

Оценочная деятельность в условиях перехода к КСО

Сергей Дмитриевич Месяц — учитель математики Малосердобинского комплекса «Детский сад — школа» Пензенской области

Цель данной статьи — показать, что переход к коллективному способу обучения (КСО) с необходимостью предполагает совместную оценочную деятельность взрослого и ребёнка, в то время как групповой способ обучения (ГСО) исключает возможность такой деятельности. Автор предьявляет на читательский суд свой опыт совместной оценочной деятельности учителя и ученика.

— Марь Иванна, а мне за контрольную сколько?

— Тебе, Сидоров, три.

— Ну, слава Богу...

(Из школьных диалогов)

Отметка и оценка

Этот диалог достаточно типичен для классно-урочной системы: Сидоров отстранён от оценки результатов собственного труда ровно настолько, насколько Марья Ивановна присвоила себе право быть единоличным судьёй учебных успехов Сидорова. Конечно, подобные ситуации встречаются не чаще тех, когда учитель помимо отметки даёт содержательный комментарий ученической работе и привлекает ученика к самооценке.

Конструктивные особенности группового способа обучения (ГСО) таковы, что отстранённость ученика от само- и взаимооценки в процессе обучения предполагается изначально. Классно-урочная система устроена так, что содержательная совместная (с учеником) учительская оценка учебного труда невозможна.

Сразу же хочу уточнить смысл использования понятия оценки в контексте данной статьи.

Оценка — это процесс сравнения чего-либо с образцом, с так называемым эталоном.

Можно оценивать чей-то вкус, кем-то произведённый продукт, человеческие отношения и т.д. и т.п., но при этом всегда есть эталон, есть процесс сравнения с ним. Если речь идёт об оценке контрольной работы, выполненной учеником, то должна быть эталонная работа, с которой можно сравнить ученическую.

Оценка может завершиться выставлением отметки, т.е. отметка — это цифровое выражение оценки, её завершающий, одномоментный акт. Уточним сразу, что оценка не обязательно должна завершаться отметкой. Но каждый человек, в том числе и ученик, желает знать, какая оценка дана его работе. Оценку отличают содержательность, развёрнутость, направленность и в этом её преимущество перед малоинформативной отметкой.

Структура человеческой деятельности в условиях различных способов обучения

Полный цикл человеческой деятельности в условиях обучения включает в себя четыре основных звена:

1. Целеполагание и планирование.
2. Деятельность, направленная на достижение цели.
3. Оценка полученного результата.
4. Коррекция цели и/или деятельности.

Эти четыре звена присутствуют и в учебной деятельности ребёнка.

В условиях ГСО активная роль в этих видах деятельности принадлежит учителю: он ставит цели, планирует работу, организует деятельность ребёнка, оценивает полученные учащимся результаты, вносит изменения в цели его деятельности. Главная причина, по которой учитель не может в условиях ГСО реализовать совместную оценочную деятельность, — наличие общего фронта при изучении программного материала: если, скажем, класс написал очередную контрольную работу, то совместная содержательная оценка каждой ученической работы приведёт к непродуктивным затратам времени — чем будет заниматься весь класс, пока учитель вместе с Сидоровым будут обсуждать его работу? За время урока можно обсудить 3–4, максимум 5–6 работ, чем обычно и ограничивается учитель. Обстоятельства вынуждают его говорить о так называемых типичных ошибках, проанализировать же достоинства и недостатки каждой работы он не может. А если бы учитель и захотел сделать это, ему пришлось бы сломать общий фронт, заняв тех учащихся, которые в данный момент не участвуют в оценочной деятельности, каким-то другим видом работы. Организовать такую ситуацию в условиях ГСО очень непросто. Именно поэтому систематическая совместная содержательная оценочная деятельность невозможна в условиях ГСО. Отдельные исключения лишь подтверждают общее правило.

То же самое можно сказать о целеполагании в условиях ГСО. В самом деле, какой смысл ставить вопрос об обучении детей по индивидуальным планам, если ГСО подразумевает единое содержание обучения и единые сроки его усвоения? Тем более не приходится говорить о том, чтобы привлечь самого ученика к индивидуальному планированию работы.

То же происходит при групповом способе обучения с организацией учебной работы и коррекционными действиями: они носят общий, усреднённый характер. Попытки учителя привлечь детей к этим видам деятельности скорее напоминают игры в демократию, чем действительное участие каждого ребёнка в организации учебного процесса и его коррекции. Думаю, что нет необходимости детально анализировать причины, по которым ученик в условиях ГСО отстранён от участия в названных видах деятельности.

