

# ОТМЕТКИ ПРИ ГРУППОВОЙ РАБОТЕ

*СОВЕТЫ УЧИТЕЛЯМ, КАК, ЗА ЧТО И КОГО  
ОЦЕНИВАТЬ В КОНЦЕ УРОКА  
ПОСЛЕ ГРУППОВОЙ РАБОТЫ*

**Вячеслав Букатов,**

*доктор педагогических наук, автор  
и ведущий сайта openlesson.ru*

**Цитата из учительского  
письма: «У меня затруднения  
по выставлению отметок.**

**Работают все вместе,  
поэтому задание получается,  
а отметки за урок поставить  
трудно. Какие по вашей  
технологии есть методики  
выставления отметок?..»**

**Среди вопросов, задаваемых  
новичками, то и дело звучат  
вопросы об отметках.**

**Учителя частенько  
недоумевают: как и кого  
оценивать за групповую  
работу? Неужели всем  
в команде выставить одну  
и ту же отметку? А как  
учитывать вклад каждого?..**

**С**разу подчеркнём, что при использовании интерактивных технологий выставление отметок за урок тесно связано с реализацией второго постулата социо-игрового мастерства: *пускаться в погоню за 133 зайцами*. Вкратце напомним, что это значит.

Если в народе говорят, что за двумя зайцами погонишься – ни одного не поймаешь, то в социо-игровой педагогике говорят по-иному: «Если начнёшь гнаться за 133 зайцами, то, глядишь, с десятков и поймаешь (из которых 3–4 вполне могут оказаться «науке ещё неизвестными»).

Другими словами, постулат этот одновременно связан с герменевтическим полифонизмом, вариативностью и непредсказуемостью. То есть со всем тем, что неизбежно возникает в живых ситуациях «субъект-субъектных» взаимоотношений, коими и должны являться все педагогические ситуации в современной школе.

Особенности самостоятельной работы учеников в малых группах временного состава таковы.

Во-первых, учителю чаще всего не видно, кто какую лепту вносит в котелок общей работы.

Во-вторых, само выполнение группой учительского задания на уроке является не самоцелью, а эффективными «предлагаемыми обстоятельствами» (по К.С. Станиславскому), для того чтобы команды *учили-сь* (то есть «учили СЕБЯ»).

Поэтому **действительный результат** этой формы работы проявляется не сразу. У кого-то – через день-другой, а у кого-то – и через неделю (к тому же при условии нескольких возвращений то к содержанию, то к проблематике, то к приёмам выполнения задания).

Итоговая оценка учеников после групповой работы, в сравнении с оцениванием после опроса «фронтального» или «у доски», приводит отдельных учителей в серьёзное замешательство: групповая самостоятельность учеников лишает их привычных (хоть и весьма иллюзорных) установок «держать руку на пульсе», «быть в курсе» ученических успехов и заблуждений, осуществлять «индивидуальный подход». Ведь букет подобных установок если когда и реализуется учителем, то по большей части именно при оценивании учеников и выставлении отметок в дневники и журналы.

### **Два повода для освобождения от учительских опасений**

Те же учителя, кого не особо смущает проблема оценивания участников малых групп после коллективной работы, обычно исходят из уверенности в том, что, хоть подробности работы каждого ученика и не были видны, тем не менее:

1) специфические механизмы, лежащие в основе этой формы ученической деятельности, **ра-**

**ботали безотказно** (косвенное подтверждение – «увлечённые спины» учеников и уровень «рабочего шума» класса на уроке);  
2) этой форме работы присущ эффект «отсроченного результата».

Уже эти два основания дают учителям прекрасный, да к тому же и профессионально ориентированный повод избавиться от педагогических опасений и замешательств. И уже лишний раз не мороча себе голову лукавыми рассуждениями о соблюдении «справедливости» и укреплении «учебной замотивированности», они легко и непринуждённо «репродуцируют» в журнале как положительные, так и неудовлетворительные (и такое тоже случается) оценки всем ученикам, работавшим в той или иной (победившей или проштрафившейся) «малой группе».

А теперь несколько слов о педагогическом парадоксе, возникающем в тех ситуациях, когда учителю (допустим) всё же виден вклад какого-то отдельного ученика. Дело в том, что школьника, сделавшего самый большой вклад в общую работу команды, не всегда полезно как-то особо выделять. И уж тем более – персонально наивысшей отметкой в журнале. Если подобная инициатива будет исходить от его партнёров по команде, то это ещё куда ни шло. А вот учителю выделять этого ученика чаще всего не стоит.

