

Шалва Амонашвили

ОСНОВЫ
ГУМАННОЙ
ПЕДАГОГИКИ

ОБ ОЦЕНКАХ

Книга 4



ШКОЛА ЖИЗНИ

Шалва Александрович Амонашвили
Основы гуманной педагогики.
Книга 4. Об оценках
Серия «Школа жизни»

Текст предоставлен правообладателем

http://www.litres.ru/pages/biblio_book/?art=10016586

*Основы гуманной педагогики. Книга 4. Об оценках: Амрита; Москва;
2012*

ISBN 978-5-00053-304-8

Аннотация

Вся жизнь и творчество Ш. А. Амонашвили посвящены развитию классических идей гуманной педагогики, утверждению в педагогическом сознании понятия «духовного гуманизма». Издание собрания сочинений автора в 20 книгах под общим названием «Основы гуманной педагогики» осуществляется по решению Редакционно-издательского Совета Российской академии образования. В отдельных книгах психолого-педагогические и литературные творения группируются по содержанию. Четвертая книга посвящена оценочной основе педагогического процесса, перестройке процесса обучения и его мотивационно-оценочной основы. Эта книга, как и все издания, обращена к широкому кругу читателей: учителям, воспитателям, работникам образования, студентам, ученым.

Содержание

Предисловие	5
I. Оценка и отметка в сложившейся практике обучения	10
Недостатки императивного обучения	10
Сущность оценки и отметки. Процесс порождения отметки	20
Отметка в социальной жизни школьника	40
Отметка в учебной деятельности школьника	77
II. Оценочный компонент обучения на разных этапах развития школы	121
Борьба за демократизацию оценочной системы обучения в школе дореволюционной России	121
Конец ознакомительного фрагмента.	133

Шалва Амонашвили

Основы гуманной педагогики. Книга

4. Об оценках

© Амонашвили Ш. А., 2012

© ООО «Амрита», 2012

*** * ***

Предисловие

В отношении оценки учебного труда младших школьников по пятибалльной системе органы власти за последние два десятилетия значительно ослабили свою хватку. В первых классах, особенно после привлечения шестилетних детей, руководство образованием настойчиво рекомендует не ставить никаких отметок и переводить детей в следующий класс на основе характеристик. Допускается в качестве эксперимента обучать детей в I–IV классах «без отметок». По этому поводу существуют разные инструктивные письма.

На практике же видно, что учителя весьма неохотно берутся за такое обновление. Во-первых, действует сила инерции: учителя и родители не хотят расставаться с отметками, в которых они видят условие поддержания мотивов учения школьников, а также возможность контролировать их успехи. Во-вторых, не существует обоснованная методическая система, которая помогала бы учителям убеждаться в полезности и эффективности изъятия отметок из обучающего процесса. Многие учителя, практикующие «обучение без отметок», вводят взамен им некие эквиваленты в виде «звёздочек» или иных условных знаков, а также словесных высказываний: «молодец», «отлично» и т. п.

В методических установках «обучения без отметок» допу-

щена грубая ошибка: не учитывается то обстоятельство, что традиционно сложившийся обучающий процесс несёт в себе явно выраженное авторитарное направление во всех его элементах, а в отметках оно суммируется, в них учительская власть находит кульминацию. Таким образом, изъятие из авторитарного обучающего процесса отметок как стимуляторов практически невозможно, оно тут же вызывает расшатывание этого процесса. Вот и возникают суррогаты отметок.

Почему делаются попытки отказаться от отметок? Дело понятное: чтобы отдать должное тенденциям гуманизации и демократизации образования. Но эта процедура похожа на пересадку органов при несовместимости тканей.

«Обучение без отметок» стало нашумевшим опытом в начале 60-х годов прошлого века, когда в лабораторном и массовом эксперименте в Грузии отметки и их всякие эквиваленты были изъяты из образовательного процесса. Точнее сказать, был построен образовательный процесс на теоретических началах гуманного подхода к детям, и этот процесс не нуждался в таких мерах поощрения и подхлёстывания учеников, как отметки.

Внутри системы гуманного подхода сосредоточены все его элементы: уроки со своим построением, содержание и учебно-познавательные структуры, учебники со своим методическим оснащением, методы, направленные на раскрытие личности школьника, общение, утверждающее в учениках психологическую потребность взросления и свободы

и т. д. Всё это служит цели зарождения духовной общности между учителем и учениками. Общность, поддерживаемая и реализуемая далее всеми соответствующими педагогическими средствами, рождает в себе постоянный мотивационный источник.

Традиционная дидактика путает две вещи: отметки и оценки. Они рассматриваются как эквивалентные понятия. Но в действительности отметки есть формально материализованные знаки, в которых, по логике вещей, должны быть отображены обобщения сложных процессов оценочной деятельности учителя. Ставить ученику оценку нельзя – она должна быть содержательно разъяснена, а ставить отметку можно.

В системе гуманно-личностного подхода особое значение приобретает оценочная деятельность учителя и ученика, в результате которой оценка принимает развёрнутый содержательный смысл (содержательная оценка). Кроме того, решается важная психолого-педагогическая задача: учебно-познавательная деятельность школьника, в силу освоения им оценочных компонентов, становится содержательной и полноценной. Решается также вопрос развития личности, ибо оценочная деятельность со своим сложным смыслом есть качество личности.

Монографическое исследование Ш. А. Амонашвили проблемы воспитательного и образовательного значения содержательных оценок в гуманном образовательном процессе

опирается на результаты 20-летних лабораторных и массовых экспериментальных поисков. В сложные 60-е годы отметка отметок выглядела как опровержение партийных постановлений о введении пятибалльной системы отметок в школах, что вызывало противостояние со стороны властей и так называемой официальной педагогики. Гуманная педагогика со своими содержательными оценками была признана «буржуазной».

Монография впервые увидела свет в 1984 г. Она была опубликована издательством «Педагогика». Позже переиздавалась в разных республиках тогдашнего СССР, была переведена на несколько языков.

Идеи книги оказали сильное влияние на изменение отношения к отметкам в образовательном мире. Они отразились и в учебниках педагогики, нашли выход в некоторых решениях органов управления образования.

При подготовке к изданию данного тома в серии сочинений Ш. А. Амонашвили перед редакционной группой возник вопрос: может быть, нужно освободить книгу от некоторых ссылок на партийные документы или от цитирования книг авторов марксизма-ленинизма. Обсуждение вопроса привело нас к выводу о том, что монографию следует опубликовать так, как она вышла в издательстве «Педагогика». Это вряд ли помешает читателю понять систему содержательных оценок в общей теории гуманной педагогики. Он может представить, в каких условиях приходилось ла-

вировать создателям новой педагогики, чтобы уберечь свои идеи от разрушения. В монографии чувствуется подтекст, в котором заключена эта забота, а в тексте то и дело наблюдается осторожность автора при утверждении мысли о свободном выборе, о личности учителя, о гуманности образования.

В целом же данная монография и нашумевшая трилогия «Здравствуйте, дети!», «Как живете, дети?», «Единство цели», вышедшая чуть раньше в издательстве «Просвещение», сыграли исключительную роль в утверждении в сознании поколения учителей и воспитателей направления гуманной педагогики. Они являются одним из источников методологической основы, развиваемой в нашей действительности Международным движением последователей гуманной педагогики.

Учителя, которые практикуют гуманно-личностный подход к ученикам, найдут в монографии целостную методическую систему применения содержательных оценок. А всем остальным книга поможет разобраться в основах гуманной педагогики в том виде, как они складывались в трудах Ш. Амонашвили.

В. Г. Ниорадзе

*доктор педагогических наук, профессор МГПУ,
академик АПСН*

I. Оценка и отметка в сложившейся практике обучения

Недостатки императивного обучения

За последние три-четыре десятилетия сложившуюся практику обучения, возведенную в теорию и обобщенную в учебниках педагогики, дидактики и частных методик, все больше именуют традиционной.

Приведем некоторые характерные высказывания. «Термином „традиционная методика“ мы обозначаем методику, которая действует в массовой практике уже на протяжении ряда десятилетий. Она сохраняется до сих пор, и после перехода на новые программы, но не в силу своих высоких качеств, а лишь как издавна привычное» [67, стр. 24]. «Под „традиционной“ педагогической психологией и дидактикой мы подразумеваем относительно единую систему взглядов на процессы усвоения знаний школьниками, излагаемую в наиболее распространенных пособиях и учебниках, которыми руководствуются, в частности, студенты и молодые преподаватели при ознакомлении с основами этих дисциплин» [27, стр. 7]. «Традиционный взгляд на начальное обучение как на школу выработки элементарных навы-

ков счета, письма, чтения ограничивает возможности развития младших школьников» [70, стр. 113].

Характерная черта сложившегося процесса обучения – императивность. В ее основе лежит априорно предполагаемое положение о том, что без принуждения невозможно приобщить школьников к учению. Формы и средства осуществления императивности в процессе обучения на разных ступенях исторического развития школы претерпевали изменения.

И сложившийся процесс обучения унаследовал многократно трансформированный дух императивности и отшлифованные способы его проявления.

Императивность обучения накладывает свою печать на характер деятельности педагога и его отношение к школьникам. Позиция учителя в императивном обучении обусловлена его обучающей деятельностью. Учитель объясняет, рассказывает, показывает, доказывает, диктует, упражняет, спрашивает, требует, проверяет и оценивает. Ученики обязаны внимательно слушать, наблюдать, запоминать, выполнять, отвечать. А если ученик не захочет действовать подобным образом? Тогда педагог может сразу пустить в ход многообразные санкции, специальные меры принуждения, среди которых особо важную роль будут играть отметки, этот «кнул и пряник» процесса обучения.

