает непродуктивные конфликты, неспособность понять

своего оппонента, выражающего другую сторону правды, неумение найти общее решение. Чтобы уберечь наших учеников от подобной узколобости во взрослой жизни, мы стараемся уже в младшем школьном возрасте заложить в их оценочные действия те качества, о которых обычно не упоминают в учебниках педагогики: гибкость, пластичность, многовариантность оценки правильности собственного действия. Мы не хотим, чтобы ребенок ограничивался вопросом: «Правильно ли я решил задачу», а учим его спрашивать себя: «Я решил задачу единственно правильным способом? Есть ли другие верные решения?» Именно с помощью этого вопроса человек может преодолеть оценочный эгоцентризм и не судить об инакомыслящем как о невежде, недоумке, враге или заблудшей овечке.

2.2.4. Диагностика учебной самооценки*

Введение недоопределенных заданий в тренировочное упражнение служит двум целям: углубляет понимание детьми изучаемого способа действия и является превосходным диагностическим инструментом, позволяющим учителю быстро оценить степень осознанности изучаемого способа. Принципы построения диагностических заданий мы описали в предыдущих параграфах, здесь остановимся на вопросе о том, как интерпретировать разные типы детских ответов на недоопределенные задачи.

Первый пример — использование недоопределенной задачи как диагностического средства — взят из материала курса русского языка для 3 класса. Разумеется, третьеклассники знают, что точное значение слов определяется в контексте. Так, они отказываются

* Задачи с недостающими данными, используемые для диагностики сформированное™ учебного действия оценки, см.: С.Ф. Горбов, Н.Л. Табачникова. Оценка знаний и умений учащихся в системе развивающего обучения. Пакет предметной диагностики по математике. 1 класс. — М.: Международный Образовательный и Психологический Колледж, 1995; М.П. Романеева, Л.А. Суховерша, Г.А. Цукерман. Оценка знаний и умений учащихся в системе развивающего обучения. Пакет предметной диагностики по русскому языку. 1 и 2 класс. — М.: Международный Образовательный и Психологический Колледж, 1995.

записать глагол БОЯ[ЦА], пока учитель не вставит его в предложение. Как всегда, в самом начале отработки сложной темы «Провписание ТЬСЯ-ТСЯ в глаголах» учитель предлагает для тренировки однозначно решаемые орфографические задачи типа:

УЛЫБАЕ[ЦА] ПРИ ВСТРЕЧАХ
УЛЫБА[ЦА] РЕБЕНКУ
УМЫВА[ЦА] ПОСЛЕ РАБОТЫ
УМАВАЕ[ЦА] ХОЛОДНОЙ ВОДОЙ

Но очень скоро в тренировочные упражнения среди прочих однозначно решаемых орфографических задач будет введена внешне такая же задача:

ВЕРНУ[ЦА] ИЗ ДАЛЬНЕЙ ПОЕЗДКИ В каждом классе наблюдаются три варианта решения этой недоопределенной задачи.

1) Если ребенок решит эту задачу по аналогии с предыдущими, то есть напишет или ВЕРНУТЬСЯ, или ВЕРНУТСЯ, то недоопределенная задача не может считаться решенной. Ученик применяет алгоритм действия не вполне осознанно. Конкретно-практическое действие решения данного класса орфографических задач у ребенка формируется, но оценку собственного действия он все еще возлагает на учителя. Если таких детей в третьем классе большинство, мы бы рекомендовали учителю сосредоточить свои усилия именно на развитии у детей учебного действия оценки — основы их будущей учебной самостоятельности.

2) Данную недоопределенную задачу (ВЕРНУ[ЦА] ИЗ ДАЛЬНЕЙ ПОЕЗДКИ) можно верно решить двумя способами: либо самостоятельно построив контекст до однозначного (Я НАДЕЮСЬ ВСКОРЕ ВЕРНУТЬСЯ ИЗ ДАЛЬНЕЙ ПОЕЗДКИ), либо запросив этот недостающий контекст у учителя. В обоих случаях ученик обнаружит, с одной стороны, ясное понимание того орфографического явления, с которым имеет дело, а с другой стороны, четкую оценку своих возможностей действовать. Задав вопрос учителю или построив свое предположение относительно недостающего контекста, ученик тем самым сообщает: «Я знаю, чего мне недостает для решения поставленной задачи. И я умею находить недостающую информацию». Собственно, такова формула умения учиться — этого заветного итога школьного обучения. Если большая часть ваших третьеклассников решает данную диа-

гностическую задачу этим способом, поздравьте себя: вы воспитали у ваших учеников тот уровень оценочной самостоятельности, на который способны подняться младшие школьники. Следовательно, вы можете поставить перед собой и классом новую задачу: научиться многовариантному действию в ситуации недоопределенности.

3) Этот уровень оценочной самостоятельности обнаружат те ученики, которые, не обращаясь к учителю за специальной санкцией, сами, *по собственной инициативе* предлагают все варианты решения недоопределенной задачи. Например:

(а) Я ОБЕЩАЛ ВЕРНУТЬСЯ ДОМОЙ К СЕМИ ЧАСАМ.

(б) МОИ РОДИТЕЛИ ВЕРНУТСЯ ДОМОЙ К СЕМИ ЧАСАМ.

В принципе этот высший уровень оценочной самостоятельности, когда ребенок самостоятельно усматривает все возможности правильного действия, достижим для детей, решающих недоопределенную задачу вторым способом. Им нужно лишь специальное поощрение учителя. Например, ребенку, который самостоятельно доопределил задачу так: Я НАДЕЮСЬ ВСКОРЕ ВЕРНУТЬСЯ ИЗ ДАЛЬНЕЙ ПОЕЗДКИ, учитель может помочь сделать следующий шаг: «Ты все сделал замечательно. Но ты можешь решить эту задачу еще лучше. Подумай, есть ли у этой орфографической задачи другое (тоже правильное) решение. Если есть, запиши его.» Ребенку, который обратился к учителю с вопросом: «Из какого предложения ваше словосочетание ВЕРНУ[ЦА] ИЗ ДАЛЬНЕЙ ПОЕЗДКИ?», учитель может ответить практически то же самое: «Тебе кажется, что решение этой задачи зависит от контекста? Замечательное предположение! Проверь его: сам придумай два предложения, в которых мое словосочетание будет писаться по-разному!»

Второй пример. В предыдущем примере мы рассмотрели желательный итог начального образования — тот уровень оценочной самостоятельности, к которому возможно привести десятилетних детей, если с самого начала школьного обучения целенаправленно заниматься воспитанием учебной самооценки. Однако десятилетние дети еще не могут достичь полной оценочной самостоятельности. Во-первых, они еще дети, и для них очень важна похвала значимого взрослого. Даже самый-самый самостоятельный ребенок время от времени обращается к учителю с чрезвычайно

инфантильным: «У меня хорошо?». Не столько содержательной оценки, сколько улыбки ждет этот ребенок от учителя.

Вторая причина неполной оценочной самостоятельности своих учебных достижений состоит в том, что оценка границ своих знаний, умений и способности не является отдельной деятельностью, эта способность складывается лишь в более широком контексте учебной самостоятельности. К концу начальной школы умение учиться самостоятельно в своей развитой форме еще не может быть сформировано. Навыки самостоятельного поиска ответов на собственные вопросы, включающие прежде всего умение работать с книгой и другими культурными средствами самообразования, а также умение самостоятельно проверять собственные гипотезы — эти грани умения учиться формируются в средней школе. Достойным итогом начального обучения мы считаем сформированность у ребенка умений (а) по-разному действовать с задачей однозначной, недоопределенной, нерешаемой, (б) с помощью вопроса или гипотезы доопределять недоопределенную задачу. Но, чтобы «вырастить» такие способности к концу начальной школы, их надо «посадить» и «культивировать» с самого начала. По каким «зародышам» учитель может узнавать будущую оценочную самостоятельность первоклассников? Без недоопределенных задач тут снова не обойтись.

Первоклассникам для самостоятельной работы даны две задачи, внешне чрезвычайно похожие:

$\begin{array}{r} A = B \\ C < B \\ \hline A ? C \end{array}$	$\begin{array}{r} A = B \\ C < D \\ \hline A ? C \end{array}$
---	---

Первую задачу ребенок должен решить, если он понял смысл отношений «равно», «больше», «меньше». Для решения второй задачи этого недостаточно: это задача нерешаемая, а ученику, особенно первокласснику, чрезвычайно трудно сказать учителю: «Я не могу решить эту задачу». Трудность эта и субъективная (сознаться в своем неумении трудно и взрослому), и объективная: надо увидеть, что при всем внешнем сходстве эти две задачи разные, и способ

решения первой задачи совершенно не пригоден для второй. Ученик, написавший такой ответ:

$A = B$	$A = B$
$C < B$	$C < D$
$A > C$	$A ? C$

получит два больших плюса и заслуженную похвалу учителя: «Молодец, что поставил знак вопроса во втором примере. Отношение величин А и С действительно неизвестно!» Но если найдется ученик, который напишет так:

$A = B$		$A = B$
$C < D$	или так	$C < D$
$B < C$		$D > B$
$A < C$		$A > C$

или любым другим образом доопределит задачу на свой страх и риск, или если найдется ученик, который во время самостоятельной работы подзовет учителя и спросит: «Б больше Д или меньше?» и доопределит задачу с помощью учителя, то учитель может ликовать: в классе возник первый прецедент умения учиться. Такой ответ ребенка дорогого стоит, и учитель, на следующий день давая оценку самостоятельной работы, особо выделит работу Бори, «который не только понял, что второй пример — это ловушка, но сам нашел выход из этой ловушки!»

В первом классе подобный случай редок, и первые ласточки не делают весны. Но к третьему классу такое обращение детей с недоопределенными и нерешаемыми задачами должно стать нормой. Так, увидев в диктанте первоклассницы Риты запись: ПЛАЧ? (знак вопроса обозначает: «Я не знаю, пишется ли мягкий знак после согласного, непарного по мягкости/твердости»), учитель радуется и чрезвычайно высоко оценивает Ритину работу при общеклассном анализе диктанта. Но отсутствие знака вопроса в слове ПЛАЧ у многих детей не вызовет упреков: учитель просто поставит в детской работе знак вопроса красной ручкой. И это лишь напоминание, а не исправление ошибки. А вот в третьем классе, если в

словарном диктанте ученик не поставит знаки вопросов в словах ПЕЧ?, ПЛАЧ? или не доопределит эти слова самостоятельно (ПЕЧЬ ПИРОГИ, СЛЫШУ ПЛАЧ), это уже может рассматриваться как ошибка. Такой же ошибкой могут считаться отсутствие вопрошания, например, в неизученных пока наречиях, оканчивающихся на согласный, непарный по мягкости/твердости (НАСТЕЖ? или ПРОЧ?)

Ясно, что сам факт вопрошания или доопределения указывает на то, что ребенок видит несколько возможностей решения задачи. Первоклассница, написав ПЕЧ?, тем самым сказала: «Я знаю, что после согласных, непарных по мягкости/твердости, мягкий знак иногда пишется, иногда не пишется. Я не знаю, когда он пишется». Третьеклассник, написав ПЕЧ? говорит совсем о другом: «Я не знаю, какая это часть речи. Если существительное, то Ъ пишется, если глагол, не пишется». Написание НАСТЕЖ? тоже говорит о другом аспекте незнания: «Я не знаю, какая это часть речи. Я знаю, как писать эту орфограмму только для существительных и глаголов».

Известно, что когда мы предупреждаем учеников, что в самостоятельной работе встретятся недоопределенные или нерешаемые задачи-ловушки, они неплохо их находят. Если же о недоопределенных задачах не предупреждать, то знаков вопросов в детских работах встретится значительно меньше. Получив санкцию учителя на неповиновение (отказ от решения задачи), дети обнаруживают способность отделять известное от неизвестного гораздо ярче, чем без такой санкции. Лишь к третьему классу начинает сглаживаться разница между двумя ситуациями решения недоопределенной или нерешаемой задачи (когда учитель предупреждает и не предупреждает, что такие задачи встретятся). Но это происходит лишь в том случае, если учитель целенаправленно формирует учебное действие оценки, если недоопределенные задачи встречаются детям ежедневно, а поощрение за попытки доопределить задачу чрезвычайно высоко.

Так, например, учитель проводит обычную тренировку в проверке безударных гласных в корне, но среди типичных слов дается слово ПОЛСКАТЬ. Часть детей напишут букву О, проверив словом ПОЛОЩЕТ. Часть детей написали букву А, проверив сло-

вом ЛАСКА. И то, и другое решение, естественно, оценивается как правильное. Однако уже во втором классе, особенно, если задание выполняется в групповой форме, найдется несколько групп, которые ответят следующим образом: «Мы нашли две проверки — ЛАСКА и ПОЛОЩЕТ. Понятно, что такой ответ будет оценен как самый блистательный. Учитель может помочь детям научиться видеть недоопределенность задачи, спросив: «Как я должна была сформулировать орфографическую задачу, чтобы вы все нашли только одно и совершенно одинаковое решение?» «Дать нам словосочетания, — ответили дети, — ПОЛАСКАТЬ КОШКУ или ПОЛОСКАТЬ В ВОДЕ».

Если у учителя есть задача научить учеников УМНОМУ СПРАШИВАНИЮ, лежащему в основе умения учиться, то ситуации недоопределенности необходимо (а) умножить, ввести в ежедневный обиход, сделать такими же привычными, как стандартные тренировочные задачи, требующие лишь применения известного способа действия; (б) сделать особо ценным само спрашивание, требование доопределить задачу. Дети должны ясно сознавать, что знание о собственном незнании поощряется и высоко оценивается учителем. Высокая оценка инициативы ребенка в доопределении задач должна иметь не только словесное (то есть прежде всего эмоциональное), но и материальное выражение. Так, в приведенном выше примере со словом ПОЛ СКАТЬ, ученики, написавшие ПОЛОСКАТЬ (ПОЛОЩЕТ) или ПОЛАСКАТЬ (ЛАСКА) получают по заслуженному плюсу за верную проверку. А ученики, предложившие оба варианта проверки, получают три плюса: два — за верную проверку орфограмм, а один дополнительный — за догадливость, за то, что увидели, что задача решается двумя способами.

Вероятно, для того, чтобы воспитать в классе культуру умного спрашивания, кроме самих недоопределенных задач, должен быть и знак недоопределенности, который дети научатся использовать так же легко и привычно, как знак ловушки. По крайней мере, в первом-втором классе у детей на парте должна постоянно лежать карточка со знаком вопроса, которую ребенок имеет право использовать каждый раз, когда ему что-либо неясно. Поначалу этот знак будет использоваться для всевозможных ситуаций недоопределенности, в большинстве случаев не имеющих никакого от-

ношения к учебной задаче: «Можно выйти?», «У меня кончилась тетрадь, что мне делать?», «У меня не получается»... Это не беда. Напротив, если учитель живо откликается на такие вопросы, если само спрашивание выделено, как что-то чрезвычайно ценное, соответствующее образу «хорошего ученика», дети почувствуют, что обнаружить свое незнание в классе — не стыдно, не страшно, не опасно, что учитель любит спрашивающих детей, но на некоторые вопросы ответит: «Подумай сам, ты это уже знаешь, вспомни» (так умный взрослый всегда побуждает к действию неуверенного в себе ребенка), в некоторых случаях — поможет, подскажет (так любой надежный взрослый реагирует на детские трудности), а некоторые вопросы вызовут восхищение учителя, он перескажет их классу, а, может быть, даже запишет в почетную книгу (о таком поощрении творческих вопросов будет рассказано ниже). На этой эмоциональной основе в классе может быть культивировано спрашивание как ценность, передаваемая от взрослых к детям через систему оценивания.

Описанные здесь и подобные недоопределенные задачи нужны в каждой теме как портативная, встроенная в урок диагностика уровня сформированное™ учебного действия оценки. Когда мы убедимся, что ребенок устойчиво выделяет в таких задачах недоопределенное условие и не поддается на провокации, про такого ребенка можно с достаточной уверенностью сказать: у него заложены основы умения учиться, он умеет отделять известное и неизвестное и определять, каких знаний ему не хватает для решения новой задачи. Конечно, в самооценке ребенка еще может не хватать тонкости: говоря «я знаю», он не всегда может уточнить — знаю на 100% или на 95%. Но основа учебной самооценки заложена: этот ребенок не будет путать ситуации «я это знаю» и «я это учил (но не выучил)» или «это точное знание, я могу это доказать» и «про это я где-то что-то слышал, но не убежден в достоверности этих сведений»...

* * *

Недоопределенные задачи диагностичны не только для учеников, но и для их учителей. Некоторые учителя, давая детям нерешаемые и недоопределенные задачи, чувствует неловкость: с их точки зрения, учитель должен быть всегда прав; давая классу за-

дание, он должен быть уверен в его выполнимости. «Давая нерешаемую задачу, я чувствую себя притворщицей (шутком, дурачком, клоуном)» — такие признания мы слышали нередко, особенно от тех учителей, которые имели значительный и успешный опыт работы по традиционным программам. Естественно, перестройка профессиональной позиции учителя—это длительный и небезболезненный процесс. Вкус к созданию и применению недоопределенных задач — верный диагностический симптом того, что учитель нашел себя в развивающем обучении, разделил цели и ценности учебной деятельности и прежде всего — ценность критичного, самостоятельного мышления, допускающего, приветствующего несовпадение точек зрения. (Недоопределенные задачи — один из верных способов обнаружить в классе несколько точек зрения, начать спор.)

В утешение начинающим учителям заметим, что дети, приученные к работе в ситуациях недоопределенности, не испытывают тех ролевых трудностей, которые смущают некоторых учителей. Доказательством тому — следующий эпизод. Когда в одном из наших классов разгорелся спор, спровоцированный недоопределенной задачей, к доске вышел Игорь и поставил возле этого провокационного задания большой «минус». Учительница, не признаваясь в «коварстве» своего замысла, театрально удивилась: «Ты хочешь, Игорь, сказать, что я даю неправильные задания?» Игорь, глядя на учительницу, ответил, не раздумывая: «Ну, что Вы! Вы правильно даете все задания! Но само задание неправильное!» Такие эпизоды еще и еще раз убеждают нас, что задания-ловушки не могут подорвать авторитет учителя в глазах детей (чего опасаются неопытные учителя). Но без этих заданий детям чрезвычайно сложно увидеть границы применения нового способа действия и полностью осознать его.

Вкус к подобным недоопределенным заданиям-ловушкам, умение их разрабатывать и использовать в уроках — один из ярчайших критериев того, что учитель строит на уроке подлинную учебную деятельность. «Традиционный» учитель ищет кратчайший и удобнейший для своих учеников путь к решению задачи, к правильному ответу. Услышав такой ответ, учитель высоко его оценивает. Однако типовые задания не дают учителю возможности

оценить, насколько ребенок понимает тот способ действия, который он успешно использовал. Ребенок может решать типовые задачи репродуктивно, по образцу, не понимая основания того действия, которое он научился успешно воспроизводить, не зная границ применения этого способа действия. Недоопределенные задания-ловушки позволяют учителю: (а) провести диагностику понимания детьми того способа действия, того понятия, которое сейчас отрабатывается, (б) существенно углубить понимание этого способа теми детьми, которые действуют нерефлексивно, подражательно.

Забота не только о том, как помочь ребенку запомнить и воспроизвести определенный образец решения задач, а еще и о том, как помочь ученику самому увидеть ограничение известного способа действия и изобрести новый способ действия, самому «породить» новое понятие, определяет позицию учителя в учебной деятельности. Учитель занимает такую позицию не только и даже не столько через освоение технологии обучения, сколько через принятие тех ценностей и целей обучения, которые привели к созданию этой технологии. Понятно, что ценность творчества, забота о поддержке каждого творческого усилия, каждого самостоятельного движения мысли ребенка должна быть выражена в определенной системе оценочных отношений между юным творцом понятия и учителем, занимающимся, подобно Сократу, майевтикой: помогающим рождению детской мысли.

2.3. ОБЪЕКТИВНАЯ И СУБЪЕКТИВНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ УЧЕБНОЙ САМООЦЕНКИ

Объективная и субъективная сторона знания о собственном знании и незнании, о собственных возможностях и ограничениях, естественно, не совпадают. Так, Коля может твердо и обоснованно знать, почему слова НЕВТЕРПЕЖ и НАСТЕЖЬ не относятся к известным ему частям речи, почему после согласных, непарных по мягкости/ твердости, на конце слов возникает орфограмма, почему он не может доказать, что в слове НАСТЕЖЬ пишется Ъ, а в слове НЕВТЕРПЕЖ не пишется. Но он убежден, что знает, как именно

пишутся эти конкретные слова. Разрешить ли Коле писать без знаков вопросов?

Саша прекрасно знает, как проверять орфограммы слабых позиций в корне слова, и умеет это делать. Но это медлительный и неуверенный в себе мальчик. Во время диктантов он зачастую не успевает обдумать каждую орфограмму с той тщательностью, которая ему необходима для того, чтобы писать уверенно. В итоговом диктанте по теме «Проверка орфограмм в корне слова» он не проверил несколько корневых орфограмм, но обозначил их знаками орфографических сомнений (написал с пропусками слабых позиций). Считать ли это за ошибку, недочет или, напротив, видеть в этом достоинство ребенка, его умение рассчитывать свои силы? Разрешить ли Саше не действовать там, где объективно он мог бы справиться с работой, но не имеет 150% уверенности в успехе, необходимых тревожным детям?

Антон — бесстрашный, азартный человек из племени победителей, он любит риск, он не пропустит ни одной ситуации, где можно испытать свои силы. Опасности орфографии его могут только раздражить. К орфограммам он относится как к минам, на которых можно, конечно, взорваться, но если рискнуть и понадеяться на удачу, то можно написать диктант без единой ошибки и по-взрослому: без этих унижительных пропусков слабых позиций. Какая пища для самоуважения! Вы считаете необходимым обуздать такой характер, настаивая на пропуске всех неизученных орфограмм? Приструнив

Антон сегодня, приучив его к рефлексивной осторожности, вы рискуете «заткнуть фонтан» завтрашних дерзких открытий.

Можно множить подобные ситуации рассогласования объективного и субъективного оценивания. Каждая такая ситуация ставит учителя перед нестандартной оценочной ситуацией, в которой нет и не должно быть общих рецептов. Но есть общие противопоказания. Первое: не навязывать ребенку своей воли, своей системы ценностей, своего взгляда на мир как единственно правильного, но и не преуменьшать ценность Вашей собственной точки зрения, не делать вид, что Ваша позиция целиком совпадает с детской. Второе противопоказание: не идти на поводу у детской слабости, попробовать расширить репертуар детского поведения.

Так, в случае с Колей, твердо уверенным в своем знании, лучше разрешить ему (и его единомышленникам, не решающимся столь же рьяно отстаивать свое право на конкретное практическое знание без знания соответствующей теории) писать по-взрослому, без знаков вопросов. Но стоит при этом устраивать им периодические испытания их орфографической памяти и интуиции. Если Коля испытание выдержал, то до следующего испытания он получает право писать так, как ему угодно: пропуская лишь те орфограммы, в которых он не уверен. Если же интуиция Колю подвела, и в очередном испытании были допущены ошибки, то до следующего испытания он должен соблюдать правила орфографической осторожности: писать со знаками сомнений.

Сейчас мы говорим не об общих способах формирования учебного действия оценки, а об индивидуальных стилях самооценивания, которые не могут совпадать у учителя и всех его учеников. Но ребенку, у которого собственный индивидуальный стиль деятельности еще не сложился, не устоялся, полезно попробовать разные стили, чтобы сформировать свой собственный не стихийно, а на основе выбора из пространныго ряда возможностей.