Это связано не только с «отсроченным результатом» (о ко-



тором мы выше уже упоминали), но и с тем мощным **суггестивным воздействием**, которое естественным образом возникает по ходу работы учеников в малых группах. Но это воздействие легко может быть разрушено учителем, если он будет вести себя на уроке как «слон в посудной лавке».

Но вести себя именно так учителей настраивают те методисты, которые настойчиво рекомендуют и «держать руку на пульсе», и неустанно осуществлять индивидуальный подход, и блюсти справедливость при оценивании ученических результатов. Чтобы помочь учителям удерживаться от подобных рекомендаций, я, в свой черёд, предлагаю им несколько практических советов, возникших как отражение психолого-педагогических следствий из социо-игровых премудростей «режиссуры урока», реализуемой в современной школе.

### **Первый совет: ДОВЕРЯЙТЕ СВОЕЙ ИНТУИЦИИ**

Это только в воспалённом мозгу зашоренного учителя оценки за работу на уроке измеряются утрированно однозначной и примитивной бинарностью «плохо – хорошо». Обычно любые отметки связаны с более тонкими, подчас весьма парадоксальными, процессами.

Представим, например, такую ситуацию. По игровой жеребьёвке

в рабочей тройке оказалось два слабых «троечника» и один сильный «отличник». И эта тройка, допустим, первой решила заданные примеры. И тогда учитель при подведении итогов сообщает, что раз всё решено не только раньше всех, но и правильно, то работа группы оценивается пятёркой. Или даже пятёркой с плюсом!

Двое троечников в восторге. А отличник неожиданно во всеулышание заявляет, что он делал всё один, а остальные у него все, дескать, списали.

Любому взрослому подобное заявление резанёт ухо. Как в такой ситуации поступил бы, например, я? Думаю, что по-мужски жестковато и прямолинейно, но обязательно неординарно.

Во-первых, паузой подчеркнул бы своё чрезвычайное удивление.

Во-вторых, по-деловому уточняя, переспросил бы ученика, по-новому расставляя акценты в подаче ситуации: «Так ты, вместо того чтобы научить соседей решать эти примеры, дал им просто списать?»

И, в-третьих, в случае подтверждения своего опасения поставил бы из всех троих только ему (но обязательно в журнал) **КОЛ с ПЛЮСОМ**. «Кол» – за то, что вместо объяснения дал своим партнёрам по команде просто списать (поэтому их команда смогла «решить» примеры раньше всех). А «плюс» – за правильное решение заданных им примеров.

Конечно, другим учителям пришли бы в головы какие-то другие идеи, наверняка также каким-то образом решающие возникшую проблему. Но решающие как-то иначе, например, более мягко, или более традиционно, или даже более парадоксально. В любом случае они каким-то боком опирались бы на интуитивные (и/или профессиональные) знания закономерностей развития детской психики.

### **Второй совет: НЕ ЖАЛЕЙТЕ ОТМЕТОК**

Очевидно, что когда отметок мало, то это только подливает «масло в огонь». Учитель провёл опрос, а выставлять в журнал нечего!..

У одних учителей так получается, потому что, дескать, ответы учеников были то какими-то односложными, то какими-то куцыми.

Другие учителя и рады были бы кому-то за что-то поставить какие-нибудь отметки, но «ни рук, ни памяти» на уроке у них для этого не хватает. Вот и получается, что отметки в журнале и дневниках появляются редко. И тогда ученики всю начинают тешить себя мыслью, что все отметки эти, дескать, несправедливы.

Другое дело, когда у учителя каждый урок чуть ли не половина класса получают отметки. Тогда у школьников есть возможность, не застревая на мнимых обидах, тренироваться по-деловому реагировать и на удачу/неудачу при

опросе, и на возможность передать или исправить свой ответ, то есть в рабочем порядке «ликвидировать хвосты».

### **Третий совет: СТРЕМИТЕСЬ К РАЗНООБРАЗИЮ ОТМЕТОК**

Хорошо, если диапазон отметок для каждого ученика будет как можно более разнообразным: от кола (с одним или даже двумя плюсами!) до пятёрки. И не только за неделю или за день, а вполне возможно, что даже и за один (!) урок.

То есть следует избегать монотонности. Пусть отметки нет-нет да и будут иногда неожиданными как для учеников, так и для вас самих. Например, это может быть отметка с восклицательными знаками или с какими-то неожиданными смайликами.