Если обучение есть преподавание и учение (усвоение), т. е. деятельность учителя и **возбуждаемая ею** деятель-

ность школьника, и если обучение представляет собой целостность этих деятельностей, то закономерно напрашивается вывод о необходимости рассматривать их в единстве своего целостного состояния. Однако в дидактических руководствах мы находим лишь односторонние определения этих деятельностей. Что же такое преподавание? **«Преподавание** – деятельность учителя, заключающаяся в изложении материала, в организации наблюдений учащимися изучаемых предметов и явлений, в руководстве работой школьников по разучиванию и применению знаний, в проверке усвоения ими знаний, умений и навыков» [28, стр. 115].

А как же трактуется учение (усвоение)? **«Учение** – сознательная деятельность школьников, руководимых учителем, заключающаяся в восприятии ими определенных предметов и процессов, и слушании объяснений учителя, в осмысливании изучаемых фактов, предметов, явлений и связей между ними, в обобщении воспринятых фактов, в закреплении и применении знаний по заданиям учителя» [28, стр. 115].

Нетрудно увидеть роль ученика, вовлеченного в подобное обучение: воспринимать, слушать и осмысливать, что ему показывают и говорят. Но как же эта деятельность происходит? На основе чего она управляется? Авторы учебников по дидактике и педагогике все время напоминают учителям о необходимости быть строгими, взыскательными, требовательными; при этом неослабному контролю за результатами обучения придается особое значение.

«Следует всегда помнить, что учение не является развлечением. Оно прежде всего есть процесс преодоления трудностей, процесс организованный, упорный и целеустремленный» [57, стр. 40]. Все это педагогическая истина. Однако, что делать педагогу, который помнит и знает, что учение не является игрой и развлечением, но видит, как неохотно к нему относится часть детей? Вот чисто традиционная инструкция по этому поводу: «**Внимание** учащихся класса укрепляется **живой** и вместе с тем **строгой проверкой** многих из них по вопросам, которые даются учителем в логически последовательном порядке... проверка знаний является **мощным** средством побуждения (может быть, принуждения? – *Ш. А.*) учащихся к более ответственному, а при систематической постановке проверки и к более систематическому выполнению всех учебных работ, которые они должны сделать» (выделено нами. – *Ш. А.*) [2, стр. 242].

Работа по таким рекомендациям превращает единый процесс обучения в «единство» **противоборствующих** сил: учителя, движимые самыми добрыми и возвышенными намерениями и облеченные общественной властью, **заставляют** учащихся (разумеется, для их же блага) усваивать знания, учиться; учащиеся же, которым трудно полностью осознать благие намерения в деятельности педагога, часто воспринимают ее как «покушение» на свои актуальные потребности и стремятся по возможности освободиться от этой зависимости.

Однако векторы этих сил могут быть направлены к одной цели, если они возникают на основе обоюдного стремления, с одной стороны, приохотить ребенка к учению, с другой – познать истину в **совместной заинтересованной деятельности** с педагогом. Такое целостное состояние, образным примером которого можно было бы считать педагогический процесс в школе В. А. Сухомлинского, к сожалению, не является традиционным; созидание таких отношений между учителем и учащимися как специальная педагогическая задача отличает деятельность отдельных творчески работающих учителей.

Традиционная дидактика еще не рассматривает школьника как **целостную личность**, участвующую на равных в процессе обучения. Изучаются лишь отдельные стороны психики: внимание, память, воля, но прежде всего память. «Центр тяжести обучения сосредоточен исключительно на сфере запоминания без развития вдумчивого отношения учеников к существу изучаемой темы» (М. Прокофьев). А может ли память представлять личность? Ведь личность не есть совокупность воли, внимания, памяти, интеллекта и других психических сил. Это верно, что без запоминания, путем осмысления, заучивания, повторения и т. д. мы не будем знать свойств разных предметов и явлений, а без особо организованных знаний, хранящихся в голове, не сможем глубже познать другие явления действительности. Однако личность в целом определяется системой ее потребностей,

мотивов, установок, ориентаций, убеждений. Именно эти константы могут характеризовать целостную личность в любой области деятельности, пробуждать и направлять внутренние силы на решение любой, даже очень трудной задачи; именно эти константы регулируют интенсивность разных психических сил в зависимости от характера задачи и особенностей ее решения.

В процессе обучения педагогу, по-видимому, следует основываться на уже сформированных константах учащегося, и через них создавать другие константы, другие целостные состояния, потребности, мотивы. Тогда ученик по «своему хотению» будет отдаваться процессу обучения и учения и **добровольно** брать на себя труд овладения знаниями. Хотя в вышедших за последние годы курсах дидактики и педагогики появились абзацы, параграфы и главы, касающиеся мотивов учения, гласящие о необходимости приохотить ребенка к учению, к знаниям, такие призывы – скорее дань требованиям времени, нежели органические ростки нового подхода к обучению. По-прежнему школа стоит на позициях, с одной стороны, передачи знаний, с другой – их усвоения детьми, в основном остающимися равнодушными к процессу познания. И вот складываются у школьников две жизни. Одна – «официальная», контролируемая педагогами: молча сидеть в классе, аккуратно выполнять задания и поручения, не списывать, не переглядываться, надеяться только на себя и т. д. Другая же жизнь – «неофициальная», не контро-

лируемая (или трудно контролируемая) взрослыми, скрытая от них: чтение интересных романов, переписка с товарищами на уроке, полеты в мечтах (и все это может произойти при том же примерном молчании в классе или вне класса).

Императивность обучения проявляется и в формально-логическом подходе к описанию некоторых дидактических категорий. В чем это выражается?

Представим такое: врач-ученый, взявшийся написать учебник по фармакологии, в качестве принципа классификации лекарств и пилюль берет такие признаки, как форма (круглые лекарства), цвет (красные, зеленые и т. д. лекарства), состояние (порошковые, твердые лекарства). С формально-логической стороны тут все должно быть в порядке. Однако не будет же врач-практик выписывать больному, страдающему хронической аллергией, круглые и порошковые лекарства! Нет никакой гарантии, что они вылечат больного. Какая цена такой классификации лекарств, если она не связана с болезнями, которыми страдают люди?

Но именно так классифицируются, например, методы обучения – по признаку источников знаний, по характеру намерений педагога и т. д. Так классифицируются уроки по признаку императивных намерений: объяснять, закреплять, проверять знания и т. д. Определяется структура урока по признаку формальной завершенности процесса (вступительная часть, основная часть, заключительная часть), по перечислению порядковых действий учителя и т. д. Внешне

все логично. Но ведь все эти явления не существуют сами по себе, без учеников! Как же, подобно врачу, различающему лекарства по их цвету и форме, пользоваться учителю предлагаемыми педагогическими рецептами, не зная о силе и характере их воздействия на учащихся? Такому формально-логическому подходу к процессу обучения, управляемому с позиции императивности, и приклеивают ярлык бездетной педагогики, называя мачехой ребенка. В этих резких определениях, к сожалению, можно найти большую долю истины.

Разумеется, и опытный врач, и опытный педагог, в конце концов, создадут свой принцип классификации и выбора лекарств и методов обучения, учитывая недуги человека и особенности развивающейся личности ребенка. Попытки в этом направлении предприняты и в некоторых исследованиях, курсах дидактики и педагогики, в которых начинает проступать живое лицо пытливого и озорного ребенка-учащегося. Тенденция личностного подхода проявляется и в новой классификации методов обучения, и в описании обучения и воспитания, мотивов учения и познавательной деятельности школьников [32; 33; 34; 37; 51; 52; 80; 92; 93; 119]. В этих работах ребенок рассматривается не как «открытая система», готовая воспринять любое воздействие, а как равноправный участник обучения, особенности личности которого обуславливают отбор всех элементов учебно-воспитательного процесса и характер взаимодействия учителя и уча-

щихся. Вероятно, в этом направлении и следует искать пути совершенствования и перестройки обучения.

Существенным недостатком императивного обучения является **ограниченная стратегия** по отношению к потенциальным возможностям ребенка. Определенные умения, формы активности, личностные качества, проявляющиеся в условиях этого обучения, долгое время принимались как характерные возрастные психологические особенности и считались инвариантными при любой логике построения воспитания и обучения.

За последние 20-25 лет в условиях экспериментальных систем обучения, построенных на иных основах, когда более или менее резко изменяется сущностная характеристика его компонентов (стиль отношений учителя и учащихся, содержание программы, методы обучения и т. д.), получены новые данные о возможностях и особенностях психики ребенка.

Он обнаруживает более раннюю способность мыслить абстрактно, вести сложную самостоятельную деятельность, вникать в суть теоретических обобщений, усваивать знания более быстрым темпом и т. д. [20; 26; 67]. Выяснено, что ребенок не только не избегает трудностей, встречающихся в процессе овладения и присвоения знаний, но и стремится к трудностям, что вовсе не обязательно принуждать ребенка к учению, – он сам может охотно включаться в учебную деятельность, мобилизуя все свои силы. А его активное отношение к обучению проявляется и в том, что он не хочет

пассивно усваивать готовые знания путем их покорного запоминания.