Выше речь шла об индивидуальных стилях учебной деятельности отдельных учеников. Но свой собственный стиль есть и у каждого класса. Мы приведем несколько примеров, говорящих о том, как легко спутать объективное состояние развития действия оценки в классе с «характером» класса.

ПЕРВЫЙ ПРИМЕР. На этом уроке должна была идти речь о знаках препинания при прямой речи. Для затравки этого разговора учительница дала классу текст с прямой речью без всяких знаков препинания. Читать вслух было трудно. Дети заметили, что они читают плохо, хуже, чем обычно. Почему? Кто виноват в том, что человек читает, запинаясь, медленней, чем обычно, невыразительно?

Один класс сказал, что виноват текст. Учительница дала тот же текст со знаками препинания. Читать стало ощутимо легче. Так была поставлена задача о необходимости знаков препинания при прямой речи.

В другом классе дети решили, что виноваты они сами: мы мало читаем, надо больше тренироваться. Им тоже был предложен

текст со знаками препинания, они тоже прочли его значительно лучше и выразительней. Задачу о знаках препинания тоже удалось поставить, но совсем по-другому.

Можно ли считать, что класс, сходу сформулировавший проблему о «недостатках» текста, обнаружил более высокий уровень развития действия оценки, чем класс, который не сразу и не вполне самостоятельно, а лишь с помощью учителя пришел к мысли о том, что текст-диалог должен содержать указания читателю о том, где реплика одного героя сменяется репликой другого? Исходя из классической схемы анализа учебной деятельности, вероятно, это так. Согласно этой классической логике, дети, попадая в ситуацию новой задачи, когда старый способ действия не годится и должен начаться поиск нового способа действия, обычно начинают с более или менее длительных попыток все-таки втиснуть старый способ в рамки новой задачи. Только после того, как они на собственной шкуре убеждаются в негодности старого способа действия, возникает пауза, свидетельствующая о начале поиска чего-нибудь нового. В этот момент и может родиться мысль о новом способе действия. Считается, что отсутствие относительно долгого этапа примеривания старого способа к новой задаче, быстрый отказ от негодного способа и постановка вопроса о его перестройке свидетельствует о зрелости учебного действия оценки.

Предварительный замысел учителя был ориентирован именно на недостаточную зрелость действия оценки в начале второго года обучения. Основываясь на многолетнем опыте, учительница ожидала, что дети, получив привычное задание прочесть текст и, увидев, как они беспомощно это делают, сначала растеряются и (так как урок происходил в начале сентября) посетуют на то, что мало читали во время летних каникул. За этим сетованием скрывается бесхитростная логика: старый способ чтения вообще-то очень хорош, но я плоховато им пользуюсь. Более того, именно эту логику учительница специально заостряла небольшими педагогическими хитростями: предложив детям читать вслух текст без знаков препинания, учительница старалась не спрашивать тех детей, которые уже достигли виртуозности в технике чтения и не испытывали бы трудностей, свойственных менее опытным читателям при работе с искаженным текстом.

Зафиксировав наивное, детское понимание проблемы (старый способ чтения хорош, надо лишь в нем поупражняться), учительница собиралась предложить текст со знаками препинания специально для того, чтобы на фоне первой точки зрения более остро прозвучала другая: первый текст был устроен неправильно. После этого и можно было бы выйти на основную проблему урока: что же такое «правильное» устройство текста, как должен быть записан диалог, чтобы читателю было удобней понимать автора. Для учителя реакция первого класса была несколько неожиданной: дети сразу сформулировали проблему урока, их не надо было к ней «подводить».

Прежде чем ставить диагноз о большей или меньшей зрелости действия оценки в двух классах, задумаемся, с чем может быть связана такая разница между классами в принятии новой учебной задачи, в определении границ и причин собственного незнания?

В данном эпизоде речь идет, безусловно, об учебной оценке как способности ребенка, отделив известное от неизвестного, самостоятельно сформулировать новую задачу. Но лишь об объективной стороне этого действия! Казалось бы, первый класс, сказавший, что виноват текст, что он неправильно устроен и надо его переустроить правильно, обнаружил более развитую учебную оценку, чем второй класс, который повел себя как дошкольники при встрече с трудностью: «У меня не получается... Помогите мне... Я буду стараться...». Если эта интерпретация верна, то данная ситуация чрезвычайно диагностична для определения степени сформированности учебной оценки в классе (но не у отдельных учеников!).

Но возможна и другая интерпретация. Дело в том, что существует два типа людей — и детей, и взрослых, — различающихся реакцией на возникшее препятствие, на трудность, из-за которой человек не может действовать успешно. Для одного типа характерно винить в своей неудаче обстоятельства, окружающих, что и кого угодно, но не себя. Чтобы преодолеть препятствие, такие люди стремятся преобразовать обстоятельства (например, если ребенок плохо учится, родители меняют школу или требуют у директора уволить учителя). Для другого типа свойственно брать вину на себя и перестраивать собственное действие. Родители приходят к учителям с вопросом: «Как мне помочь моему ребенку? Что я делаю

неправильно?» Детям более свойственен первый тип поведения, поэтому, встречаясь со вторым вариантом реагирования на трудности, не стоит спешить с заключением о недостаточной зрелости оценочно-рефлексивных действий в классе. Может быть класс, напротив, проявил большую личностную зрелость?

В описанном случае дело обстояло, без сомнения, именно так. По-разному сформулировав задачу: «Текст устроен неправильно, в нем чего-то не хватает», оба класса отлично справились с поиском средств решения новой задачи. Без предварительной подготовки дети обоих классов смогли прочесть текст со всеми знаками препинания сразу по ролям, зафиксировали в схемах свои наблюдения о знаках препинания при прямой речи и диалоге и в дальнейшем свободно пользовались этими схемами.

ВТОРОЙ ПРИМЕР отражает иную грань формирования у детей учебного действия оценки — эмоциональное переживание новизны. Внешнему наблюдателю урок, посвященный постановке новой задачи, требующей отделения известного от неизвестного, кажется особенно удачным, если он пронизан эмоциями, драматичен, если дети, что называется, из штанов выпрыгивают, стараясь найти новый способ действия. Когда звонок с урока класс встречает недовольным ропотом, когда дети сияют, получив какой-то новый результат, учитель и посетители уходят с урока чрезвычайно довольными. Но дело в том, что подлинное отношение детей к случившемуся на уроке интеллектуальному прорыву обычно можно понять лишь на следующий день.

Третий класс на математике решал задачи с помощью таблиц. Вчера на уроке был совершен переход от табличной записи к схеме. Один класс принял новое, только что открытое средство решения задач «на ура». Другой класс был гораздо более сдержан, почти безразличен: мол, и с таблицей хорошо, и к схеме можно привыкнуть... На следующем уроке эти классы решали задачи с помощью двух средств — старого (таблицы) и нового (схемы). Оба класса справились с задачами, но класс, встретивший новое средство без особого энтузиазма, смог гораздо более развернуто и рефлексивно оценить сравнительные достоинства двух средств решения математических задач.

Этот эпизод показывает, что по одной только эмоциональной реакции класса нельзя судить о том, насколько рефлексивно дети воспринимают новое учебное содержание. Подлинно рефлексивное отделение известного от неизвестного, переход за границы известного и открытие нового способа действия ни в коем случае нельзя смешивать с эмоциональной реакцией на новизну, свойственной любому живому существу, а в особенности здоровым детям.

3. ОЦЕНКА ТВОРЧЕСТВА И ИНИЦИАТИВЫ

Есть три сферы оценивания в классе: (1) знания, умения, навыки, то есть действия по образцу; (2) детское творчество, прорывы в неизвестное, где нет никакого образца — вопросы, догадки, гипотезы, открытия; (3) личностные проявления ребенка*.

Для оценки навыков разрабатываются сотни разных шкал, с помощью которых можно сравнить две ученические работы и с большой долей объективности определить, в каком отношении и насколько одна превосходит другую. Для оценки творчества таких шкал, по счастью, нет. Но в нашей культуре, где творчество и творцы чрезвычайно высоко ценятся, существует универсальная форма человеческой благодарности создателям нового — признание их авторства.

«Ты понимаешь, как важно то, что ты сейчас сказал!!! Ты же сам открыл (не важно, велосипед, закон физики или парадокс философии)!» «А что я такого сказал?» — такие сценки можно часто увидеть и в младших, и в старших классах. Дети зачастую не замечают собственного интуитивного, спонтанного авторства, а заметив, не всегда умеют себя по заслугам оценить — именно это должен сделать для них взрослый. Подарить ребенку его собственное авторство, помочь признать и заужавать в себе творца — вот что может сделать учитель, если ему самому дорога способность человека к поиску нового и если он хочет сделать эту ценность достоянием своих учеников.

В обучении, построенном на теории учебной деятельности, особое внимание к оценке детского творчества естественно:

* Оценка личностных проявлений — это область житейской мудрости, куда ни педагогическая наука, ни тем более методика и технология пока не заходили (что бы ни писали об этом учебники по педагогике воспитания). И мы, отдавая себе отчет в том, что ежедневное общение с людьми пронизано взаимным оцениванием личностных качеств, оставим обсуждение этой стороны жизни психотерапевтам. " Не важно, в какой форме современники и потомки выражают глубокое почтение к творцам: и Нобелевская премия, и исключение из Союза писателей, и памятники, и сожжение книг — все это знаки отличности, особой выделенности творцов, их социальное признание.

центральным событием учебной деятельности класса является совместный поиск новых, отсутствующих у детей способов действия. И все учителя, работающие в этой традиции, щедро благодарят детей за любые проблески новой мысли, поощряют творцов, но все это происходит устно! А вот навыки оцениваются письменно. Это придает двусмысленность оценочным отношениям учителей и учеников. Когда в письменной форме мы оцениваем только ЗУНы, то мы невольно задаем ребенку несколько искаженную систему ценностей: ведь надолго фиксируется только одна сторона школьных усилий ребенка, родители видят только тетради, только тетради сохраняются в семейном архиве, а похвала за необычайно умный ответ к вечеру выражается в «Меня сегодня учительница на уроке похвалила!» Такой «навыковый» крен в оценивании чрезвычайно вредит нам, делая основное событие урока — творческий поиск принципиально нового решения — меньшей ценностью, чем написанный без ошибок диктант.

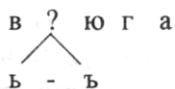
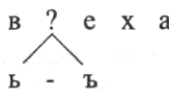
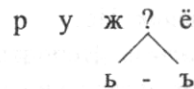
3.1. ПРИЗНАНИЕ АВТОРСТВА

3.1.1. Гипотезы о том, как решать сегодняшнюю задачу

Чтобы поднять в ранге поисковые, творческие, а не только репродуктивные усилия ребенка, необходимо найти ПИСЬМЕННУЮ и СОЦИАЛЬНО ЗНАЧИМУЮ (заметную для одноклассников и родителей) форму фиксации творческих находок детей во время общеклассных дискуссий и работы в малых группах. Как фиксировать творчество? Одна из наиболее доступных форм — мгновенная запись на доске интересного мнения. Этот способ замечательно работает, когда замеченная только учителем догадка ребенка поможет классу найти решение буквально к концу урока. Проиллюстрируем сказанное сценкой из урока русского языка во втором классе.

Дети заканчивают изучение темы «Корень слова». Они уже научились проверять корневые орфограммы слабых позиций. Сегодня учитель планирует привести класс к самостоятельному открытию нового орфографического правила: «Мягкий и твердый разделительные знаки». Саму необходимость разделительного знака ученики обнаружили еще в букварный

период, когда выясняли, как на письме обозначается звук [j'].
 Позиция звука [j'] после согласного и перед гласным была еще в первом классе выделена как проблемная, когда надо писать какой-то разделительный знак, но неизвестно, какой именно. Дети были приучены записывать слова с разделительными знаками так:

Сегодня детям предстояло самостоятельно ответить на вопрос с том, как выбирать разделительный знак. Чтобы вспомнить саму проблему разделительных знаков, дети записывают под диктовку три приведенных выше слова, каждый раз спрашивая учителя, какой разделительный знак писать в данном слове.

Учитель: Вопрос о том, мягкий или твердый разделительный знак писать в каждом слове, вы мне задаете уже год. С тех пор вы много узнали о слове. Сегодня на вопрос о том, как выбирать разделительный знак вы сможете ответить сами. Может, кто-нибудь уже догадался?

Филипп: Я думаю, что после мягких согласных надо писать мягкий знак, а после твердых — твердый.

Учитель: Интересное предположение. Записываю его. (Пишет на доске в рамочке:)

ФИЛИПП:

Ъ й

е, ё, ю, я

Ъ й

е, ё, ю, я

Учитель: Будем проверять предположение Филиппа или сразу примем как закон?

Алена: Я уже проверила. Есть слово РУЖЬЁ. Там пишется мягкий знак, а стоит он после твердого согласного.

Учитель: Может, у закона Филиппа одно-единственное исключение?

Женя: В слове ВЪЕХАЛ первый звук мягкий. А пишется твердый знак!

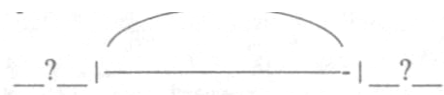
Рома: ВЬЮГА — я первый звук произношу твердо. А писать надо мягкий знак.

Учитель: Филипп, как ты считаешь, твое предположение подтвердилось?

Филипп: Нет.

Учитель. Неподтвержденное предположение я сотру. Но имя Филиппа оставлю на доске. Слава первопроходцу — тому, кто отважился первым высказать догадку! А теперь нам нужны новые догадки. У кого они есть?

Долгая пауза. Учитель уже готов задавать наводящие вопросы. Но вдруг к доске подходит Ленья и рисует схему, понятную всем в классе: в слове есть корень, обозначенный дужкой, и есть какие-то неизвестные нам (обозначенные знаками вопросов) части слова перед корнем и за корнем.



Ленья: Как-то разделительные знаки связаны с корнем. Только я еще не догадался, как...

Учитель: Ленья, спасибо тебе за смелую догадку. (Пишет около Лениной схемы-гипотезы его имя). Будем проверять Ленино предположение: связан ли выбор твердого или мягкого разделительного знака с корнем слова, иными словами — с местом знака в слове. Для исследования даю вам слова, в которых уже вписаны разделительные знаки. Вам надо посоветоваться в группах, выделить во всех словах корни, понаблюдать за местом Ъ и Ь и прийти к общему решению: прав ли Ленья?

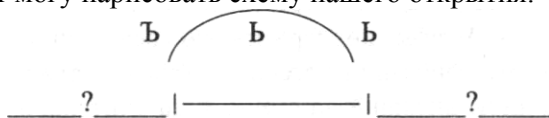
Для работы в группах на доске были написаны следующие слова:

ь	Ь
съедобный подъезд разъ- ярный объ- являть	с деревьев в медвежью берлогу обезьяна вьюга

Во время работы учитель подходил к группам, помогая, там где надо, точно выделить корни в словах. По окончании работы выслушиваются доклады всех групп. (Здесь приводятся лишь три лучших примера.)

Виталик: Наша группа обнаружила, что твердый знак пишется только перед корнем. А мягкий знак пишется в корне и за корнем.

Коля: Я могу нарисовать схему нашего открытия:



Настя: Мы тоже заметили, что твердый знак пишется только перед корнем. Еще мы заметили, что корни начинаются с гласных букв Я и Е. И, наверное, еще Ё и Ю. (Добавляет к схеме новые подробности.)

Учитель: Поздравляю! Вы нашли новый орфографический закон русского языка. Теперь вы сможете сами, не спрашивая взрослых, выбирать твердый или мягкий разделительный знак. Осталось написать только имена авторов этого открытия.

Класс называет имена тех, кто наиболее четко сформулировал открытие: Виталик, Коля, Настя...

Учитель: Виталик, можно назвать новый закон твоим именем?

Виталик: Но мы вместе в группе обсуждали...

Учитель: Коля, а ты сам сделал открытие?

Коля: Не совсем... Корни мы искали вместе... А схему я нарисовал сам.

Учитель: Вы все замечательно поработали и пришли к важному результату. Но есть в нашем классе человек, который задал самый главный вопрос. Благодаря чьей смелой догадке мы вообще начали думать о корне? Кто навел нас на эту мысль?

Класс (хором): Ленья!

Учитель: Я думаю, что мы не будем называть новый закон именем Лени. Многие потрудились, чтобы сформулировать правило выбора разделительных знаков. Но почетное звание ГЕРОЙ ДНЯ принадлежит Лене по праву первооткрывателя!

3.1.2. ГИПОТЕЗЫ НА БУДУЩЕЕ

Леня стал героем одного дня, и для чествования таких открытий достаточно записи имени первооткрывателя на доске. Однако нередко ребенок высказывает догадку, опережая класс на несколько дней, недель или месяцев. Чтобы поддержать это сверхценное событие, нужна особая форма фиксации детских догадок: тетрадь, конверт или ватманский лист, висящий на стене, куда учитель, а позже — сами ученики вписывают интересное предположение, ставят имя автора и число, когда догадка была высказана. Эта тетрадь (или лист на стене класса) должны быть окружены почетом: их надо звучно озаглавить («Ценные догадки, вопросы, наблюдения» или «Дневник открытий»), можно помещать туда фотографии или автопортреты первооткрывателей (иногда — фотографии целого класса, совершившего прорыв в неизвестное); необходимо демонстративно хвастать этой книгой перед всеми гостями класса, время от времени приглашать директора школы и во время урока показывать и комментировать ему записи из «Дневника открытий».) Сознание собственного авторства через его социальное признание — вот та культурная оценочная форма, которая органична для творчества, особенно на его начальных этапах.

Далее приведены примеры «прорывов» в будущее, которые учителю стоило закрепить письменно, чтобы: (а) повысить ценность такого интеллектуального усилия в глазах маленького автора, который творит, как дышит, и не осознает себя творцом или мыслителем; (б) те состояния, которые возникают во время хорошей дискуссии и способствуют рождению догадок, даже у взрослых растворяются по окончании дискуссии и остаются в памяти лишь приятным ощущением «хорошо поговорили», плоды (пусть даже незрелые) приятного состояния совместного творчества могут вообще не запечатлеться; (в) иметь возможность в будущем вернуться к высказанной сегодня гипотезе, тогда новая задача будет органичнее связана с прошлыми задачами и, что самое главное, поставлена учеником!

Конец 1 класса. Дети открыли только один способ проверки орфограмм слабых позиций: словоизменение (С_СНА — СОСНЫ). Но при записи словосочетания С_СНОВЫЕ Л_СА некоторые угадывают и другой способ проверки: ССНОВЫЕ —

СОСНЫ. Часть детей это незаконное решение опротестовывают, однако в силах учителя сохранить этот спор и тем самым существенно усилить мотивацию будущей задачи о новых способах проверки корневых орфограмм, которая будет поставлена и решена лишь через четыре месяца — в начале второго класса. Если учитель зафиксирует возникший спор письменно и поместит запись на почетное место, то для данного класса новая задача окажется уже поставленной. И что чрезвычайно существенно — она будет поставлена самими детьми еще в 1 классе. Вот как может выглядеть спор, записанный учителем:

Мы умеем проверять орфограммы слабых позиций, изменяя слово по числу. Мы легко проверили слово СНА — СОСНЫ. Павлик В. предложил слово С_СНОВЫЕ тоже проверить словом СОСНЫ. Его поддержали Вера и Олег. Но обосновать свое предположение они не смогли. Остальные возражали: слова С_СНОВЫЕ и СОСНЫ — это не изменения одного и того же слова, это разные слова. Мы не знаем, можно ли так проверять орфограммы. Пока спорящие стороны не смогли убедить друг друга. Каждый остается при своем мнении. Интересно, когда и как нам удастся договориться? 12 мая 20__ года

Разумеется, запись может быть гораздо короче, но в ней обязательно должны присутствовать три элемента — имена авторов дерзкого предположения, суть разногласия, дата первого открытия нового способа проверки:

Павлик + Вера и Олег: С_СНОВЫЕ — СОСНЫ — СОСНОВЫЕ.

Остальные дети: Так проверять нельзя! Это разные слова, а не изменения одного и того же слова. (12 мая 201.. года)

По пути к открытию корня слова и нового способа проверки корневых орфограмм с помощью однокоренных слов подобные микроспоры возникнут не раз и не два: языковая интуиция детей чрезвычайно сильна. Поэтому исходную запись стоит дополнить новыми примерами:

Аня: Д_МАШНИЙ — ДОМ — ДОМАШНИЙ

Дима: ВЕЧ_Р — ВЕЧЕРНИЙ — ВЕЧЕР

Когда новый способ проверки корневых орфограмм будет открыт, к этой записи необходимо вернуться и закончить ее: «Эти дети были правы. Но тогда они не могли доказать своей

правоты. А теперь мы все это можем!» Интерес представляют не только «правильные», но и ошибочные догадки.

Саша: М_ТРОС — МОРЕ — МОТРОС

Полина: Л_СТВА — ЛЕС — ЛЕСТВА

Это — богатейший материал для будущего уточнения понятия «однокоренные слова». Правда, для разбора таких догадок нужна мягкая психотерапевтическая подкладка: «Полина, в первом классе ты очень хорошо чувствовала связь слов и по смыслу, и по форме. Ты уже догадывалась о существовании корней слов. А теперь ты выросла и знаешь о корнях гораздо больше. Поспорь сама с маленькой Полиной». Разумеется, догадки, которые предстоит опровергнуть, можно записывать анонимно, без имени автора.

Часто постановка учебной задачи происходит на несколько уроков раньше, чем ее решение. Однако счастливые мысли, догадки, замыслы будущего открытия начинают посещать детей сразу, как только задача поставлена. Редкий младший школьник в состоянии удерживать свою мысль долго, поэтому многие творческие находки умирают, не принеся пользы ни самому творцу, ни общему делу поиска нового способа действия. Фиксация всех интересных догадок (не важно, подтвердятся они или нет) необходима для поддержания самого духа поиска. Проиллюстрируем этот тезис материалом из курса русского языка для 3 класса.

Ученики уже хорошо знают основной закон русской орфографии: слабую позицию фонемы надо проверять по сильной позиции этой же фонемы. Они умеют применять этот закон для проверки окончаний имен существительных и прилагательных. В ближайшие недели им предстоит открыть своеобразие применения основного закона русской орфографии в личных окончаниях глаголов. Учитель предлагает следующий материал для работы:

<i>ГЛАГОЛЫ</i>	
<i>СО СЛАБЫМИ ПОЗИЦИЯМИ</i>	<i>ГЛАГОЛЫ С СИЛЬНЫМИ ПОЗИЦИЯМИ</i>
<i>ГЛАСНЫХ В ОКОНЧАНИЯХ</i>	<i>ГЛАСНЫХ В ОКОНЧАНИЯХ</i>
<i>ХОД-Т</i>	<i>ИДЁТ</i>
<i>СМОТР-Т</i>	<i>БЕЖИТ</i>
<i>ТА-Т</i>	<i>ПОЕТ</i>
<i>ШЕПЧ-Т</i>	<i>ГОВОРИТ</i>

Предлагается слова из второго столбика использовать для проверки слов из первого столбика. Дети убеждаются в невыполнимости этого задания. Свои трудности они объясняют следующим образом: «Слово ХОДИТ можно проверить и словом ИДЁТ, и словом БЕЖИТ: здесь одинаковые наборы грамматических значений. Неизвестно, какое проверочное слово выбрать.»