Не так давно меня командировали в Тобольск. Времени для знакомства с городом было мало, но в историко-архитектурный музей-заповедник я всё же забежать успел. Один из залов был посвящён гимназическому образованию в Тобольске. На классной доске мелом был выведен перечень отметок, которые получали **тамошние гимназисты в позапрошлом веке.**

Вот он:

**превосходно успеваёт  
похвально  
отлично**



**весьма хорошо  
хорошо  
изрядно  
порядочно  
отчасти годится  
малые успехи показывает  
худо успеваает**

Чтобы эти формулировки было легче соотносить со столь привычной нам со школьной скамьи «пятибалльной» системой, я чисто визуально объединил перечисляемые формулировки в парочки (кроме первой и последней). В результате смысл формулировок легко соотнести с соответствующим значением в пятибалльной системе.

В глаза бросается, во-первых, многочисленность отметок (десять вместо привычных четырёх, ведь «кол» в школах уже давно аннулирован). И, во-вторых, их явная позитивность, которой можно не только позавидовать, но и поучиться...

#### **ЧЕТВЁРТЫЙ СОВЕТ: ПОМНИТЕ О «СМЕНЕ РОЛЕЙ»**

Если среди учителей старой закваски было много тех, кто безоговорочно присваивал себе право оценивать знания учеников, то в современных школах всё больше и больше учителей, которые то и дело делегируют это право самим детям. У кого-то это получается вполне элегантно, ладно и педагогически эффективно. Но далеко не у всех и не всегда.

Следует помнить, что наиболее педагогически ценные ситуации возникают тогда, когда команды малого состава (по 3–5 человек) проверяют работу, выполненную в их тетрадах соседней командой. Другими словами, все команды проверяются друг дружкой.

Гораздо хуже, когда работы проверяются не в группе, а индивидуально. И совсем уж плохо, когда ребёнку даётся задание проверить собственную работу.

Напомню, что в социо-игровой «режиссуре урока» есть такая – достаточно популярная – *герменевтическая процедура*: команды через посыльных получают одно и то же задание и выполняют его сообща (обычно каждая команда оборудует себе рабочее место из сдвинутых столов), но каждый у себя в тетради подробно записывает решение. По истечении установленного времени все команды, оставив свои тетради в «командном гнезде», переходят в соседние «гнезда», чтобы там оценить работу в оставленных соседями тетрадах.

Работа в каждой тетради оценивается по двум параметрам (то есть двумя отметками): 1) по содержанию (она обводится квадратиком) и 2) «за дружбу», то есть за умение хозяина тетради ориентироваться и считаться с мнением соседей по своей команде (эта отметка обводится кружочком).

После оценивания двумя отметками (в квадратике и кружочке) каждый судья должен расписаться

и указать название своей команды. Все эти социо-игровые навороты со сменой ролей (а заодно и мизансцен, и темпоритма, и разнообразия двигательной активности учеников) нужны для того, чтобы стимулировать взаимопомощь в командах и ход деловых обсуждений, связанных с корректировкой, углублением или закреплением программного материала.

**ПЯТЫЙ СОВЕТ:  
РАБОТАЙТЕ  
НА «ОБЪЕДИНЕНИЕ»  
УЧЕНИКОВ, А НЕ  
НА ИХ «РАЗДЕЛЕНИЕ»**

С 2000-х годов в рассказах учителей о своих уроках всё чаще и чаще стали появляться упоминания о том, что в конце урока (особенно «открытого») ученикам даётся задание самим определить «коэффициент участия» каждого в своей команде. Я настоятельно прошу своих учителей-экспериментаторов подобный приём вообще не использовать на уроках!

Почему этот приём стал необыкновенно популярным? Думается, что причина связана с «открытыми уроками», которые учителя обязаны проводить для подтверждения своей квалификации. Желание угодить ожиданиям аттестационной комиссии делает учителей не разборчивыми к приёмам. И они начинают приписывать псевдоэффективную результативность той повальной моде на психотерапевтические тре-

нинги, которая укрепилась среди управленцев.

Подчеркну, что в основе задания определить «коэффициент участия» лежит имитация «групповой рефлексии», содержанию которой и будет посвящён наш последний совет.