Возникает парадокс: ребенок имеет потенциальные возможности учиться увлеченно и сознательно преодолевать трудности учения, проявляя при этом свои всё развивающиеся многосторонние способности, а традиционно сложившийся процесс обучения, не считаясь с этим, избирает прямолинейный, но испытанный путь, именуемый нами императивным. Такое положение вещей, приемлемое два-три десятилетия назад, не отвечает задачам, поставленным современным обществом перед школой.

Сущность оценки и отметки.

Процесс порождения отметки

В специальной литературе, в курсах педагогики и дидактики, а также в школьной практике еще не до конца раскрыты и осмыслены такие важные для осознания сущности оценивания учения понятия, как учет, контроль, проверка, оценка, отметка. Порой они отождествляются друг с другом, применяются без предварительного раскрытия их сути. Особенно это касается понятий оценки и отметки. В сложившейся системе обучения оценка и отметка трактуются, как правило, однозначно, в качестве идентичных терминов¹, с некоторой, правда, оговоркой, что оценка выступает в форме отметок (баллов). Однако дальше этой оговорки рассуждения об отметках и оценках не идут.

Разграничение сути понятий «оценка» и «отметка» нам представляется крайне важным для более глубокого рас-

¹ Вот несколько типичных примеров, вскрывающих тенденцию отождествления оценки с отметкой: «Оценка 3 – это такая оценка успеваемости... Оценка 4 – это оценка, показывающая... Отметка 5 – показатель...» [57, стр. 167]; «на основе данных текущей проверки знаний выставляются оценки (т. е. отметки. – *Ш. А.*) знаний за учебную четверть... В тех случаях, когда текущие оценки (т. е. отметки. – *Ш. А.*) одинаковые, четвертной и полугодовой балл повторяет их...» [72, стр. 114, 115]; «оценка „5“ („отлично“) ставится за глубокое и полное понимание программного материала... Итоговая оценка знаний за четверть и учебный год складывается из совокупности тех отметок...» [70, стр. 168, 171].

смотрения психолого-дидактических, воспитательных и педагогических аспектов оценочной стороны традиционного обучения.

Вместе с тем оценка и отметка характеризуются своими особенностями и последствиями. О последствиях речь пойдет чуть позже. Что же касается особенностей, укажем пока на одну: **оценка – это процесс, деятельность** (или действие) оценивания, осуществляемая человеком; **отметка** же является **результатом** этого процесса, этой деятельности (или действия), их условно-формальным отражением. Уподобление оценки и отметки равносильно отождествлению процесса решения задачи с его результатом. На основе оценки может появиться отметка как ее формально-логический результат. Однако во что отметка превратится в дальнейшем, что она принесет ребенку, для которого она была сотворена, это уже **не зависящая от оценки действительность**.

Отметка, которой приписывается лишь невинная роль простого отражателя и фиксатора результата оценки, на практике становится для ребенка источником радости или горя.

Не замечать эту действительность – значит, допустить серьезный психологический просчет в анализе оценочной стороны обучения.

Считаем целесообразным выделить круг вопросов, которые помогут проследить процесс порождения отметки: что

такое оценка как процесс? Что оценивается? Зачем оцениваются знания? Кто оценивает? Как происходит оценивание? Как порождается отметка? Под проверкой и оценкой знаний, умений и навыков учащихся понимается выявление и сравнение на том или ином этапе обучения результата учебной деятельности с требованиями, заданными программой. Проверкой устанавливается: правильно ли выполнено учебное задание, нет ли отклонений в формировании представлений и понятий, каковы уровень и качество умений и навыков. На основе анализа, обнаруженного проверкой уровня знаний и навыков каждого отдельного школьника, учитель может оценить этот уровень в форме словесных суждений и отметки. Констатируя определенный уровень знаний, умений и навыков, учитель имеет возможность корректировать дальнейший процесс обучения, давать необходимые советы и указания учащемуся и проявлять свое отношение к его личности и учебным стараниями.

На практике процесс оценивания обычно выступает как развернутое суждение учителя, обосновывающее отметку, или как свернутое «объявление», т. е. прямое выставление отметки. Развернутые оценочные суждения могут иметь примерно следующее содержание:

«Молодец, ты всегда такой старательный. Мне понравилось, как ты прочел стихотворение – громко, выразительно, не спотыкался. Ставлю „пять“. Принеси дневник». Или же: «Что мне с тобой делать? Стихотворение не знаешь, гово-

ришь с ошибками, даже голос у тебя пропадает.

А грамматику ты почему невлюбил? Ведь этому разбору мы вчера учились?»

Учитель начальных классов каждый день на своих четырех-пяти уроках дает 15–20 таких развернутых или свернутых оценок, завершающихся в большинстве случаев выставлением отметок.

Оценке обычно подлежат наличные знания школьников и проявленные ими умения и навыки. Объективность оценивания рассматривается именно с этой позиции. **Старания и усилия** ребенка, этого растущего, развивающегося человека, как правило, не принимаются во внимание. Не учитывается и **рациональность** его учебной деятельности. Может быть, ребенок со слов учителя просто запомнил учебный материал, может быть, выучил самостоятельно, просидев до поздней ночи, может быть, ему объяснял отец? Все это не имеет в принципе никакого значения при оценке уровня и качества уже приобретенных учеником знаний. Не принимается во внимание и тот побудитель, который заставил его выучить учебный материал. А он бывает разным. Ученик может стараться ради самих знаний или процесса овладения ими, ради того, чтобы доставить радость учительнице, родным, ради игрушечного электрического автомобиля, который обещал купить папа, ради того, чтобы выделиться среди товарищей. Хотя мотивы приобретения знаний меняют суть отношений школьника к последним, на оценку эти

личностные направления не влияют.

На процесс оценивания не влияет и качество самого обучения, в результате которого ученик должен был усвоить материал. Поясним это на примере.

После контрольного диктанта учитель подсчитывает выставленные им отметки и обнаруживает, что большинство учащихся слабо справились с заданием, преобладают «двойки», «тройки». Он сообщает им результаты контрольной работы и указывает на типичные ошибки. Одновременно, проанализировав процесс обучения этому материалу, приходит к выводу, что были допущены методические ошибки (нельзя исключать из практики неизбежность методических ошибок, если учесть, что процесс обучения творческий).

И вот учитель планирует исправление своих же методических недочетов. Однако отметки уже выставлены, они занесены в дневники учащихся, в классный журнал. Они уже начинают влиять на жизнь и отношения детей.

Мы описали случай, когда учитель критически отнесся к своему педагогическому труду. Но и тут наблюдается положение, отраженное в пословице: «На бедного Макара все шишки летят». А «шишки» летят на учащихся и тогда, когда педагог не учитывает прямой зависимости, которая существует между его методическим мастерством, взаимоотношениями, утверждаемыми в классе, и качеством знаний, уровнем умений и навыков учеников.

Таким образом, сложившаяся практика императивного обучения направлена на то, чтобы оценивать «чистые» знания, имеющиеся у ребенка, в отрыве от его усилий и стараний, содержания учебной деятельности, мотивов и побуждений, отношений и даже методики.

Зачем оцениваются знания? От оценки зависит вся наша ориентировочная и вообще всякая деятельность в целом. Точность и полнота оценки определяют рациональность движения к цели. Трудно представить, в какой хаос могли бы мы погрузиться, исключив хотя бы на время из нашей деятельности оценочный компонент. Стало быть, знания, умения и навыки должны быть оценены с той единственной целью, чтобы наметить пути их совершенствования, углубления, уточнения для активного включения школьников в многостороннюю трудовую и творческую деятельность, направленную на познание и преобразование действительности. Однако нетрудно выявить и подтекст оценочной стороны обучения, заключающийся в поощрении и принуждении учащихся к учению. Такая функция оценки достигает своей вершины при выставлении отметки. В курсах педагогики и дидактики часто встречаются высказывания, гласящие, что оценка и отметка способствуют усилению чувства ответственности, создают мотивационную основу, влияют на общественное положение детей. Одновременно встречаются и предостерегающие требования: оценка и отметка не должны порождать у учащихся страха, возбуждать в них сильных

переживаний. Зачем такие предостережения? Видимо, живая ситуация обучения не всегда управляется, да и невозможно управлять ею по канонам теории, и учителю приходится пользоваться оценкой с помощью отметок не только для определения уровня продвижения учащихся в усвоении знаний и ориентирования в их качестве, но и для поддержания дисциплины, воздействия на школьников.

Кто оценивает? Этот вопрос может показаться праздным, так как ответ однозначен: конечно же, оценивает учитель. Только ему дано знать требования программы, полное содержание знаний, умений и навыков, критерии оценки. Только ему дано право высказывать окончательное оценочное суждение.

Можно сравнить учителя с Фемидой, вершащей правосудие. Ей предписано быть предельно объективной, беспристрастной и точной в своих приговорах. В качестве эквивалентов знаний учащихся выступают требования программы, содержание учебников, инструктивные предписания. У Фемиды-учителя полный набор «законодательных» оценочных прав. И вот на одну чашу весов ученик с трепетом и надеждой кладет свои знания, умения и навыки. В поисках истины Фемида-учитель тут же взвешивает их, ставя на другую чашу весов эквиваленты знаний, и вершит правосудие примерно в такой форме: «Неправильно решил задачу, значит, не знаешь способа решения подобных задач. Решая примеры, допустил две ошибки, доказывающие твое незнание формулы

сложения и вычитания. Ставлю тебе „2“». Или же: «Пишешь по образцу, красиво. Владеешь орфографией, пунктуацией. Не допускаешь ошибок. Ставлю тебе „5“».