Возникает предположение, что знаний о глаголе явно недостаточно, чтобы решить поставленную задачу. Высказываются предложения, которые учитель фиксирует на доске вне зависимости от их правильности или полезности для решения именно данной задачи. Учитель на листе ватмана записывает имя ученика, предлагающего путь к решению задачи

ЧТОБЫ НАЙТИ СПОСОБ ПРОВЕРКИ ОРФОГРАММ
В ОКОНЧАНИЯХ ГЛАГОЛА, НАМ НАДО:

ЯНА: Узнать все про изменение глаголов.

Д. | _____ | | _____ ⊔ _____ ⊔ _____
→ число
| | _____ ⊔ _____ ⊔ _____
⇒ ? ⑤ ?

АЛЕША: Какие у глаголов падежи?

Д. | _____ | | _____ ⊔ _____
→ число
| | _____ ⊔ _____ ⊔ _____
⇒ падежи ???

САША: Могут ли у глаголов быть разные наборы окончаний (как у существительных в разных склонениях)?

ЛЕНА: Глаголы изменяются по временам. Зависит от этого проверка слабых позиций в окончаниях?

Д. | _____ | | _____ ⊔ _____
→ число
| | _____ ⊔ _____ ⊔ _____
⇒ время (прошлое, настоящее, будущее)

МИТЯ: Я заметил, что глаголы бывают с окончаниями на ЧЬ, ТЬ, ТИ. Это о чем говорит?

и само предложение. Так как дело происходит уже в третьем классе, учителю совершенно не обязательно брать на себя секретарские функции, записать свои предложения могут сами авторы. Услышав интересную догадку, учитель протягивает ее автору чистую карточку и просит: «Запиши свою мысль именно так, как ты сейчас сказал» (можно повторить, а можно и отредактировать формулировку). Авторы могут сами приклеить записи своих догадок на лист, озаглавить который — почетное дело учителя. Собрав все предположения, учитель предлагает приступить к их проверке. Логика развертывания учебного материала подскажет порядок проверки высказанных гипотез. Лист ватмана с выдвинутыми гипотезами висит в классе все то время, пока изучается тема «Глагол», он пополняется новыми вопросами и предположениями и постепенно заполняется записями о результатах проверки предложенных гипотез. Так, около предложения Саши возникнет запись: «У глагола есть два спряжения и два набора личных окончаний»; около предложения Алеши — «Глаголы по падежам не изменяются». Саша, разумеется, будет доволен тем, что его гипотеза подтвердилась. Огорчится ли Алеша? Скорее всего, нет, если учитель покажет классу, что именно Алеша помог всем выделить чрезвычайно

важное свойство глагола, по которому эту часть речи легче всего отличить от существительных.

В конце изучения темы «Глагол» класс возвращается к записи гипотез и результатов их проверки и обнаруживает, что предположения и вопросы нескольких детей, сделанные два месяца назад, послужили планом работы всего класса и привели класс к новым знаниям. Ясно, что такой вывод для авторов гипотез слаще именинного пирога. Ясно также, что почетное место, которое заняли в классе детские догадки и вопросы, побудит других детей к риску высказывания самостоятельных мыслей.

Для некоторых детей переживание собственного авторства необычайно важно для самоутверждения. Так, в самом конце первого класса, описывая важнейшее событие учебного года, Коля вспомнил именно о таком событии:

«Однажды на уроке русского языка Галина Анатольевна спросила нас, как обозначается твердость согласного на конце слова. Выдвигались различные гипотезы, но все они оказались неправильными. А я сказал: "Отсутствие мягкого знака!"»

3.1.3. Именные открытия

Изредка в интеллектуальной жизни класса случаются события, заслуживающие совершенно особого признания и почета. Иногда ученики могут быть прозорливей учителя и авторов учебника. Такое событие случилось в одном из наших вторых классов при изучении темы «Проверка безударных гласных в окончаниях существительных». Класс уже установил, что основной закон русского письма (слабая позиция проверяется по сильной в такой же морфеме) применим для проверки окончаний существительных. Были найдены «проверочные слова» для всех трех склонений имен существительных: склонение — вода, река, сосна; (в школе — в реке)

1 склонение — окно, стол, стекло; (в магазине — в столе, на озере — на окне)

2 склонение — степь, рожь; (в постели — в степи)

Сегодня учитель предполагал рассмотреть особую группу слов: существительные мужского рода с окончаниями -а, -я, которые изменяются по 1 склонению (ЮНОША, ДЯДЯ, ВАНЯ, ГРИША...). По замыслу учителя дети должны были просклонять

эти существительные и сравнить их набор падежных окончаний с окончаниями слов женского рода 1 склонения и слов мужского рода 2 склонения.

Урок шел по плану. Дети просклоняли имена своих одноклассников: ТОЛЯ и СЕРЕЖА, отметили, что эти слова мужского рода изменяются как существительные женского рода первого склонения. Учитель уже признался, что для этой группы слов не существует особой проверки. Оставалось лишь подвести класс к окончательному выводу: эту особую группу слов мужского рода придется проверять словами женского рода (ВОДА, РЕКА...).

Однако логика урока отклонилась от замысла учителя, благодаря прорывному предложению Саши 3., предложившего новое проверочное слово, о котором не подумали ни учитель, ни авторы программы: эту особую группу слов можно проверять словом ФОМА.

Учитель замер в восхищении, но дети отнеслись с Сашину открытию со снисходительной улыбкой: учитель на полном серьезе сказал, что проверки нет, а Саша предлагает проверку. Этот Саша уже прославился в классе чудачествами и своеволием, поэтому к любым его поступкам отношение было скептическим. Тем более важно было для учителя продемонстрировать классу значительность Сашиной мысли.

Учитель: Саша, это настоящее открытие! Мне такое проверочное слово не приходило в голову. А ты меня вывел из тупика, и я тоже вижу проверочные слова: ЛУКА, КУЗЬМА. Ребята, Саша открыл для нас всех, и для меня в том числе, новый и очень удобный способ проверки окончаний для большой группы слов. Я предлагаю в знак благодарности не только занести это открытие в Книгу наших догадок, но назвать этот метод проверки именем Саши 3.

Так во 2«А» возник именной метод проверки, на который ссылались легко и непринужденно, как на закон Архимеда или теорему Пифагора.

Для Саши 3., который не пользовался особым уважением одноклассников, это событие стало переломным. Его яркое открытие изменило отношение ребят к этому «странному» мальчику и на уроках, и вне занятий. До этого дети неохотно работали вместе с Сашей в одной группе, несмотря на то, что его

мнения были зачастую интересными. Тому причиной была Сашина конфликтность, эгоцентризм. Однако, после введение в оборот «метода Саши 3.» отношение к его автору стало гораздо терпимей, а самый «сильные» ученики оспаривали право работать в одной группе с Сашей. Сам Саша, увидев, как высоко одноклассники оценили его достоинства, начал больше прислушиваться к мнению других детей, его участие в общеклассных дискуссиях стало постоянным, а не эпизодическим, как раньше.

Рассказанная идиллическая история с особой силой ставит нас перед трудной психологической задачей: всегда ли выделение авторства полезно для ребенка, не может ли это педагогическое действие повредить каким-то детям? Понятно, как полезно признание авторства для робких, неуверенных в себе, тревожных учеников. А как быть с детьми, постоянно стремящимися привлечь к себе внимание? Не усугубит ли публичный почет их не всегда приятную склонность к самодемонстрации?

Для ответа на этот вопрос следует вспомнить, что в основе демонстративного поведения лежит *повышенная потребность человека во внимании*, социальном признании, в явных знаках уважения и расположения*. Демонстративному человеку мало тихих слов благодарности, ему нужны овации. Его не удовлетворяет роль статиста, ему необходимо солировать. Если ребенок-демонстратор не получает внимания, соразмерного его потребности (а потребность эта много выше среднего), мирным путем, он будет добиваться его любыми (даже антисоциальными) средствами. Демонстратор скорее обрадуется негативному вниманию окружающих, их гневу, недовольству, даже агрессии, чем полному отсутствию внимания: «Мне делают замечания, значит меня замечают!» Приглушить эту потребность в признании нельзя. Но можно сделать так, чтобы эта напряженная потребность удовлетворялась социально одобряемыми способами, чтобы ребенок получал признание за реальные достижения. Признание авторства и является наилучшим культурным

* Подробнее об этом типе характера см.: Леонгард К. Акцентуированные личности. — Киев, 1981.

средством удовлетворения потребности демонстративных детей в признании.

Но что делать, если у ребенка реальных достижений нет, а потребность в признании высока? Какова вообще судьба тех детей, которые не блещут на уроках ни смелыми догадками, ни тонкими наблюдениями, ни остроумными вопросами? Если создавать в классе «Книгу наших Открытий», надо позаботиться, чтобы туда попали имена всех учеников этого класса. Дело в том, что в поиске нового существенны и должны быть выделены не только окончательно правильные решения, но и умные ошибки.

3.2. УМНЫЕ ОШИБКИ

Бывают ошибки от незнания, непонимания, нерадивости, невнимательности, недодуманности (и от разных других НЕ), а бывает (и гораздо чаще, чем нам это кажется) «горе от ума»: ошибки умные, за которыми стоит мысль — пусть ненормативная (несовпадающая с официальной учительской), но оригинальная и выражающая позицию ребенка, его сегодняшнюю точку зрения. Учитель, который хочет привести своих учеников к самостоятельности мышления, начинает особенно ценить подобные умные ошибки, показывающие, что же в самом деле думает сейчас ребенок, о чем с ним следует говорить на уроке.

Ошеломляющий пример такой умной ошибки дал второклассник Матвей — мальчик с высокоразвитой речью и невероятной оригинальностью воображения. Он проверял безударные гласные в слове МОРЯКИ следующим образом:

Матвей: В первом слоге пишу О. Проверочное слово МОРЕ. Слова МОРЯКИ и МОРЕ — однокоренные: моряки — это те, кто плавает по морю. Во втором слоге пишу Е. Проверочное слово РЕКИ. Это тоже однокоренное слово: моряки — это те, кто плавает по морям и по рекам.

Учитель: Матвей, сколько же корней в слове МОРЯКИ?

Матвей: Два: МОР и РЕК. Рисует на доске:

М О Р Е К И

Учитель: Мы уже видели, что в словах бывают два корня. Но мы никогда не видели, чтобы корни пересекались!

Матвей: Ну, вот же: они пересекаются!

Через минуту, выслушав замечания детей, Матвей согласился, что слово МОРЯКИ пишется не совсем так, как он предположил, и добровольно исправил Е на Я, но не изменил свою точку зрения о строении слова МОРЯК: «А! Я догадался! Это чередование в корне! Чередуются корни РЕК — РЯК!»

Гипотеза Матвея о пересекающихся корнях, гипотеза, которая никогда не могла бы прийти в голову взрослому, обремененному знанием о том, чего в природе не бывает, осталась в силе. Вот такую гипотезу и стоит записать в почетную Книгу Открытий и основательно проверить ее несколько позднее, когда класс всерьез займется составом слова. Настанет такой момент, когда учитель откроет соответствующую страницу и объявит классу: «Еще в прошлом году, 23 ноября Матвей К. предположил, что в двухкоренных словах корни могут пересекаться. Только сейчас у нас хватит знаний, чтобы проверить эту смелую мысль. Матвей, представляешь, как далеко твои догадки опередили нас!» (Возможно, эта запись будет единственной, где имя Матвея появится в Книге Открытий сольно, а не в составе группы.)

Не всегда ребенок столь развернуто формулирует основания своей ненормативной логики, приведшей к «умной ошибке». Иногда учителю приходится эти основания дополнительно выяснять. Так, третьеклассница Даша в итоговом диктанте по теме «Безударные окончания глаголов» написала: НЕНАВИДИЛ. Проверяя диктант, учительница хотела сначала поступить машинально: исправить ошибку и снизить оценку*. Но ее остановило соображение о том, что эта способная девочка в принципе не действует необдуманно. Необходимо было узнать, что, какой ход мысли стоит за этой ошибкой. На следующий день на вопрос, почему она так написала, Даша уверенно ответила: «Ненавредить — это глагол-исключение. Он относится ко второму спряжению. Поэтому я пишу И.» Как

* О том, как в нашей системе безотметочного обучения диктанты оцениваются в баллах, речь пойдет в следующей главе.

оценивать такую ошибку? Ведь ребенок рассуждал так, как его учили, но применил новое знание к неизученной еще форме прошедшего времени.

Лучшим выходом из этой ситуации может оказаться Книга Открытий. Учитель протягивает Даше чистую карточку и просит записать то, что она только что сказала. Текст вклеивается в книгу.

Ненавидеть — это глагол-исключение. Он относится ко второму спряжению.

*Поэтому я пишу **НЕНАВИДИЛ**.*

(Подпись. Число)

(Подписаться могут все, согласные с мыслью Даши.) Через несколько уроков, после пристальной работы с формами настоящего и прошедшего времени глагола, учительница открывает эту запись и предлагает авторам ее дополнить, поспорив с самими собой. Такие фиксации интересных, но основанных на неполном знании идей, помогают всему классу вникать в те лингвистические тонкости, которые без Дашиной ошибки для многих остались бы незамеченными.

Мы все знаем, что исходная догадка, приводящая весь класс к решению задачи, не всегда бывает «правильной». Чрезвычайно продуктивны и некоторые «ошибки», оспаривая которые другие ученики, да и сам автор предварительной гипотезы придут к более продуманным решениям. Более того, для того, чтобы заострить проблему, втянуть в спор как можно больше детей, учитель нередко подхватывает и высвечивает мимолетную ошибочную мысль ребенка, придавая ей гораздо больший вес, чем сам автор. Класс безусловно выигрывает от того, что прорывается к истине через острое, драматичное противостояние разных точек зрения. Но что делать, чтобы ребенок, благодаря которому разгорелся спор, автор «ошибки», побудившей весь класс задуматься, тоже чувствовал себя победителем, а не проигравшей стороной? Фиксация авторства (частичного, но чрезвычайно почетного) является отличным способом решения и этой — эмоциональной проблемы.

Иллюстрация этого положения взята из урока русского языка в 1 классе. На этом уроке детям предстоит открыть два

способа обозначения звука [j'] на письме: с помощью буквы Й и с помощью букв Е, Ё, Ю, Я. Урок начинается со звуко-буквенного анализа слова МАЙ. Работающий у доски Кирилл предельно четко объясняет каждое свое действие:

Кирилл: Гласный звук [А] я обозначаю буквой А, потому что он стоит после твердого согласного [М]. Звук [М] я обозначаю буквой эМ, потому что эта буква может обозначать и твердый, и мягкий согласный. Звук [j'] я обозначаю буквой Й, потому что для него существует только одна буква.

Запись на доске:



М а й

Учитель: Я вижу, что все с Кириллом согласны (дети показывают плюсы). Мне тоже очень понравилось, как Кирилл рассуждал. Я рада, что ты знаешь букву Й и догадался о ее работе: обозначать звук [j']. Особенно меня заинтересовала одна твоя мысль. Я ее даже запишу. Может быть, ты сделал открытие, но его надо проверить.

Пишет на доске: Для [j'] существует только одна буква — Й.

Учитель: Кирилл, ты готов подписаться под этой интересной идеей?

Кирилл: Да. (Пишет свое имя.) На доске в рамочке зафиксирована исходная гипотеза: Для [j'] существует только одна буква – Й

Кирилл

Учитель: Дима, я вижу, что ты рисуешь в воздухе знак вопроса. Что ты хочешь этим сказать?

Дима: Может быть, Кирилл прав, а может, нет.

Юра: Надо проверить.

Учитель: (ставит знак вопроса около гипотезы Кирилла.) Отлично, давайте проверять предположение Кирилла. Разберем слово ЮЛЯ. Мне очень нравится идея Кирилла, и я ею пользуюсь. Слово ЮЛЯ начинается со звука [j']. Он согласный, сонорный, мягкий непарный. Для звука [j'], как здесь записано, существует только одна буква Й. Пишу ее. Следующий звук [У]

обозначу буквой У, потому что после согласных, непарных по мягкости/твердости, буква Ю не пишется (как в орфограммах ЧУ-ЩУ)... И т.д.

Итогом такого «образцового» рассуждения, выполненного в строгой логике гипотезы Кирилла, становится запись:

■ ○ ■ ○
Й у л я

В классе рев протеста, постепенно из отдельных возмущенных реплик детей складывается рассуждение, в результате которого делается вывод: если звук [j'] стоит перед гласным, то для обозначения этого звука и следующей за ним гласной используются буквы Е, Ё, Ю, Я. А если звук [j'] стоит не перед гласным (на конце слова или перед согласным), то тогда он обозначается буквой Й.

Учитель: Кирилл, в начале урока ты высказал чрезвычайно интересное предположение. Спасибо тебе, оно помогло нам сделать очень важное открытие. Вернемся к твоему исходному предположению. Сейчас ты сам с собой согласишься?

Кирилл смущенно качает головой и опускает глаза. По его понурой позе видно, что он переживает не самую счастливую минуту.

Учитель: Кирилл, не отказывайся слишком быстро от собственных талантливых догадок! В науке часто бывают такие ситуации:

кто-то первым высказал интересную мысль, а все остальные стали ее проверять и нашли много нового. Но все они за свои находки благодарны первопроходцу! Твоя мысль подтвердилась, но ЧАСТИЧНО. Давай исправим в ней лишь то, что не подтвердилось.

В исходной записи гипотезы стирается два слова «только одна». На доске остается:

Для [j'] существует буква - Й.

Кирилл

Кирилл: Нужно еще кое-что написать (пишет — не без помощи учителя — и уходит с урока героем дня, что для этого блистательного, но чрезвычайно тревожного мальчика, озабоченного своим статусом в классе, очень полезно).

Для [j'] существует буква - Й + Е, Ё, Ю, Я

Кирилл + Сережа и Оля

В данном случае учителю было важно письменно зафиксировать исходную догадку, потому что сам автор и его одноклассники уже через 10 минут просто не заметили бы, как обогатилась и развилась мысль, с которой в начале урока они все согласились. Отталкиваясь от исходной, частичной гипотезы, класс пришел к важному лингвистическому выводу. Но еще одно не менее важное знание было получено одновременно: высказывать догадки чрезвычайно почетно, даже если потом окажется, что они не совсем верны.

Переживание собственного авторства значимо не только для «сильных», ориентированных на познание детей. Однажды Миша — мальчик чрезвычайно редко высказывавший что-либо толковое и вообще почти не участвовавший в общей работе, не только помог всему классу осмыслить новые понятия, но и сам впервые заинтересовался происходящим на уроке именно за счет того, что учительница зафиксировала его авторство. Первоклассникам было предложено задание, содержащее ловушку.

СЛ-НЫ, ГРИ-КИ, СТЁКЛ-

Надо было найти проверку к словам и заполнить пропуски слабых позиций. Но первые два пропуска были в основе, где известная детям проверка допустима, а последний пропуск был в окончании. Почему орфограмму в окончании нельзя проверять так же, как орфограмму в основе, дети еще не знали, так как сами понятия «основа» и «окончание» еще не были введены. Предложенное задание и должно было привести к постановке вопроса о том, какие орфограммы можно, а какие нельзя проверять с помощью изменений того же самого слова по числу. Для ответа

на этот вопрос и предстояло ввести понятия «основа» и «окончание».

Дети легко нашли первые две проверки и чисто интуитивно заявили, что последнее слово проверить нельзя. Но доказать пока не могли. А Миша предложил слово СТЁКЛ- проверить словом СТЕКЛО. Некоторые ученики возражали, но лишь на том основании, что «... пишется А: я точно помню». Учительница поддержала Мишу, убеждая класс, что он действовал совершенно верно: изменил слово по числу и нашел проверку. Мишино предложение было записано на доске вместе с именем автора:

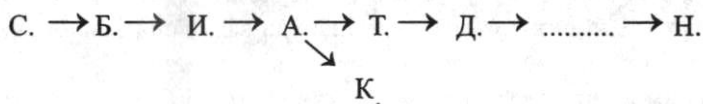
СТЁКЛ СТЕКЛО (Миша Б.)

Этим и закончился урок. На следующий день Миша заболел, и класс без него, но отталкиваясь от вчерашней записи его мнения, разобрался в этом софизме. Были введены понятия «основа» и «окончание» и доказано, что с помощью изменения слова по числу можно проверять лишь орфограммы в основе. Миша вернулся в школу через два дня (напомним, что он слыл учеником, мягко говоря, невнимательным и во время урока обнаруживавшим интерес скорее к содержанию пакета с завтраком, чем к содержанию занятий). Первое, с чем Миша подошел к учителю, был вопрос: «А можно так проверять, как я предложил?»

Заинтересованное и уважительное отношение к детской ненормативной точке зрения, лежащей в основе многих «ошибок», выработалось в нашей системе обучения не только и не столько благодаря общегуманистическим убеждениям. За нашим доброжелательным отношением к ошибке стоит и прямая педагогическая прагматика: учителю легче поставить задачу, обозначить понятийное противоречие, если в классе будут высказаны разные точки зрения. Драматизм урока оказывается смазанным, если «ошибочную», ненормативную точку зрения приходится высказывать учителю, чтобы вызвать детей на спор. Спор получается гораздо более живым и эмоциональным, когда не учитель, а кто-нибудь из детей сам высказывает такую «ошибочную» мысль, обнаруживая свое наивное, натуральное понимание числа, слова и пр. учебных материй. Но ведь к концу обсуждения автор этой «ошибки» (которую, кстати, учитель сначала встречает радостно и горячо поддерживает) терпит поражение. Хо-

рошо, если этот ребенок принадлежит к той редчайшей породе искателей истины, которым ценен сам поиск, а личные победы и авторство мало волнуют. Но ведь большинство людей не таковы. Как избежать эмоциональных травм для тех детей, которые во время дискуссии рискнули обнародовать свою мысль, но были отвергнуты, хотя объективно их «ошибки» чрезвычайно помогли общему успеху? Наверняка бывали случаи, когда такой опыт у ребенка накапливался, и ученик в начале 1 класса рвавшийся пробовать, дерзавший мыслить в самых рискованных ситуациях новой задачи, позднее перестает «подставляться» и разворачивает активность лишь на втором этапе решения учебной задачи, когда принципиальный ответ уже найден и санкционирован учителем.

Один из вариантов выхода из этой драматической ситуации — цепочка диалога, которую учитель фиксирует на доске в трудные и прорывные моменты урока. Например, Света (С.) высказала первую, еще совсем нечеткую мысль, Боря (Б.) ей ответил, дополнив и развив ее идею, Игорь (И.) возразил Боре, сформулировав ту самую «ошибочную» позицию, которая так полезна для прояснения всех остальных точек зрения, Аня (А.) возразила Боре, Коля (К.) увел разговор в сторону, и учителю пришлось вернуть всех к обсуждаемому вопросу, еще несколько учеников высказались, уточняя формулировки, и, наконец, Настя (Н.) сформулировала решения ясно, четко и полно. Обычно вкус интеллектуальной победы наиболее полно ощущает именно Настя. Если учителю удастся зафиксировать ход диалога, то будет наглядно видно, что Настя — это та самая мышка, которая вытянула репку. А Света, Боря и Игорь — наивные и старательные мыслители, на заблуждениях которых весь класс выучился — не окажутся ни забытыми, ни посрамленными: они — первопроходцы в трудном совместном поиске истины.