**Последний совет:  
НЕ ТРАТЬТЕ ВРЕМЯ  
НА ВСЯКУЮ ЧУШЬ  
(НАПРИМЕР, ИМИТАЦИЮ  
«ГРУППОВОЙ РЕФЛЕКСИИ»)**

Всем школьным учителям следует постоянно помнить, что «групповая рефлексия» является обязательной частью большинства психотерапевтических тренингов. Причём частью весьма трудоёмкой и достаточно времязатратной! Что впоследствии определяет её психотерапевтическую эффективность.

Но когда этот структурный элемент бездумно переносится в условия школьного урока, то подобная имитация ни к чему хорошему привести не может!

Как правило, учителя и управленцы, ратующие за имитацию «групповой рефлексии» на уроке (или приветствующие её), руководствуются какими-то смутными эрзац-представлениями, корни которых теряются то ли в дебрях «развивающего обучения» Давыдова, то ли в чащобах «организационно-деятельностной методологии» Щедровицкого.

В основе распространения этих представлений лежит примитивно



(а потому и неправильно) понятый постулат: дескать, «давать отчёт», то есть устраивать рефлексию для обучаемых, – необходимо, иначе качества обучения не достичь.

Напомню, что ещё в прошлом веке психологами была установлена роль взаимосвязи сознательного, подсознательного и бессознательного в психике человека. Осознание учеником своих знаний, умений и навыков является обязательным этапом совершаемой им деятельности. Но, во-первых, этапом временным. А, во-вторых, этапом, занимающим вполне определённое место в последовательной цепочке формирования, развития и реализации различных психических проявлений человека.

Если сначала любое осваиваемое умение делается при своеобразной концентрации осознанности, то по мере освоения умения (или какого-то знания) осознанность исчезает. Её место занимает формирующееся мастерство, для которого характерен своеобразный автоматизм, как бы бездумность. То есть часть деятельности начинает контролироваться «подсознанием», освобождая энергозатратное «сознание» для выполнения какой-то другой (например, более сложной) деятельности.

На этапе же «оттачивания мастерства» – то есть для достижения уровня свободного владения соответствующим навыками – опять возникает необходимость временного вмешательства

осознанности. От первоначально оно отличается гораздо более высоким уровнем, который обычно и обозначают особым термином – рефлексия.

При индивидуальном обучении некоторые учителя (репетиторы) могут более или менее удачно учитывать темпоритм данного ученика и определять время, подходящее для рефлексивного этапа обучения. Но на школьном уроке, когда происходит обучение нескольких (многих) учеников, каждый из которых движется в собственном природой обусловленном темпоритме, то вероятность удачного определения своевременности рефлексивного этапа становится минимальной. Именно поэтому лучше не переносить на школьный урок психотренинговые приёмы «групповых рефлексий», содержание, механизмы и результативность которых зиждутся на принципиально других основаниях.

При всей кажущейся схожести задач и приёмов «управления деятельностью» участников психотренинга и школьников на уроке, на самом деле они принципиально разнонаправлены. Если тренинги заточены на терапию, то есть на задачу **освобождения** от психического заболевания, то уроки – на **приобретение** новых знаний и умений, на познание, на поступательное развитие общественно ценных задатков и способностей, природой данных индивидуально сти каждого ученика. И эта область



находится в ведении не терапии, но педагогики, дидактики или ГЕРМЕНЕВТИКИ. Точнее – драмоГЕРМЕНЕВТИКИ – современной версии сопряжения герменевтических, театральных и педагогических премудростей, позволяющих обучение на школьных уроках сделать ИСКУССТВОМ и для обучаемых, и для самого обучающего.

Так вот, с точки зрения драмогерменевтики рефлексия у разных учеников может случаться вполне естественным образом, но в разные моменты урока. И чтобы обеспечить как само наличие этого этапа, так и естественность его протекания для всех присутствующих на уроке учеников, учителю можно руководствоваться подсказками собственной интуиции, которая вполне чётко указывает учителям, что «грамотный отчёт» ученики должны давать и не всегда, и необязательно учителю, и не все одновременно.

Вместо этого некоторые учителя позорно устраивают нелепую имитацию рефлексии, медитативного размышления, личностной осознанности. В упор не видя, что для многих учеников в классе всё это происходит не в нужный момент и не на нужном этапе.

Зато именно такая имитация становится «методическим хитом» открытого урока – чем-то вроде обязательной «формы контроля», якобы демонстрирующей «жутко высокий» уровень профессионализма учителя. А на деле – пока-

зателем отсутствия у него педагогической чуткости и, в конечном итоге, мастерства.