Так как нет более высокой отметки, второй ученик, разумеется, будет доволен Фемидой-учителем: она справедлива, она хороша. Но что чувствует первый ученик? Он ведь очень старался и был уверен, что выполнил правильно домашнее задание, ответил на все вопросы. Так почему же Фемида так несправедлива и жестока к нему?

Но Фемида-учитель, взвешивая знания, не может оставаться беспристрастной к ученику, порой сама того не сознавая. И на чашу с эквивалентами падают мелкие крупички субъективизма: «Он лентяй, можно было бы поставить „3“, но нет, лучше пусть подтянется... А этот... смотри, как постарался, не ожидала от него такого ответа... молодец! Давай порадую его, поощрю!»

Не может учитель поступить иначе: его опыт, знание им жизни, радостей и огорчений каждого ребенка обязательно влияют на оценку².

² Б. Г. Ананьев по этому поводу пишет: «Предполагается, однако, что учету успешности ничто не предшествует, и за ним ничего не следует, что он не имеет никаких генетических предпосылок и следствий. Между тем к числу последних относятся: а) образование у учителя определенных представлений об успешности данного ученика и б) восприятие, понимание и переживание данным учеником результатов по тому или иному предмету. Обычно упускается из виду психологический характер ситуации урока, в котором основными элементами выступает именно отношение „учитель-ученик-класс“, создающее сложную констелляцию психических процессов, закрепляющих в памяти ученика и в памяти

Но не следует ли эту субъективность, которой всегда характеризуется оценочная деятельность педагога в начальных классах, рассматривать как проявление **чуткой объективности** в воспитании и обучении детей?

Однако все дело в том, что, какой бы ни была Фемида-учитель – объективно или субъективно справедливой, все равно – постичь эту справедливость взрослого дети не в состоянии. У них своя точка зрения на справедливость, на оценку и свое понимание намерений учителя. И если не оправдываются их ожидания, дети всегда остаются недовольными Фемидой, даже, может быть, и тогда, когда она проявляет либеральность при оценке их знаний. Накопленный индивидуальный опыт в этой сфере порождает уже в начальных классах осознанное недоверие многих школьников к справедливости своей Фемиды-учителя. Это недоверие в последующих классах усугубляется, охватывая большинство учащихся, и часто проявляется в скрытых или явных формах конфликта с учителем и даже школой.

Остановимся на ситуации оценивания, коснемся психологического состояния ребенка, подвергаемого оценке, и форм, в которых осуществляется оценочная деятельность учителя.

Все или почти все младшие школьники идут в школу

учителя определенные представления и определенные переживания, возникшие на уроке. Понятно, нельзя сводить учет успешности к зависимости от парциальных оценок» [11, стр. 44–45].

с большими ожиданиями и надеждами на опрос: письменные задания выполнены, параграфы учебника выучены, некоторых проверяли дома старшие. Но как бы ни был уверен ребенок в своих знаниях, и какие бы высокие уровни притязаний ни довели над ним, сама ситуация **индивидуального** опроса вызывает в нем сложную гамму переживаний. Особенно напряженным и заполненным эмоциями ожидания становится момент, когда педагог, завершив опрос, готовится объявить школьнику отметку. Тут сгущаются и смешиваются надежда, страх, предчувствие разочарования и радости, стыд, гордость, ответственность, рисуются возможные варианты смены отношений и т. д. Было бы неправомерным утверждать, что в таком состоянии ребенок объективно и до конца поймет содержательный смысл выставленной педагогом отметки, особенно если она не соответствует уровню притязаний ученика.

В этот момент у ребенка возникает отношение к оценке, вытекающее из его уровня притязаний. Скажите ему, что он чего-то не знает, что-то не так сказал, допустил грубые ошибки, но тем не менее объявите, что ставите ему «5», и ребенок будет беспредельно рад такой несправедливости. Разве только в исключительных случаях вы услышите протест ребенка: «Я же и до „четверки“ не дотянул, зачем же вы мне ставите „пять“?»

А если сказать ему то же самое и объявить «2», тогда как он ожидал «4» или, в крайнем случае, «3», то вы

для него станете более несправедливым, чем он вас представлял до этого.

Таким образом, психология принятия ребенком оценки и отметки определяется в первую очередь его ожиданиями: оценочные суждения педагога, полные добрых пожеланий, ориентировочные указания поглощаются отметкой. И тут возникают условия порождения неосознанного конфликта. Как же быть? Может, ставить детям только те отметки, которые удовлетворяют их уровню притязаний, ставить, допустим, только «5» и «4»? Вряд ли это можно считать рациональным выходом из положения. Речь должна идти о воспитании уровней притязаний, о формировании навыков самоконтроля и самооценки, контроля и оценки. «Понимание ребенком отметки, поставленной учителем, – пишет Д. Б. Эльконин, – требует достаточно высокого уровня самооценки, а это происходит не сразу. Без этого диалог учителя с учеником посредством отметок похож на разговор двух глухих» [122, стр. 39].

Описанное психологическое состояние детерминировано (помимо других факторов, о которых пойдет речь ниже) характером и формами оценочной деятельности учителя. В первую очередь следует отметить опять-таки императивность, проявляющуюся в том, что учитель выступает в роли единоличного вершителя процесса оценивания: только он имеет право вызывать или не вызывать ученика отвечать, задавать или не задавать ему вопросы. Его оценка и выставлен-

ная отметка не подлежат обсуждению. А если ребенок в силу своего субъективно осознанного опыта не доверяет, не расположен к педагогу?

По нашим наблюдениям, такая императивность порождает в нем состояние страха, сильного волнения, чувство разочарования. А так как ситуации опроса, контроля, оценки и выставления отметок постоянно повторяются в процессе обучения, то при его императивности, надо полагать, состояние напряженности, волнения, переживание отрицательных эмоций, страха также являются постоянными.

Процесс порождения отметки обусловлен глубинными структурами обучения в целом. В чем же заключается генезис процесса оценки и порождения отметки, какова их взаимосвязь? Тут нам следует обратиться к некоторым основным положениям Б. Г. Ананьева по психологии педагогической оценки.

В процессе обучения Б. Г. Ананьев выделяет поток так называемых парциальных оценок. Они выступают в форме отдельных оценочных обращений и оценочных воздействий педагога на учащихся во время опроса, хотя и не представляют собой квалификацию успешности ученика вообще. Они относятся не к системе знаний и даже не к предмету в целом, а к определенному частичному знанию или навыку. Они являются парциальными в том смысле, что выделяются из ряда оценок типа учета успешности, завершающихся выставлением отметок. Парциальными оценками запол-

нен педагогический процесс. «Эта парциальная оценка оказывает не только действие в процессе работы, но и последствие, влияя на изменение отношений между школьниками внутри детколлектива и между педагогами и школьниками, на формирование интересов, самооценок и т. д.» [11, стр. 19]. В парциальных оценках выделяются три группы, имеющие свои особые формы проявления. На основе полученных Б. Г. Ананьевым данных, мы составили схему структуры парциальных оценок с указанием процентных показателей частоты применения педагогами отдельных форм на уроках (см. схему 1). Б. Г. Ананьев, говоря о допустимости отрицательных оценок, отмечает: «Отрицательная по форме оценка имеет положительные задачи и положительные результаты при одном условии, именно в том случае, если она носит мотивированный, индивидуально направленный характер и ориентирует ученика в его собственном развитии» [11, стр. 22].

Рассматривая в дальнейшем распределение групп парциальных оценок в соотношении с группами учащихся – сильных, сильносредних, средних, среднесильных, слабых, Б. Г. Ананьев обнаруживает их коррелятивную связь с академической успеваемостью учащихся. Какую же роль играют парциальные оценки в учете успешности (в выставлении отметок)? «...Парциальная оценка генетически предшествует текущему учету успешности в его фиксированном виде (т. е. в отметке. – Ш. А.), входя далее в него как необхо-

димая составная часть. В педагогической практике оценка на уроке (т. е. парциальная оценка. – Ш. А.) и учет успешности не составляют в действительности единого процесса, как это должно быть. Учет успешности планируется, фиксируется, о нем информируется школа, другие учителя, семья, школьник. Организация учета успешности составляет один из наиболее ответственных моментов работы педагога, имеющих характер сильного воздействия» [11, стр. 44]. Данная практика учета успешности, характерная для школы 30-х гг., в дальнейшем нашла свое обоснование во многих курсах дидактики и педагогики, описывающих замкнутую, автономную структуру оценивания (учёта успешности) школьника отметкой. Это одна из серьезнейших причин, приводящих к практике «среднего балла», когда итоговые отметки выводятся из слагаемых отметок, полученных учеником по тому или иному предмету в течение четверти. Как можно приписать одинаковый содержательный смысл двум «тройкам», если одна выведена из слагаемых $2 + 4$, а другая – $3 + 3$? «Ведь они содержат совершенно разный психологический смысл!» Мы полностью разделяем эту мысль Б. Г. Ананьева. Средний балл – чисто формальный, не соответствующий действительности фиксатор уровня знаний, умений и навыков, так как наши манипуляции баллами вовсе не отражают соответствующего им движения или состояния знаний у ребенка.

