

Участие учащихся в педагогическом проектировании

Александр Николаевич Дахин,

Новосибирский государственный педагогический университет,

доцент, кандидат педагогических наук

В СТАТЬЕ АВТОР ПРЕДЛАГАЕТ СВОЙ ВАРИАНТ РЕШЕНИЯ ОСНОВНОЙ ПРОБЛЕМЫ, ВСТАЮЩЕЙ ПЕРЕД УЧИТЕЛЯМИ-ПРЕДМЕТНИКАМИ И СВЯЗАННОЙ С ПРОТИВОРЕЧИЕМ, ВОЗНИКАЮЩИМ ПРИ РЕШЕНИИ ОСНОВНЫХ ЗАДАЧ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ. ПЕРВАЯ ЗАДАЧА: ОБУЧЕНИЕ ШКОЛЬНИКОВ ПО КОНКРЕТНОЙ НАУЧНОЙ ДИСЦИПЛИНЕ, ЧТО САМО ПО СЕБЕ НЕ ВСЕГДА ПРЕДУСМАТРИВАЕТ РЕШЕНИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ ЗАДАЧ. ВТОРАЯ ЗАДАЧА: ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ, ЧАСТО НЕ ИМЕЮЩАЯ ПРЯМОГО ОТНОШЕНИЯ К ПОВЫШЕНИЮ НАУЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В РАМКАХ КОНКРЕТНОЙ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ.

• *лично ориентированное обучение* • *индивидуальная образовательная траектория* • *интериоризированная знаковая система* • *учебный комплекс* • *технологии пятого поколения* •

Каждый преподаватель неизбежно решает проблему постановки целей образования и описания путей их достижения на языке конкретной науки. Этот язык как знаковая система не всегда ориентирован на интерпретацию собственно педагогических явлений и фактов. Что же в этом случае делать учителю? Ограничиться видением учебного предмета как уменьшенной копии «большой» научной дисциплины и удалить из неё личностное обращение содержания?

Можно поступить по-другому, организовав лично ориентированное обучение. Но оно в своём «жестком» варианте не находит места для подлинной компетенции в данной образовательной области. Эти крайние варианты состояния образовательных моделей не критиковал только ленивый. В частности, убедительно показано, что первый — сциентистский — подход ведёт к невыполнению задач образования, так как всё-таки главной в социально-гуманитарном по своей сути процессе образования является связь *человек—*

*человек*¹. Как исключить или хотя бы смягчить и направить в конструктивное русло эту вечную оппозицию между внутренними интересами личности и социальными нормами, а также ожиданиями по отношению к учащемуся? Существует, конечно, традиционный приём, в соответствии с которым производится искусственное разделение образования на воспитание и собственно обучение. Но этому методу уже несколько столетий, и вряд ли он эффективно решит педагогические задачи XXI века.

Как же в современных условиях обеспечить индивидуальную образовательную траекторию каждого ученика при условии гарантированного достижения им образовательного минимума? Можно несколько расширить контекст постановки проблемы и повести разговор об образовательной компетенции. В данном случае это придаст обсуждаемой теме более определённое и актуальное направление в све-

¹ Краевский В.В. Научное исследование в педагогике // Педагогика. 2005. №2. С.15.

те национальной образовательной инициативы «Наша новая школа». Понятие «компетенция» в образовании как научный термин ещё не устоялось, поэтому вполне допустима (в масштабах одной статьи) его субъективная трактовка.

Преодолеть «отчуждение» ученика от содержания образования можно с помощью специального дидактического инструмента, который называется «*содержание обучения*». Это реальная деятельность, приводящая к преобразованию знаковой системы в собственный опыт ученика, т.е. интериоризованная знаковая система. По словам Ю. В. Сенько, «... содержание обучения реально создаётся, созидается в процессе обучения и выступает продуктом сотворчества преподавателя и студента»².