Теперь можно сформулировать следующий обобщённый вывод: в условиях ГСО учитель, независимо от количества учеников в классе, **взаимодействует с классом как с одним усреднённым учеником**. Поскольку усреднённый ученик — безмолвная абстракция, его невозможно привлечь к целеполаганию, организации, оценке и коррекции. В такой ситуации учитель совершенно логично выступает как представитель интересов этого абстрактного, безмолвного ученика, присваивая себе его голос и озвучивая его. Именно этот фантомный дуэт — живой учитель и абстрактный ученик — определяет активную роль учителя и пассивную роль живых учеников.

Разумеется, гуманный учитель и в условиях ГСО стремится привлекать детей к активной деятельности на уроке. Но речь идёт, во-первых, об ограниченных возможностях ГСО для совместной деятельности, а во-вторых, о том, что прогрессивный учитель своими действиями прокладывает путь за пределы ГСО и в некоторых моментах реально выходит за эти пределы.

Совершенно иная ситуация возникает при переходе к КСО. Практика организации коллективных занятий (КЗ), как основное звено — если использовать образное выражение В.И. Ленина, тянет за собой остальные. Действительно, если основной тормоз активности ребёнка в условиях ГСО — это общий фронт и единообразие, то в условиях КЗ отсутствие общего фронта и реальное разнообразие организационных форм взаимодействия детей ведёт к их активности не только в процессе получения знаний, но и в процессе их оценки.

Если внимательно присмотреться к методикам КСО, то можно заметить, что они содержат в себе элементы целеполагания, планирования, организации, оценки и коррекции.

Возьмём, например, методику взаимообмена заданиями (ВОЗ). Каждая карточка ВОЗ содержит два задания: одно выполняет ребёнок, находящийся в роли учителя, и это задание становится эталоном, образцом, на который ориентируется его ученик. Уже в процессе решения второго задания ученику приходится сравнивать своё решение с эталонным, а это вклю-

чает механизм самооценки. Второй, более ярко выраженный оценочный акт реализуется, когда ребёнок-учитель проверяет задание, выполненное учеником. Этот оценочный акт всегда направлен от учителя к ученику, но достаточно велика вероятность того, что оценка учителя столкнётся с самооценкой ученика (если ученик не полностью согласен с учителем), и тогда оценочный акт приобретает характер совместной оценочной деятельности.

Точно так же в методиках КСО можно выделить элементы целеполагания, планирования, организации и коррекции.

Сделаем следующие выводы.

Первый вывод. Методики КСО являются системообразующим фактором, поскольку в них отражается полный цикл человеческой деятельности по отношению к учебной деятельности. Они изначально, на конструктивном уровне, содержат в себе зародыши каждого вида человеческой деятельности (целеполагание и планирование, организация, оценка, коррекция). Именно поэтому методики КСО располагают значительным потенциалом для обучения детей универсальным способам деятельности (УСД). Нетрудно заметить, что ГСО такими возможностями не располагает.

Второй вывод. Учитель-КСОшник должен сознательно и целенаправленно развивать различные виды человеческой деятельности в учебном процессе, с тем чтобы они выросли в отдельные, самостоятельные по отношению к методикам КСО, **совместные виды деятельности взрослого и ребёнка**. Практически это означает, что из обучающих, т.е. направленных на получение знаний методик КСО вырастут специальные методики целеполагания и планирования, методики оценочной деятельности, методики коррекционного процесса.

Почему необходимо создание таких специальных методик? Ответ будет очевиден, если вспомнить, что целью перехода от ГСО к КСО является создание разновозрастных **САМООБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ** коллективов. Что такое самообразовательный коллектив? Это коллектив, члены которого не только могут учить друг друга, но также планировать, оценивать и корректировать свою работу. Без этого самообразовательный коллектив попросту невозможен. Нынешнее состояние КСОшного движения таково, что наиболее развитым и распространённым видом совместной деятельности взрослого и ребёнка здесь является взаимобучение, — деятельность, относящаяся ко 2-му звену.

Что касается 1-го, 3-го и 4-го звеньев полного цикла самообразовательной деятельности учащихся, то все они, по сравнению со 2-м, в той или иной степени «западают». Наглядно соотношение разных способов обучения и степень активности участников образовательного процесса можно представить в виде таблицы:

Этапы развития учебного процесса	Виды человеческой деятельности (звенья полного цикла)			
	Целеполагание	Организация работы по достижению цели	Оценка полученного результата	Коррекция целей и (или) работы
ГСО	Единолично взрослый (учитель)			
КСОшное движение	В основном взрослые	Взрослые совместно с детьми	В основном взрослые	В основном взрослые
КСО	Взрослые совместно с детьми			

Кстати, такой системный взгляд на развитие учебного процесса позволяет понять, почему КСОшное движение в своём нынешнем состоянии акцентирует внимание именно на обучающих методиках: потому что коллективные занятия (КЗ) родились в недрах ГСО в полном соответствии с законами диалектики: с одной стороны, это было отрицанием пассивной роли ребёнка в процессе обучения, а с другой — такое отрицание возможно только в границах приобретения знаний, поскольку ГСО других целей и не ставит. В этом и заключается момент преемственности между КСО и ГСО (а развитие без преемственности невозможно).

