

**Оценка и самооценка в обучении,
построенном
на теории учебной деятельности**

Г.А. Цукерман

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 демократичностью (без самоедства).

Чем младше ребенок, тем больше 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. Самооценка 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 к концу младшего школьного возраста может 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 основам 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 формируется 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 ре-

шить 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 неопределенности или задания с недостающими данными.

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. Рискнуть 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, безопасностью и надежностью 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 поощрительной 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 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. Какие культурные средства оценочного взаимодействия между учениками и учителем для этого используются?

4. Поискую и исполнительскую активность ребенка на уроке 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 вырождается 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.

Чтобы поднять в ранге поисковые, творческие, а не только репродуктивные усилия ребенка, необходимо най-

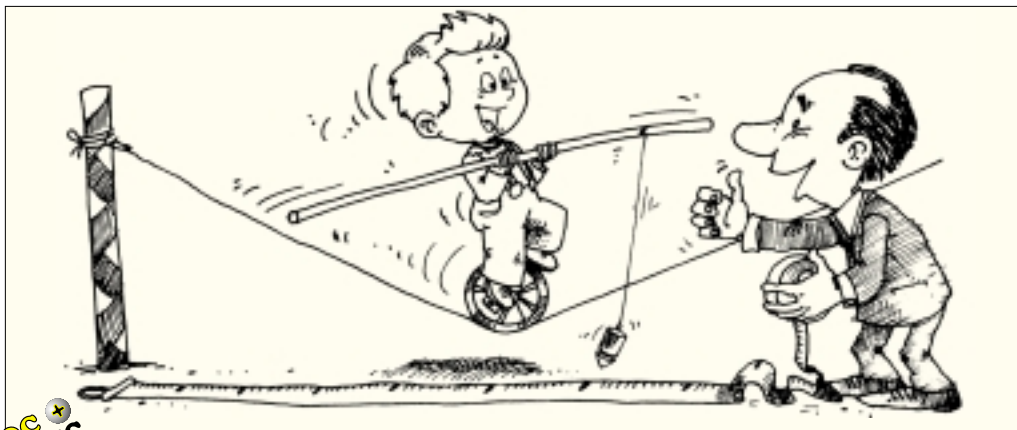
ти ПИСЬМЕННУЮ (ЗНАКОВУЮ) и СОЦИАЛЬНО ЗНАЧИМУЮ (заметную для одноклассников и родителей) форму фиксации творческих находок детей во время общеклассных дискуссий и работы в малых группах. В нашей культуре, где творчество и творцы чрезвычайно высоко ценятся, существует универсальная форма человеческой благодарности 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 оце-



нок не была привязана только к пяти-, десяти-, стобалльной шкале, а обладала гибкостью, была в состоянии тонко реагировать на прогресс (или регресс) в успеваемости ученика. К примеру, показывать разницу между пятнадцатью и пятью ошибками в диктанте у ребенка с логопедическими проблемами (в пятибалльной системе оценок сокращение числа ошибок вдвое не отражится на отметке: за обе работы ученик получит «двойку»).

3) Оценка учителя – это прежде всего средство выращивания 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 стобалльную).

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 относительно 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 то-

го, 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.

Учебная деятельность, по меткому определению 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 (воспроизводства 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, т.е. 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.

От редакции. Рекомендуем вам, уважаемые читатели, познакомиться с книгами «Оценка без отметки» (под ред. Г.А. Цукерман) и «Как школьники учатся думать» (автор Г.А. Цукерман). Обе книги были выпущены в свет в 1999–2000 гг.

Галина Анатольевна Цукерман – доктор психол. наук, ведущий научный сотрудник Психологического института РАО.