Как и любой продукт живой, творческой деятельности, содержание обучения является знаковой системой, открытой для своей самоорганизации. Таким образом, результат образования имеет неопределённые, размытые границы. Таково уж свойство всех открытых систем. Но если этого не допускать, то возникает опасность невыполнения всех задач образования. В современных условиях широкого применения ИТ-технологий появилась возможность эффективно использовать электронные средства для обеспечения открытости содержания обучения. Это не очень дорого, доступно большинству образовательных учреждений и требует от участников образования только умений простого пользователя. Новые дидактические средства помогут решению отмеченных выше противоречий. Приведём конкретный пример и сделаем некоторые выводы.

Речь пойдёт об учебном комплексе нового типа, главная особенность которого в интерактивности. Примем определение А. В. Хуторского, что учебник — это комплексная информационно-деятельностная

модель образовательного процесса, происходящего в рамках соответствующей дидактической системы и включающего необходимые условия для его осуществ-

вления³. Наш учебный комплекс решает более широкие задачи. С его помощью каждый ученик имеет возможность принять участие в составлении такого учебного материала, который имеет для него личностный смысл, например, задавая вопросы на обычном интернет-форуме класса/школы. Широкое поле деятельности для творчества ученика вырисовывается в курсе физики. Так, есть множество задач, связанных с числовой оценкой конкретного физического явления. Практически каждая физическая модель таких явлений имеет свои «плюсы» и «минусы». А с дидактических позиций — это прекрасная возможность потренироваться в научном анализе конкретной ситуации.

Кроме того, возможны задачи-демонстрации, которые также допускают только качественное объяснение, а значит, есть предмет для полемики. Если решённые задачи размещать на электронных носителях, то действительно получится учебник, в котором отражено реальное смысловое наполнение содержания учебного материала участниками образования. Как правило, на страницах такого учебника проявляется некоторое пристрастие молодёжной аудитории к субкультуре. Такой учебный комплекс — результат объединения «чужой» модели, «лишённой следов человеческой деятельности» (по Г. С. Батищеву) и реальности, возникающей при её осмыслении.

Наш учебный комплекс вполне может претендовать на продукт — результат обучения. Правда, с ним получается несколько парадоксальная ситуация. Традиционно принято считать, что учебные материалы несут в себе «чистую культуру», свободную от сомнений, неточностей, вольностей и прочей неопределённости. К сожалению, если не допускать вариативности вовсе, то сразу возникает проблема реализации личностного обращения содержания учебного материала. Это содержание так и останется для ученика отчуждённым текстом, к которому он не «приложил руку», т.е. не включил собственный компонент (или контекст) в содержание обучения.

Нами созданы новые учебники-комплексы, которые состоят из двух частей: постоянной и вариативной. Вариативные блоки могут добавляться, заменяться, дополняться

² Сенько Ю.В. Гуманитарные основы педагогического образования: Курс лекций: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2000. С. 146.

³ Хуторской А.В. Место учебника в дидактической системе // Педагогика. 2005. №4. С.11.

изучаемой действительностью. Сама «информационная реальность» тоже учит ребёнка, и доступна ему с раннего детства. Информационные технологии могут одновременно являться носителями учебного материала, средством обучения, пространством деятельности, организационной формой обучения и полем размещения результатов образования.

Не представляет никакого труда оформлять результаты такой учебной деятельности класса на специальном сайте. Web-программирование в *php*, *html* или *xml* форматах вполне доступно для школьников. При этом под каждый ученический коллектив создаётся свой учебный комплекс, хотя инвариантная (неизменная) часть у таких учебников, конечно существует. Фактически, учебный комплекс — это поле как для «черновой» (текущей) работы класса, так и место размещения учебной информации, приготовленной учителем для изучения темы. Чаше инвариантная часть — это простое переложение страниц школьного учебника на электронные носители.

Таким образом наполняются страницы интерактивного учебного комплекса. Как видим, это штучный интеллектуальный продукт данного учебного сообщества, который имеет личностный смысл, приобретает аффективную окраску, а также связан с определёнными перцепциями по отношению к содержанию образования, порождает специфические эмоционально-ценностные ориентиры, способы сотрудничества.