Этот прием, как и все остальные, — не единственное и небезупречное решение проблемы об оценке «ошибочных» ответов, без которых подлинно многоголосая дискуссия не получается. Ведь в цепочке высказываний, зафиксированных на

доске, не отражены внимательные глаза Марины — самой доброй слушательницы, дающей поддержку каждому говорящему, или благожелательные улыбки и кивки Аленки, которая редко поднимает руку, но радуется и сочувствует всем, кто рискнул высказаться публично, или страстные Ленины выкрики «Молодец, Тимоша, правильно!»

Мы вообще не касались вопроса о том, как на становление самооценки ребенка влияет взаимооценка, к которой мы постоянно побуждаем учеников. Что делать с детьми, которые в устной или письменной взаимооценке обнаруживают «дурноты» характера? Например, знак «минус» показывается из желания быть несогласным, а не из-за того, что у мальчика есть собственное мнение (если спросить, что ты хочешь возразить Лене, то оказывается, что хочется просто повозражать). Или начинается придириание «А вот у него помарка». Оценка — это инструмент власти, а желание самоутвердиться за чужой счет, принизив другого, не чуждо некоторым людям в любом возрасте, в том числе и в младшем школьном. Как проявляется взаимооценивание по принципу «ты дурак, а я умный»? И что с ним делать учителю?

Что делать, чтобы дети с повышенной потребностью в оценке не уходили с урока с выводом: «Сегодня зря думал, меня не спросили», «Ходить в школу не хочу, меня не вызывают к доске»... Что делать, чтобы те, кто любит красоваться перед классом и привык к общеклассному лидерству и оценке, не разваливали групповую работу, перетягивая одеяло на себя?

Нужна ли оценка как классическая мера наказания? Что делать с бездельниками?

Существует множество нерешенных проблем, связанных с оценкой всех проявлений детского творчества в ситуации поиска новых способов решения задач. Большая их часть связана с проблемой справедливости оценок. Например, если во время общеклассной дискуссии учитель дает ребенку чистую карточку и просит записать счастливую мысль, только что высказанную, то другой ребенок может потребовать, чтобы его мысль тоже была записана. Но мы же не хотим, чтобы дети выстраивались в очередь за карточками, которые будут вклеены в тетрадь «НАШИ ДОГАДКИ, ВОПРОСЫ, ОТКРЫТИЯ». Но кто судит о ценности высказанной мысли, только ли учитель? Каковы кри-

терии «ценности» детского высказывания, только ли его полезность для постановки будущих учебных задач? Вероятно, в тетрадь Открытий стоит заносить не только оригинальные «мысли на вырост», но и некоторые решения «типовых» задач, когда уже известный способ применяется в сверхсложной ситуации, вызвавшей затруднение у всего класса.

Другая группа проблем связаны с особенностью труда учителя. Как учителю, находящемуся в собственном порыве творчества, необходимого для свободного ведения дискуссии, удерживать позицию наблюдателя, оценивающего, стоит ли заносить то ли иное высказывание ребенка в тетрадь Открытий (вечная проблема несовместимости рефлексии и спонтанности в труде учителя)?

4. ОЦЕНКА ЗНАНИЙ, УМЕНИЙ, НАВЫКОВ

Безотметочное оценивание навыков мы строим на трех принципах:

1) отметка как социальный инструмент манипуляции детьми отменяется, а содержательная оценка работы должна быть *предельно дифференцирована*, чтобы каждое усилие ученика было оценено отдельно,

2) оценка учителя — это, прежде всего средство выражения здоровой самооценки ребенка, поэтому ученики должны получить от учителя однозначные, предельно четкие КРИТЕРИИ оценки,

3) *самооценка* ребенка должна предшествовать оценке учителя, лишь тогда оценочные отношения перестанут быть односторонними, своеобразной игрой в одни ворота.

Далее речь пойдет о разных инструментах дифференцированного оценивания. Начнем с наиболее простого в употреблении.

4.1. «ЛИНЕЕЧКИ»* КАК ИНСТРУМЕНТ НЕБАЛЛИРОВАННОЙ ОЦЕНКИ

С помощью линеечек можно предельно лаконично оценить все, что подлежит оцениванию в терминах «больше — меньше». Самооценка с помощью линеечек может быть двух типов — ретроспективная (обращенная в прошлое) и прогностическая (предсказывающая).

Ретроспективная самооценка — это оценка уже выполненной работы. Она проще, чем прогностическая оценка предстоящей работы, поэтому начинать формирование самооценки следует с нее. И только тогда, когда использование

* «Линеечки» — это педагогический инструмент оценки и самооценки, разработанный на основе классического метода измерения самооценки, созданного Т.В.Дембо и С.Я.Рубинштейн (см. Рубинштейн С.Я. Экспериментальные методики патопсихологии и опыт их применения в клинике. — М.: Медицина, 1970. С. 187 - 190). Предельно подробно способ введения линеечек как инструмента формирования самооценки у первоклассников описан в книге Г.А. Цукерман и К.Н. Поливановой «Введение в школьную жизнь» (Томск. Пеленг, 1992.)

линеечек становится привычной нормой работы класса (не раньше, чем к середине первого класса), можно переходить к формированию прогностической самооценки. Мы выделили два шага формирования ретроспективной оценки.

Шаг первый: ребенок оценивает свою работу *после того, как учитель ее проверил*, то есть исправил ошибки. Получив свою тетрадь с исправлениями, но *без учительской оценки*, ребенок изучает учительские исправления и сам себя оценивает по тем шкалам, которые выберет учитель. Например, первоклассники, написавшие свой первый диктант, состоящий из 6 имен (АЛЁНА, ЛЮСЯ, НИКИТА, ЛЁНЯ, ЛЕНА, АНДРЮША) могут оценить себя по трем показателям: (а) красота, (б) пропуск букв, (в) выбор гласной буквы.* Нарисовав на доске три линейки, учитель подробнейшим образом объясняет значение каждой шкалы: «На самом верху первой линейки поставят себе крестик те дети, кто считает, что каждую букву написал очень красиво. Кто недоволен одной — двумя буквами, поставит крестик не на самом верху, а чуть-чуть ниже. Те, кто половиной букв доволен, а половиной недоволен, поставят свой крестик ровно посередине линейки. А те, кто недоволен ни одной буквой, поставят крестик в самом низу... Вторая линейка оценивает ваше умение слышать все звуки в слове и обозначать их буквами. Всего надо написать 30 букв. Тот, кто не написал ни одной, поставит свой крестик в самом низу. Тот, кто пропустил 15 букв, поставит свой

* Выбор шкал для оценивания достаточно произволен. Так, учитель мог выбрать шкалу «Заглавные буквы», на самый верх которой крестик должны поставить те дети, которые все шесть имен написали с заглавной буквы. В самом низу этой линейки крестик поставят те, кто вообще забыл про заглавную букву в именах. Можно добавить субъективные линейки: «Мне было легко / трудно писать эту работу» или «Мне было интересно / скучно писать этот диктант», «Я старался». (Эти субъективные шкалы учитель НИ В КОЕМ СЛУЧАЕ не оценивает!) Важно, чтобы линейки с самого начала позволили детям оценивать свою работу дифференцированно. Поэтому не следует вводить такую глобальную оценку как «Я все буквы написал(а) правильно / неправильно»: ученики должны сразу видеть, что оценка их работы складывается из разных показателей.

крестик посередине. Тот, кто не пропустил ни одной буквы, поставит свой крестик на самом верху».

Выслушав учительские разъяснения, дети рисуют в тетради три вертикальные линейки, обязательно отмечая их серединки. Линейки можно сверху озаглавить буквами: К — красота, Б — буквы (пропуск букв), Г — гласные буквы.

Первоклассники поначалу долго думают над каждой линейкой, но при регулярном самооценивании справляются с этим очень быстро. Но этот прием будет чисто формальным, если около детского крестика на линейке немедленно не появится учительский. Поэтому, дав детям самостоятельное задание, учитель обходит весь класс и в каждой тетради расставляет свои три крестика. Если самооценка ребенка и учителя совпадают, учитель просто обводит детский крестик своей красной ручкой. Некоторым детям учитель комментирует свои оценки индивидуально, некоторые случаи расхождений учительской и детской оценок обсуждаются со всем классом.

Например, Света допустила в диктанте только одну ошибку: имя НИКИТА написала с маленькой буквы. Но самооценка у этой девочки еще очень слабо дифференцирована, поэтому она снизила себе оценку по шкале «Пропуск букв». Этот казус может помочь всем детям яснее дифференцировать оценку навыка, выделяя его разные стороны. Рассказ о том, почему учительская оценка оказалась выше Светиной, заканчивается обязательным подбадриванием: «Света, ты написала вместо заглавной буквы Н строчную. Но ты НЕ ПРОПУСТИЛА эту букву! Ты научилась писать без пропусков букв, а сейчас это самое важное! На линейке «Пропуск букв» я поставила тебе крестик на самом верху!»

Ретроспективная (обращенная к прошлому) самооценка детей, которой предшествовал учительский контроль (исправление ошибок), помогает яснее расчленить составляющие оценки и задать более или менее общие для детей и учителя критерии оценивания. Непреодолимая неточность этих критериев связана с субъективным компонентом переживания своих удач или неудач: ребенок, для которого «не быть самым лучшим» означает «быть плохим», за две ошибки в диктанте может оценить себя ниже, чем ребенок, который опасался, что в школе у него вообще ничего не будет получаться; оптимист оценит себя

выше, чем пессимист... Но общий смысл работы с линейками понятен даже самым маленьким ученикам. Когда учительница впервые попросила своих первоклассников оценить красоту только что написанных палочек и крючочков с помощью линейки, то она задала при этом коварный вопрос: «Зачем вам себя оценивать? Ведь в классе есть учитель, который лучше всех знает, что красиво написано, а что некрасиво?» Полина ответила мгновенно: «Когда я сама буду знать, хорошо я пишу или плохо, я буду уверенней себя чувствовать!»

Второй шаг формирования ретроспективной самооценки: ребенок оценивает свою работу сразу после ее выполнения, *до учительской проверки*. Такая ретроспективная самооценка, прежде всего, стимулирует ученика к самоконтролю. Рисуя линейку «Гласные буквы», учитель после диктанта просит: «Оцени, верно ли ты выбрал гласные буквы для обозначения гласных звуков. Если ты совершенно уверен, что все гласные буквы выбраны правильно, поставь крестик на самом верху линейки. Если ты сомневаешься в каждой гласной букве, поставь крестик в самом низу линейки». Получив такое задание, почти все ученики перечитают свой текст.

Когда учитель проверяет тетради учеников, он ставит свою оценку умения ребенка обозначать гласные звуки буквами на той же линейке, исходя из простой арифметики. Если в контрольной работе надо было написать 15 гласных букв, то крестик посередине ставится при 7-8 ошибках в выборе гласных букв.

Когда учитель возвращает детям их контрольную работу, то сначала он называет детей, чьи самооценки совпали с учительской оценкой и очень их хвалит (вне зависимости от количества ошибок): «Эти ученики уже умеют делать чрезвычайно трудное и важное дело — они себя умеют оценивать сами! Некоторым еще надо потренироваться в выделении звуков, но если ты сам знаешь, что у тебя не получается, ты легче научишься.»

Особую заботу учителя вызывает та группа детей, которая обнаруживает устойчивую тенденцию к заниженной самооценке. Об этих детях следует поговорить со школьным психологом и проявить к ним особую оценочную бережность: вообще не критиковать (по крайней мере, в первые недели занятий), исправляя ошибки, акцентировать только позитивную сторону

преодоления незнания: «Конечно, звук [а] — гласный. Я рада, что теперь ты это знаешь!» Этим детям требуется индивидуальное подбадривание и дополнительное объяснение критериев оценок: «Видишь, я поставила свой крестик гораздо выше твоего. Потому что ты пропустил два звука, а оценил себя так, как будто пропустил семь. Пожалуйста, будь в следующий раз к себе добрее».

Проявляя повышенное внимание к детям с заниженной самооценкой, следует помнить, что тенденция к занижению самооценки не всегда связана с тревожностью, невротическими тенденциями, депрессиями и прочими мрачными психологическими проблемами. Рефлексивная самооценка всегда несколько занижена, ибо рефлектирующий человек знает о своем несовершенстве, но не делает из него проблем ни для себя, ни для окружающих.

Дети, оценивающие себя выше, чем учитель, тоже нуждаются в дополнительном разборе критериев оценивания и, может быть, в маленьком учительском тренинге: как бы ты оценил работу, в которой пропущено три звука? семь звуков? ни одного звука?.. Но следует помнить, что тенденция к устойчивому завышению самооценки свойственна, прежде всего, вашим наименее развитым ученикам, не блещущим учебными успехами. Прежде чем работать «на понижение» самооценки задумайтесь, в самом ли деле Вы хотите, чтобы ваш слабоуспевающий ученик ясно осознал свое отставание от одноклассников?

Каковы бы ни были результаты первой работы, они могут быть качественно оценены **ТОЛЬКО В СРАВНЕНИИ СО СЛЕДУЮЩЕЙ РАБОТОЙ**. Так, если ученик за три последовательные работы получил следующие оценки по шкале «пропуск букв», то это значит, что ученик прекрасно учится, то есть совершенствуется, и этим выгодно отличается от ученика, стабильно во всех контрольных пропускающего 1- 2 буквы.

пропуск букв		
10 окт.	29 окт.	17 нояб.
-	-	-
I	I	I
I	I	X
I	I	I
I	I	I
I	X	I
-	-	-
I	I	I
X	I	I
I	I	I
I	I	I
I	I	I
-	-	-

Если ребенок имеет возможность сравнивать свои сегодняшние достижения со вчерашними и позавчерашними, то у него появляется надежное основание для самоуважения, сознательного и оптимистичного отношения к себе, к своему учебному труду. Заметим, что этот ученик при отметочной системе оценивания имел бы стабильные двойки (ибо в каждой следующей контрольной к пропускам букв прибавлялись бы новые ошибки на свежеизученные орфограммы) и, соответственно, психологию двоечника.

Наиболее безопасным механизмом коррекции завышенных и заниженных самооценок является не сравнение детской самооценки с учительской, а сравнение двух собственных самооценок — прогностической и ретроспективной. Прогностическая самооценка (оценка предстоящей работы) в принципе труднее ретроспективной, но именно она является «точкой роста» самой способности младших школьников к оцениванию себя. Предлагать детям оценить свои возможности справиться с предстоящей работой можно лишь после того, как ретроспективная самооценка учеников уже достаточно осознана, адекватна и дифференцирована. Нам представляется, что если учитель систематически формирует ретроспективную самооценку с

самого начала первого класса, то в середине второго класса можно предложить классу такое задание:

Учитель: Мы долго занимались проверкой орфограмм слабых позиций в корне. Сегодня вам предстоит писать диктант, где будет много таких орфограмм. Послушайте текст диктанта (читает). Прежде чем приступить к диктанту, нарисуйте три линейки (как обычно — длиной в шесть сантиметров). С помощью первой линейки оцените, насколько вы уже умеете проверять корневые орфограммы. Кто совершенно уверен, что справится с любой корневой орфограммой (разумеется, проверяемой), ставит крестик на самый верх линейки. Кто убежден, что не сможет проверить ни одной орфограммы в корне, пусть поставит свой крестик в самом низу. Вторая линейка измерит уверенность в том, что все орфограммы слабых позиций не в корне, которые вы еще не умеете проверять, вы обозначите знаками орфографических сомнений. Третья линейка — про орфограммы сильных позиций. Кто твердо уверен, что во время диктанта не забудет ни про ЖИ-ШИ, ни про мягкие знаки, ни про заглавные буквы — пусть поставит крестик на самом верху.»

Если задание на прогностическую самооценку вы даете классу впервые, не стоит просить детей оценивать себя сразу после диктанта, до учительской проверки. Но проверяя детские работы, не оценивайте их. Раздайте проверенные диктанты и попросите детей поставить на каждой линейке собственный второй крестик — по результатам учительского контроля. Наиболее выразительные расхождения двух самооценок стоит прокомментировать — индивидуально или открыто. Гласности, безусловно, надо придавать случаи, когда прогностическую самооценку ребенок поставил себе очень низко не из-за тревожности, а из суеверия (чтобы не сглазить) или из ложной скромности (нельзя себя хвалить, пусть тебя хвалят другие). Еще и еще раз учитель должен раскрыть детям смысл прогностической самооценки: надо учиться рассчитывать свои силы. Если спортсмен, который прыгает в высоту на два метра, но ставит себе планку на метр, то это глупо: он будет всегда перепрыгивать, не напрягая сил, и едва ли научится прыгать лучше. Но если он поставит себе планку на три метра, это тоже глупо: он всегда будет сшибать планку и разуверится в собственных силах. Лучше всего, если он поставит себе планку чуть-чуть выше, чем

два метра... Оценивая свои силы перед диктантом, ставьте себе планку так, чтобы достигнуть ее, напрягая все свои силы. Только так ваши знания и умения будут расти.»

* * *

«Линеечки» как инструмент оценки и самооценки имеют множество достоинств и один существенный недостаток, из-за которого мы обратились к поиску дополнительных методов оценивания навыков: каждая линеечка в детской тетради расположена под оцениваемой работой, поэтому ребенку, пишущему в разных тетрадях, трудно расположить в один ряд и сравнить все линеечки, по которым он оценил себя, скажем, за списывание в течение года. Еще труднее осуществлять это сравнение на протяжении ряда лет.

4.2. ЗАЧЕМ НУЖНЫ БАЛЛЫ?

Мы, учителя школы № 91 г. Москвы, уже более 30 лет назад отказавшись от отметок, пользовались линеечками как основным инструментом оценивания. Увидеть ограниченность этого инструмента и стимулировать нас к разработке новых оценочных шкал помогли дети. Мы спросили учеников 3-4 класса, воспитанных без отметок и приученных к самооценке с помощью линеечек, хотят ли они в средней школе получать отметки (пятерки, четверки, тройки и двойки).

Среди детских высказываний встречались такие, которые годятся для хрестоматий по педагогике: «У некоторых отметка может отбить интерес к учебе», «Когда плохая отметка, появляется неуверенность в своих силах». Но были и трогательно наивные: «Приятно и интересно получать красными чернилами отметку». Были тревожно-недоверчивые: «Я боюсь. Мало ли, какие могут быть оценки — плохие или хорошие. Вдруг плохие». Были социально зрелые: «Если ставить отметки, то получится нечестно: если мальчик поднимал руку, а его не спрашивали, то это не честно!». Были эмоционально незрелые, но искренние: «Когда нам раздают тетради, и у меня нет ошибок, мне хочется, чтобы ставили оценки, а когда у меня работа плохая, я не хочу, чтобы ставили оценки». Были беззаботные: «Если хорошая отметка, все порадуются. Если плохая, там видно будет».

Были чрезвычайно озабоченные: «Боюсь, отметка меня будет занимать больше, чем сам урок», «Когда плохая отметка, все расстроится, а я больше всех».

Среди разнообразия детских мнений выделились две партии, ратующие за отметку. Одна группа детей (около 30% третьеклассников и почти никто из четвероклассников) говорила о социальной значимости отметок: (пояснения в скобках — не детские)

— Мне хочется, чтобы было как у взрослых, с отметками.

— Мне нравятся старые оценки (линеечки), но и новые (пятерки и пр.), конечно, можно было бы, потому что во всех обычных школах их ставят с первого класса.

— Мне очень хотелось бы ничем не отличаться от подруг из других школ.

— Я хочу узнать уровень своих знаний по сравнению с одной подругой (из другой школы).

— Меня иногда спрашивают, на какую отметку я учусь, а я не знаю.

— Отметки нужны, чтобы мама знала, какие оценки, а если плохо — ругала.

— Дома мне никто не верит, что я отличник!

— Мама не верит, что я нормально учусь.

— Мои родители думают, что «плюс» и «минус» — это не так важно, как 1,2,3,4,5.

Эти высказывания говорят, прежде всего, о том, что, обрекая детей на нестандартную (безотметочную) ситуацию развития, мы должны защитить их от негативных сторон неконформной жизни. Прежде всего — это касается работы с родителями. Но, кроме того, в глазах самих детей «плюсы», «минусы», «линеечки» — это что-то детское, а у отметок есть привкус взрослости. Поэтому детям для социального самоуважения (как я выгляжу в глазах других людей) нужна более солидная система оценок.

Вторая, наиболее значительная часть детей (40% третьеклассников и больше половины четвероклассников) выдвинула самую убедительную причину необходимости отметок: это надежное средство самооценки.

— Хочу знать, что называется, чего я стою.

— Хочу не отставать от других, контролировать себя.

— Я хочу знать свой уровень знаний.

— Можно потренироваться по тому предмету, который не получается.

Итак, многие дети попросили отметку, «чтобы знать себе цену». Едва ли речь идет о безоговорочном выборе пятибалльной системы. Скорее у детей есть потребность иметь внешне зафиксированное, материальное выражение собственных успехов и неудач. Им недостаточно видеть плюсы около правильно выполненных заданий и исправленные ошибки. Их не устраивает оценка с помощью линейки: «почти на самом вершине», «уже выше середины». Им нужна некая обобщенная мера, которой они сами могли бы измерить и сравнить свою успешность в любых работах. И подвести итог своих усилий за четверть, полугодие, год.

«Хочу знать, чего я стою» — написал один из героев нашего рассказа, мы ему поверили и стали вместе с ним и его единомышленниками разрабатывать «цены» каждого учебного усилия. (Об этом — в следующем параграфе.*) Одновременно мы решили проверить, насколько точно ученики знают себе цену. Для этого в референдум, проведенный учительницей математики в конце первой четверти в 4 классе, был включен вопрос: «Какую отметку ты поставил бы себе по математике за эту четверть?»

Отметки, выставленные учениками, учительница сравнивала с теми, что она сама бы выставила в журнал на основе существующих критериев оценивания (в их наиболее гуманном варианте). Естественно, что это сравнение было чисто мыслительным: ни в тетрадях, ни в журнале, ни в разговорах с детьми и их родителями учительские отметки не появлялись. Насколько адекватны самооценки детей по математике, насколько они совпадают с общегосударственной системой оцениваний математических достижений четвероклассников?

* Речь идет о четвероклассниках, которых на протяжении всей начальной школы оценивали только с помощью линейки, плюсов и минусов. Развернутую систему баллирования самостоятельных мы разработали позднее и в этих классах еще не применяли.

У 60% учеников (15 из 25) их отметка в точности совпала с учительской. У 24% детей (6 из 25) отметка разошлась с учительской на полбалла, то есть была почти точна. Итак, мы можем говорить о том, что у подавляющего большинства учеников (84%) за три года безотметочного обучения сложилась адекватная самооценка своих достижений в математике. Однако дети сами не отдают себе отчета в том, что уже способны к адекватной самооценке. Вот почему в большинстве своем четвероклассники высказались за отметку как социальную (а не сугубо индивидуальную) меру своих достижений.

У двоих детей самооценка оказалась заниженной (примерно на 1 балл). Этим детям с первого класса была свойственна повышенная тревожность, которую, увы, не удалось существенно скорректировать. Еще у двоих самооценка оказалась существенно завышенной (примерно на два балла отличалась от учительской). Оба ребенка с завышенной самооценкой — это так называемые слабые ученики. В условиях отметочного обучения они три года не вылезали бы из «троек» и «двоек», и «зная себе цену», едва ли сохранили бы вкус к учебе. В ситуации безотметочного обучения мальчики не приобрели характерного для вечных троечников защитного безразличия, они по-прежнему доверчиво относятся к своим учителям, трудолюбиво выполняют дополнительные задания, веря в успех. Мама одного из них, самого «слабенького», пришла к учительнице с благодарностью за то, что ее сын, несмотря на объективные трудности, идет в школу с явным удовольствием и не уваливает от занятий. Этот достаточно типичный случай еще и еще раз заставляет нас задуматься: что важнее — здоровый оптимизм ребенка, помогающий ему преодолевать реальные трудности, или низкая, хотя и адекватная самооценка, при которой у человека опускаются руки и пропадает всякая охота заниматься тем, что хронически не получается. А заниматься математикой этому мальчику придется почти ежедневно еще по крайней мере четыре года!