В повседневной практике обучения, как в начальных, так и последующих классах, нетрудно обнаружить, что, получив

отметку за определенные, конкретные знания, умения и навыки, дети редко возвращаются к ним с целью их пополнения, совершенствования, уточнения. Если, допустим, ребенок получает «2» за незнание этого параграфа учебника, в дальнейшем он исправит отметку и, возможно, получит даже «5» за счет знания другого параграфа. Что же сделали первая отметка и высказанные в связи с ней оценочные суждения педагога в отношении усвоения того знания? Ровным счетом ничего. Зато заставили ребенка впредь готовиться усиленно, чтобы исправить отметку. Но разве это пополнение пробелов и исправление той отметки? Сила социальной значимости отметки и императивность процесса оценивания на отметку заставили учащихся создать свои «засекреченные» средства добывания желаемых отметок: это списывание, подсказка, зубрежка, шпаргалки, подмена тетрадей домашних заданий и т. д. В начальных классах часть детей волей-неволей «вооружается» этими средствами, а в дальнейшем погоня за отметкой принимает более нелепые формы. Хотя в начальных классах стремление части детей предохранить себя от получения нежелательной отметки часто не увенчивается успехом, сам факт пользования побочными путями следует считать определенным симптомом императивности процесса оценивания.

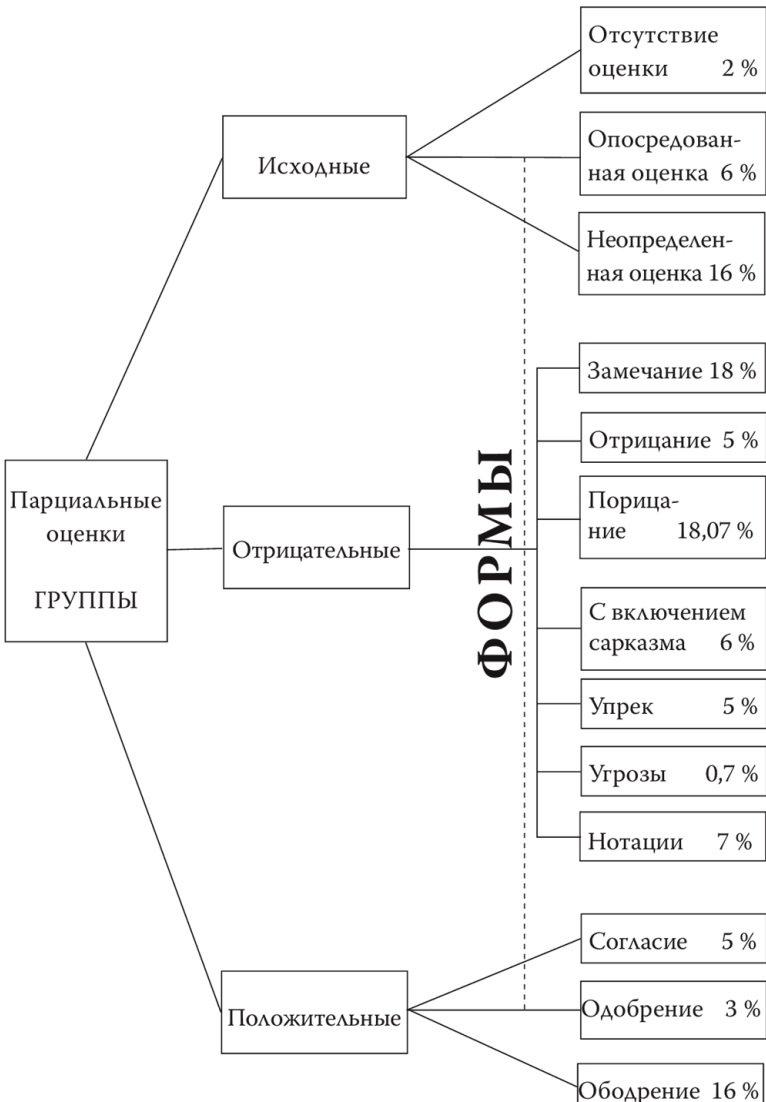


Схема 1. Структура парциальных оценок (по Б. Г. Ананьеву)

Таким образом, процесс порождения отметки одновременно является процессом столкновения разносторонних сил и факторов, субъективных и объективных; отметка не возникает прямолинейно и безболезненно. Анатомия процесса порождения отметки, данная в схематичном изображении, представлена нами в виде системы автономных сфер педагогического влияния на ребенка (см. схему 2).



Схема 2. Процесс порождения отметки

В центре схемы помещен ребенок. Мы должны не только подразумевать его, обобщая наши методические системы, но и видеть его в каждую минуту, ибо есть все основания полагать, что нас увлечёт формально-логический анализ педа-

гогических процессов и ребенок ускользнет из поля зрения. По этой схеме, процесс обучения, интенсивно влияя на ребенка и направляя его от незнания к знанию, от неполного знания к более полному и глубокому, одновременно приближает его к отметке. Зарожденная еще в парциальных оценках, она постепенно обрисовывается и надвигается на ребенка, и в специальных проверочных и оценочных ситуациях обретает определенный облик, который фиксируется сразу же в классных журналах, в дневниках, контрольных и рабочих тетрадях, а в дальнейшем – в таблице успеваемости. Путь от оценки к отметке можно сравнить с поразительным превращением шелковичного червя в бабочку. Нельзя же утверждать, что бабочка, выпорхнувшая из шелковичного кокона, то же самое, что и шелковичный червь, замуровавший себя в том же коконе?

И, раз появившись на свет, отметке суждено играть важную роль не только в учебной деятельности ребенка, но и в его жизни. Она не остается в классе, хотя заключена в клеточке напротив фамилии ученика; она вылезает из дневника; она появляется повсюду, где только речь идет о ребенке. В окружающей его социальной среде мало кто вспомнит, что отметка является добрым, невинным отражателем знаний ребенка, помогающим ему ориентироваться в предстоящем процессе обучения. Теперь уже она войдет в учебную деятельность через социальную жизнь ребенка, наделенная отпечатками этой жизни и превращенная в идол.

Поэтому дальнейший анализ оценочной стороны обучения целесообразнее провести вслед за рассмотрением тех социальных отношений ребенка, которые кристаллизуются в отметке.

Отметка в социальной жизни школьника

Детей 6–7 лет, поступающих в школу, обычно делят на группы по 25–35 человек, каждая из которых в дальнейшем становится классом. В процессе учебно-воспитательной работы класс постепенно превращается в первичный детский коллектив, имеющий свою общую цель, общие способы, формы и опыт коллективной деятельности. Но этот процесс длительный. Вначале же класс составляет аморфную группу детей, незнакомых (или малознакомых) друг с другом и не имеющих опыта общения между собой. О переживаниях детей, о волнениях и впечатлениях, вызванных приходом в школу, немало можно рассказать, так они многообразны и разносторонни. Но все они, как правило, мажорны, радостны.

Проходит день, неделя, месяц. На уроке, на перемене, по дороге в школу и из школы дети постепенно знакомятся друг с другом, играют и гуляют вместе, слушают наставления своей учительницы, принятой ими как наивысший авторитет. Устанавливаются первые деловые и эмоциональные связи. Дети избирают друг друга в качестве своих товарищей, устанавливают и «расторгают» дружеские отношения друг с другом. Под руководством своего учителя в процессе учебной, игровой и других видов деятельности у детей постепен-

но складываются первые привязанности, происходит в некоторой степени смена субъективной позиции на объективную (Д. Б. Эльконин), т. е. осознание необходимости быть сдержанным, уступчивым, уметь помогать, сопереживать и т. д.

Аморфную группу детей начинают связывать пока еще слабые, но крайне важные внутренние нити; вырисовывается классный коллектив, первичный детский коллектив, который следует спланировать через общую деятельность и устремлять, как говорил В. А. Сухомлинский, в будущее с помощью общих целей, принятых в этой же деятельности.

У детей, конечно, будут возникать между собой конфликты, ссоры, и педагогу придется регулировать их. Этих конфликтов и впредь не миновать, хотя часть из них можно предупредить. Впрочем, вряд ли желательно, чтобы всякие конфликты исчезали из жизни формирующегося детского коллектива, ибо в процессе их педагогического разрешения детский коллектив крепнет и спланивается. Конфликты, связанные с выяснением личных отношений, не только не обрывают возникших внутренних связей, но, напротив, как это ни покажется странным, упрочивают их, все больше скрепляют узы дружбы, способствуют осознанию ребенком своих поступков, накоплению опыта жизни в коллективе.

Вначале дети не оперируют словами «хороший ученик», «плохой ученик», «слабый», «лентяй»; не вычленяют себя из коллектива и не вооружаются против него, чувствуя себя отличником или двоечником. Они учатся в силу своих воз-

возможностей, раскрытие которых, кстати сказать, будет зависеть от **направленности** обучения. Их не надо принуждать к учению. Детская любознательность, генетическое стремление к познанию движут ими. Необходимы лишь рационально организованный учебный материал и педагогическое руководство, создающие условия для проявления разносторонних внутренних потенций и включения детей в процесс познавательной деятельности. Это и будет одновременно процессом дальнейшего развития учебно-познавательной деятельности школьников, процессом возбуждения в них жажды к знаниям. Этот процесс не одномоментный, а длительный, постепенно разгорающийся. Пробуждение потребности в познании будет зависеть от интенсивности включения в учебный процесс разносторонних сил и способностей ребенка.