Так реально возникает и функционирует самоорганизующаяся образовательная система. Каждый участник привносит или, по крайней мере, имеет возможность привнести в содержание обучения свои эмоции, ценности и смыслы, собственное творчество, всё то, что создаёт пусть небольшой, но уникальный культурный сегмент. В своей совокупности такие сегменты и порождают «живое знание», которое, по С.Л.Франку, является открытым, недосказанным, неполным. Это уже «знание о знании», и строится оно на основе взаимопроникновения науки, искусства в индивидуальную культуру участников образовательного процесса. Получается, что «живое

знание» и есть принципиально неполная (в дедуктивном смысле) знаковая система. Она готова и способна к своей дальнейшей самоорганизации, что, собственно, и является основным результатом образования, который обозначен в дидактических целях, причём вполне диагностируемых и наблюдаемых.

Заметим, что всё это вполне согласуется с идеями вальдорфской педагогики, которая проповедует отказ от присутствия на уроке «чистого знания», уже кем-то и когда-то оформленного. Наш метод претендует на диалектическое дополнение вальдорфского обращения к личности ребёнка. В данной модели обучения мы имеем, во-первых, точную и педагогически адаптированную информационно-перцептивную базу содержания образования. Во-вторых, наш учебный комплекс содержит продукцию деятельности учащихся по осмыслению содержания образования.

Все сведения, размещённые в комплексе, имеют свой контекст, ориентированы на определённую субкультуру, отражают личностные пристрастия к тем или иным событиям, что производит их уникальное смысловое наполнение. Как правило, это выражено в перечне вопросов, которые возникают у школьников во время самостоятельной работы над заданиями, в их собственных комментариях и спорах по поводу проблемных ситуаций, во всевозможных контрпримерах, в некоторых нестрогих аналогиях и исторических параллелях, в связи фактов биографии учёных с поступками участников образования, в шуточных историях и анекдотично-внештатных ситуациях на уроках. То есть всё, из чего состоит наша повседневная жизнь, и от чего «умело» уходит традиционное содержание образования.

Таким образом, можно заключить, что при личностно ориентированном обучении просто необходима новая информационно-деятельностная модель образовательного процесса, которая реализуется благодаря учебному комплексу. Возможно, её лучше назвать знаковой системой. Понятие модели вполне это допускает. Такого рода система обладает двумя важными свойствами. Назовём их *внешней* и *внутренней* открытостью.

Внешняя открытость встречается и в традиционных методиках: никакой учебно-познавательный материал не был запрещён для изучения. При внутренней открытости возможна самая разнообразная самоорганизация учебно-познавательного текста. Порой это приводит к оригинальным знаковым конструкциям, через которые происходит собственно присвоение знаков, вхождение их в социальный опыт учащегося. Главное, чтобы этот опыт сам был готов порождать новые знаковые системы, т.е. являлся культурным достоянием человека, представлял собой саморазвивающуюся (открытую) знаковую систему.

Такая самоорганизация результатов обучения снимает проблему отчуждения ученика от содержания образования, которое из «горизонта ожидания» или возможной точки пересечения мира внешних знаков и собственного опыта ученика превращается в индивидуальную культуру участников образования⁴. Перефразируя тезис Ю. В. Сенько, можно сказать, что культура всегда накануне себя. Её наличие можно проверить только в будущем после представления новых интеллектуальных продуктов деятельности участников образования. Поэтому включение в содержание образования собственной составляющей учащихся является просто необходимым для становления человека в культуре.

Для построения технологий образования нового поколения, ориентированных на обучение в информационном сообществе, понадобятся новые диагностические инструменты⁵. Здесь не обойтись традиционной проверкой ЗУНов, поскольку это чаще побочный результат образования.