Если кому-то из учителей так уж трудно справляться со своей привычкой пускать пыль в глаза, организуя в конце урока итог-рефлексию, то в заключение первой части своей работы специально для них ещё раз повторю **два критерия подлинной рефлексии:**

1) нередко она осуществляется не в словах (хотя позже может свободно выражаться и в вербальной форме);

2) у разных учеников она может возникать не одновременно (не в конце урока, не впопыхах, не скороговоркой и уж тем более – не для размашистой галочки в учительском планировании).

### **Приложение. «ЗАЧЁТ НАИЗНАНКУ»**

Как-то раз я проводил для учителей нескольких школ установочный семинар. В программе было предусмотрено, что каждый день семинара один из учителей будет проводить «открытый урок» (с реальными детьми), построенный по одной из социо-игровых технологий. По какой именно – учитель для своего показа выбирает сам.

И вот семинаристы-зрители сидят на уроке математики в седьмом классе. В основу режиссуры своего «открытого урока» вызвавшийся учитель выбрал технологию «зачёта наизнанку».





**Троек ни у кого не было**

Вкратце поясню экспликацию этой технологии. Четыре команды по шесть семиклассников, «здесь-и-сейчас» объединённых по жеребьёвке, должны были за отведённое время двум учителям «со стороны» объяснить, как пользоваться пройденной на предыдущих занятиях формулой, и научить решать примеры, приведённые в учебнике.

Один из этих «чужих» учителей – «работник», которого семиклассники будут готовить к сдаче зачёта, при этом он будет писать только «неумелой» рукой (для правшей – левой, для левшей – правой). Другой – «бессловесный помощник», который должен одёргивать «работника», если тот забудет соблюдать свою «весовую категорию» при обучении его семиклассниками.

Особо подчеркну, что учительская пара для каждой команды также выбиралась из присутствующих «здесь-и-сейчас» по жребию.

После того как время, отведённое на объяснение, истекло ( $5 \pm 1,5$  мин. на теорию и  $4 \pm 2,5$  мин. на практику), обученная пара учителей – «работник» с «немой помощником» – отправлялись в соседнюю команду для сдачи зачёта. Для этого они должны были

- 1) ответить на один вопрос из учебника (по выбору команды),
- 2) ответить на один – каверзный! – вопрос от команды,

3) решить из учебника по одному лёгкому и по одному трудному примеру.

Напомню,

а) что «работник» мог писать (и в своём черновике, и в чистовике при ответе на зачёте) только «неумелой» рукой; каракули, которые у него получались, были к радости семиклассников, что помогало им удерживать игровое лидерство;

б) во время сдачи зачёта его «немой помощник» уже имел право ему подсказывать и советовать, то есть его немота заканчивалась, и оба учителя могли уже вместе вспоминать, что предыдущая команда им объясняла при подготовке к зачёту.

Во всех ученических командах зачёт принимался одновременно. И почти одновременно команды семиклассников выставили на доске свои итоговые оценки обнаруженных у учителя (с помощником) знаний. Каждому учителю-«работнику» полагалось по две оценки: за теорию и за практику. У кого-то обе отметки за зачёт были пятёрками, у кого-то первая или вторая – четвёркой, но троек не было ни у кого.

После этого я попросил каждую пару – «работника» с «помощником», – посоветовавшись, оценить работу «принимавшей зачёт» команды. В результате на доске под некоторыми названиями команд появилась только одна отметка – пятёрка. Под другими – шесть отметок по числу участников: кому – четвёрка, кому – пятёрка.

Когда «открытый урок» закончился и ученики седьмого класса покинули зал, началось обсуждение. И некоторых учителей, конечно же, заинтересовал вопрос: какую же отметку после такого урока нужно ставить ученикам в классный журнал?

### **Конфликт УЧИТЕЛЬСКИХ УСТАНОВОК**

Причина замешательства у некоторых учителей была очевидна. Она возникла от конфликта установок. Дело в том, что довольно большое число учителей в своей работе руководствуются традиционной установкой – **поймать** ученика на ошибке, незнании, непонимании, зафиксировав это той или иной отметкой.

Но есть продвинутые учителя, которые позволяют себе руководствоваться совсем иной установкой. А именно – прежде всего, **освободить** ученика от страха ошибки, от гнёта незнания и «снежного кома» непонимания. Если у учеников не будет этих деструктивных страхов и комплексов, то, глядишь, и интерес появится. Ведь беспроектное равнодушие к учёбе, как правило, связано у детей именно с наличием тех самых страхов, стеснений, комплексов.