В этом процессе начинающий школьник будет довольствоваться деловыми указаниями педагога, его **поддерживающей оценкой**, одобрением, постановкой перед ним все более сложных задач в зависимости от его развивающихся сил, с **предварительной оптимистической оценкой** его возможностей и стараний. Лучше сказать школьнику, каким он может стать при затрате таких-то усилий, чем, пусть даже с большим сожалением и сочувствием, сообщить ему, каким он не стал, так как не проявил таких-то стараний. Важнее поставить ему в пример не столько преуспевающего в учении товарища, сколько свои же пока отдельные достижения.

Такая стратегия в наибольшей степени соответствовала бы теории перспективных линий развития ребенка (А. С. Макаренко), обобщенному опыту В. А. Сухомлинского о приобщении ребенка к радости познания окружающего мира, гуманистической педагогике Я. Корчака, призывающего к развитию в ребенке самовоспитывающей активности.

Появление отметки остается почти не замеченным для ребенка, приступающего к учению. Она принимается им как смутное представление о каких-то изменениях в жизни, о каких-то успехах. В литературе приводится пример, когда ученик, хвастаясь своей «тройкой» и «двойкой», говорит своему товарищу, у которого только одна «пятерка»: «У меня целых две отметки, у тебя только одна». А тот, «пятерочник», не сознавая своего «превосходства», чувствует себя ущемленным и с огорчением отвечает: «А мне тоже еще поставят!»

Радость по поводу появления отметок, которую якобы переживает ребенок и на которую часто ссылаются, стремясь с точки зрения самого же ребенка оправдать эту педагогическую Бабу Ягу, переодетую в добрую Фею, придумана взрослыми. Ее мы должны приписать стремлению ребенка к новым впечатлениям, к новым знакомствам с предметами и явлениями действительности, а не осознанию им того, что его учебно-познавательная деятельность, его стремление к знаниям будут как-то оцениваться и стимулироваться благодаря этому педагогическому инструменту. Ребенок не может

знать и тем более предвидеть, какую роль станут играть отметки в его социальной жизни.

Вначале педагогу приходится приучать детей к отметкам, объективировать их разность, градацию. И вскоре ребенок это увидит, так как отметки во многом будут определять и регулировать его отношение к окружающим людям (взрослым и маленьким) и их отношение к нему. Радость первых отметок быстро проходит, и этому способствует следующая за ней смена социальных отношений.

Отметка в школьной жизни ребенка. Школьная жизнь ребенка заполнена фейерверком деятельности и общений. Он учится, выпускает стенную газету, играет, убирает классную комнату, ухаживает за цветами, участвует в утренниках и т. д. Все эти деятельности проходят в повседневном общении с педагогом и товарищами: ребенок учится и выполняет учебные задания под руководством педагога, играет вместе с товарищами, решает вместе с ними задачи, разделяет общие заботы и берет свои частные обязательства, рассказывает другим о своих впечатлениях и выслушивает их рассказы, ссорится с одним и тут же вступает в новые дружеские отношения с другим. В общем, без этих и иных более богатых общений разнообразная деятельность ребенка в школе сразу потеряла бы смысл. Потребность в общении у него возникла с самого раннего детства; она настолько могучая [64, стр. 17], что пока не позволяет управлять еще неосмысленными отношениями или устанавливать но-

вые. В своем общении с другими он действует почти бессознательно, импульсивно, эмоционально. Он может, например, без всякого внешнего повода подойти к педагогу, обнять его и поцеловать, попросить товарища поделиться с ним яблоком, сразу же включиться в драку или побежать к педагогу сообщать о случившемся. А если порой ребенок и ограничивает сферу своего общения, то это скорее можно объяснить нормами поведения, которые им были усвоены в семье и детском саду (не вмешиваться в разговоры взрослых, не кланяться у другого конфету и т. д.), а не осознанием своего нового социального положения ученика, учебные успехи которого во многом определяют его место в коллективе класса.

Со временем ребенок начинает понимать зависимость своего положения в классе от результатов своего учебного труда, от отметок. Скорость и глубина этого процесса будут зависеть от возрастания роли учебной деятельности в жизни школьника, от оценочных суждений учителя и выставленных им отметок как материализованных форм этих суждений. Чем глубже будет осознавать школьник важность и необходимость учения, тем большее влияние окажут на него собственные успехи и неудачи в учении именно потому, что создается общественное мнение о нем, регулирующее отношения между ним и другими. Исключения из этой закономерности могут иметь место в том случае, если:

– школьник имеет такие личностные качества, которые

в процессе других видов деятельности и общения проявляются настолько экспрессивно, что преодолевают отрицательное мнение о нем сверстников, возникающее у них при оценочных суждениях педагога и выставлении ему отметки;

– школьник, отставая в учении, еще надеется выправить положение, догнать товарищей, у него есть вера в свои силы;

– педагог целенаправленно организует учебно-воспитательный процесс так, чтобы общение с учеником не ставилось в зависимость от его достижений или неудач в учении, а отрицательные оценки и отметки не переносились на отношение к его личности.

Однако эти исключения не определяют общего реального положения, психологическая картина которого была описана в начале 30-х гг. в специальном исследовании, проведенном Л. И. Сергеевым под руководством Б. Г. Ананьева [11].

По уровню оценки (имеются в виду отметки) классный коллектив (речь идет о классах второй ступени) распадается на несколько ярусов. Каждому уровню оценки соответствует свой определенный тип коллективных связей. Сильные и слабые совершенно отчуждены от подлинного общения и товарищества внутри своего класса. Средние учащиеся слабо связаны со среднесильными. Среднеслабая группа связана со всеми группами, но больше всего у нее связей внутри своей группы. Сильная и слабая группы, различающиеся полярностью оценки, оказываются тождественными в характеристике коллективных связей. Можно их на-

звать группами слабого контакта. Их коллективные связи характеризуются внешней обращенностью, т. е. тесные связи этих групп с другими учащимися если и имеются, то в незначительном количестве или бывают чисто внешними (общее пользование учебником и другими пособиями) [11, стр. 124–126].

Анализ такого положения приводит автора к следующим выводам.

Влияние оценки (отметки) на изменение коллективных связей огромно; оценка не только оказывается показателем уровня успешности, но и существенно формирует и отношения в классном коллективе.

Оценка может создавать конфликтные отношения в детском коллективе между учащимися и учителем [46, стр. 126].

Примерно такое же положение констатируется и в сегодняшних школах. Можно проследить, как возникает оно в начальных классах. Состав ярусов определяется во II–III классах, но начинает обрисовываться уже в I классе. Учителя, учащиеся, родители своими суждениями способствуют оформлению такой структуры отношений.

Ярус – учащиеся, успевающие на «5» и «4». Их называют отличниками, сильными учениками, хорошими учениками, пятерочниками, ударниками учебы, передовыми учениками и т. д. Им адресованы чаще всего отзывы взрослых, в первую очередь учителя: «умный», «одаренный», «талантливый»,

«способный», «сообразительный», «догадливый». К ним же обращены обобщенные оценочные выражения: «гордость класса, школы», «честь класса», «ведущие своего класса» и др.

ярус – учащиеся, получающие в основном «тройки». Их называют троечниками, средними, посредственными. Они часто оцениваются словами: «способный, но ленивый», «неспособный, но трудолюбивый», «невнимательный», «так себе», «нормальный», «мог быть лучше», «терпимый» и др.

ярус – учащиеся, получающие преимущественно «двойки» (и «единицы» тоже, если только педагог применяет их в своей практике). Они называются двоечниками, отстающими, слабыми. А в оценках о них можно услышать: «тугодум», «неспособный», «непонятливый», «все трудно дается», «безнадежный», «недоразвитый», «лентяй», «невнимательный», «ничем не интересуется», «не хочет учиться». Они «плохие ученики», «трудные», «тянут класс назад», «позорят класс и товарищей».

Как учащимся живется на этих ярусах?

Учащиеся разных ярусов начинают разграничиваться в своих общениях друг с другом. Специальные исследования говорят о том, что при выборе товарищей «двоечники» и «троечники» редко являются избранниками «отличников». Ответственные поручения все больше возлагаются на «отличников», редко – на «троечников». А «двоечникам» такие поручения даются, только если планируется еще од-

на попытка их «исправить». При подготовке экскурсий, походов, посещения театров и музеев часто обсуждают, кого взять, а кого нет, тем самым давая понять «двоечникам», что, если положение не изменится, они не будут участвовать в этих увлекательных мероприятиях школьной жизни.

«Отличники» же привыкают смотреть на своих «средних» и «отстающих» товарищей свысока. Они готовы учить их уму-разуму, давать наставления, проявлять доброжелательность и помогать «отстающим» или прикрывать ладонью свою тетрадь, чтобы не дать им списать, критиковать их за проступки и требовать наказания или проявлять великодушие и ходатайствовать простить на этот раз, сообщать родителям «двоечника» о его очередной неудаче и т. д. Содержание общения в системе «отличник-двоечник» заполнено подобными видами отношений.

Что они могут повлечь за собой?

Во-первых, массу конфликтов в жизни детей, возникающих из-за того, что «средние» и «отстающие» не хотят поддаваться «разумным» советам «отличников». Наши наблюдения показали, что большинство конфликтов, которые возникают между детьми во II–III классах, составляют конфликты в сфере «отличник – двоечник». После таких конфликтов «отличники» еще больше утверждают в том, что «отстающие» очень плохие дети, грубые, невоспитанные, а об «отличниках» в кругу «средних» и «отстающих» закрепляется мнение, что они плохие товарищи, любят при-

казывать, зазнаются, ябедничают и т. д. Подобные конфликты надо предупреждать, ибо они не способствуют воспитанию нравственной личности и созданию гуманных отношений в коллективе. Однако, как правило, учитель разрешает эти конфликты (если они доходят до него) чаще всего с позиции «отличника», призывая «отстающего» хорошо себя вести, не лениться и т. д. Результаты воспитания через такое «параллельное воздействие» на «отстающих» скорее всего сомнительны.