Акт отрицания, родившийся в недрах ГСО, равнозначен возникновению новых целей, преследующих не только и не столько получение знаний, сколько овладение универсальными

способами деятельности (УСД). Теперь это уже цели нового способа обучения, коллективного.

Эскиз методики совместной оценочной деятельности

Проверка контрольной работы

Всем известен страх ошибки, который испытывают дети в процессе обучения. Этот страх особенно типичен для уроков, на которых изучаются основы точных наук — математики, физики, химии. Страх может усиливаться неправильной педагогической позицией учителя, когда он вольно или невольно создаёт себе имидж человека, всё знающего, никогда не ошибающегося и карающего своих учеников за малейшую ошибку. Такая позиция часто возникает в работе учителя при групповом способе обучения: поскольку основная цель ГСО — прочные знания, то и основная функция учителя — давать правильные, эталонные знания и отслеживать, искоренять знания неправильные.

По большому счёту в том, что учитель ставит заслон ложному, неверному знанию, нет ничего плохого. Плохо то, что учитель исключает из этого процесса ребёнка. Особенно ярко это выражено во время проверки контрольных работ: если в процессе обучения решению задач очень часто организуется сравнение с эталонным решением, то во время проверки контрольной работы эталон, как правило, засекречен от ученика, он существует лишь в голове учителя. Будучи отстранённым от оценки собственной работы, ребёнок теряет в догадках (всё ли верно сделал?!), волнуется и переживает в ожидании учительского вердикта. Страх возникает у ребёнка уже во время выполнения контрольной работы.

Следует различать чувство страха и естественную напряжённость, вызванную необходимостью мобилизации умственных и физических сил. Мобилизация сил преследует цель повышения продуктивности умственной работы, а страх сковывает мышление, снижает его продуктивность. Чувство страха не возникает само по себе — оно воспитывается. Это своего рода условный рефлекс на выходе цепочки: ошибка — наказание — страх.

О необходимости воспитывать у детей безбоязненное, конструктивное отношение к ошибкам говорит в своих работах Ш. Амонашвили. У него на этот счёт сложилась целая методическая система*, в которой учителю отводится роль живого человека, который сам может ошибаться. Он показывает ученикам, как без страха и истерик надо исправлять ошибки. УШ. Амонашвили оценка, а точнее сказать, оценочная деятельность выступает как способ познания (разве можно это сказать об отметке?!).

* См.: *Амонашвили Ш.* Размышления о гуманной педагогике. М., 1996.

Детские страхи перед ошибками известны любому учителю. Лично меня поразило то, что эти страхи есть и у сильных учеников, хотя, казалось бы, уж у них-то оснований для страха должно быть меньше всего!

Не следует думать, что учитель находится в лучшем положении. Отстранённость ученика от оценочной деятельности создаёт проблемы не только самому ученику, но и учителю. Вспомните, дорогие коллеги, ваши муки, когда необходимо объективно (только за знания!), но в то же время и справедливо, т.е. с поправками на прилежание, на здоровье, а также, как метко выразился А. Кушнир, «на папу, на маму и на ветер» — отвесить бедному ученику соответствующую отметку! На мой взгляд, именно отстранённость ребёнка (и надо добавить: родителей) от оценочной деятельности привела к рождению отметок с «плюсами» и «минусами», 10-балльной шкалы, 100-балльной шкалы и т.д. и т.п.

Зависимость способа оценки от способа обучения весьма жёсткая: либо вы используете ГСО и тогда отметочная система подходит вам как нельзя лучше (5-, 10- или 100-балльная — не суть важно), либо вы используете КСО и тогда приоритетной становится именно оценочная деятельность, а отметки можно ставить, а можно и не заниматься этим.

А теперь об особенностях методики, которая складывается в моей практике.

Алгоритм оценочной деятельности:

1. Учитель готовит на отдельных листах бумаги решение каждого варианта контрольной работы, так называемые эталоны. Роль эталона двоякая: во-первых, привлечь ребёнка к оценочной деятельности; во-вторых, воспитать разумное отношение к возможным ошибкам.