Но выгодно ли учителям на своих уроках поощрять ученическое бесстрашие и, уж тем более, наказывать его? По-моему, ещё как

выгодно! Хотя бы для экономии собственных сил.

Ведь чтобы учителю поймать того или иного конкретного ученика на конкретной ошибке, ему необходимо лично самому выслушивать и весьма внимательно анализировать логику ответов всех опрашиваемых учеников, подмечая все возможные расхождения с «образцовым вариантом» и попутно ставя блиц-диагноз, насколько эти расхождения существенны, значимы и принципиальны.

Тогда как, чтобы оценить степень ученического бесстрашия (читай: *познавательного равнодушия*), учителю будет достаточно обратить внимание на пластику ученика (зажатость – показатель страхов), рабочую мизансцену (чем свободнее ученик себя чувствует, тем большее пространство он занимает) и уровень его коммуникативной деловитости, проявляемой в рабочей группе.

Многие читатели согласятся, что все подобные проявления достаточно легко и просто фиксируются (даже людьми, пришедшими на урок со стороны). Поэтому учителю не придётся тратить много усилий, чтобы за урок успеть оценить по подобным показателям большинство учеников в классе.

Вот и получается, что если установка «ловить на ошибке» для учителя трудоёмка и утомительна, то установка «оценивать освобождённость ученика» осуществляется достаточно легко, непринуждённо



и даже не без удовольствия. И если в первом случае учитель, изрядно измучившись, сможет-таки за урок поймать пару-тройку нерадивых учеников (при этом остальные будут радоваться, что сегодня им-де повезло – «не поймались»), то во втором случае, когда учитель реально помогает ученикам освобождаться от своих комплексов, у него появляется возможность не только обнаруживать проявления ученического равнодушия, но и любоваться этим равнодушием! А это даёт силы...

Учитель с установкой второго типа удивляется, когда его коллега с установкой первого типа говорит, что вот урок, мол, прошёл, а ученикам ставить отметки не за что. В свою очередь, тот изумляется: как это за один урок чуть ли не половина класса смогла получить кучу отметок?! Да к тому же почти все сплошь четвёрки и пятёрки!

Оба невольно подозревают друг друга в «халтуре», «формализме» или «халявщине». Тогда как и тот и другой работали вполне добросовестно, только вот руководствовались совсем разными установками. А, стало быть, и оценки в журналах у них будут поражать своей непохожестью. И вся проблема упрётся в вопрос: какие же из этих оценок более полезны ученикам при их обучении?

### **Стоит ли кого-то из учеников выделять особо?**

Но вернёмся к ситуации обсуждения «зачёта наизнанку».

Сначала учителя-зрители рассмотрели те оценки, которые были поставлены учительскими парами «работник + помощник» тем командам, которые принимали у них зачёт.

Те, кто поставили одну отметку – пятёрку, заявили, что все ученики в команде на самом деле принимали у них зачёт внимательно, заинтересовано и по существу. Поэтому вся команда оценивается одинаковой отметкой, которая может быть выставлена в журнал и дневник каждому из команды.

Тогда от зрителей поступило возражение (поясню, что каждая парочка учителей-зрителей вела «особо пристальное» наблюдение за двумя семиклассниками, находящимися в разных командах). Смысл этого возражения сводился к тому, что именно в этой команде один из мальчиков был явно неактивен.

С этим замечанием зрителей те две учительницы, которых эта шестёрка готовила к зачёту, согласились, пояснив, что так он действительно вёл себя во время опроса теоретической части. Но вот уже во время проверки умения решать примеры он вёл себя активно, заинтересованно и явно следил за смыслом комментариев, которы-

ми учитель-работник сопровождала свои действия. Поэтому пятёрку следует поставить и ему.

В результате все зрители таки согласились, что отметку, выставленную всей команде на доске за их «судейство» на зачёте, имеет смысл выставить каждому из шести участников команды и в журнал.

Учительская же пара, которая поставила своим «судьям» не одну, а шесть отметок (каждому персонально: кому – четвёрку, кому – пятёрку) также настаивала на явной справедливости своего решения. Хотя некоторые из сидящих в зале открыто сомневались в этом.

Я попробовал вмешаться, сказав, что со стороны «ведущих» (а я был на подхвате у местного учителя, выбравшего, подготовившего и проводившего «зачёт наизнанку») не наблюдалось ни особой разницы в работоспособности команд, ни каких-то сбоев/перебоев в их деловом настрое. По спинам, блеску в глазах, уровню громкости внутригрупповых разговоров – все были заняты делом, озабочены результативностью, погружены в учебный материал. Так стоит ли кого-то особо выделять, ставя только ему (им) пятёрку, а остальным – четвёрку (или наоборот)?

