

Формирование оценки на начальном этапе учебной деятельности

Ю. А. Полуянов,

кандидат педагогических наук;

Т. А. Матис,

кандидат психологических наук

С глубокой древности и до наших дней оценка едва ли не самое постоянное средство педагогики. Ее формы многообразны: от словесных обозначений, отметок по пятибалльной системе (и более широким шкалам) до показателей и коэффициентов по тестам и т. д. При любой форме оценка — мера, которая показывает соотношение знаний ученика с нормами, установленными обществом для определения возрастных и учебно-воспитательных этапов освоения культуры. В ней совмещается несколько функций: для общества — показатель готовности индивида к переходу на следующую ступень образования или к выполнению какой-то деятельности, для индивида — средство социального самоутверждения среди сверстников и взрослых, для ученика — показатель его движения в учении, т. е. мера самосовершенствования своих возможностей и способностей. Поэтому на каждом этапе образования оценка ученику необходима как мера и стимул учения, а обществу, — как показатель степени его готовности к самостоятельной деятельности.

Вместе с тем в педагогической практике, особенно в начальный период обучения, любые формы оценки оказываются орудием обоюдоострым — чаще способным тормозить процесс развития ребенка, чем стимулировать его. Школьные оценки по происхождению, критериям и функционированию принадлежат ведь взрослым, а не ребенку, который норм оценивания не знает. Оценку он всегда получает от учителя. А критерии, по которым определяется оценка, для него почти полностью неясны, непонятны или открываются в отрицательной форме — как незнание чего-то. Оценка воспринимается учеником как поощрение или наказание, как хорошее или плохое отношение к нему учителя.

Разрешение противоречия между объективной необходимостью оценки в обучении и ее отрицательным психологическим воздействием на развитие ребенка во время учебы состоит в том, чтобы сделать оценку средством активности и инициативы самого ученика как субъекта учебной деятельности. Возможность достижения такого положения заложена в концепции учебной деятельности Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова, где вместе с моделированием изучаемых знаний и контролем за их усвоением применение действия оценки представлено как необходимый компонент умения учиться.

Однако в теоретических положениях этой концепции, хотя постоянно отмечается, что учебная деятельность — это деятельность самого ученика, но не рассматривается процесс становления ребенка как субъекта учения. В педагогической практике это приводит к тому, что самостоятельности и инициативе ученика остается мало места, и он осуществляет в основном исполнительские действия. Подобное происходит еще и потому, что учение в

младшем школьном возрасте всегда процесс совместный: ребенок не столько учится у учителя, сколько вместе с учителем, а это требует ясного распределения учебной деятельности между ними.

Экспериментальное изучение динамики формирования у детей действия оценки проводилось в нескольких школах Москвы, на уроках изобразительного искусства по программе, главной целью которой было развитие у детей способности строить образы воображения, руководствуясь принципами красоты (структурными принципами эстетики: меры, ритма, симметрии, пропорций, контраста, композиционного и конструктивного равновесия и других исторически развитых способов построения красоты). Эти принципы вводились в обучение не через объяснение понятий, а через действия пробы и поиска самих учеников, которые могут обеспечить формирование у них чувства меры, чувства ритма и т. п. В построении занятий реализовывался принцип единства учения и творчества детей. В частности, занятия имели три раздела: 1) обсуждение рисунков — оценку совместно учениками и учителем результата предыдущих уроков; 2) учебная работа — освоение общих способов художественной деятельности при совместном решении учебных задач; 3) самостоятельность детей — творческая реализация детьми опробованных способов в рисунках по индивидуальным замыслам, учитель при этом сотрудничает не с коллективом класса или группой детей, а с каждым ребенком отдельно.

Методы исследования имели целью выявить, как в разных ситуациях ученики проявляют себя субъектами оценки, т. е. по собственной инициативе, самостоятельно и по критериям осваиваемых на занятиях общих способов оценивают свои действия и их результат. Поэтому методики исследования имели три направления, которые сопоставлялись и объединялись в итоговых выводах: фиксация и анализ оценочных суждений детей при обсуждении рисунков; фиксация и анализ характера действий при коллективном решении учебных задач; анализ результатов занятий (детских рисунков) по показателям уровней творческой активности и уровней освоенности общих способов, вводимых на данном занятии. Анализ результатов проводился экспериментаторами совместно с учителями, для которых служил средством оценки эффективности проведения каждого занятия.