В соответствии с классификацией В. В. Гузеева, технологии пятого поколения основаны на глобальном взаимодействии субъектов образования через информаци-

онную сеть. При создании таких технологий проектировщику с неизбежностью предстоит разрешить парадоксальную ситуацию. «Желая овладеть каким-либо содержанием образова-

ния, необходимо сделать его побочной целью образовательной деятельности... Процедуры образовательной технологии задаются первостепенными целевыми установками, а её эффективность определяется второстепенными»⁶. На современном этапе о широком внедрении технологий пятого поколения пока говорить рано. Поэтому важны «переходные методические модули», модернизирующие дидактику. Один из примеров технологической конструкции, с помощью которой можно осуществить плавный переход к новым технологиям, связан, на наш взгляд, с интерактивными учебными комплексами. По сути, этот дидактический конструкт решает информационно-перцептивную задачу, в частности, школьного курса физики. Назовём её задачей «номер один». Сам термин «информационно-перцептивные» принадлежит В. В. Гузееву, поэтому кратко поясним, что речь идёт о целевых образовательных установках, ориентированных на специальные знания (утилитарную информацию), начальные профессиональные умения и технологические навыки, соответствующие конкретному школьному курсу.

Отмеченное выше противоречие частично снимается за счёт активной и новой учебной деятельностью, а также коммуникативной позиций всех участников образования. Эти позиции внешне выходят на первый план обучения. Сделано это сознательно, с целью «вытеснить» доминирующую учебную цель, которая является «тайной» педагога-проектировщика. Он ведь помнит, что именно таким образом можно эффективно решить педагогическую задачу «номер один». А для школьника всё выглядит так, как будто важна его победа в конкурсе, участие в создании интерактивного учебного пособия, вклад в копилку оригинальных вопросов или самых удачных сценариев, моделирующих физическое явление и т.д. Но для успешного выполнения всего названного, конечно, необходима компетентность в области школьной физики, достижение которой и определяет эффективность технологии.

Перейдём к деятельности преподавателя. Здесь важна, а в некоторых случаях просто необходима, открытая, нестереотипная, без жёсткой унификации педагогиче-

⁴ Сенько Ю.В. Образование всегда накануне себя // Педагогика. 2004. №5. С. 26–27.

⁵ Гузеев В.В. Познавательная самостоятельность учащихся и развитие образовательной технологии. М.: НИИ школьных технологий, 2004. С. 78.

⁶ Там же. С. 32

ская позиция. Она также порождает гибкую знаковую систему, воспринимаемую учениками. Строя систему культуросообразных знаков, педагог учитывает всю предысторию отношений участников образования, социальный состав аудитории, принадлежность её к субкультуре, хорошо понимает читаемое на лице ребёнка настроение и т.п. Благодаря высокой педагогической культуре преподаватель строит открытую модель обучения, которая в свою очередь вызывает у учащихся стремление раскрыться продуктивному диалогу и сотворчеству.

Далее речь пойдёт ещё об одном примере внутренней открытости модели обучения. Оказывается, при оценке успешности школьников можно эффективно применить механизм самоорганизации. Новый способ оценивания — не самоцель нашей работы, поэтому сначала попытаемся обосновать актуальность его появления. Дело в том, что вокруг успеваемости и критериев её оценивания разворачивается наибольшее количество школьных конфликтов. Это связано с тем, что по уровню успеваемости оценивается успешность выполнения юно-

шами и девушками их социальной роли — ученика. Так будет, по-видимому, и в XXI веке, если не произойдёт каких-то значительных изменений в итоговой аттестации, вступительных экзаменационных процедурах вузов, формах отчётности образовательных учреждений и академическом контроле.

Опишем предварительные исследования, которые подтверждают недостаточность и неэффективность внешней оценки деятельности учащихся, т.е. системы оценивания, которую проводит учитель единолично. Анализ типичных конфликтных ситуаций показал, что в их основе, как правило, лежит неудовлетворительное выполнение подростками их главной социальной функции, то есть несоответствие уровня успеваемости ролевым ожиданиям окружающих (учителей, родителей) и нарушение правил поведения, предъявляемых к ним как к школьникам.