Во-вторых, неверное направление процесса самовоспитания «отличников». Часто упускается из виду тот факт, что «отличники», постоянно стремясь «перевоспитывать», «исправлять», учить и наставлять своего «отстающего» одноклассника, тем самым усиленно упражняются в императивном поведении. Замечено, что «отличники» проявляют дома больше капризов, претензий, эгоизма, чем дети, причисляющиеся к «средним» и «отстающим».

Формально отношения «отличников» с педагогом самые благоприятные: хорошо успевающие ученики окружены вниманием, заботой учителя, их хвалят, поощряют, им улыбаются, их ставят в пример отстающим, им верят больше, чем другим детям, чаще оправдывают или не замечают и легко прощают их проступки. У «отличников» не возникает конфликтов с педагогом. Они больше всех любят свою учительницу, чему способствует и благосклонное расположение к ней семьи ребенка. Отношения в треугольнике «учитель –

отличник – родители» далеки от столкновений и недоразумений, а если таковые и возникают, то они сразу и легко устраняются.

«Отличники» всегда составляют меньшинство в классном коллективе. Основное ядро учащихся – это группа так называемых средних и троечников. Изучив этих детей, Б. Г. Ананьев был глубоко встревожен их дальнейшей судьбой. Приведем его основные высказывания по этому поводу.

«Все, что не помогает и не мешает педагогу в классной работе, составляет среднюю группу, в самом названии которой лежит нивелировка, статистическое определение. Эта нивелировка имеет глубокие последствия как в отношении отсутствия дифференцированного, индивидуального подхода к обучению этих школьников, так и в отношении особенных задач формирования их характера и социальных качеств... Мы считаем, что в нашей школе проблема трудного детства и неуспеваемости будет стоять до тех пор, пока не будет обращено самое пристальное внимание на среднюю группу, откуда бесконечно черпают свои резервы неуспевающие, ленивые, трудные дети» [11, стр. 49].

«...Пережитки старой школы имеются и сидят очень цепко там, где внешне кажется все благополучным. Это внешнее благополучие, успокаивающее школу и педагогов, характеризует среднюю группу, но оно более опасно, нежели явное неблагополучие слабой группы» [11, стр. 50].

«Норма», «середина» – вот что в школе обезличива-

ет в той же мере, в какой индивидуализирует «трудный» и «отличный». Проблема индивидуализации в подходах к школьнику своим отправным моментом должна иметь ликвидацию «золотой середины», в которой противоречия между педагогической оценкой с самооценкой и различными видами сооценки (семьи и детколлектива) принимают болезненные выражения. Система воспитания «среднего человека» фактически ведет к стиранию индивидуальных особенностей ребенка, мешает развернуться способностям в школе, превращает ребенка в посредственность, зачастую ведет к формированию старательного филистера... Именно здесь чаще всего возникают конфликты между школой и школьниками, школой и семьей. Но, в отличие от трудных случаев, эти коллизии носят скрытый, а не явный и не агрессивный характер» [11, стр. 139].

Проблема «среднего» ученика, «троечника» и сегодня остается наиболее острой. «Эта благодатная отметка позволяет ему не только переходить из класса в класс, но и получить аттестат. Ведет он себя в школе благопристойно, не нарушая правил внешнего поведения, из-за «тройки» родителей в школу не приглашают, следовательно, и дома у него нет неприятностей» (А. Протопопова).

«Троечник» охотно тянется к общественной работе, если только его не отгораживают от этого и не напоминают, что он пока «троечник». Он может дружить и умеет быть верным другом тех, кто выбирает его. Хотя он сознает свое превос-

ходство над «слабыми», «двоечниками», однако проявляет дружелюбие к ним, внимание и чуткость, не навязывает им своих установок и вообще далек от императивности.

«Троечник» не так уж часто переживает радость от того, что внес свою лепту в процесс коллективной познавательной деятельности. Учитель не балует его своей доброй лаской, вниманием. Зато «троечнику» часто ставят в пример «отличника», до которого ему далеко, или же «двоечника», к которому он так близок. Переживает он также и недоверие педагога, когда тот сомневается в его честности при самостоятельном выполнении домашних заданий или в правдивости сообщаемой им информации.

Справедливость действий педагога по отношению к себе школьник оценивает в зависимости от уровня своих притязаний. Лишь «устойчивый троечник», привыкший к своему положению, может считать педагога справедливым. В основном же «троечники» недовольны педагогом, не питают к нему особой любви, не стремятся общаться с ним, обращаться за советом, спорить, делиться своими впечатлениями. И так же, как «двоечники», они считают «отличников» любимчиками учителя.

Позже, с IV–V классов, жизни «троечника» будут завидовать даже «отличники», находящиеся под постоянным давлением учителя, стремящегося к тому, чтобы они не снижали своей успеваемости. Это им принадлежат слова: «Какой счастливый народ, эти „троечники“, они всегда в весе-

лом настроении. Привыкли к своим „тройкам“, знают, что в конце концов „тройку“ им все равно поставят, и не грустят» (Т. Л. Мусеридзе).

Жизнь «троечника» несложна, беззаботна, хотя, разумеется, возникает много конфликтных ситуаций, протекающих порой скрыто.

А теперь рассмотрим категорию «двоечников», «слабых» учеников. По меткому выражению одного директора школы, учителя используют их как «ходячее наглядное пособие, символизирующее лень, безалаберность, никчемность», одноклассники относятся к «отстающему» как к «гадкому утенку» [123]. Жизнь «двоечника» в классном коллективе крайне незавидная. Он «позорит класс», «тянет его назад»; он считается не только слабым в учении, но и вообще «трудным». Он самый главный нарушитель общего порядка, спокойствия, и учителя были бы рады избавиться от него. Когда в школе речь заходит о новом перераспределении состава классов, то учителя пытаются очистить свой класс в первую очередь от таких детей и избежать ухода «отличников».

Что же делать «гадкому утенку», пока он не подрастет?

У него много конфликтов, мучительных переживаний, его одолевает чувство страха и неуверенности, и, самое главное, он испытывает такое же недоверие к другим, какое проявляют по отношению к нему.

Его достоинство все время попирается: он хуже всех, слабее всех, неспособен. Его все время уличают во лжи, нака-

зывают за любой, даже незначительный проступок, и подозревают даже тогда, когда он не виноват. О нем пишут обличительные заметки, на него рисуют карикатуры в стенгазетах, жалуются учителю. «Двоечнику», «слабому» не хочется и в школу ходить, и домой возвращаться, так как нигде его не ждут радостные встречи.

Учителя он недолюбливает (это самый несправедливый человек в представлении «двоечника») и с недоверием воспринимает его «случайную» ласку, доброе слово, хотя это его очень радует и воодушевляет. Он с завистью смотрит на ребят, которые окружают учителя, беседуют с ним, о чем-то спрашивают, делятся впечатлениями, однако не осмеливается подойти и тоже рассказать о своих переживаниях и впечатлениях: его сразу перебыют другие, никто не станет его слушать.

В семье «двоечника» об учителе тоже редко говорят хорошо, и ребенок иногда оказывается соучастником острого конфликта, который возникает между родителями и школой. Родители требуют от учителей большего внимания к ребенку, а те, в свою очередь, обвиняют семью в плохом воспитании сына или дочери, в недостаточной помощи школе.

Хорошо успевающие ученики редко приглашают отстающих одноклассников к себе домой, неохотно принимают их в свои игры. «Слабые» ученики усиленно ищут выхода из положения отверженных. А так как они не в силах самостоятельно преодолеть трудности учения, что стало бы услови-

ем урегулирования многих проблем, они то и дело прибегают ко лжи или пытаются утвердиться в иных сферах жизни, а иногда и в антиобщественном поведении.

Все это нередко завершается тем, что школьник привыкает к своим «двойкам», они теряют для него положительно-стимулирующую силу. Механизм этого явления образно описывается в воспоминаниях одной учительницы:

«Был у меня ученик. Слабый, забывчивый, неорганизованный. Один день для него выдался совсем неудачный. Стихотворение не выучил, на уроке физкультуры не занимался (без формы в зал не пускают), да еще задачу во время контрольной не решил. Словом, в дневнике в этот печальный день подряд выстроились три двойки.

А, надо сказать, мама у мальчика была врачом-психиатром. На следующий день она приходит ко мне (я не вызывала) с дневником. Разговор этот помню дословно.

Вы, кажется, окончили высшее учебное заведение?

— Да...

И педагогику с психологией изучали?

Изучала.

А что такое рефлекс, можете вспомнить?

Помню. Ответная реакция организма на раздражение.

Очень хорошо. А если раздражение часто повторяется, то организм уже может не реагировать: — тоже знаете? Можно среагировать на одну двойку, на две, но на три?..»