Но учительница-«работник» со своей напарницей гнули своё. Двое девочек, дескать, при опросе были не очень инициативны, вот мы и считаем, что им за это стоит поставить четвёрку. И тут в наш разговор вмешалась именно та

учительская парочка, которую эта шестёрка готовила к сдаче зачёта. Оказывается, что активнее всего готовили их именно те две девочки, а когда роли поменялись и команда уселась принимать зачёт у обученной в соседней команде парочки, то эти две ученицы ушли как бы в тень, предоставив таким образом (!) возможность проявить себя и другим.

После такого свидетельства многие из учителей-зрителей согласились, что за одно это всей команде уже можно ставить пятёрку – за сплочённость, за рабочую предусмотрительность, за взаимопонимание. То есть за тот букет личностных качеств, без которого приобретаемые школьниками знания частенько гроша ломаного не стоят.

Я же, в свою очередь, не преминул добавить, что за кулисами групповой работы постоянно встречаются более или менее похожие ситуации. Поэтому педагогу уместнее работать на щедрое опережение. То есть щедро одаривать слаженную работу временных команд хорошими отметками, не дожидаясь, когда до него дойдут-таки соответствующие подтверждения, свидетельства или детализация.

Но тема эта оказалось для педагогов столь актуальной, а совет оценивать «со щедрым опережением» столь непривычным, что вопреки моим планам общее обсуждение ещё несколько раз смещалось в разбитую колею оценочной псевдосправедливости. Ещё раз подчер-



кну, что на этом этапе обсуждения мы испытывали на прочность справедливость отметок, выставяемых самим учителем. Потом же нам предстояло рассмотреть, насколько серьёзно учителю можно относиться к тем оценкам, которые предлагаются самими детьми. И есть ли деловые основания, для того чтобы переносить их в журнал?

### **Аванс учительского доверия «ЗАКУЛИСНОЙ ЖИЗНИ»**

Во время обсуждения зачётных отметок, выставленных самими семиклассниками сдававшему им зачёт учителю-«работнику» (а он, напомним, как правило, не слишком хорошо знаком ученикам, поскольку работает либо в других классах, либо вообще в соседней школе), случилось одно из самых показательных сползаний в животрепещущую тему «псевдосправедливости».

Напомним, что ученики ставили две отметки – «за теорию» и «за практику». Для обсуждения был предложен такой вопрос: можно ли считать именно эти две отметки показателем того качества, с которым команда успела подготовить своего взрослого-работника к сдаче зачёта? То есть можно ли именно эти две отметки, поставленные соседней командой после опроса сдававшего им зачёт учителя, перенести в журнал каждому из шести учеников, которые готовили его к зачёту (в дополнение,

например, к той, которую поставил и «работник» со своим «помощником» и которая рассматривалась в предыдущей части обсуждения)?

Учебно-игровая логика, казалось бы, проста и убедительна: раз времени у всех команд было поровну, то как кто успел объяснить, показать, научить, – такую оценку команда и получает. Точнее, две отметки, обе из которых я настойчиво предлагал поставить каждому ученику и в журнал, и в дневник.

Некоторые учителя тут же возразили, что в клеточку журнала у них можно ставить только одну отметку. На что я обычно говорю следующее: на один урок учитель может отвести в журнале две-три колонки. И тогда за урок будут стоять две-три отметки, каждая из которых будет красоваться в своей особой клеточке (как, например, в нашем случае: одна отметка – от «учителя» и две – от «соседей»).

Трудности возникают, когда на зачёте принимающая команда ставит неудовлетворительные оценки (для смягчения подобной ситуации когда-то и было введено правило выставлять за зачёт две отметки). Если «четыре» и «три», то для игровой ситуации – вполне терпимо. А вот если «три» и «два», то такой расклад явно будет детям не на пользу. Поэтому я обычно стелю соломку, предлагая ставить в журнал оценку по выбору ученика: не ставить ни одной (если так выбрал ученик) или из двух оценок поставить только одну (сла-

бые ученики порой бывают рады и лишней тройке в журнале).