В **таблице 1** оформлен широкий спектр конфликтогенных ситуаций в школе. Рассмотрим его полностью, а потом перейдём к собственно оцениванию учащихся.

Таблица 1

**Ответы выпускников о конфликтах с учителями
в зависимости от успеваемости, %**

Причины конфликтов	Хорошо и отлично	Хорошо и удовлетворительно	Удовлетворительно и плохо
1. Выполнение-невыполнение главной социальной функции (роли) учащегося			
Пропуски занятий, опоздания	10,0	18,8	35,1
Моё поведение в школе	9,7	16,2	19,5
Моя успеваемость	2,5	10,3	29,3
2. Отношение к учителям, их профессиональным действиям и свойствам личности			
Несправедливо ставят оценки	27,8	34,4	22,4
Скучные уроки	12,2	19,3	23,0
Мне не нравятся некоторые предметы	9,3	16,2	20,1
Непонятно объясняют материал	10,7	15,4	13,2
Несовременные взгляды учителей	8,3	10,2	8,0
3. Поведение учащихся, обусловленное особенностями их личности (собственным «Я»), защита круга друзей			
Мой характер	10,2	10,8	19,5
Курение и тому подобное	2,2	5,5	14,4
Мой внешний вид (причёска, одежда)	4,7	6,2	8,0
Несправедливость к моим друзьям	10,3	11,0	16,7
Конфликтов практически не бывает	58,0	40,2	25,3

Обращает на себя внимание не только то, что на главную причину конфликтности отношений «Моя успеваемость» указали многие закоренелые «троечники» (29,3%), но и то, что в их среде в 10 раз больше конфликтующих подростков, чем в кругу вполне благополучных школьников (2,5%)⁷.

Наиболее распространённая причина конфликтов школьников с учителями — несправедливо выставленные, по мнению учащихся, оценки (в среднем на эту причину указали 30,6% старшеклассников). И это не удивительно. Если из-за плохой успеваемости педагоги предъявляют претензии чаще всего к слабым учащимся, и их критика хоть и неприятна, но принимается как обоснованная, то по поводу несправедливости в оценках негодуют не только слабые (22,4%), но и сильные ученики (27,8%).

Ситуация оценивания переживается, она лично значима и эмоционально нагружена. К сожалению, педагоги при выставлении низкой оценки иногда проявляют бестактность, а то и психологическую безграмотность. Плохо оценивая деятельность воспитанника на уроке, распространяют эту оценку на него как человека и грубо осуждают его личные качества.

Бывает так, что учащиеся даже не понимают причину конфликта, но прекрасно помнят интонацию, выражение лица и другие способы выражения учителем своего недовольства. Именно это вызывает обиду и внутреннее несогласие с критикой.

Так что ситуация оценивания часто становится конфликтной. Сначала разберёмся с причинами этого, а затем сделаем некоторые предложения.

Под руководством Л.Г. Борисовой для исследования конфликтов в школе были составлены анкеты, в которых:

1) весь набор (анкетный список) конфликтов был разделён на типы по содержанию разногласий;

2) представлены различные статистические распределения информа-

ции, выявляющие закономерности поведения тех или иных групп учащихся в конфликтных ситуациях.

Ограничимся гендерным аспектом и фактором успеваемости, то есть рассмотрим конфликтное поведение юношей и девушек, а также всех старшеклассников с разным уровнем успеваемости — высоким, средним, ниже среднего.

Двенадцать причин (и поводов) конфликтов учащихся с педагогами классифицированы в зависимости от вида «агента социального действия» — по трём основаниям:

- 1) «общество» (социальный заказ на выполнение функций учащегося);
- 2) «учитель» (отношение к педагогам со стороны учащихся);
- 3) «ученик» (поведение подростков, обусловленное их личностными особенностями).