2. Ученик, выполнив контрольную работу, сообщает об этом учителю. Учитель, поверхностно просмотрев работу ученика (поверхностно — значит не проверяя её содержания), ставит на работе свою подпись и выдаёт ученику соответствующий эталон: проверяй, пожалуйста.

3. Ученик, сопоставляя своё решение с учительским, должен выявить различия в ответах и, возможно, в способах решения каждого задания контрольной работы. Выявив различия, он должен определить, в чём решении допущена ошибка, и указать это на полях.

Пояснения:

а) Готовя эталон, учитель преднамеренно закладывает в него ошибки (так, как это делает в своей практике Ш. Амонашвили). В процессе подготовки эталона учитель может допустить и настоящую, непреднамеренную ошибку. Как относиться к настоящим ошибкам учителя? Нормально. Дети его ошибки находят, а учитель благодарит их за это. Количество преднамеренных ошибок не должно противоречить здравому смыслу и определяется учителем.

б) Не все задания контрольной работы должны быть решены учителем в эталоне. Решаются задачи обязательного уровня, а задачи повышенного уровня могут быть и нерешёнными: пусть дети учатся создавать собственные умозрительные эталоны.

4. Ученик, проверив по эталону свою работу, сообщает об этом учителю. Учитель просит ученика назвать номера заданий, в которых допущены ошибки: либо учеником в своей работе, либо учителем в эталоне.

Пояснения:

Почему учителя должно интересовать, сколько его сознательно допущенных ошибок ученик отыскал в эталоне? Если ученик нашёл все учительские ошибки, то это верный показатель, что он хорошо справился с работой. В таком случае учитель предлагает ученику начать изучение следующей темы, а обсуждение его контрольной работы состоится чуть позже, когда педагог освободится (напомню: всё это происходит в контексте КЗ в режиме «погружения»).

Если ученик отыскал не все учительские ошибки, то учитель может предложить ученику проверить свою работу ещё раз (в случае, если учитель занят), либо тут же начинается совместная проверка (если учитель свободен).

5. Учитель должен расспросить ученика об итогах его самопроверки. Обсуждаются ошибки, допущенные учеником и учителем. Учитель обязан в каждом случае обосновать, почему то или иное несовпадение в решении задачи он считает ошибкой. Но точно так же и ученик обязан убедительно доказать, что учитель допустил в своём решении ошибку, а не просто констатировать несовпадение результатов.

Комментарий:

Когда я впервые применил методику эталонов в своей практике, то обнаружил интересный феномен: как слабые, так и сильные ученики исправляли свои правильные решения задач только потому, что в эталоне было иное решение. Стоит, конечно, задуматься: а есть ли смысл учителю возносить себя на пьедестал педагогической непогрешимости? Наличие такого «пьедестала» не способствует развитию критичности детского мышления, следовательно, уменьшает возможности уверенной ориентировки ребёнка в окружающем мире, делает его зависимым от других людей.

Кроме того, этот феномен даёт основания утверждать, что **рождение страха перед ошибками определяется не слабостью ученика, а именно отстранённостью ребёнка от оценочной деятельности, независимо от того, слабый он ученик или сильный. Конечно,**

степень страха может зависеть и от умственных сил ребёнка, но рождение страха скорее всего определяется его пассивной ролью по отношению к оценочной деятельности.

6. В процессе совместного обсуждения намечается план последующих действий ученика: приступить к следующей теме, сделать работу над ошибками, решить задачи из другого варианта контрольной работы, вернуться к изучению материала.

7. Как результат совместной оценочной деятельности может быть выставлена отметка. Варианты её выставления различны: ученик ставит себе отметку и учитель с ней соглашается; учитель ставит, а ученик соглашается; ученик ставит— учитель корректирует; учитель ставит — ученик корректирует и т. д. Критерии, по которым выставляется та или иная отметка, учитель сообщает всем ученикам. Отметка ниже «четвёрки» выставляется карандашом: при желании можно переделать работу на более высокую отметку.

Методику эталонов автор использует на уроках алгебры, геометрии и физики. Практика показывает, что в условиях КЗ, когда работа идёт в режиме погружения, учитель вполне может дать вместе с учениками содержательную оценку 3/4 выполненных контрольных работ. Оставшаяся четверть работ проверяется традиционно. Поскольку такая работа проводится систематически, то каждый ребёнок приобретает опыт содержательной оценки своей работы. В зависимости от уровня подготовленности учебной группы количество контрольных работ, которым даётся совместная содержательная оценка, может меняться в ту или иную сторону.