Приведенные цифры еще раз возвращают нас к мысли о том, как опасно стремиться скорректировать завышенную самооценку ребенка и как хорошо, что сделать это чрезвычайно трудно! Однако для того, чтобы избежать нежелательных последствий оценочного педагогического действия, адресованного детской самооценке, необходимо вместо стандартного учета

успеваемости детей на основе отметок за текущие и итоговые самостоятельные работы перейти на более современную систему наблюдений за динамикой становления самооценки каждого ученика. В базу данных о ребенке должны войти, наряду с данными об академической успешности, такие показатели как

— характеристика базисного самоуважения, самопринятия,

— характеристика потребности ребенка во внешнем оценивании («демонстративность»),

— адекватность конкретной самооценки,

— умение оценить себя со стороны (представлять, как меня оценит учитель, мама, одноклассники...).

Эти данные могут послужить надежным инструментом самооценки для взрослых, заинтересованных в системе контроля за безопасностью собственных оценочных взаимодействий с детьми. Но для самих учеников нужны совершенно иные инструменты для самооценивания.

Мы, педагоги, отчетливо сознаем, что отняв у детей отметку — любимую игрушку младшего школьника — мы обязаны достойно компенсировать это лишение. Мы с огромным уважением и абсолютно серьезно относимся к потребности ученика в обобщенной мере для оценки собственных учебных достижений и трудностей. Далее речь пойдет о такой мере.

4.3. КАК ОЦЕНИВАТЬ В БАЛЛАХ ПИСЬМЕННЫЕ РАБОТЫ?

Отметка, то есть оценочная шкала, данная в готовом виде и не чувствительная ни к индивидуальным особенностям ученика, ни к разнообразию учебных заданий, отметка, в производстве которой ученик не участвует, нас не устраивает не только по гуманистическим соображениям, но и потому, что она чрезвычайно затрудняет нашу основную задачу: развитие самооценки ребенка. Но что нам нравится в отметке — это магия числа, формализованное числовое выражение успехов ребенка. Поэтому мы решили использовать баллы, но заложить в новую балльную систему три новых принципа.

Во-первых, оценочные шкалы должны быть все время разные, чтобы система оценок не была привязана только к пяти — десяти — сто балльной шкале, а обладала гибкостью, была в состоянии тонко реагировать на прогресс (или регресс) в успеваемости ученика. К примеру, показывала разницу между пятнадцатью и пятью ошибками в диктанте у ребенка с логопедическими проблемами (в пятибалльной системе оценок сокращение числа ошибок вдвое не отразится на отметке: за обе работы ученик получит «двойку»).

Во-вторых, дети должны участвовать в разработке этих шкал вместе с учителем. Им должна быть открыта внутренняя кухня оценивания. Тогда в более зрелом возрасте они самостоятельно и чрезвычайно рационально переведут любую нестандартную оценочную шкалу в конвенциональную (пяти-, десяти- или сто балльную).

В-третьих, выбор оценочной шкалы должен существенно зависеть от типа оцениваемого задания, то есть обладать относительностью. Как оценить: три волоса — это много или мало? В зависимости от того, где эти три волоса — на голове или в супе... Как оценить: три ошибки за списывание — это много или мало? В зависимости от объема и сложности списываемого текста: три ошибки при списывании двух строк текста несопоставимы с тремя ошибками при списывании двухстраничного текста.

4.3.1. Математика

Гибкая система балльной оценки легко приживается на материале математики, специально приспособленном к форма-

лизации. Проверая письменные работы учеников, учитель всегда оценивает каждое задание: как минимум ставит «плюс» за каждое правильно выполненное задание. «Минусы» за неверно выполненные задания ставить вовсе не обязательно. Выставлять «плюсы» в ученической тетради может не только учитель, но и сами ученики. Так, на уроке математики во втором классе ученики в течение десяти — пятнадцать минут самостоятельно решали уравнения следующего вида:

$$a + x = m$$

$$x \cdot k = t$$

$$k - x = b$$

$$x : e = p$$

$$x - c = n$$

$$d : x = f$$

Учитель, пройдя по классу, увидел ошибки и при проверке самостоятельной работы обсудил их с классом.

Учитель: В нашем классе есть три мнения о том, как решать первое уравнение. Я записываю их на доске. Кто хочет защитить каждое мнение, пожалуйста, к доске.

(Очень важно, чтобы в данном случае мнения детей были представлены анонимно: никому не полезно быть автором ошибки.)

$$a + x = m$$

$$1) x = a - m$$

$$2) x = m - a$$

$$3) x = a + m$$

После общего обсуждения класс приходит к выводу, что уравнение ($a + x = m$) решается только одним способом: $x = m - a$. Все, у кого в тетрадях было записано такое решение, ставят «плюс» около своего решения. Точно так же проверяются все шесть уравнений. К концу анализа дети доказывают, что все шесть уравнений решаются единственно возможным способом, не содержат ловушек, и поэтому максимальный балл, который можно получить за эту работу — ШЕСТЬ ПЛЮСОВ. При этом учитель мельком отмечает, что ПЯТЬ ПЛЮСОВ — это тоже очень хорошо, но «шесть — лучше». Заметим, что учитель не случайно дал для самостоятельной работы шесть, а не пять уравнений: мы старательно избегаем всяких ассоциаций «пятерки» и «высшего балла».

Сказанное не означает, что ни одна работа не оценивается пятью баллами. Выставляя баллы, мы исходим из того, что каждое детское усилие должно оцениваться отдельно. Если работа требует пяти усилий, то за нее можно получить пять баллов. Например, учитель предлагает детям решить пример:

$$(56827 - 58015 : 205) : 186 + 567 =$$

Перед тем, как выполнять задание, класс договаривается о плане работы. Сначала надо определить порядок действий при решении уравнения. Так как класс уже хорошо усвоил порядок действий, то это усилие оценивается в один балл. Потом надо выполнить каждое арифметическое действие. Их всего четыре. Значит общая оценка за это задание — $(1 + 4) = 5$. Да, это «пятерка», но вся кухня постановки этой пятерки, обычно настолько скрытая от учеников, что они ощущают себя в глубокой зависимости от милости учителя и от собственного везения, здесь целиком открыта детям. Они сами «изготовили» оценочный инструмент, учителю досталась лишь эмоциональная часть оценки: от души поздравить тех, кто пять баллов за это уравнение заработал.

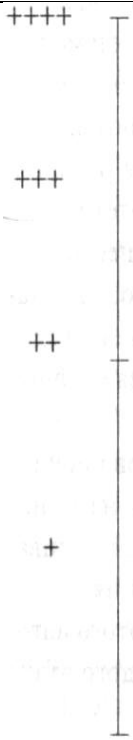
Для того, чтобы приблизиться к учебной самостоятельности, ребенок должен четко понимать, как оценивается каждая работа. При этом количество решенных уравнений не всегда совпадает с количеством «плюсов», которые можно получить за работу. Так, при оценке уравнений, которые можно решить двумя способами, дети сами предлагают ставить два балла тому, кто найдет два способа решения, и один балл тому, кто решит уравнение правильно, но лишь одним способом.

В качестве примера приведем работу ученика, получившего

Уравнения записаны на доске:	Решение в ученической тетради:	Оценки учителя на полях ученической тетради:
$k-x-e=b$	1) $x = k-e-b$ 2) $x = k-(b + e)$	+ +
$x+c+n=d$	1) $x = d-c-n$	+

три плюса за решение двух уравнений.

Третьеклассники, обучавшиеся в безотметочной школе, уже достаточно искушены, чтобы не путать эти ТРИ ПЛЮСА с «тройкой». А первоклассникам, которые напичканы отметочными предрассудками, но не имеют достаточного собственного опыта безотметочного оценивания, надо объяснить «цену» трех плюсов в задании, где максимальный балл — четыре. Для объяснения удобно воспользоваться линейечкой, разделить ее на четыре равные части и обсудить следующие вопросы:

	<p>Где на этой линейечке стоят ученики, которые написали работу превосходно, без единой ошибочки? Сколько плюсов получили эти ученики? (четыре плюса)</p> <p>- Где на этой линейечке стоят дети, которые еще не умеют решать такие задачи, пробовали, но пока ни одной не смогли решить? Сколько плюсов получили эти ребята? (ноль)</p> <p>- Где на этой линейечке стоят дети, которые уже умеют решать такие задачи, но иногда ошибаются, сегодня решили ровно половину задач? Сколько плюсов получили эти ученики? (два)</p> <p>- Где на этой линейечке стоят дети, которые всего одну ошибку допустили в сегодняшней работе, а три задания выполнили превосходно? Сколько плюсов получили эти ученики? (три)</p> <p>- Где на этой линейечке стоят дети, которые уже смогли решить одну задачу? Сколько плюсов получили эти ученики? (один)</p>
--	---

Далеко не всегда логика баллов линейна: одно уравнение — одно действие. Привыкнув к такой оценке простых уравнений, дети легко понимают, что сложные уравнения «стоят дороже». Так, когда учитель предлагает третьеклассникам следующее уравнение: $648 - 30 = X = 10556 : 29$, дети сами предлагают ставить четыре балла за правильно составленную программу реше-

ния уравнения ($X = 648 \cdot 30 - 10556 : 29$) и еще три балла за верные вычисления. Оценка «3 балла за три арифметических операции» понятна. Но почему за программу вычислений поставлено именно 4 балла? Можно ли оценить программу выше или ниже?

Едва ли целесообразно оценивать теоретическую часть работы (составление программы решения уравнения) ниже, чем практическую часть, ибо в нашей системе оценок должна быть отражена наша система ценностей: если мы расцениваем теоретическое мышление как главное достижение развития младших школьников, то и оценка теоретической части работы должна быть чуть выше, чем оценка навыковой части. Однако слишком большой разрыв между оценкой теоретической и практической части чрезвычайно вреден: он может породить интеллектуальный снобизм, прожектерство, пренебрежение некоторых детей к исполнительской части всякой работы.

Еще раз подчеркнем важность совместного принятия решения об оценивании работ: в принципе за программу решения этого уравнение можно было бы поставить не четыре, а пять или шесть баллов. Именно неизбежная субъективность оценки сложности задания не допускает того, чтобы учитель принимал такие решения единолично, портя ложкой дегтя (авторитарности) бочку меда учебной самостоятельности.

Договариваться с детьми о том, как, во сколько баллов оценить работу, можно не только на материале уравнений, но и на менее формализуемом материале текстовых задач. Кстати, такое оценивание помогает одновременно закрепить алгоритм решения задач, жестче выделить и усилить значимость каждого пункта этого алгоритма. Вот как третьеклассники оценили трудность каждого этапа решения текстовых задач:

- 1) анализ текста и описание его с помощью таблицы — 3 балла;
- 2) заполнение таблицы известными и неизвестными данными — 3 балла;
- 3) решение — 2 балла;
- 4) правильное оформление решения — 1 балл.

Естественно, в такой оценке есть изрядная доля субъективизма: правильность оформления и даже конкретные вычисления ценятся в этом классе гораздо ниже, чем поиск принципа решения

задачи. Но оценки и должны соответствовать иерархии ценностей, существующей у оцениваемых. Кстати, дети сами предложили ставить дополнительные два балла тем ученикам, которые найдут иной, необычный способ решения задачи. Тем самым дети подтвердили, что творческая мысль в их глазах ценнее, чем аккуратность и другие исполнительские добродетели. Если учитель хочет повлиять на эту иерархию, например, привлечь внимание юных теоретиков именно к исполнительской части работы, то он волен ввести дополнительные баллы за оформление работ в тетрадах, к примеру, такие:

- 1) написано красиво — 3 балла;
- 2) запись правильно расположена — 2 балла;
- 3) ошибки исправлены аккуратно — 1 балл;
- 4) нет исправлений — 2 балла;
- 5) проведены поля — 1 балл.

Максимальный балл за оформление — 8.

Как учитель поступит с дополнительными баллами за оформление работы — приплюсует их к основному баллу за решение задачи или выставит две отдельных оценки — это зависит, во-первых, от этапа обучения, во-вторых, от конкретной педагогической ситуации каждого конкретного класса.

В первом классе НИ В КОЕМ СЛУЧАЕ нельзя склеивать в единой оценке две совершенно различные стороны ученической работы — *содержательную*, связанную с мышлением, с пониманием научных понятий, и *оформительскую*, связанную с совершенно другими способностями ребенка — развитием мелкой моторики, самоорганизацией, умением подражать графическим образцам... Эти две группы способностей у отдельных детей могут быть развиты чрезвычайно неравномерно. Так, в одном и том же классе всегда найдутся дети с великолепным почерком, чрезвычайно аккуратными записями в тетрадах, но немалым количеством содержательных ошибок. И наоборот, есть ученики, которые понимают содержание каждого урока до глубины, но обладают чудовищным почерком и решительно неспособны оформить запись в соответствии с образцом. И те, и другие дети нуждаются в заслуженно высокой оценке их достоинств и в указании на их недостатки. Если учитель ставит суммарную оценку и за содержание, и за оформление записи, у детей нет ни малейшего шанса различить, что в их работе по — настоящему хорошо, а что тре-

бует дополнительных усилий. Устные комментарии к весьма средней оценке типа «Ты все решил великолепно, но очень некрасиво записал свое решение» не помогут. Сначала надо сформировать у ребенка дифференцированную оценку, на что уходит минимум год обучения, и лишь потом можно в отдельных случаях выставлять суммарную оценку. До тех пор, пока ребенок не научится в суммарной оценке различать ее составляющие: «за красоту» и «за правильность» — эти две стороны работы необходимо оценивать раздельно.

Заметим, что к исправлениям в детских тетрадях мы относимся как к явлению позитивному: они свидетельствуют о появлении у ученика самостоятельного контроля. Правда, это еще итоговый контроль, производимый после или во время действия, а не предваряющий контроль, включенный в планирование действия и служащий не для исправления, а для профилактики ошибок. Понимая, что предваряющий контроль складывается медленно и лишь на базе итогового контроля, мы никогда не упрекаем учеников за исправления, напротив — хвалим: «Молодец, что сам нашел и исправил ошибку!» Единственное, на чем мы настаиваем — это на аккуратности исправлений.

Вынести решение о том, сколько баллов следует начислять за каждое задание, не всегда возможно заранее, до выполнения задания. Чаще это решение класс принимает только после того, как задание выполнено и обсуждено. Особенно характерно это для задач, имеющих несколько верных решений. К примеру, на доске записаны две схемы

$$\begin{array}{ccc} m & & x \\ / \quad \backslash & & / \quad \backslash \\ x & k & b \end{array} \qquad \begin{array}{ccc} x & & \\ / \quad \backslash & & \\ b & m & b \end{array}$$

Ученикам предлагается составить к этим схемам уравнения, «кто сколько успеет». Сначала каждый ребенок работает самостоятельно. Учитель, заглядывая в тетрадки, приглашает к доске детей, составивших уравнения нового типа (не важно, правильны они или нет). Когда на доске записаны все разные варианты уравнений, которые придуманы в классе, учитель просит автора каждого уравнения защитить его: доказать, что оно подходит к схеме. После аргументированного спора пра-

вильные уравнения остаются на доске, неправильные стираются. Подсчитывается, сколько уравнений в принципе можно было бы составить к каждой схеме. За каждое верное уравнение начисляется один балл. Только теперь дети могут сами назначить «цену» каждого задания: 8 уравнений можно было составить к первой схеме, 9 — ко второй.* Всего за работу можно было получить 17 баллов. Когда определен высший уровень достижений, дети подсчитывают свои результаты и переживают свой успех или не успех в зависимости от собственного уровня притязаний. Для одного ребенка оценка «15 баллов из 17 возможных» — это поражение: он стремится к абсолютному первенству. Для другого та же оценка — это огромный успех: только два ученика в классе смогли сделать лучше!

Конечно, не в каждом классе дети даже сообща составят все 17 возможных уравнений. Возможны две тактики действий учителя — более и менее жесткая. Более жесткая тактика: показать детям высший уровень достижений, не достигнутый не только отдельными учениками, но и всем классом. Когда класс исчерпал свой запас уравнений, учитель может сам добавить те уравнения, до которых класс сегодня не додумался. И ни один ребенок не получит высший балл. Если класс находится в отличной рабочей форме, эта тактика «общего проигрыша» может принести свои мотивационные плоды: на завтра кто-то из честолюбивых детей постарается добиться высшего результата. Если класс утомлен, если тонус класса снижен, стоит прибегнуть к более мягкой тактике оценивания: исходить из того числа уравнений, которые были

-
- * 1) $m - x - k = b$ 1) $x = b + m + b$
2) $m - b - k = x$ 2) $x = b * 2 + m$
3) $m - b - x = k$ 3) $x - b - m = b$
4) $x + k + b = m$ 4) $x - b - b = m$
5) $m - x = k + b$ 5) $x - b * 2 = m$
6) $m - b = x + k$ 6) $x - m = b + b$
7) $m - k = x + b$ 7) $x - m = b * 2$
8) $m - x - k - b = 0$ 8) $x - b = m + b$
9) $x - b * 2 = m$

сегодня составлены в классе, не повышать уровня требований раньше, чем дети будут готовы взять более высоко поставленную планку.

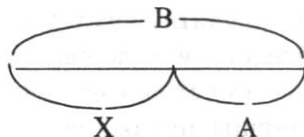
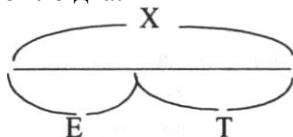
Две разных оценочных тактики возможны по отношению к ошибочным решениям. Можно вычитать очки за каждое «лишнее» уравнение. Это отучит детей, погнавшихся за баллами, от бессмысленной манипуляции данными задачи в расчете на то, что какое-нибудь из наугад составленных уравнений может оказаться правильным. Другая тактика адресована детям, которые боятся рисковать и предпочитают вообще ничего не делать, лишь бы не потерпеть неудачу. Такие ученики, если их наказывать за ошибки (вычитать баллы за неверные уравнения), предпочтут пораженческие методы работы: будут делать лишь тот минимум, за который могут ручаться, и не рискнуть высказать (записать) мысль, которая лишь кажется верной, но не обладает 150% запасом прочности. В классе есть и ученики, склонные избегать неудач, и ученики, стремящиеся к победе любой ценой (даже с помощью гаданий и бездумных манипуляций цифрами и буквами). Поэтому ни одна оценочная стратегия не является универсальной, обе имеют право на существование, и стоит применять то один, то другой метод реагирования на ошибки.

Приведем пример балльной оценки контрольной работы по математике в 1 классе. Контрольная работа состояла из пяти заданий по теме «Уравнение».

В первом задании учитель читает тексты задач (их четыре), а дети составляют к ним уравнения. Например, «В гараже стояло 15 машин. Когда несколько машин уехало, то осталось девять. Сколько машин уехало?». Дети должны составить уравнение: $15 - X = 9$.

За каждое верное уравнение ученику начисляется один балл, таким образом, за первое задание можно получить от нуля до четырех баллов.

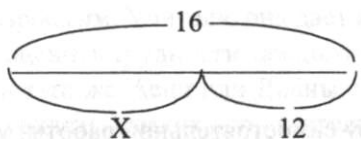
Во втором задании детям предлагалось составить программу для того, чтобы найти неизвестное по данному чертежу. Чертежа было два:



Соответственно, детям предстояло составить две программы: $X = E + T$ и $X = B - A$.

За каждую правильную программу начислялся один балл, таким образом, за верно выполненное второе задание ученик получал два балла, а если верна была лишь одна из программ — один балл.

В третьем задании по готовому чертежу надо было составить уравнения (кто сколько сможет). Верных уравнений могло быть четыре:



$$16 - X = 12$$

$$16 - 12 = X$$

$$12 + X = 16$$

$$X + 12 = 16$$

Каждое верное уравнение оценивалось одним баллом, таким образом, максимальное количество баллов за третье задание равно четырем.

Иногда дети составляли неверные уравнения (например, $16 + 12 = X$ или $X - 12 = 16$), и тогда общее число уравнений в работе ученика могло быть больше четырех. Каждое неверное уравнение «забирало» один балл.

К примеру, ученик записал три уравнения: первые два верные, последнее — неверное: $16 - 12 = X$; $16 - X = 12$; $X - 12 = 16$. Этот ученик за третье задание получает один балл (2 — 1).

В четвертом задании были даны четыре уравнения, которые надо было решить с помощью чертежей. Одно из уравнений было специально составлено неверно; ученики должны были обозначить его знаком «ловушки» и не составлять к нему чертеж. Каждое верно составленное уравнение оценивалось в один балл. Умение узнать «ловушку» тоже оценивалось баллом. Итого, за четвертое задание ученик мог получить от нуля до четырех баллов.

Пятое задание было самым трудным, так как предполагает рефлексию всех тех способов действия, которые использовались для выполнения предыдущих заданий. К готовому решению ($X = A - B$) надо было составить чертеж и уравнения.

Так как это задание было самым трудным, оно «стоило» пять баллов. (Вопрос о сравнительной трудности заданий специально обсуждался с классом при анализе результатов работы.) Тот, кто составил верный чертеж, но не смог составить уравнения, получал два балла. У кого чертеж был неверным, не получал ни одного балла.

Таким образом, максимальное количество баллов, которое ученик мог получить за эту контрольную работу, — 19:

- 1 задание — 4 балла,
- 2 задание — 2 балла,
- 3 задание — 4 балла,
- 4 задание — 4 балла,
- 5 задание — 5 баллов.

На уроке, посвященном анализу самостоятельной работы, учитель раздает детям их контрольные тетради и подробно объясняет, сколько баллов начисляется за каждое задание (дети сами посчитают количество плюсигов, стоящих рядом с каждым правильным чертежом или уравнением) и как складывается суммарный балл.

После того, как дети получают несколько опытов балльной оценки своих работ и привыкнут к тому, что суммарное количество баллов за работу всегда разное (такая система балльной оценки принципиально отличается от пяти, десяти, сто балльной системы), с ними стоит в открытую обсуждать, как именно начисляются баллы. После очередной контрольной работы по математике учитель спрашивает класс, какое задание было самым легким и самым трудным и почему. За самое легкое задание начисляется один балл, за задание средней трудности — два балла, за трудное задание — три балла. Так, крупица за крупицей, у детей складывается важнейшая способность к объективной оценке и самооценке. Однако следует помнить, что эмоциональная сторона оценки не входит в такую объективную оценку; похвала взрослого и одноклассников за идеально выполненную работу совершенно необходима маленькому ребенку, даже если он виртуозно овладеет критериями объективного оценивания.

Как учитель оформляет балльную оценку? Кроме «плюсиков» и суммарного балла на полях ученических тетрадей, учитель, как правило, заносит результаты самостоятельной работы в таб-

лицу. Приведем две строки этой таблицы, демонстрирующие высший и низший уровень достижений в описанной выше работе.

Фамилия ребенка	1 задание максимум	2 задание максимум	3 задание максимум	4 задание максимум	5 задание максимум	ВСЕГО максимум
Женя Ш.	4	2	4	4	5	19
Диана Э.	4	1	2	2	4	13

Нет нужды объяснять, почему такая таблица может быть полезна взрослым. Учителю она дает возможность объективно, не на глазок оценить трудности каждого ученика, сравнить сегодняшние успехи того же Жени или Дианы с их прежними и будущими успехами, увидеть, в каких дополнительных упражнениях нуждается класс в целом и отдельные ученики.