Для нашего исследования такой анализ представил наиболее определенные данные именно о субъектности оценки, потому что осваиваемый в учебной части занятия общий способ ребенок мог опробовать или не опробовать при художественном решении рисунка по собственному замыслу, т. е. в творчестве. Совпадение при анализе рисунков уровней по показателям «творческой активности» и «освоенности способа» (кроме самых низких) свидетельствовало о том, что при самостоятельной оценке будущего рисунка (его промежуточных результатов и завершённой работы) этот ребенок ориентировался на общий способ как критерий оценки решения творческой задачи (по своему замыслу). Напротив, несовпадение уровней указывало на отсутствие или самостоятельности (когда уровень творческой активности ниже уровня освоенности способа), или, наоборот, когда замысел оригинален, а способ его реализации низок, инициативы в оценке и ее направленности на общий способ, т. е. учебности. По всем трем направлениям методики выделялись качественные характеристики самостоятельности и инициативности учеников на разных стадиях обучения.

В результате эксперимента были выявлены стадии формирования у детей учебного действия оценки.

До начала обучения, несмотря на продолжительный опыт в изобразительной деятельности, дети не имели привычки оценивать свои рисунки. Оценки ждали от учителя и считали ее похвалой или порицанием всему вместе: поведению во время рисования (испачкал красками стол, одежду или нет), рисунку (похоже или непохоже нарисованы люди, деревья, дома...), используя при этом определения «правильно» или «неправильно» для оценки и изображения, и поведения.

Целью **I стадии** было включение оценки в изобразительную деятельность детей в форме завершающего акта — итога занятия. Оценивались по любым критериям, понятным и доступным детям, только законченные рисунки. Оценка учителя, как и прежде, воспринималась детьми недифференцированно, как показатель, утверждающий в роли ученика-школьника. Копируя оценки учителя, каждый ребенок охотно пользовался его критериями, но применял их не к результатам своей деятельности, а для оценки рисунков других детей.

Используя эту особенность, учитель организовывал взаимооценку рисунков (по типу игры «в школу»), при которой он включался во взаимооценку как *организатор*, следящий за соблюдением ролей и правил, и *арбитр*, решающий спорные оценки.

Эксперимент выявил особенность авторской оценки, важную для следующего периода обучения. Ребенок больше всего ценил в рисунке то, что хотел сделать (замысел), не считаясь с тем, что получилось в действительности. Он не замечал своих художественных достижений, даже поразительно ярких. На них в некоторых случаях указывали одноклассники, говоря: «Это нравится (хорошо получилось, здорово вышло)». Однако в их оценках всегда содержалась жесткая критика всего «неправильного», что было на рисунке или приписывалось ему. Это часто приводило к более или менее внешне выраженному конфликту между детьми.

На **II стадии** формирования учитель, чтобы снять конфликтность взаимных оценок при обсуждении рисунков, в той же игре «учитель-ученик» менял функции ролей: «учитель» ищет и оценивает только достоинства рисунка, «ученик» — его недостатки. Себе же добавлял роль «судьи», следящего за точным соблюдением правил игры. Кроме того (вне игровой ситуации), учитель с помощью критериев оценки и отбора рисунков для классной выставки направлял внимание детей на поиск художественных достоинств рисунков, особенно на элементы выразительности изображений, через которые чаще всего передается то личное, что хотел бы выразить автор.

По цели, содержанию и отношению детей к оценке эта стадия мало отличается от первой. Оценки учителя и частично одноклассников воспринимаются как знаки внимания к себе и выделения среди других детей. Однако оценка подключается к процессу учения в своеобразной форме обязательного, совместного с учителем акта, в котором автор участвует как бы «понарошку». Место оценке отведено, обозначено и не пустует, но это еще не самостоятельное действие ребенка. На этом месте оценки учителя, даже нелестные, принимаются без обсуждения. Из суждений же одноклассников можно выбрать те, что нравятся, а по другим — поспорить, требуя доказательств. При этом отношение к своему рисунку может казаться очень критичным.

На **III стадии** у детей должна сформироваться способность отделять при оценке то, что непосредственно видно на рисунке, от того, что автор хотел сделать, чего не заметишь без дополнительного словесного пояснения. Для этого дети разделялись по ролям: «художники» — те, кто сидит рядом с автором (в одной колонке), и «зрители» — остальная часть класса. Подчеркнем, пока что это игра с правилами: для «зрителей» — поискать и оценивать то, что нравится на рисунках, и предлагать их для выставки «художникам», которые прижимают или отвергают выбор, аргументируя свое решение. При этом автор, если его спросят «художники», может предложить свои аргументы. Роль учителя по-прежнему организатор, судья, арбитр.

В итоге оценка результата изобразительного творчества ребенка приобретает для него особую учебную и личную ценность. Положительно оцененные рисунки дети стараются заполучить домой даже по прошествии длительного времени. Отрицательные или никак не оцененные — выбрасывают.

IV стадия по времени совпадает с периодом освоения общего способа согласования цветов в сочетании.