Это позволило сгруппировать и упорядочить эмпирический материал о наиболее распространённых (с точки зрения учащихся) конфликтах.

Гендерный аспект даёт важную информацию. Пол, как правило, используется исследователями в качестве основного дифференцирующего фактора поведения.

Не комментируя подробно представленные в **таблице 2** данные, сразу сделаем небольшое эмпирическое обобщение. Дадим оценку двум тенденциям:

1. Практически по всем причинам и поводам конфликтов мальчики лидируют, доставляя учителям больше беспокойства, чем девочки. О том, что «конфликтов практически не бывает», сообщили всего 37,5% мальчиков, среди девочек неконфликтующих оказалось больше (50,3%). Мальчики-старшеклассники гораздо активнее «воюют» с учителями, видимо, им сложнее адаптироваться к устоявшейся системе обучения. Эти данные согласуются с выводом И. С. Кона о том, что в конце XX века человечество неожиданно обнаружило, что самым слабым звеном современного воспитания являются мальчики: они больше бо-

⁷ Борисова Л.Г., Дахин А.Н. Мониторинг школьных конфликтов: причины, выводы, рекомендации // Педагогические технологии. 2005. №1. С.62.

Таблица 2

**Распределение ответов учащихся 11-х классов на вопрос
«Если у тебя бывают конфликты с учителями,
то каковы причины этих конфликтов?», %**

12 причин конфликтов с учителями	Юноши	Девушки
1. Выполнение-невыполнение главной социальной функции (роли) учащегося		
Пропуски занятий, опоздания	19,8	15,7
Моё поведение в школе	18,9	11,3
Моя успеваемость	11,0	8,6
2. Отношение к учителям, их профессиональным действиям и свойствам личности		
Несправедливо ставят оценки	31,8	29,9
Скучные уроки	22,6	13,4
Мне не нравятся некоторые предметы	15,1	13,4
Непонятно объясняют материал	13,0	13,0
Несовременные взгляды учителей	12,6	7,0
3. Поведение учащихся, обусловленное особенностями их личности (собственным «Я»), защита круга друзей		
Мой характер	13,6	10,1
Курение и тому подобное	9,5	2,5
Мой внешний вид: причёска, одежда и др.	5,2	6,5
Несправедливость к моим друзьям	12,8	10,6
Конфликтов практически не бывает	37,5	50,3

леют, хуже учатся, чаще совершают рискованные поступки.

2. В представленном наборе конфликтов больших количественных различий между мальчиками и девочками не наблюдается. Основные различия касаются первой группы причин: у мальчиков чаще возникают конфликты из-за поведения в школе, пропусков занятий и опозданий, а также из-за курения. Девочки опередили своих коллег только в одном случае — «Мой внешний вид: причёска, одежда» (5,2% — мальчики, 6,5% — девочки). Не исключено, что это более «женский», чем «мужской» повод для разногласий, хотя внешний вид многих мальчиков-неформалов также вызывает вполне обоснованный протест со стороны учителей.

Общего взгляда на столь серьёзную проблему, как мы видим, явно недостаточно: гендерных проблем здесь немного, необходим другой аспект рассмотрения, другой дифференцирующий фактор поведения, иная гипотеза⁸.

Существующие системы оценивания имеют одну общую черту — это всегда внеш-

нее оценивание, осуществляемое учителем, квалифицированным экспертом и т.п. Самооценка ученика тоже применяется, но она «не легитимна», никак не используется при оформлении официальных результатов. И, пожалуй, главный недостаток традиционного оценивания в том, что оно полностью сосредоточено на уровне сформированных ЗУНов (знаний, умений, навыков), слегка касается творческих способностей ребёнка (опять же через проверку ЗУНов, только высокого уровня сложности). Как же при этом оценить опыт осуществления эмоционально-ценностных отношений? А ведь это один из равноправных компонентов базового определения содержания образования.