Неоценима такая форма представления результатов детских самостоятельных работ и для бесед с родителями. Когда ребенку не ставят отметок, родителям подчас бывает нелегко самостоятельно оценивать уровень достижений своих детей. Некоторые родители впадают в чрезмерное благодушие, некоторые, напротив, испытывают постоянную, ничем не обоснованную тревогу, заражая ею своих детей. Так, к учителю математики в апреле пришла робкая и обеспокоенная мама первоклассника с просьбой дать Косте дополнительные задания. Учительница удивилась и отказалась дополнительно нагружать ребенка, который работает на уроках с полной отдачей и чрезвычайно успешен. Она дала ряд советов Костиной маме о том, как организовать полноценный отдых ребенка после трудового дня, но настоятельно просила не заниматься с ребенком дополнительно, особенно весной, когда у большинства городских детей отмечаются признаки астении.

Мама Кости была удивлена, она пожаловалась на то, что дома Костя не всегда может подробно объяснить то, что он делал на уроке и прокомментировать свои собственные записи в тетрадке по математике. «Не следует ли из этого, что Костя не все усваивает, что ему необходимо помочь?» — спросила мама. Ответить беспокойной маме помогли таблицы. Учительница показала, что практически все самостоятельные работы по математике, даже самые сложные, с которыми справлялось лишь несколько человек в классе, Костя делал без ошибок. После этого несколько успокоенная и приятно взволнованная мама была готова выслу-

шать разъяснения учительницы о возрастных нормах речевого развития младших школьников, о том, что даже весьма развитый и способный ребенок семи- восьми лет не всегда в состоянии восстановить логику урока. «Представьте себе, что Вы — участник постоянно действующего научного семинара. Дискуссии в этом многолюдном семинаре длятся уже не первый месяц. Посторонний человек просит Вас рассказать, что было на семинаре сегодня. Задача выполнимая, но очень непростая: Вам надо обрисовать и общий предмет обсуждения, и те промежуточные результаты, к которым участники пришли за месяцы общей работы, и мнения отдельных выступающих... Едва ли можно предполагать, что маленький мальчик сумеет сделать такой доклад, а именно это Вы и просите, когда спрашиваете: «Что было сегодня на уроке?» Давайте пока обе радоваться тому, как успешно Костя работает на уроке. Вы сами видите, что он справляется самостоятельно с самыми сложными заданиями. У меня сейчас только одно беспокойство: на первых уроках Костя очень вял. Достаточно ли он спит? гуляет? получает витаминов?» — так учительница может переключить внимание тревожной мамы в достойное русло заботы о здоровье ребенка. Этому в высшей степени способствуют таблицы, показывающие, с одной стороны, успехи мальчика, с другой стороны, его рейтинг в классе. (Говоря о том, что по математике Костя стоит в классе в первой десятке, учительница прикрывает левую графу таблицы со списком класса, показывая Костиной маме только графу результатов. Таким образом, разговор о Косте не может повредить другим ученикам.)

Нужны ли подобные таблицы для самого главного этапа оценки самостоятельных работ, когда результаты работы представляются детям? Первоклассникам важна лишь последняя графа таблицы: «Итоги». При анализе контрольной работы учитель объясняет детям, каким образом подсчитываются баллы, а далее сообщает, кто сколько баллов набрал. Объяснить результат работы Жене Ш. и другим первоклассникам, набравшим высший балл, очень легко: «Вы молодцы, все сделали правильно. Лучше эту работу выполнить было невозможно!» Для маленького ребенка такая похвала практически равнозначна «пятерке» как знаку высших школьных добродетелей. Правда, в оценке «19 баллов из 19 возможных» по счастью не содержатся все те личностные оттенки, которые заложены в оценке «отличник»: ученик, полу-

чивший 19 баллов, это тот, кто лучше других решил уравнения, а не самый лучший человек в классе.

Точно так же в оценке «13 баллов из 19 возможных» не содержатся оскорбительные интонации слова «троечник». Диана, услышав свою балльную оценку, не начнет мрачно думать, как отреагирует на это мама. Маме Дианы не надо будет конфузиться, когда ее спрашивают о школьных успехах ее дочери: «У девочки еще не все получается, но в основном она справляется». В самом деле, Диана выполнила 68% заданий. Это далеко от совершенства, но все же две трети пути к высшим достижениям пройдены. Не завтра и даже, может быть, не в этом году девочка напишет свою первую безошибочную работу по математике. Если путь к этой трудной вершине

будет усеян тройками, неизвестно, хватит ли у ребенка воли и веры, чтобы не скиснуть и не перестать стараться. Пока что Диана полна оптимизма и рвения. Мы полагаем, что в этом заслуга не только ее счастливого, неунывающего характера и любящих родителей, но и щадящей системы оценивания, не отбившей у этой девочки желания учиться.

На примере оценивания четвероклассниками самостоятельных письменных работ в баллах покажем, как растет оценочная зрелость младших школьников, как легко они включаются в саму разработку критериев и принципов оценивания.

Самостоятельная работа по математике состояла из шести заданий. Первые два задания — текстовые задачи. После обсуждения с детьми условий задач было решено, что вторая задача сложнее первой: для ее решения требовалось составить и чертеж, и таблицу, тогда как для решения первой задачи достаточно было одной таблицы. Поэтому условились, что первая задача будет оценена в пять баллов, «если она решена верно, красиво и с таблицей», а за вторую задачу при тех же условиях можно получить семь баллов. Из этого примера видно, что в балльных «расценках» присутствует доля субъективизма (трудно обосновать, почему задача оценена в пять баллов, а не в четыре или шесть). Именно поэтому чрезвычайно важно то, что «цена «задания обсуждается» сообща, а не назначается учителем, что субъективизм здесь носит не авторитарный, а групповой, если угодно, демократический характер. Трудно представить, что после таких групповых решений возникнет знаменитое: «А почему у меня «тройка с плюсом»?

Это несправедливо!.. Пожалуйста, переправьте ее на «четыре с минусом»!..»

Третье задание — длинный пример из четырех действий. Решили за каждое верное действие давать один балл. Поэтому весь пример, решенный верно и до конца, оценивался в четыре балла.

В четвертом задании требовалось решить два уравнения:
 $(X - A) \cdot M = P$ и $(X + 132): 15 = 200$

Четвероклассники оценили сравнительную сложность этих уравнений так: «Первое уравнение буквенное, поэтому сложнее. Зато второе уравнение требует вычисления результата». Поэтому постановили, что каждое уравнение будет оценено в три балла. (Сознаемся, что предварительный замысел учителя был иным: оценить правильное решение первого уравнения в три балла, второго — в два балла.)

Пятое задание — геометрическое. Требовалось найти точки пересечения прямых. Для этого надо было догадаться продолжить прямую, то есть осознать бесконечность прямых. Геометрический материал нов для четвероклассников, но дети, обсудив сложность задания, оценили его в три балла.

И, наконец, шестое задание — простое на вид, но сложное в решении. Даны два числа. Первое меньше второго на 8 и в 3 раза. Найти эти числа. В данный период обучения ученики еще не имеют общего способа решения таких задач. Многие действовали методом подбора, некоторые пытались изобрести способ действия, сначала угадав ответ.

Из-за внешней простоты дети решили ставить за верный ответ три балла. Уже после выполнения работы увеличили этот балла до пяти. Еще раз подчеркнем важность группового решения о «цене» задания. Учитель с самого начала знал, что последнее задание особо сложное, требующее сообразительности. Но если бы учитель сам назначил за это задание больше баллов, чем за внешне сходные с ним задания, это выглядело бы чистым произволом.

Таким образом, за работу можно было набрать максимум 30 баллов: 5 — за первое задание, 7 — за второе, 4 — за третье, 3+3 — за четвертое, 3 — за пятое, 5 — за шестое. 30 баллов за описанную самостоятельную работу не набрал никто. Максимальный балл был равен 28. В классической отметочной системе это озна-

чало бы работу без «пятерок» — довольно унылый результат и для класса, и для учителя. При балльной системе легко выделить группу учеников-, выполнивших работу «очень хорошо», то есть набравших 28-26 баллов. Таких детей было пятеро из 23 писавших работу, и они получили заслуженные лавры и одновременно увидели зазор между своим сегодняшним уровнем и высшим уровнем достижений. (На языке спортивных комментаторов это означает: личный рекорд спортсмена приближается к мировому рекорду. Есть чем гордиться. Ясно поставлена цель ближайших усилий.) Меньше 15 баллов получили два ученика. Безусловная «двойка» (если не «единица») перечеркнула бы для этих двух детей реальные плоды их усилий: они выполнили правильно почти половину этой непростой математической работы. Их ближайшая цель — получить в следующей работе чуть больше половины баллов. На языке пятибалльной системы отметок — это все еще «двойка» (со всеми вытекающими эмоциональными последствиями в отношениях с родителями, учителем, одноклассниками и собой-никудашником). На языке балльной оценки — это успех, рост (в прошлый раз было меньше половины, на сей раз уже удалось «прыгнуть» выше). Можно ставить новые цели и не терять веру в себя.

4.3.2. Русский язык

Третьеклассники выполняют самостоятельную работу. На доске записан текст:

(С) утра по радио (об) явили: ожидается сильный ветер и снег. В(?)юга началась (перед) обедом. (По) дул резкий ветер, небо (за) тянулось тучами, (по) шел снег. А ветер всё усиливался.

Ого, да это уже настоящий буран! (Раз) яренный ветер б(?)ёт случайных прохожих колючим снегом, старается (с) ва- : лить (с) ног.

Буря (у) тихла так же внезапно, как (на) летела. (В) тучах (по) явился небольшой (про) свет, и (под) яркими лучами (За) : ходящего солнца (за) искрились сугробы (у) (под) ездov домов.

Самостоятельная работа состояла из четырех заданий, которые тоже были записаны на доске:

1) Списать текст.
2) Раскрыть скобки, предлоги записать отдельно, приставки слитно.

3) Там, где следует, вставить Ъ или Ь.

4) Записать текст аккуратно и разборчиво.

Обсудив с третьеклассниками задачи самостоятельной работы, учитель записал на доске баллы, которые можно получить за каждое задание:

1) Списать текст — 5 БАЛЛОВ.

2) Раскрыть скобки, предлоги записать отдельно, приставки слитно — 10 БАЛЛОВ.*

3) Там, где следует, вставить Ъ или Ь — 5 БАЛЛОВ. (Умные дети заранее подсчитали, что в тексте надо будет вставить ровно пять разделительных знаков).

4) Записать текст аккуратно и разборчиво.

В оценке этого задания мнения детей разошлись очень резко. Для многих детей аккуратное и разборчивое письмо чрезвычайно трудно, они стремились снизить ценность (цену) внешнему оформлению письменной работы и предлагали максимальную оценку за красивый почерк — 3 балла. Те, которые знали, что напишут красиво, отстаивали свою выгоду и начисляли за это задание 10 баллов. В такой борьбе учеников за личную выгоду решающее слово остается за учителем, который может ввести чисто арифметический компромисс между минимальной и максимальной оценками, предложенными детьми, — 6 или 7 баллов.

Отдельно обсуждалась и система вычитания баллов за ошибки. Договорились, что за каждую ошибку при списывании вычитается один балл, за каждую ошибку на слитно-раздельное правописание предлогов и приставок вычитается два балла.

Выполнив работу, дети сами ставили себе балльную оценку в соответствии с принятыми сообща «расценками» каждого за-

* Текст содержит 19 задач на различение предлогов и приставок. В принципе, можно за это задание ввести балл 19. Здесь предложен иной путь оценки — по степени сложности задания. Второе задание все дети признали труднее первого и третьего, поэтому назначили ему более высокую «цену».

дания. После этого тетради сдавались на проверку учителю, который рядом с детской оценкой выставлял свою.

Когда учитель вернул детям тетради, оценки по первым трем заданиям никто не оспаривал: они достаточно объективны. Что касается оценки почерка, то были дети, которые не согласились с учительской оценкой, считая ее заниженной. Что ж, именно оценка красоты оформления в принципе не может быть до конца формализована, поэтому и учитель здесь всегда субъективен, и ребенок вправе считать свою работу более красивой, чем думает учитель. Этот момент не полной объективации оценок красоты должен специально обсуждаться с детьми. А учителю каждый раз заново надо обдумывать вопрос о суммировании баллов за письменную работу. Выставлять ли за работу общий балл или постоянно различать оценки за содержание работы и за ее оформление?

Приведенный выше пример относится к самым простым областям оценки самостоятельных работ детей по русскому языку — к оценке решения отдельных орфографических задач. Но на уроках русского языка есть два вида работ синтетических, адресованных ко всем орфографическим и каллиграфическим навыкам сразу — это диктант и списывание. Взаимосвязанность, а точнее — взаимоперепутанность этих навыков такова, что ученик, превосходно решающий логические задачи по орфографии, может скверно справляться с теми же самыми орфограммами в диктанте. И наоборот: ученик с сильной орфографической интуицией может безошибочно писать диктанты, но затрудняться в решении логических задач по орфографии. Короче, проблема балльной оценки списывания и диктантов должна решаться отдельно.

В списывании важны два момента: (1) объем списываемого текста, (2) является ли списывание основной и единственной задачей ребенка или оно включено в какую-то другую, более ответственную задачу (как в приведенном выше примере самостоятельной работы). Можно за текст разной сложности назначать разное количество баллов (соответствующее количеству слов или орфограмм в тексте). Например, текст в шесть слов оценивается в шесть баллов, соответственно работа с тремя ошибками (все три ошибки могут быть в одном слове) оценивается в три балла (6-3). За три ошибки в тексте из 62 слов ребенок получает 59 баллов (62-3). Итоговая (четвертная) оценка за списывание — сумма баллов за все контрольные списывания. Учитель указывает мак-

симальное количество баллов, которое в этой четверти можно было бы получить за списывание. В нашем примере итоговой оценкой ребенка, сделавшего по три ошибки в двух списываниях, будет 62 балла из 68 возможных или 91% успешности. Работы можно было бы сразу оценивать в процентах: 50% — за первую работу и 95% — за вторую. Владеет или не владеет такой ученик навыком списывания? Вообще-то три ошибки указывают на дефект навыка списывания, найти и ликвидировать который — задача учителя. Но все же, этот ученик списывает чудовищно плохо или неважно?

Первая неуспешная работа ребенка по списыванию могла быть частью гораздо более сложной работы, с которой ребенок справился. Например, надо было написать предложение для грамматического разбора. Сосредоточившись на сложной интеллектуальной задаче и решив ее превосходно, ребенок не уделил должного внимания механической работе по списыванию. Этот пример еще раз демонстрирует необходимость дифференцированной оценки: если мы хотим довести навык списывания до автоматизма, мы должны оценивать списывание отдельно от других задач. Для того, чтобы и ребенок, и учитель, и родители могли оценивать динамику навыка списывания, письма под диктовку, решения понятийных задач, необходимо фиксировать отдельные результаты в таблице. Такая таблица могла бы помещаться на обложке тетради для самостоятельных работ. Ниже приведен образец таблицы для оценки списывания ученика 3 класса.

число	18. IX	14 X	27. X	15. XI	29. XI	7. XII	16 XI	22 XII	итог за полу-годие
БАЛЛ	3	59	7	10	47	12	8	39	185из
сколько	из 6	из 62	из 12	из 11	из 48	из 12	из 9	из 41	201
списано	50%	95%	58%	91%	98%	100%	89%	95%	92%
верно"									

В этой таблице затемнены колонки, где представлены результаты контрольных списываний. В остальные колонки заносится результат тех работ, где списывание является лишь подсобным моментом. Проанализируем данный пример. Есть

ли прогресс у этого ребенка в навыке списывания? Если судить лишь по результатам контрольного списывания, прогресса нет: 1 -3 ошибки ребенок допускает каждый раз. Но несомненный прогресс наблюдается в навыке списывания в тех ситуациях, когда списывание является не целью, а подсобной операцией. В начале года ребенок в таких ситуациях просто не использовал оптимальный способ списывания. К концу полугодия показатели по двум видам работ выравниваются, но не достигают 100%. Вероятно, у ребенка есть какой-то небольшой дефект в способе списывания. Для его обнаружения учитель должен понаблюдать за тем, как этот ребенок списывает при самостоятельной работе и откорректировать способ. Аналогичные таблицы необходимо составить для диктантов.

Не стоит пугаться того, что дети на уроках математики еще не познакомились с процентами. Даже шестилетки разбираются в процентах, которые сообщают им о чем-то чрезвычайно важном. (Вас же не смущает, что современные дети, которые в школе осваивают счет в пределах сотни, лихо оценивают, хватит ли им денег на мороженое, цена которого исчисляется в тысячах!) Впрочем, если у Вас нет возможности обрабатывать все результаты детских работ с помощью компьютерной базы данных, то вручную лучше пользоваться старыми дедовскими способами: фиксировать только число ошибок в диктанте или списывании. Тогда таблица учета результатов списывания того же третьеклассника будет выглядеть значительно проще, но как подводить итог за полугодие? Написать «стало лучше»?

дата	18. IX	14. X	27 X	IS XI	29. Л	7. XI	16. XII	22X11	итог за четверть
число ошибок	3	3	5	1	1	0	1	2	???

В одном отношении такая облегченная запись состояния навыка может оказаться чрезвычайно информативной. Она может сообщить о некоторых проблемах ребенка, которые ускользают от непосредственного наблюдения. Так, увидев следующую кривую ошибок у благополучного ученика: 0 — 0

— 0 — 1 — 0 — 3 — 5 — 4, учитель должен немедленно встревожиться: у ребенка либо началась астенизация, и надо срочно заниматься его здоровьем, либо возникла стрессовая ситуация, и надо восстанавливать эмоциональное благополучие. Навык списывания здесь ни при чем.

В диктантах, если они пишутся не для внешней отчетности, нас, разумеется, интересует не только число, но и тип ошибок. Нужно ли вводить учеников на эту учительскую кухню? Мы полагаем, что нужно. Конечно, не все дети, но многие, увидев, что какой-то тип ошибок в их работах не случаен, повторяется от раза к разу, будут знать, чем им заниматься самостоятельно. Для дифференцированного учета состояния орфографического навыка, оцениваемого с помощью диктанта, нужно, чтобы такой реестр навыков имелся у каждого ученика. Можно, конечно, воспользоваться готовыми формами, составленными А.Б. Воронцовым и его коллегами*, но лучше, чтобы дети изготовили его сами. Ниже приведен пример того, как первоклассница заполнила таблицу после двух диктантов.

* Воронцов А.Б. и др. Дневник моего роста. — М.: Международная ассоциация «Развивающее обучение», 1996.

ЧТО Я ЗНАЮ О ПРАВОПИСАНИИ?		12.X11	15.1
1.	Заглавная буква.	+	1
2.	Точка.	+	1
3.	Перенос.	+	+
4.	<input type="checkbox"/> ○ А У О Э Ы <input type="checkbox"/> ○ Я Ю Ё Е И	+	+
5.	<input type="checkbox"/> > Р, Л, М, Н, Б, В, Г, Д, З, Ф, Х, <input type="checkbox"/> П, Ф, К, Т, С	1	+
6.	Ж/Ш: <input type="checkbox"/> А У Е И О-?-Ё Ч/Щ: <input type="checkbox"/> А У Е И О-?-Ё Ц: <input type="checkbox"/> А У Е О Ы-?-И	1	+

7.	<input type="checkbox"/> = <input type="checkbox"/> -, <input type="checkbox"/> .		
	Ь Ъ	1	+
8.	Ч, Щ <input type="checkbox"/> = <input type="checkbox"/> - Ь	+	+
9.	<input type="checkbox"/> = <input type="checkbox"/> = Ь ? Ь	+	
10.	Ч, Щ, Ш, Ж <input type="checkbox"/> . Ь ? Ь		+
11.	<input type="checkbox"/> й й , <input type="checkbox"/> й ○ Й Я, Ю, Е, Ё	+	+
12.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> й ○ Я, Ю, Е, Ё Ь -?-Ъ	+	+

Начать эту работу можно на последних обзорных уроках по букварю, когда навыки письма, чтения и списывания уже начали складываться. Форму таблицы должен заготовить учитель, размножить ее на ксероксе и раздать каждому ребенку. Заполнить графы таблицы можно на уроке, где подводятся итоги всем орфографическим знаниям детей, приобретенным в букварный период.

Пустые строки в таблице оставлены для того, чтобы вписывать новые и новые орфограммы по ходу их изучения. Пустые графы в заполненных столбиках означают, что такой орфограммы в данном диктанте не было. «Плюс» означает, что девочка не

сделала ошибок на эту орфограмму в этом диктанте. Цифры указывают количество ошибок того или иного типа (орфограмма №5: речь идет либо о пропуске, либо об искажении согласной в сильной позиции).

Кто и когда заполняет эти таблицы? Возможны три варианта. (1) Учитель все делает сам. (2) Учитель собирает самостоятельные работы на проверку, потом раздает проверенные работы ученикам, дети сами подсчитывают свои ошибки и делают запись в таблице. (3) Проверка тоже может быть отдана «на откуп» ученикам, как это предлагает делать А.Б.Воронцов*. Сразу после самостоятельной работы все задания разбираются фронтально, все решения и ответы выносятся на доску, а ученики сами вносят исправления в свои записи. В случае диктанта это означает, что учитель просит назвать встретившиеся в диктанте слова с определенной орфограммой, и дети целенаправленно ищут и проверяют эти слова. После этого они могут заполнить таблицу. Разумеется, по крайней мере, в 1-2 классе последующая проверка учителя необходима.

Только после того, как у детей сложилась дифференцированная самооценка, можно в отдельных заданиях переходить на интегральную систему оценивания. Например, при списывании (но не в диктанте!) важнейшим показателем освоенности самого способа списывания является устойчивое отсутствие ошибок. Поэтому обложка тетради для списывания должна быть оформлена

	следующим													образом:
число ошибок:	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
3 октября		+												
4 октября		+												
5 октября				+										
6 октября			+											
7 октября		+												

* Некоторые подходы к вопросу контроля и оценки учебной деятельности учащихся в рамках системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова. — Вестник международной ассоциации «Развивающее обучение». — №1. — 1966. С.43-55.

Сводить в единый интегральный балл оценку диктанта (или грамотности любой письменной работы) можно лишь после того, как дети увидят внутреннюю кухню подсчета баллов или усилий, которые должен совершить пишущий, чтобы не сделать ни единой ошибки. Эту скучную работу можно превратить в веселые соревнования. Трое детей на доске, остальные в тетрадях пишут под диктовку учителя предложение:

ШЛИ ПО КРЫШЕ ДВА КОТА.

Комментируя каждую запись, учитель демонстрирует способ подсчета интегрального балла:

Учитель: В слове ШЛИ орфограмм нет. Слово ПО написано отдельно — 1 балл. Слово По написано с пропуском слабой позиции — еще один балл.

Антон: А я проверил: ПО ПОЛЮ!

Учитель: Поставь себе еще один балл — за остроумную проверку очень трудного случая... Проверяем дальше. Слово КРЫШЕ. Орфограмма слабой позиции в конце слова. За корнем. Проверять пока еще не умеем. 1 балл ставит себе тот, кто эту орфограмму пропустил. В слове ДВА орфограмм нет. В слове КОТА одна орфограмма. Кто ее пропустил — ставьте себе один балл. Кто проверил — еще один балл. И еще один балл ставит тот, кто правильно оформил запись предложения: большой буквой отметил его начало, точкой — конец. Итого, для безукоризненной записи этого предложения нужно было 6 раз подумать. «Цена» этого предложения — 6.