Для характеристики этой стадии важны из мнения в психологии восприятия учеником результата своей учебной и творческой работы. Раньше он оценивал их, ориентируясь

главным образом на последовательность процесса изображения и его словесное сопровождение, поэтому видел не столько действенные связи и отношения художественной формы выражения своего замысла, сколько свои намерения, в том числе и не реализованные в рисунке.

Введение в учебные действия «отхода — отодвигания» (увеличение расстояния до рисунка) не только концентрирует сочетание разных цветов, позволяя увидеть отношения между нити, но и меняет точку зрения на них. Разумеется, намерения, заложенные в замысле, никуда при этом не исчезают, но к «точке зрения» автора добавляется возможность увидеть свой рисунок как бы глазами другого человека, т. е. одновременно с позиции и «художника», и «зрителя». При этом ребенок может включить в свою оценку не все, что видят и высказывают другие (одноклассники и учитель), а только то, что определяется общим способом.

Таким образом, целью и результатом этой стадии является формирование у ребенка способности оценивать процесс и результат своих действий таким, каким его видят другие люди, а средством достижения этой цели — распределение между детьми, учителем и классом, учителем и учениками позиций (а не ролей) «художника» и «зрителя».

В отличие от роли, где ребенок проигрывает социальные, профессиональные и другие функции, которые в повседневной жизни и предметной деятельности ему не принадлежат, позиция представляет собой его действительную точку зрения как автора замысла и исполнителя рисунка «художника», видящего его как бы изнутри, т. е. так, как хотел показать и выразить что-то, даже то, что не смог или не успел сделать, или как стороннего «зрителя», ничего не знающего о замысле и потому чаще всего не воспринимающего выразительные качества рисунка, а видящего только то, что представлено на рисунке. Последовательное совмещение через посредника-учителя обеих позиций в одну «художника-зрителя» создает предпосылки для формирования у ребенка оценки своего рисунка по критериям общего способа и оценки для себя — для совершенствования выразительности задуманного.

Определяя место и функции оценки в начальный период обучения, мы приняли показателем субъекта учебной деятельности факты, когда ребенок по собственной инициативе, самостоятельно совершает учебные действия, ориентированные на общие способы той области культуры, которые осваиваются на занятиях каким-то из школьных «предметов». В нашем случае — общими способами построения художественной формы в изобразительном искусстве. По этим показателям оценка, как учебное действие, пройдя определенные стадии формирования, к концу первого года обучения первой среди других становится субъектным действием у большинства детей. «Действие контроля» складывается как субъектное позже, у меньшей части первоклассников и на основе оценки, в форме контрольно-оценочного действия промежуточного результата учебной работы, но еще не в форме неоперационального контроля. Данные эксперимента дают основание предположить, что в истоке зарождения «действия контроля» лежит «фактор сомнения» ученика в целесообразности своих действий, который возникает на той стадии формирования «оценки», когда результат учения соотносится с осваиваемым общим способом. К «действию моделирования» первоклассники только подготавливаются через освоение некоторых видов замещений, выделения отношений (связей, взаимодействий) и действий с ними. В процессе освоения этих «подготовительных действий» ученики и учитель получают возможность включать общие способы в критерии оценки. Таким образом, через оценку ученики, решая задачи, которые еще нельзя назвать в полной мере «учебными», оказываются способными принимать вместе с учителем участие в построении таких моделей общих способов решения задач, где абстрагирование в знаках исходных отношений еще не полно. Однако в этот период инициатива и самостоятельность ученика в постановке подобных «учебных задач» ограничены эпизодическим участием в их решении и всегда при условии совместности с учителем и одноклассниками.

В первый год обучения «оценку» нельзя без оговорок отнести к учебному действию. На первой стадии это еще не оценка, а суждение, не имеющее сколько-нибудь определенных критериев, которое условно присоединяется учениками и учителем занятиям, как подведение их итога. Затем происходит разделение в оценке результата занятия личного и желаемого от действительно реализованного, т. е. оценка становится действием самого ученика. Однако «учебность» как оценку конкретного результата по критериям общего способа это действие приобретает на последней стадии, когда ребенок включает в оценку, наряду со своей точкой зрения, позицию других людей (учителя, одноклассников и т. п.). Эта новая позиция, являясь сдвоенной и поэтому противоречивой, позволяет ребенку видеть свой рисунок с точки зрения других людей (критерии общего способа) и в то же время сохранить свою внутреннюю точку зрения (замысел-цель) и благодаря этому в процессе изображения оценивать степень выраженности или невыраженности задуманного, а во время обсуждения рисунка соглашаться с обоснованными мнениями зрителей или отстаивать свою оценку, если они необоснованны (незначимы, не имеют отношения к его замыслу и т. п.) Иными словами, становление новой позиции «художника — зрителя» создает условия для того, чтобы у ученика появилась возможность формирования способности проявлять себя субъектом, ответственным за оценку своих действий и их результата. Но на начальной стадии учебной деятельности такие проявления у детей очень редки, поэтому ответственность за свою оценку (как показатель ее субъектности) складывается в форме потенциальной возможности ее последующего формирования.