Более того, если говорить о личностно ориентированном обучении, то соответствующие модели направлены на развитие у учащихся внутреннего мира ценностей. Противоречие между стремлением построить модели личностного обращения процесса обучения и игнорирование этого

⁸ Борисова Л.Г., Дахин А.Н. Мониторинг школьных конфликтов: причины, выводы, рекомендации // Педагогические технологии. 2005. №1. С.60.

принципа в контрольно измерительных материалах ЕГЭ уже отмечались учёными-педагогами. Попробуем сначала предложить ещё одну методику оценивания интегральных качеств учащихся. Назовём их совокупность «образовательной компетентностью». Затем проанализируем «плюсы» и «минусы» этого — небезупречного — опыта.

Итак, опишем пример модели мониторинга успешности, которая применялась нами при изучении физики в средней школе информационного профиля при НГУ. Для самостоятельного исследования учащимся были предложены задачи-проекты повышенной сложности. Каждый ученик готовил их решение постепенно в течение целого семестра.

За две недели до защиты проекта ученики публиковали своё решение на сайте класса. Таким образом, потенциальные соперники были во всеоружии и загодя готовили свои каверзные вопросы. Стимулом для победы на конкурсе проектов был «автомат» — освобождение от итогового экзамена по физике с оценкой «отлично». Но такой «автомат» был только один. Решение о его присвоении принимал весь класс путём тайного голосования. Кроме самих учеников, в голосовании принимали участие приглашённые «официальные» оппоненты из числа бывших учащихся, благополучно ставших студентами и живущих не очень

далеко от школы. Сам преподаватель тоже имел право голоса.

После оглашения результатов были, конечно, торжества по случаю победы одного из соискателей. Затем произошли неизбежные разборки аутсайдеров по поводу несправедливости и необъективности подобного рода мероприятий. Когда эмоциональные всплески несколько улеглись, мы попытались осмыслить всё происшедшее и оформить свои мысли на бумажных носителях, т.е. заполнили анкеты. Чтобы убедиться в значимости нашей педагогической находки, нам потребуется определённое распределение эмпирического материала, которое мы произведём с помощью следующей представительной **таблицы 3**.

На наш взгляд, достаточно традиционным дифференцирующим фактором ученической аудитории является успеваемость школьников. Этим мы и воспользуемся. Тем более что предмет рассмотрения — сильные и слабые стороны данной модели мониторинга — всё равно приведёт нас к необходимости разделить учащихся на группы с высоким, средним и низким уровнем образовательной компетентности. В этом подходе, по-видимому, проявятся конкретные закономерности ролевых и межличностных отношений конкурирующих сторон-группировок, участвовавших в данном проекте. Рассмотрим и проанализируем обещанные закономер-

Таблица 3

Мотивация учеников при подаче своего голоса за конкретного кандидата, %

Уровень образовательной компетентности	Высокий	Средний	Низкий
Решённая задача была очень трудной, поэтому выступающий заслужил мой голос	40	30	20
Мне понравилась манера общения соискателя, его способность умело уходить от нападок, поэтому я проголосовал за него	20	25	30
Выступление соискателя было ярким и доходчивым. Это для меня было определяющим при голосовании	15	30	40
Отношения с конкретным соискателем дружеские, и я в любом случае проголосовал бы за него	8	8	15
Один из соискателей пообещал мне вознаграждение за мой голос	-	4	4
Моё голосование было протестным, т.е. я исходил из того, за кого я не хочу голосовать	4	-	-

Примечание. Учащиеся имели право давать несколько вариантов ответов, которые им наиболее близки. Кроме того, можно было оставить анкету незаполненной. Поэтому сумма всех процентов не равна 100.

ности, обнаруженные в статистических данных, с помощью классификации эмпирического материала по трём основаниям — высокое, среднее и низкое качество знаний.