Только после того, как подобное «ценообразование» совершено в классе не раз и не два, после того, как дети точно знают, на каком основании учитель назначает балл за диктант, можно свернуть оценочную кухню и после очередного самостоятельного диктанта объявлять: «Максимальный балл за этот диктант — 22».

5. СРАВНЕНИЕ СЕБЯ С СОБОЙ

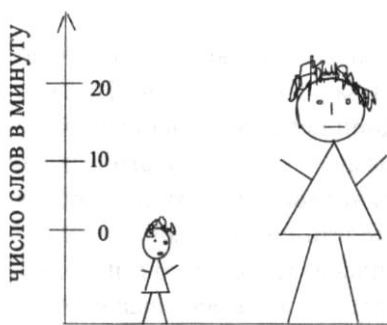
Обычно все задания для самостоятельных работ отличаются по сложности. Как правило, сложность самостоятельных работ возрастает: диктант в сентябре и в январе отличается по степени орфографической насыщенности. Если ребенок в каждой работе допускает одну — две ошибки, это не значит, что он не обучается. Но высших достижений и заметного роста сам ребенок, рассматривая таблицу своих результатов, не обнаружит. Поэтому иногда детям надо устраивать праздники собственного роста. Хотя бы раз в год (или в полугодие) стоит повторять в точности ту же самую самостоятельную работу, что писалась год назад. Например, первоклассники в конце декабря пишут свой первый диктант. Разумеется, в нем будут ошибки и несовершенства. Если провести тот же диктант в мае и показать детям, как они выполнили эту работу полгода назад, гордость за свои достижения неизбежна. Для первоклассников такие праздники роста можно и должно устраивать почаще. Например, в декабре они изучили правописание гласных после согласных, непарных по мягкости-твердости, и написали (разумеется, безошибочно) первый слоговой диктант: ТЫ, ШИ, МИ, РЯ, ЩА, ВА... Через месяц учителю обычно кажется странным предлагать классу такую пустяковую работу. Но ради праздника безошибочной работы это сделать стоит, особо отметив заслуги именно тех детей, которые в первой самостоятельной работе не могли похвастаться успехами.

Это особенно важно для детей, которые отстают от своих одноклассников и практически всегда оказываются «в хвосте». Такое отставание может быть связано с исходной неподготовленностью ребенка к школе, с семейными проблемами, с психологическими особенностями ребенка, с множеством не зависящих от него обстоятельств, которые мы не умеем преодолеть средствами школьного обучения, но за которые ребенок расплачивается низкой школьной успешностью. Конечно, таблицы, о которых шла речь выше, помогут ребенку следить за своим собственным ростом и радоваться собственному прогрессу. Но невозможно сохранить в чистоте принцип сравнения только с самим собой: в классе есть группа ребят, которые самостоятельные работы выполняют без ошибок, и по сравнению с ними ошибаю-

щийся ребенок всегда оказывается в невыгодном положении, даже если его прогресс несомненен.

Есть несколько точек в обучении, где исходное неравенство детей можно преодолеть. Таковы, к примеру, показатели скорости чтения — чрезвычайно значимого для младших школьников навыка. Не вина Вити, что его не выучили читать перед школой, и он начинает с нуля. Не является личной заслугой Сережи то, что мама с папой отдали его в прошлом году в замечательную частную подготовительную группу, где мальчик выучился читать в приятных играх и забавах. В сентябре два первоклассника разительно различаются по технике чтения, но результаты первой индивидуальной проверки вовсе не обязательно предавать огласке в классе или на родительском собрании. А вот результаты личного усердия каждого ребенка зафиксировать необходимо. Витя в течение первого полугодья выполнял все задания по чтению, и его скорость выросла от нуля до 18 слов в минуту. Сережа считал, что он и так умеет читать, домашних заданий не выполнял, и его скорость чтения практически не изменилась. Вот это и стоит представить детям и их родителям в виде наглядных графиков:

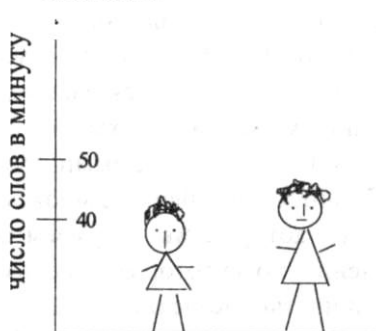
СКОРОСТЬ ЧТЕНИЯ ВИТИ



СЕНТЯБРЬ
1 класс

ДЕКАБРЬ
1 класс

СКОРОСТЬ ЧТЕНИЯ СЕРЕЖИ



СЕНТЯБРЬ
1 класс

ДЕКАБРЬ
1 класс

Но по-настоящему балльная форма оценивания раскроет свои потенциальные возможности в тот момент, когда позволит ребенку сравнить свои сегодняшние достижения со вчерашними в серьезных, «настоящих» испытаниях.

Самостоятельные работы, дающие ребенку испытать свою все возрастающую умелость, строятся с грубым нарушением дидактического принципа доступности, понятого слишком буквально. Обыденное, буквальное понимание принципа доступности заставляет учителей тщательно препарировать материал для самостоятельных, проверочных работ, изгонять из него все то, что составляет для детей реальную трудность, «что им недоступно», что может их фрустрировать, вызвать неуверенность в себе. Однако, если ребенок сам обнаружит, что недоступное вчера стало доступным сегодня, то вместо неуверенности в себе возрастет самоуважение, гордость за свои достижения. Проиллюстрируем эту бесхитростную мысль примером из курса русского языка для 1 класса.

Сразу по окончании букваря детям предстоит открыть и исследовать явление позиционных чередований фонем, изобрести и освоить способ письма, гарантирующий безошибочность до изучения всех орфографических правил: это письмо, в котором фонемы в слабых позициях обозначаются знаками орфографических сомнений:

Эти открытия делаются в два этапа: сначала явление пози-

Ф У — Б О Л П — О Н
 ^ ^
Т-?-Д И-?-Е

ционного чередования изучается на примере гласных, потом обобщается на материале согласных. В течение 6-8 недель, во время которых первоклассники на уроках русского языка заняты изучением позиционных чередований фонем, им предлагается трижды пройти испытание на звание Грамотея. Для этого они должны без единой ошибки написать под диктовку Клятву Грамотея:

Авторы: В. А. Миндарова, М. П. Романеева, Л. А. Суховерша, Н. Л.

Табачникова, Г. А. Цукерман, С. И. Шияновская	2
Работа выполнена при финансовой поддержке Института «Открытое общество», грант № S2A 601	2
ОГЛАВЛЕНИЕ	3
ВВЕДЕНИЕ.....	4
1. САМООЦЕНКА: рабочее определение	7
1.1. ОБЩАЯ САМООЦЕНКА	9
1.2. КОНКРЕТНАЯ САМООЦЕНКА.....	11
2.1. УЧЕБНОЕ ДЕЙСТВИЕ ОЦЕНКИ	17
(Объективная составляющая самооценки)	17
2.2. КАК НАУЧИТЬ РЕБЕНКА ЗНАТЬ О СВОЕМ НЕЗНАНИИ?	24
(Задания с недостающими данными)	24
2.2.1. Первый этап: учим умному незнанию	24
2.2.2. Второй этап: учим умному спрашиванию	27
2.2.3. Третий этап: учим строить гипотезы	28
2.2.4. Диагностика учебной самооценки	32
2.3. ОБЪЕКТИВНАЯ И СУБЪЕКТИВНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ УЧЕБНОЙ САМООЦЕНКИ	41

*Я смогу написать эти слова правильно: ФУТБОЛ, ГОЛ,
МЕДАЛЬ, ЧЕМПИОН, ПРЫЖКИ, БЕГ, ВХОД, ВЕЛО-
СИПЕД, ШАР, СУДЬЯ.*

Вы видите, что в тексте этой клятвы нет ни одной орфограммы, природы которой ребенок не поймет после изучения темы «Сильные и слабые позиции фонем». Но первый раз диктант предлагается детям до изучения этой темы. Им сообщается, что диктант будет трудным и разрешается в случаях сомнений обозначать знаками вопросов те буквы, за которые борются два звука.

Эмоциональная привлекательность этой работе сообщалась полусказочным сюжетом: «Мы продолжаем путешествие по Стране Живых Слов** и вплотную подошли к границам Правописания (по- иностранному: Орфографии), которой управляют граф Орфограф и принцесса Грамотесса. Правители не даром опасаются проникновения в их государство не слишком грамотных людей: в Стране Живых Слов ошибки в правописании немедленно приводят к житейским неприятностям: — напишешь чье-то имя неверно — у человека или зверя испортится либо здоровье, либо характер. Поэтому приглашение в Правописание получают только те, кто без ошибок напишет клятву Грамотея.»

«Я получу приглашение?» — таким вопросом встретили учительницу многие первоклассники на следующий день после первого испытания. Учительнице пришлось передать невеселое сообщение правителей Правописания: только один человек в классе написал без ошибок клятву Грамотея и ему будет прислан ключ от Орфографии, если он этого пожелает. «Даша, ты готова отправиться одна во дворец графа Орфографа и принцессы Грамотессы?!» — патетично спросила учительница главную грамотейку класса. Класс замер в ожидании и заплодировал Даше, которая сказала: «Я лучше подожду других. Одной как-то... не хочется!» Для Даши был двойной триумф: она выдержала труднейшее испытание — и орфографическое, и человеческое: преодолела искус тщеславия. Не случайно из всех событий первого класса Даша в сочинении «Самое главное в первом классе» вспомнила именно это: «Однажды я сидела на уроке, и Елена Дмитриевна объявляла, кто поступил в страну Орфографию. И вдруг она сказала, что я поступила в страну. Я была так рада! Мне даже принцесса Грамотесса и граф Орфограф предложили ключ от страны, но я отказалась, потому что со всем классом веселее.»

«Попаду ли я в страну Орфографию?» — эта мысль тревожила многих Дашиных одноклассников. Поэтому второе испытание — повторный диктант клятвы Грамотея — вызвал

* Г.А. Цукерман и др. «Учебник русского языка для 1 класса» (рукопись).

много волнений. Но к нему тщательно готовились: тренировались в безошибочном письме, учились обозначать безударные гласные знаками орфографических сомнений. (О согласных пока не разговаривали.)

Результаты второго испытания объявлялись следующим образом: на доске были нарисованы ворота, ведущие в страну Орфографию, и 12 ступеней к этим воротам (больше 12 ошибок никто из наших первоклассников не сделал). Учитель называл имя ребенка, показывал, на какую ступень он поднялся после первого испытания и где оказался сейчас — после второго. Например: «Андрюша после первого испытания поднялся вот сюда (показывает на девятую ступень, не уточняя, что Андрюша в первом диктанте сделал 9 ошибок). Смотрите, какой гигантский прыжок он сделал. (Рисует стрелку от девятой к четвертой ступени, снова не акцентируя четыре ошибки в последнем диктанте.) Поздравляю, Андрюша, ты прошел уже больше половины пути к цели. После третьего испытания ты запросто можешь оказаться у самых ворот!» (см. рис. 1)

У учителя был повод поздравить и подбодрить каждого первоклассника: практически у всех детей показатели грамотности улучшились между первым и вторым испытанием (и это было заранее запланировано, иначе быть не могло). Кроме того, учитель знал, что дети обречены на успех: третье испытание они будут проходить, освоив всю тему «Сильные и слабые позиции согласных и гласных», и страшная, перенасыщенная орфограммами клятва Грамотея не будет представлять для них особых трудностей. Незапланированной, но тем более приятной была вовсе не победа над безграмотностью, а напряженный интерес к самой ситуации оценивания, связанные с ней переживания, огромный эмоциональный заряд, который несет для ребенка эта работа сравнения себя вчерашнего, знавшего и умевшего меньше, с собой сегодняшним, ставшим более знающим и умелым. Разбор результатов диктанта превратился в праздник, и радостное, заразительное участие одноклассников в личном торжестве каждого ребенка лишь усиливало это торжество.

Однако не обошлось и без эксцессов (первый блин комом). На следующий день мама одного из мальчиков пришла и рассказала, что сын проплакал весь вечер, объясняя, что он стал хуже, что его теперь никто не возьмет ни в друзья, ни в Грамотеи... После этого рассказа учительница поняла, что недостаточно подстраховала чрезвычайно тонко и сильно чувствующего ребенка, который в первом испытании сделал только одну ошибку, а во втором — две (то есть отступил на одну ступень). Его две ошибки на фоне семи-десяти ошибок других детей казались учительнице пустяком, и она недостаточно объяснила Никите, как близок он к победе, как неминуемо его попадание в Грамотеи после следующего испытания, насколько класс нуждается в помощи и поддержке одного из самых грамотных учеников!... На следующий день эта недоработка была срочно ликвидирована, и Никита перестал считать себя опозоренным навеки. Но учительница не успокоилась: дело в том, что такая же динамика (одна ошибка в первом испытании и две во втором) была еще у одного мальчика из этого класса. Не без тревоги учительница расспрашивала маму Юры о том, как ее сын отреагировал на вчерашний диктант. «Юра был очень доволен, — рассказала мама. — Он объяснил, что сделал две ошибки — одну, как он выразился, ерундовую (пропустил букву), а другую

в слове ФУТБОЛ. И Юра пересказал то, что Вы им объяснили на уроке — о происхождении слова ФУТ-БОЛ, о том, что слово BALL он и раньше знал, а теперь выучил еще два новых английских слова — FOOD (еда) и FOOT (нога)». Услышавший конец этого разговора Юра, смеясь, дополнил: «Оказывается, я в диктанте написал вместо НОЖНОЙ МЯЧ, СЪЕДОБНЫЙ МЯЧ!» У учительницы отлегло от сердца: Юра к своим орфографическим проблемам отнесся как типичный познаватель, который учится на всем, в том числе и на ошибках.

Приемы оценивания, помогающие ребенку отслеживать собственные изменения, могут выглядеть вполне традиционно. Главное, чтобы они служили не только для традиционных целей внешнего, учительского контроля за знаниями ребенка, а играли новую роль — стали для детей средствами САМОконтроля и САМОоценки. На примере таблицы умножения покажем, как учитель может вооружить детей средствами самооценки своих достижений и постановки ближайших учебных целей. Предположим, что к данному моменту обучения в классе детально изучены способы вычисления следующих случаев: $1 \cdot a$, $2 \cdot a$, $3 \cdot a$, $4 \cdot a$, $5 \cdot a$. На уроке составляется общеклассная таблица, в которой закрашиваются те клеточки, которые полагается выучить наизусть:

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1									
2									
3									
4									
5									
6									
7									
8									
9									

Каждый ребенок записывает эту таблицу к себе в тетрадь, а затем устраивается самопроверка или парный взаимоконтроль, и каждый ученик записывает эту таблицу к себе в тетрадь, а затем устраивается самопроверка или парный вза-

имоконтроль, и каждый ученик составляет свою собственную таблицу, в которой ярко закрашены те случаи, которые он уже запомнил. Например:

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1									
2									
3									
4									
5									
6									
7									
8									
9									

Три цвета таблицы соответствуют трем уровням знания: ярче всего выделено хорошо усвоенное знание, бледнее обозначены те случаи, которые класс уже изучил, а сам ученик еще недостаточно твердо запомнил. Не выделены цветом те случаи, которые еще не изучены в классе. (Некоторые дети, выучив таблицу раньше всех, имеют право ярко закрасить все клеточки.)

Контрольные проверки проводятся периодически и каждый раз фиксируются с помощью таблицы. Сравнение таких таблиц и дает ребенку четкое представление о том, насколько полно и твердо он усвоил таблицу умножения.

На основании контрольных проверок каждый ребенок составляет свою собственную таблицу, а учитель составляет общеклассную таблицу, где раскрашиваются только те строчки и столбики, в которых не ошибся ни один ученик в классе. В результате такой работы каждый ребенок чувствует свою ответственность за знание (незнание) таблицы умножения перед всем классом.

«А когда у нас будет следующее испытание?» — часто спрашивают дети. «А почему вы так хотите испытаний? Ведь не у всех все получается...» «Интересно, на сколько стало лучше.»

Учебная деятельность, по меткому определению Д.Б. Эль-кони-на — это деятельность по САМОИЗМЕНЕНИЮ. Интерес

к собственным изменениям и средства для их отслеживания — вот что дают детям описанные здесь приемы оценивания.

6. ЕЩЕ РАЗ О ЦЕЛЯХ: ЧТО ОЦЕНИВАЕТ ОБЪЕКТИВНАЯ ОЦЕНКА?

Самооценка должна быть адекватной (относительно), оценка — объективной (насколько это в силах человеческих). Банально. Кто в этом усомнится? Мы полагаем, что усомнится в этом тот, кто, во-первых, задумается над тем, хочет ли он(а) в самом деле (а не теоретически) оценивать себя и других адекватно и объективно, во-вторых, различит события несовершенной жизни, пронизанной пристрастным само- и взаимооцениванием, и (пусть даже самые совершенные) научные исследования само- и взаимооценки, в которых тщательно различены субъективная и объективная составляющие. Жизнь нередко сердит исследователя: то, что разумно расчленять в научном анализе, столь же мудро смешивать в реальном событии.

Задуматься о том, хотим ли мы, учителя, оценивать детей объективно и учить их объективной оценке, в частности, различению оценки исполнения и исполнителя, нам помог небольшой эпизод, произошедший во втором классе на уроке чтения. Проверку домашнего задания по чтению учитель решил совместить с обучением само- и взаимооцениванию. Вызванный ребенок должен был прочитать небольшой отрывок из заданного на дом текста, потом оценить свое чтение с помощью линейки, нарисованной на доске. (Линейки в этом классе — хорошо освоенный, привычный инструмент оценивания всевозможных параметров.)

Первой читала Даша — девочка ласковая, общительная, но имеющая трудности в отношениях с одноклассниками из-за капризного характера. Основная особенность ее поведения — неуверенность в себе, поэтому она особенно нуждается во внешней поддержке и поощрении. С чтением Даша до сих пор справлялась весьма посредственно, читать не любила, но за последнее время (благодаря настойчивости мамы) сделала значительные успехи в технике чтения, а главное стала «входить во вкус чтения». Сегодня она читала неплохо: для Даши такое

чтение — это успех, но на фоне большинства ее одноклассников она не блещет.

Учитель: Даша, я нарисовала на доске линейчку, по которой мы будем измерять достоинства чтения. На самом верху этой линейчки стоят те люди, которые читают бегло, без ошибок и запинок, очень выразительно, как настоящие артисты или художественные чтецы. Внизу этой линейчки стоят те, кто совсем не умеет читать, две буквы в слог соединить не может. Где ты стоишь на этой линейчке?

Даша: Я считаю, что где-то посередине. (Ставит на линейчке крестик.)

Учитель: Почему ты так строга к себе? (Вопрос учителя подразумевает, что Дашина самооценка занижена. Учитель намеренно хочет показать девочке, что она недооценивает собственных успехов, но для этого учитель и Даша должны договориться о критериях оценивания.)

Даша: У меня были ошибки. Я медленно читала.

Учитель: Почему ты считаешь, что это медленное чтение? Ты могла бы лучше прочитать?

Даша: Да. Я дома только один раз прочитала.

(Даша права: если бы она дома потренировалась дополнительно, то прочла бы текст лучше. Но если девочка видит в себе по преимуществу недостатки, кто-то должен обратить ее внимание и на ее собственные достоинства. Очень хорошо, если о достоинствах ребенку скажет не только учительница, которая, как это уже не раз было проверено, добра и много прощает, но и сверстники.)

Учитель (обращаясь к классу): Оцените, пожалуйста, Дашино чтение. Кто согласен с Дашиной самооценкой? (Руку поднимают два ученика. Учитель рисует рядом с линейчкой Дашиной самооценки точно такую же линейчку, на которую будет заносить оценки других учеников. Сейчас он ставит два крестика на уровне Дашиной самооценки.)

Витя: Даша, у тебя была ошибка в слове ().

Ася: Даша, ты поставила неправильное ударение в слове (.....).

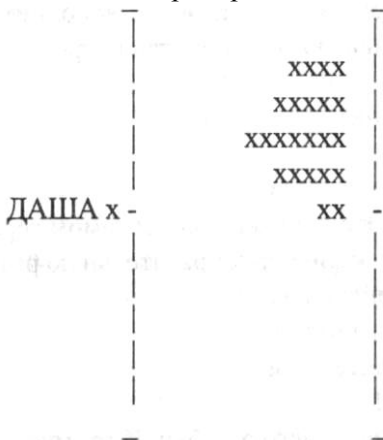
Учитель: А кто не согласен с Дашиной самооценкой? Кто оценил бы ее ниже (никто не поднимает руки) или выше? Кто бы поставил Даше крестик вот здесь? (Учитель показывает место на

линеечке чуть выше середины. Руки поднимает пять человек, учитель ставит на линеечке пять крестиков.) Кто бы оценил Дашино чтение еще чуть выше? (Учитель показывает более высокую отметку на линеечке, шесть человек поднимают руки, учитель ставит на линеечке шесть крестиков.)

Инна: Ты же ошиблась только в одном слове!

Соня: А помнишь, как ты читала в начале года? По слогам!

К концу разговора на доске две шкалы — одна для Дашиной самооценки, другая — для оценок класса. Две детские оценки совпадают с самооценкой Даши, остальные располагаются выше. Учитель тоже ставит свой крестик выше Дашиного, подчеркивая, что девочка действительно стала читать гораздо лучше, чем несколько месяцев назад, но могла бы прочесть еще лучше, если бы побольше потренировалась дома.



После Даши читает Женя. Это мальчик очень скромный, пользуется в классе большим авторитетом и уважением. Прочитал он неплохо, но недостаточно уверенно. Впрочем, уверенностью Женя вообще не отличается, его самооценка слегка занижена и неустойчива. Как и Даша, Женя нуждается во внешнем поощрении.

Учитель: Как ты оцениваешь свое чтение?

Женя: Посередине. Я сбивался. Я умею лучше читать.

Учитель: Объясни, почему ты прочел хуже, чем мог бы.

Женя: Я дома забыл прочитать.

Учитель: Теперь спросим у класса. Кто считает, что по шкале Женина оценка должна стоять ниже середины? (Никто не поднял руку.) Кто согласен с Жениной самооценкой? (Руку поднял один мальчик. Пожалуйста, обратите на него внимание: это единственный человек в классе, пытающийся быть объективным!)

Вадик: Да, я согласен с ним. У него была ошибка в слове (.....).

Потом он неправильно сделал паузу в предложении (.....).

Учитель: Кто поставил бы Жене оценку за чтение выше середины этой линейки? (Дружно поднимают руки все остальные.)

Юра: Женя, ты читал хорошо! Ты же дома не готовился, а все равно прочитал вон как!..

Следующим читает Игорь. К этому мальчику в классе относятся с особой нежностью. Он хорошо учится, очень исполнительен, доброжелателен и отзывчив, «душа» класса. Он читал хорошо, но не на высоте своих возможностей.

Игорь: Мое чтение в самом низу.

Учитель: Почему?!

Игорь: Я тихо читал.

Дети (взрыв негодования): Это неправильно! В самом верху!

(Учитель с помощью линейки фиксирует разительную разницу между самооценкой Игоря и оценкой класса.)

Учитель: Почему такая резкая разница?

Дети: Он читал очень выразительно!

Дети: Он читал без ошибок!