В заключение отметим, что показателем субъекта учебной деятельности в нашем исследовании были приняты такие факты, где ученик выступает источником активности по отношению к объекту той области культуры (деятельности), которая осваивается в школе, и по собственной инициативе, самостоятельно совершает учебные действия, ориентированные на общие способы решения задач — (прежде всего учебных) этой деятельности. Заметим, что субъектность оценки требует ответственности ученика за правильность использованных критериев и адекватность своей оценки осваиваемому общему способу. По этим показателям в полной мере субъектом действия оценки ученик должен проявить себя индивидуально. В границах исследуемого нами начального этапа обучения даже при оценке своей творческой (индивидуальной по природе) работы такие факты наблюдаются не часто. Объясняется это, возможно, тем, что учебная деятельность младших школьников протекает и формируется всегда в условиях совместности и распределенности между ними и учителем, при которых субъектность оценки ребенка взаимозависима от других источников активности в учении — учителя и одноклассников.

Решающую роль при этом играет оценка разных видов и форм «действия поиска». В I классе положительную оценку должна получить любая активность ученика в поиске, даже ведущая к неверному результату или выражающаяся в нецеленаправленных действиях. Рано или поздно он задается вопросом: «Как искать?» В этот период (и позже) оценка исходит от учителя, она всегда персональна и конкретна по направленности на содержание той дисциплины, которая осваивается. Для нее пригодны любые виды поощрения (от словесной похвалы ребенку и родителям до выделения результата поиска при «обсуждении» на выставке), кроме тех, которые ущемляют достоинство других детей. Такая оценка чаще, чем другие, переносится ребенком в самостоятельную деятельность, становясь внутренним стимулом его учения.

По нашим наблюдениям активность учителя в применении такой оценки оказывает значительное влияние на мотивацию обучения. Известно, что еще до прихода в школу у детей 7 лет складывается сильное желание стать хорошим учеником (Д. Б. Эльконин). Но это желание базируется исключительно на социальных мотивах — стремлении утвердиться в новом качестве школьника. Поэтому оценки учителя в любой форме (отметки, баллы, словесные замечания и высказывания ребенку и родителям и др.) воспринимаются перво-

классниками как утверждение или выделение его среди других детей. В мотивации школьного обучения еще очень мало или совсем нет собственно учебного. Выделенная нами направленность оценки эффективно переориентирует мотивацию детей с социальной на преобладание учебной и познавательной, что в «действии поиска» объединено как «игровое», так и «учебное» начала. Игра (любая: ролевая, по правилам, познавательная и творческая) дает ребенку удовлетворение от самого процесса поиска и пробы разных вариантов решения задач, благодаря чему он активно включается в специально организованный процесс учебной деятельности. На занятиях это выражается в увлечении более всего самостоятельной учебной работой, в попытках испытать свои силы (пробы), сосредоточиться на ней и проверить свои возможности в той специальной (в нашем случае изобразительной) деятельности, которая осваивается на данных уроках. Итоговый компонент поиска особенно важен на первом году учения, но он не теряет значимости и впоследствии, особенно при освоении тех дисциплин, которые связаны с духовным производством. Внутренне с оценкой «действия поиска» начинает формироваться, по-видимому, мотивация учебной деятельности первоклассника, которая сильнее и чаще делает его источником активности — субъектом учения.

В связи с этим важно существенное отличие оценок учителя, других взрослых людей и сверстников младшего школьника от учебного действия оценки самого ученика. Первые всегда направлены на другого человека, как на объект оценивания, — а вторая есть оценка собственной деятельности — самого себя и для себя, а не для других людей. В процессе формирования оценка возникает у ученика произвольно. Источник произвольности — совместные учебные действия всех, кто участвует в работе на занятии. Они фиксируют внимание ребенка на критериях, их отношении к учебному материалу, нормам и уровням оценивания. Но, будучи сформированным (во всей полноте или в каких-то сторонах), учебное действие оценки внешне может никак не проявляться и осуществляться произвольно. Поэтому выявление степени индивидуализированной присвоенности ребенком оценки и как действия, постоянно включенного в процесс учебной деятельности, и как трансформированного в результате введения на каждом этапе учения новых критериев, норм и требований к оценке делает необходимым постоянный анализ исследователем результатов решения ребенком учебных задач, условием которых является многовариативность верных решений, т. е. выявление рефлексивности оценки у школьника в процессе учения.