Расстановка сил в пользу того или иного кандидата складывалась в течение всего полугодия. По наблюдению преподавателя, наличие конструктивной конкуренции приводило к оздоровлению отношений между участниками образовательного процесса. К числу позитивных последствий такого рода отношений отнесём, например, получение новой информации о сопернике, а также диагностику его возможностей; создание и сплочение малых групп для противостояния с конкурентами; стимулирование к изменениям и саморазвитию; снятие синдрома покорности перед «высшей инстанцией», имеющей все права для выставления оценки; возможность для самовыражения, связанная с представлением своей независимой позиции; развитие культуры ведения полемики.

Однако были и негативные проявления гиперактивности учащихся в этом направлении. Поэтому принимать на веру полезность подобных результатов и механически переносить их в собственную практику не стоит. Давайте разберёмся, какую «цену» приходится платить за «демократические достижения» в процедуре оценивания. Чего стоят затраченные силы учителя и эмоционально-волевые напряжения школьников?

Противоборства, даже интеллектуальные, иногда наносят психологическую травму и могут иметь драматичные последствия. Если ребята не подготовлены к такому взаимодействию, то может произойти общее снижение дисциплины, ухудшение социально-психологического климата. Возникнет представление о «хороших» и «плохих», «своих» и «чужих», о побеждённых и победителях, уменьшится степень сотрудничества, доверительное отношение и взаимоуважение, а эмоциональное напряжение будет чувствоваться довольно долго. Всё это говорит о необходимости основательной подготовительной работы с детским коллективом. Правила «игры» должны быть понятны, последствия не «трагичными» и обрати-

мыми, т.е. допускающими профессиональную корректировку учителя. А главное — необходимо обсуждение результатов хотя бы с целью снятия «конфликтного шлейфа».

Почему учителю всё же иногда надо находиться «над схваткой»? Дело в том, что преподаватели также подвержены опасности «эмоционального сгорания». Учитель и ученик, конечно, не равны по своему ролевому положению, а также по уровню личностного развития. Но учеников много, а учитель один. Своим нервным напряжением он платит за право единолично выставлять квалифицированную оценку, отношение к которой со стороны учащихся совсем не безобидное (см. табл. 2). Кроме того, сложившиеся критерии оценивания нуждаются в модернизации.

Выше нами представлен убедительный перечень недостатков и негативных последствий голосования учащихся. Но всё не так страшно: мы много внимания уделили описанию крайних позиций участников голосования. А неумолимая статистика всё расставила на свои места. Действительно, акцент на «правильных» критериях сделали от 75 до 90% ребят. Обсуждение результатов, во-первых, показало прямую связь между уровнем знаний голосовавших и ориентацией их на существенные, определяющие критерии. Всему коллективу стало понятно, что некомпетентный ученик даже не в состоянии дать квалифицированную оценку выступлению своего товарища, поэтому руководствуется чисто внешними признаками. Осмысление этого помогло многим задуматься над своей позицией субъекта обучения.

Выведенная нами закономерность между успеваемостью и позицией ученика при голосовании вполне соотносится со здравым смыслом. Однако это соображение перестаёт быть феноменом обыденного сознания и становится научным фактом, когда явления, принятые к рассмотрению, сопоставлены, измерены, обсуждены. А взаимосвязь между ними установлена и проверена на убедительном массиве практического материала. При голосовании мы работали, по сути, с самой простой — двоичной — знаковой системой: «да», «нет». Каждый участник получил один из этих ре-

зультатов. «Автомат» (оценку «да») получил только один лидер. Все остальные имели оценку «нет». Но окончательный результат связан со многими явными и латентными отношениями между участниками образования, которые следует хотя бы понимать и не удивляться неожиданным результатам. Такова особенность всех открытых систем.

Это был один из первых опытов, позволивший школьникам осознать ответственность за принятые решения, осмыслить многофакторность окончательного вердикта, его неопределённость. Всё это характерно для отношений «человек–социум». Этот опыт помог нам реально осмыслить гуманитарный по своей природе процесс образования, понять роль и ответственность каждого за конечный результат. □