Вадик: Я не согласен. Я нашел у него ошибки. И громче нужно было читать!

Дети: Вадик ни у кого хорошего не видит. Он только себя любит. Посмотрим, как ты сам будешь читать...

Следующим читает Вадик. Это мальчик, который постоянно старается привлечь к себе внимание. Он высокого мнения о себе и не привык считаться с одноклассниками. Читал он быстро, но маловыразительно, захлебываясь. Свое чтение он оценил низко: поставил себе крестик в самом низу линейки. Что это: потребность демонстративного ребенка, не пользующегося популярностью в классе, получить от сверстников похвалу (как это

случилось только что с Дашей, Женей и Игорем)? Или реальная тревога мальчика с чрезвычайно высокими притязаниями, не уверенного в том, что он вытягивает на уровень собственных требований? Возможно, и то, и другое...

Учитель: Вадик, объясни, пожалуйста, почему ты себя оценил так низко?

Вадик: Я умею читать еще быстрее.

Учитель: Кто согласен с оценкой Вадика? Кто бы свой крестик поставил рядом с его? (Никто не поднял руку.) Почему вы не согласны с оценкой Вадика?

Юра: Когда в самом низу, ученик даже по слогам читать не может!

Учитель: Кто поставил бы свой крестик здесь (указывает на самый верх линейки)? Никто? Почему?

Оля: Его трудно слушать, ничего не понятно!

Учитель: Кто оценивает чтение Вадика вот так (указывает на середину линейки)?

(Несколько человек поднимают руки, но большинство класс; предлагает оценить чтение Вадика чуть ниже середины. Один только учитель оценивает его несколько выше середины, подчеркивая что для такого беглого чтеца как Вадик, скорость чтения перестает быть мерой успеха. Главное для этого мальчика — учиться читать для слушателей, доставляя им удовольствие выразительностью : артистизмом чтения.)

О чем говорит этот эпизод?

Во-первых, о том, что оценка сверстников не вполне объективна: оценка техники чтения отчасти слеплена с оценкой личности чтеца. Беглое, но недостаточно выразительное чтение любимца класса Игоря и непопулярного Вадика было оценено по-разному: к доброму Игорю класс проявил гораздо большую снисходительность, чем к строгому, критичному, более объективному («придирчивому», как говорят дети) Вадиду. Однако никто не впал в мстительность и не оценил Вадика слишком низко. Плоха или хороша такая субъективность? Следует ли стремиться к предельной объективности оценки?

Во-вторых, описанные наблюдения говорят о том, что в публичной самооценке ребенка преобладает негатив. Отчасти это связано с тем, что формирующаяся у детей рефлексия на свои действия делает самооценку слегка заниженной: ребенок больше

не говорит с детской непосредственностью: «Я это смогу сделать!», но вносит в самооценку элемент сомнения: «Я попробую это сделать, посмотрим, смогу ли». Отчасти тенденция занижать себя при публичном самооценивании связана с культурным предрассудком, чрезвычайно сильным в нашем социуме: «Не хвали себя сам, пусть тебя похвалят другие». Стоит ли стремиться к его преодолению и выращивать полностью объективную самооценку?

Дважды задав вопрос об объективности оценки, мы склонны дважды ответить: НЕТ. Или точнее: ДА, но до какой степени?

Во-первых, большинство оценок нельзя полностью формализовать, большая или меньшая доля субъективности присутствует в каждой оценке. Кто читал выразительней — Игорь или Вадик? Детям было приятней слышать Игоря? Разве дело только в его манере чтения? Разве в принципе можно и нужно до конца разделять отношение к теще и к чтению?

Даже взрослые учителя оценивают своих учеников не полностью объективно, не как роботы, действующие по единому и строго определенному критерию, а как справедливые и добροжелательные люди, учитывающие индивидуальные особенности ребенка. К примеру, первоклассники написали итоговый годовой диктант, Оля и Арина написали диктант безукоризненно, но к концу слегка расслабились: обе девочки не поставили точки в конце последнего предложения. Объективность требует одинаковой оценки работы двух учениц, но Оля — звезда класса, учение с первых дней давалось ей легко, с самого начала она писала диктанты почти безошибочно. А Арина написала непростой диктант практически без ошибок впервые в жизни. Еще три месяца назад ее диктанты пестрели учительскими исправлениями. Поэтому, раздавая тетради, учительница, естественно, дала совершенно разную оценку этим двум совершенно разным девочкам (заметьте: девочкам, а не работам!). Одной она сказала: «Оля, ты выполнила работу очень хорошо, но небезукоризненно: ты забыла поставить точку.» А другую чрезвычайно эмоционально поздравила с полной победой над ошибками, тихо прибавив: «Там есть крошечный недочет. Посмотри сама мои исправления.» Кто упрекнет эту учительницу в недостаточной объективности?

Вторая причина отказа от оценки объективной, то есть пользующейся одними и теми же критериями для определения качества разных работ, сформулирована принцем Датским в беседе с Полонием о приеме актеров:

Полоний: Принц, я обойдусь с ними по заслугам. Гамлет: Нет — лучше, чтоб вас черт побрал, любезнейший. Если обходиться с каждым по заслугам, кто уйдет от порки? Обойдитесь с ними в меру вашего великодушия.

Не обезличивающе-доброжелательной объективности, а строго индивидуализированной справедливости, густо замешанной на великодушии, хотим мы достигнуть в оценке. И если дети доказывают свою способность к такой справедливости, то этому можно только радоваться. По счастью, дети часто (но не всегда!) могут быть великодушны, то есть справедливы по-доброму.

Каждая встреча с детским великодушием чрезвычайно приятна. Однажды в первом классе подводились итоги полугодия по чтению. Скорость чтения каждого ребенка измерялась индивидуально в сентябре, когда дети пришли в школу, и в январе, когда был закончен букварный период обучения чтению. Каждому ребенку учитель лично сообщал его показатели и давал индивидуальную оценку его(её) успехов по чтению. Всему классу учитель сообщил только один показатель: кто на сколько подрос за прошедшие месяцы обучения. Ученики понимали, что этот показатель строго объективен и оценивает усердие ученика: прирост скорости чтения равен разнице между январским и сентябрьским показателями скорости чтения.

Первым учитель назвал Сашу, который «вырос» больше всех в классе: его скорость чтения возросла на 35 слов! Одноклассники встретили сообщение учителя аплодисментами, Саша получил заслуженные поздравления. Следующим в списке победителей был Максим, который «подрос» на 30 слов. Имя Максима класс встретил бурной и долгой овацией, криками «Ура!», «Молодец, Макс!», «Yes!». И дело было не в том, что Максим пользуется особой любовью одноклассников. Саша и Максим — одинаково популярные мальчики в своем классе. Дело в том, что Максим учился с трудом, ничем не блистал, не имел пока еще никаких учебных удач, а имя Саши не раз звучало

в перечне тех, кто написал самостоятельную работу без ошибок или порадовал класс остроумной идеей. Сегодня Максим впервые попал на пьедестал учебного почета. Именно это событие и вызвало энтузиазм класса. Учительница была тронута еще и потому, что дети помогли ей выпутаться из ловушки объективности. Ей не пришлось произносить сентиментально-назидательную и слегка унижительную для Максима речь о том, что, хотя Сашины результаты и лучше, но Максиму его победа досталась труднее. Она просто искренне присоединилась к радости класса. Стоило ли учить этих детей «объективной» оценке? Решайте сами.

Разумеется, есть специфически детские особенности лично ориентированной оценки, в которой исполнитель и исполнение слиты до неразличимости, и эти особенности должны быть преодолены усилием взрослого. Проиллюстрируем нашу мысль случаем, где нерасчлененность детской оценки привела к комическим результатам, над которыми смогли посмеяться сами дети.

Урок математики в первом классе. Сравняются два верных способа решения задачи. Сначала Виталик предложил длинный и запутанный способ решения. Потом Коля нашел лаконичный и изящный способ решения той же задачи. Класс легко приходит к заключению, что второй способ удобнее, Виталик присоединяется к этому мнению и сам приводит веские доказательства превосходства Колиного способа. Завершая обсуждение, учитель задает вопрос, который можно было бы сформулировать несколько удачней, но тогда мы бы не узнали, что в самом деле думают дети о способах решения задач.

Учитель: Так чей же способ оказался лучше — Коли или Виталика?

«Виталика!» — хором выдохнул весь класс, ибо Виталик — самая популярная личность этого класса, абсолютная звезда социометрии, обаятельный мальчик, пользующийся заслуженной любовью и мальчиков, и девочек, и учителей.

Сам герой дня несколько опешил от такого неожиданного общественного признания и опротестовал ответ класса, повторяя аргументы в пользу Колиного способа. Класс быстро перешел от оценки авторов решения к безличному оцениванию способов математического действия.

Анекдоты такого рода может рассказать любой учитель, подобные комические случаи надолго запоминаются детям, и синкретическая оценка, в которой исполнитель слит с исполнением, постепенно перерастает в личностно ориентированную, несколько необъективную оценку, которую мы не считаем нужным подвергать дополнительной объективации, вовсе не настаивая на том, чтобы всем воздавалось равной мерой.

Разумеется, мышление и эмоции принадлежат к разным департаментам психологической науки, но мы имеем дело не с учебником о младших школьниках, а с живыми детьми, которых надо не только учить уму-разуму, но и не разучивать быть добрыми и великодушными. Впрочем, лучший из российских психологов — Л.С. Выготский — не случайно и не мимолетно сформулировал главный принцип психологической жизни человека, безусловно работающий в сфере оценивания: принцип единства аффекта и интеллекта. Эту же мысль сформулировал как цель воспитания один из лучших детских поэтов — С.Я. Маршак:

Пусть добрым будет ум у вас,
А сердце умным будет...

Не надо искусственно расчленять то, что в жизни должно быть едино и неделимо. Но как соединить в оценке объективность и доброту, сегодняшнее несовершенство и потенциальное совершенство?

ИТОГИ

1. Если педагоги обещают воспитать у учеников умение учиться, они тем самым обещают воспитать у детей здоровую самооценку: спокойную уверенность в себе (без самолюбования), сочетающуюся со спокойной самокритичностью (без самоедства).

Чем младше ребенок, тем значительней он нуждается в оценке своих усилий. Как сделать, чтобы ученик совершал усилия не ради учительской оценки или хотя бы не только ради нее? Зависимость от внешней оценки снижается тогда, когда у человека формируется внутренняя оценочная инстанция — САМООЦЕНКА. Само-оценка начинается там, где ребенок сам участвует в производстве оценки — в выработке ее критериев, в применении этих критериев к разным конкретным ситуациям.

Самооценка младшего школьника чрезвычайно чувствительна к учительским оценкам; от того, какова школьная система оценочных взаимоотношений, во многом зависят особенности складывающейся детской самооценки. Предлагаемая система оценивания нацелена на развитие рефлексивной, дифференцированной, осознанной устойчивой, адекватной самооценки школьников. (Разумеется, каждое слово этой педагогической программы должно быть строго выверено: мы полагаем, что здоровая самооценка рефлексивна, но в меру, дифференцирована и осознана лишь до определенной степени, устойчива и адекватна лишь относительно.) Эта система может к концу младшего школьного возраста принести желаемые плоды, если учителя выполнят два основных правила безопасности в обращении с детской самооценкой:

(1) Будут постоянно иметь в виду, что детская самооценка (конкретная) развивается благополучно ТОЛЬКО на крепком фундаменте положительной общей самооценки (базисного, безусловного принятия ребенка).

(2) Развивая конкретные самооценки ребенка, стремясь сделать их более адекватными, дифференцированными, осознанными, устойчивыми, взрослые смогут удерживать себя от чрезмерного развивательного энтузиазма (например, не добиваться значительного снижения завышенной самооценки

неуспевающего ребенка или не стремиться к полной объективности оценочных суждений).

2. «Генеральной линией» психического развития младших школьников в условиях учебной деятельности является становление рефлексии: способности человека обращаться к основаниям своих и чужих действий. «Генеральной линией» развития самооценки ребенка в младшем школьном возрасте является становление рефлексивной самооценки — знания о собственном знании и незнании, о собственных возможностях и ограничениях. Способность оценивать границу собственных возможностей и выходить за нее в поисках неизвестного активно формируются во всех звеньях учебной деятельности, однако, центром, узловой точкой ее формирования и функционирования является учебное действие оценки.

В течение младшего школьного возраста в условиях систематически организованной учебной деятельности у ребенка может произойти качественный скачок в развитии рефлексивной способности оценивать границу своих возможностей. Если учитель будет целенаправленно формировать учебное действие оценки, то младший школьник научится не только фиксировать трудности (это доступно дошкольнику), но и анализировать их причины; от фиксации самого факта незнания или неумения он может перейти к знанию того, как это незнание преодолеть. Вместо дошкольного «Я не могу решить эту задачу, что мне надо делать?» (запрос образца или инструкции), может родиться учебное: «Я решу эту задачу, если» (далее формулируется гипотеза о недостающем знании).

Для того, чтобы научить ребенка знать о своем незнании, не действовать в новой ситуации наугад, а остановиться, понять, чего не хватает для успешного действия, и начать поиск недостающего знания, учитель создает особые учебные ситуации недоопределенно. Выход за границу собственных знаний и умений, построение догадок о неизвестном, работа в «зоне недоопределенности», где нет готовых образцов, где предстоит опробовать непроверенное и несанкционированное, где высок риск ошибки — вот в чем состоит школьное «приращение» рефлексивной способности оценивать себя.

Чтобы выйти за границы проверенного, устойчивого, надежного опыта, любому человеку требуется некоторая отвага. Рисковать и отважиться на поиски неизвестного тем легче, чем уверенней человек себя чувствует и чем крепче, надежней его окружение. Итак, развитие рефлексивности как нового качества конкретной самооценки младших школьников возможно лишь на основе чрезвычайно устойчивых и надежных отношений базисного доверия сначала к учителю и одноклассникам, а потом и к себе — рискующему работать с неизвестностью, неопределенностью.

3. Задача воспитания рефлексивной самооценки (как составляющая часть более общей педагогической задачи воспитания умения учиться) не решается полностью в рамках начальной школы.

Десятилетние дети — выпускники начальной школы — еще не могут достичь полной оценочной самостоятельности. Во-первых, они еще дети (вернее, им надо позволить чувствовать себя детьми, безопасность и надежность жизни которых обеспечивают взрослые), и для них очень важна похвала значимого взрослого как подтверждение базисного принятия. Даже самый-самый самостоятельный ребенок время от времени обращается к учителю с чрезвычайно инфантильным: «У меня хорошо?». Не столько содержательной оценки, сколько улыбки ждет этот ребенок от учителя. И улыбка эта содержит глобальную оценку общей значимости существования этого ребенка, а не конкретную оценку его конкретного действия.

Вторая причина неполной оценочной самостоятельности младших школьников состоит в том, что оценка границ своих знаний, умений и способности не является отдельной деятельностью, эта способность складывается лишь в более широком контексте учебной самостоятельности. К концу начальной школы умение учиться самостоятельно в своей развитой форме еще не может быть сформировано. Навыки самостоятельного поиска ответов на собственные вопросы, включающие прежде всего умение работать с книгой и другими культурными сред-

ствами самообразования, а также умение самостоятельно проверять собственные гипотезы — эти грани умения учиться формируются в средней школе. Достойным итогом начального обучения мы считаем сформированность у ребенка умений: (а) по-разному действовать с задачей однозначной, недоопределенной, нерешаемой, (б) с помощью вопроса или гипотезы определять недоопределенную задачу. Но, чтобы вырастить такие способности к концу начальной школы, их надо посадить и культивировать в самого начала. Какие культурные средства оценочного взаимодействия между учениками и учителем для этого используются?

4. Поисковую и исполнительскую активность ребенка на уроке надо оценивать по-разному, но равнодостоинно. Только тогда обеим сторонам ученичества будет придана равная ценность в глазах детей и их родителей. Существующая оценочная универсалия — пятибалльная отметка оценивает только исполнительскую часть труда школьника, обесценивая тем самым поисковые, творческие усилия ребенка, не получающие социально выраженного признания.

В обучении, построенном на теории учебной деятельности, особое внимание к оценке детского творчества естественно: центральным событием учебной деятельности класса является совместный поиск новых, отсутствующих у детей способов действия. И все учителя, работающие в этой традиции, щедро благодарят детей за любые проблески новой мысли, поощряют творцов, но все это происходит устно! А вот навыки оцениваются письменно. Это придает двусмысленность оценочным отношениям учителей и учеников. Когда в письменной форме мы оцениваем только ЗУНы, то мы невольно задаем ребенку несколько искаженную систему ценностей: ведь надолго фиксируется только одна сторона школьных усилий ребенка, родители видят только тетради, только тетради сохраняются в семейном архиве, а похвала за необычайно умный ответ к вечеру выражается в «Меня сегодня учительница на уроке похвалила!» Такой навыковый крен в оценивании чрезвычайно вредит нам, делая основное событие урока — творческий поиск принципи-

ально нового решения — меньшей ценностью, чем написанный без ошибок диктант.

Чтобы поднять в ранге поисковые, творческие, а не только репродуктивные усилия ребенка, необходимо найти ПИСЬМЕННУЮ (ЗНАКОВУЮ) и СОЦИАЛЬНО ЗНАЧИМУЮ (заметную для одноклассников и родителей) форму фиксации творческих находок детей во время общеклассных дискуссий и работы в малых группах. В нашей культуре, где творчество и творцы чрезвычайно высоко ценятся, существует универсальная форма человеческой благодарности создателям нового — признание их авторства. Сознание собственного авторства через его социальное признание — вот та культурная оценочная форма, которая органична для творчества, особенно на его начальных этапах.

5. Отняв у детей отметку — любимую игрушку младшего школьника — мы обязаны достойно компенсировать это лишение. Мы серьезно и уважительно относимся к потребности ученика в обобщенной мере для оценки собственных учебных достижений и трудностей. Совместное производство такой меры и есть основа оценочных взаимоотношений учеников и учителя.

Безотметочное оценивание навыков мы строим на следующих принципах:

1) Сначала содержательная оценка работы должна быть *предельно дифференцирована*, чтобы каждое усилие ученика было оценено отдельно, лишь для людей со зрелой, внутренне дифференцированной самооценкой удобна внешне нерасчлененная оценка (например: «ноль ошибок» — как высший балл за диктант).

2) Оценочные шкалы должны быть все время разные, чтобы система оценок не была привязана только к пяти — десяти — сто балльной шкале, а обладала гибкостью, была в состоянии тонко реагировать на прогресс (или регресс) в успеваемости ученика. К примеру, показывала разницу между пятнадцатью и пятью ошибками в диктанте у ребенка с логопедическими проблемами (в пятибалльной системе оценок сокращение числа ошибок вдвое не отразится на отметке: за обе работы ученик получит «двойку»).

3) Оценка учителя — это прежде всего средство выражения здоровой самооценки ребенка, поэтому ученики должны: (а) получить от учителя однозначные, предельно четкие КРИТЕРИИ оценки, (б) участвовать в разработке этих шкал вместе с учителем. Им должна быть открыта внутренняя кухня оценивания. Тогда в более зрелом возрасте они самостоятельно и чрезвычайно рационально переведут любую нестандартную оценочную шкалу в конвенциональную (пяти-, десяти- или сто балльную).

4) *Самооценка* ребенка должна предшествовать оценке учителя, лишь тогда оценочные отношения перестанут быть односторонними, своеобразной игрой в одни ворота.

Еще раз подчеркнем: лишь на первых порах установления оценочных взаимоотношений сравнение учительской оценки и детской самооценки является средством воспитания относительной адекватности самооценки ребенка. Более безопасным и эффективным механизмом коррекции завышенных и заниженных самооценок младших школьников является не сравнение детской самооценки с учительской, а сравнение двух собственных самооценок — прогностической и ретроспективной. Прогностическая самооценка (оценка предстоящей работы) в принципе труднее ретроспективной, но именно она является «точкой роста» самой способности младших школьников к оцениванию себя. Предлагать детям оценить свои возможности справиться с предстоящей работой можно лишь после того, как ретроспективная самооценка учеников уже достаточно осознана, адекватна и дифференцирована.

6. Отношения с самим собой, меняющимся в результате приобретения нового опыта, — стержень самооценочных взаимоотношений. Задача взрослых — обеспечить ребенка средствами фиксации и оценки собственных изменений на каждом шаге приобретения новых знаний и умений.

Д.Б.Эльконина — это деятельность по САМОИЗМЕНЕНИЮ. В этой формуле зафиксирована не реальность учебной деятельности, а мечта о такой школе, где дети являются не почвой для посева «разумного, доброго, вечного», а добровольными соучастниками образовательного процесса (вос)производства

культуры. И если мы хотим сделать ученика субъектом собственного научения (изменения собственных возможностей), необходимо насытить учебную деятельность средствами, с помощью которых ученик может объективировать те изменения, которые происходят с ним в процессе обучения. Пока таких средств у ребенка нет, задача воспитания человека, умеющего учиться, то есть планировать собственные изменения, не может быть решена.

7. Врач, излечи себя. Если у учителя существуют проблемы с самопринятием, это не может не сказаться на характере его оценочных взаимоотношений с детьми.

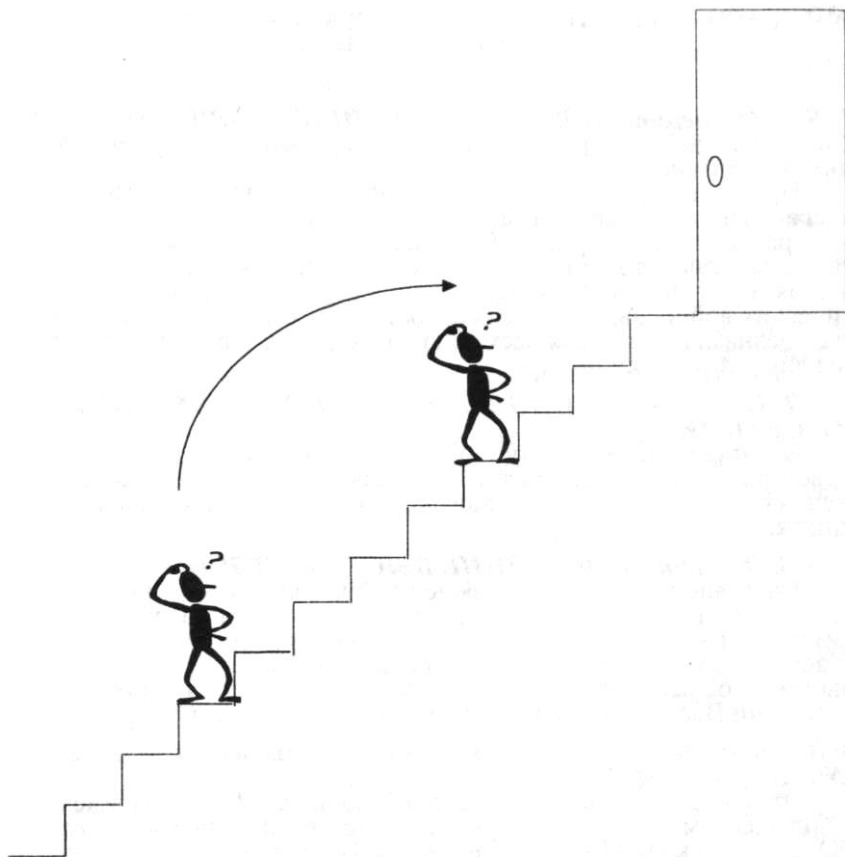


Рисунок 1. Путь Андрюши к вратам Орфографии