И тут одна из учителей математики (судя по всему не из гимназии, где проходил семинар, а из соседней школы) обратила внимание обсуждающих вот на какой момент. Дело в том, что она особо пристально следила за тем, как семиклассники работали внутри группы, принимая зачёт. Она даже пересела со своего места, чтобы быть поближе к нужной команде, чтобы подробнее разглядеть, как они будут принимать теоретическую и практическую часть зачёта. И она увидела, что в команде два ученика ориентируются в материале явно увереннее других. Поэтому она считает, что для стимуляции «учебной мотивации» этих учеников, следует в журнал поставить по пятёрке только им, а вот всем остальным – по четвёрке.

И учительница эта считала неправильным, если каждому в команде будут поставлены «за объяснение» те две отметки, которые получила их взрослая подопечная со своей помощницей. Поясню, что за сдачу зачёта подготовленной ими паре (где обучаемым «работником» была учительница начальных классов, а «немой помощницей» – учительница биологии) соседняя команда поставила «5/5».

По мысли выступающей учительницы, если всем в команде поставить по две (!) пятёрки, то это будет не только архи несправедливо, но и может весьма негативно

отразиться на учебной мотивации подлинных отличников.

Хотел я было вставить свои очередные «пять копеек» про то, как же невелика должна быть сила этой самой познавательной мотивации, если она начинает чахнуть от лишнего балла, перепавшего бедолаге соседу. А, может быть, это никакая не **познавательная**, а самая настоящая **социальная** потребность? И разговоры об учебной мотивации ведутся только для отвода глаз или для учительского самоуспокоения?..

Но тут к дискуссии активно подключилась учительница начальных классов, которой и было поставлено две пятёрки за сдачу зачёта. Она сказала, что, во-первых, материал был достаточно от неё далёк, так что играть с детьми в поддавки ей совсем не пришлось. Формулу она действительно не помнила, и семиклассники действительно смогли объяснить ей, как, что и почему нужно делать, чтобы получить зачёт по этой теме.

Во-вторых, действительно эти два ученика сразу проявили бурную активность. Но по ходу своих объяснений они оба запутались (!). И тут притихшие было середнячки осмелели, взяли инициативу в свои руки и в конце концов сообща смогли всё разъяснить, распутать, растолковать непонятливой учительнице. Поэтому она считает, что они действительно заслуживают, чтобы им всем поставили по две самые высокие оценки.



### **НЕ САМОЦЕЛЬ, А «ПРЕДЛАГАЕМЫЕ ОБСТОЯТЕЛЬСТВА»**

Нужно ли говорить о том, какой наплыв воодушевления я испытал, услышав про такие подробности закулисной жизни во время работы одной из команд. Неслучайно в третьем постулате педагогического мастерства речь идёт о погоне за «133 зайцами». У семиклассников вся жизнь впереди. Им жить и жить, общаясь друг с другом (то есть, в основном, со сверстниками, а не с нами – школьными учителями). Вот им, в первую очередь, и необходимо по ходу своего обучения учиться искусству взаимодействия, общения друг с другом, сотрудничества и взаимопонимания в тесной компании сверстников.

И если в классе кто-то из учеников явно выделяется своими способностями, то ему ой как полезно в «тепличных условиях» обычного школьного урока обнаружить свою иногда ситуационно возникающую ограниченность. А в соседях, явно уступающих ему по интеллекту или знаниям, тем не менее увидеть гарантированную возможность в трудную, «запутанную» минутку получить подсказку или даже услышать неожиданное решение, которое у него самого было так нехотать заблокировано «цензурой собственного понимания».

Да и ученику с «выдающимися способностями» свою природную зависимость от эмоционального общения со сверстниками уместнее открыть и изучить до своего выхода в открытое море самостоятельной жизни. То есть эту свою зависимость ученику лучше как следует изучить за то время, пока он вынужден сидеть в тихой гавани школьного урока. И это наверняка поможет ему в дальнейшем уберечься от многих возможных комплексов, недоразумений и конфликтов во взрослой жизни.

Я давно начал твердить учителям – и при встречах, и в своих статьях, публикуемых в журналах и в Интернете, – **что изучение учебного материала из самоцели школьного образования давно должно стать «предлагаемыми обстоятельствами» (по К. С. Станиславскому) формирования у школьников чувства сверстничества и ровесничества.** То есть чувства принадлежности к своему поколению (а не оторванности от него). Человеку, только вступающему в самостоятельную жизнь, без этого чувства в окружающем мире постиндустриального «бездонного технократизма» так легко потерять не только голову, сердце и последние представления о нравственных ориентирах, но и саму тягу к жизни...