Неодинаковая успеваемость учащихся ставит перед учи-

телем проблему ее выравнивания. Однако в условиях обычной методики обучения, рассчитанной на среднего ученика, разрешить ее практически не удастся. Помогут ли тут специальные классы выравнивания, в которые отбираются «отстающие», «слабые», с тем, чтобы по специальной методике дотянуть их до «средних» и затем вернуть в обычные классы? Можно ли достичь выравнивания в знаниях учащихся хотя бы в той мере, чтобы была решена проблема «средних» или «отстающих»? Этому могло бы способствовать, скажем, снижение уровня содержания образования до пределов доступности хотя бы всем «средним» детям, в соответствии со сложившимися рамками обучения. Однако ясно, что это было бы шагом назад, во вред самим детям и будущему общества. Разрешение этой проблемы, думается, нужно искать в разработке гибкой, действенной методики, облегчающей детям усвоение все более меняющегося и усложняющегося содержания образования.

Однако само понятие выравнивания знаний детей будет неверно понято, если не принимать во внимание различий в индивидуальных способностях и задатках, нуждающихся в своем развитии. Различия в способностях, не поддающихся искусственной нивелировке и сглаживанию, всегда будут порождать и различия в знаниях (глубина, прочность, точность знаний, их обобщенность, динамичность и т. д.). И поэтому нужно с помощью тонкой психолого-дидактической методики индивидуального подхода развивать способности

каждого ребенка до пределов его потенций. Выравнивание, таким образом, будет заключаться не в формальном увеличении объема знаний, а в целостном развитии личности школьника, всестороннем проявлении его задатков с помощью методики обучения, способной быть вариативной к индивидуальным особенностям. В таких условиях не возникает необходимости делить учеников на «отличников», «троечников» и «двоечников», «клеить» детей через отметки за то, что от них уже не зависит. Скорее всего, нужно говорить о просчетах в обучении, в методике, в подходе к детям и о необходимой коррекции учебно-воспитательного процесса. «Если мы до сих пор применяем поощрения и наказания, – писал К. Д. Ушинский, – то это показывает несовершенство нашего искусства воспитания. Лучше, если воспитатель добьется того, что поощрения и наказания станут ненужными» [104, стр. 151].

Школьная жизнь детей, их отношения друг к другу и педагогу, и, основанный на этом характер общения, во многом детерминированы тем, что с помощью отметок они разделены на «отличников», или «сильных», «троечников», или «средних», и «двоечников», или «слабых». Поскольку учение становится ведущим видом деятельности, имеющим важное общественное значение, то связанные с ним успехи и неудачи школьников, выраженные отметками, приобретают социальную функцию и влияют на их отношения и школьную жизнь. Дети приучаются смотреть друг на дру-

га сквозь призму отметок. Сквозь них, как сквозь попеременно меняющиеся розовые и темные очки, произвольно обозревается и осмысливается личность ребенка в целом. Сквозь призму отметок один и тот же ребенок может казаться то «хорошим», то «плохим», и в соответствии с этой «отметочной» характеристикой его впускают в обширное поле школьной жизни и свободных общений или, наоборот, ограничивают ему это поле и сужают круг общения. Такая тенденция отметок – представлять личность школьника в целом, а не быть лишь показателем уровня приобретенных знаний – и придает им силу регулятора отношений и общений в школьном коллективе.

Отметка в семейной жизни школьника. Ребенок возвращается домой из школы. Первые вопросы, которые задают ему родители, старшие, окружающие (а также сестренки или братишки-дошколята), следующие: «Тебя сегодня вызывали? Какую тебе поставили отметку? Что спрашивали? Как ответил? Что тебе сказали?» Они завершаются требованием: «Покажи дневник!» С этого момента «педагогическая оценка (т. е. отметка – Ш. А.) выступает как основа развития отношений семьи к ребенку» [11, стр. 126]. Как она будет регулировать эти отношения, зависит от того, как отметка будет раскрыта, осмыслена взрослыми, что ей будут приписывать, и насколько это будет соответствовать уровню притязаний самих родителей.

А раскрыть, осмыслить отметку не так легко. Все дело

в том, что отметка появляется в семье ребенка без сопровождения оценки. Она отделилась от нее. Если в школе она еще была связана с оценкой, то в семье ученика отметка выступает самостоятельно.

Каким же образом она «информирует», «осведомляет» родителей и всех окружающих об успехах и неудачах ребенка? Конечно, ребенок сам может наделить отметку, принесенную им домой, оценкой – рассказать, за что она была поставлена педагогом. Однако взрослые не всегда доверяют информации школьника, так как он может забыть или преднамеренно опустить самое важное, главное в оценочных суждениях педагога. Это часто так и происходит: видя и чувствуя недовольство взрослых его «плохой» отметкой, школьник обычно затуманивает оценку, приписывая педагогу придирчивость из-за каких-то «пустяков», необъективность, своеволие. Родителям не всегда удается сразу же пойти в школу, повидаться с педагогом и выяснить причину выставления такой отметки. Они чаще сами пытаются опознать в выставленной ребенку отметке ее оценочную сущность. И поэтому может произойти следующее: педагог вкладывает в отметку одно значение, родители же (и всякий другой) видят совсем другое.

Разумеется, отметка выставляется ребенку вовсе не для того, чтобы «осведомить» и «проинформировать» взрослых об его успехах и неудачах. Подлинная ее задача заключается в том, чтобы потребовать от семьи усиления кон-

троля и помощи школьнику в его учебной работе. За преобразованием полученной ребенком отметки в определенное оценочное содержание должны последовать смена отношений и усиление воздействия на учебную работу ребенка, на его воспитание в целом.

Такое положение вещей не должно вызывать возражения, так как ребенок всегда нуждается в постоянном контроле, помощи и заботе взрослых. Вопрос заключается в том, как отметка регулирует отношения родителей к ребенку, какую реакцию она вызывает. Невозможно представить всё многообразие ситуаций, которые могут возникнуть в семье при появлении каждой новой отметки и последующих за ней мер воздействия. Их можно осмыслить опять-таки в соответствии с теми пресловутыми ярусами, которые вызывают в семье определенную готовность к ожидаемым учебным успехам или неудачам ребенка.

«Отличники» с радостью идут домой, их встречают также с радостью. Они охотно рассказывают о своих школьных успехах, не забывая сравнить их с результатами своих отстающих одноклассников. Особенно выделяют похвальные слова педагога в свой адрес, радуясь тому, что лучше всех проявили себя и даже другой «отличник», одноклассник, не смог решить задачу. Они и о своих общественных делах рассказывают с удовольствием, так как и там они проявили себя с наилучшей стороны и заслужили одобрение учителя.

Если школьник «устойчивый отличник», то его очеред-

ная «пятерка» воспринимается в семье как сама собой разумеющаяся, случайная «четверка», а тем более «тройка» вызывает тревогу, и родители немедленно намечают пути для ее «исправления». Если же ребенок относится к разряду хорошо успевающих, то каждая «пятерка» рассматривается как новая победа в учении.

Какое содержание вкладывают родители в высший балл своего ребенка? «Пятерки» укрепляют уверенность взрослых в том, что их ребенок умный, одаренный, талантливый, дисциплинированный, активный, а значит, его любят и уважают в школе, и, следовательно, можно не беспокоиться за его будущее. Родители, заботясь о дальнейших успехах ребенка, отгораживают его от «слабых» и «плохих» одноклассников, неохотно принимают их в дом, чтобы не мешали заниматься, хотя и осторожно, но все же просят учителя пересадить ребенка подальше от «неуспевающего», активно вмешиваются в выбор для него друзей.

В «тройках» родители видят или явную неспособность ребенка добиться большего, или же невнимания к нему учителя. Последнее превалирует. Поэтому каждая посредственная отметка нередко в семье расценивается как результат недоброжелательности, несправедливости педагога. При встрече с учителем часто возникают конфликты с обоюдными упреками в невнимательности к ребенку. На этой же почве происходят ссоры между супругами, между родителями и ребенком.

За «тройки» наказывают, лишают ребенка развлечений и удовольствий, не балуют подарками, постоянно напоминая, что надо стараться хорошо учиться. И если это не помогает, смиряются. «Твердый троечник» получает все большую свободу. Он много времени проводит в играх с товарищами, занимается интересным ему делом: часто такие «средние» увлекаются спортом и даже чтением книг, принимают участие в домашней работе, Охотно выполняют трудовые поручения, тем самым они как бы компенсируют учебные неудачи. Родители, как правило, не ограничивают «троечников» в выборе друзей, рады, когда они занимаются вместе с товарищами, особенно «отличниками». Появление «четверки» или даже «пятерки» по тому или иному предмету расценивается как результат имеющихся потенций, которые не реализуются из-за лени, отсутствия воли, усидчивости. Появляется надежда на изменение положения: «Надо доказать всем, на что ты способен!», «Чем ты хуже своих одноклассников – „отличников“?» Все это на время вновь меняет отношение взрослых к ребенку.

Если «троечник» приносит домой «двойку», на него обрушиваются упреки в том, что он в последнее время совсем распустился, забросил уроки, а учитель обвиняется в пристрастии к нему. Начинаются брань, ссоры, ребенку предрекают печальное будущее, вновь к нему применяют различные меры наказания.

Совсем тяжелая жизнь у «двоечника». Его «двойки» в се-

мье принимаются по-разному: как результат «злонамеренности» учителя, или полного отсутствия чувства долга у ребенка, или его лени, халатности, неспособности. Каждая очередная «двойка» ухудшает его взаимоотношения с членами семьи: они не хотят с ним разговаривать или бранят, каждую минуту напоминают о «двойке», угрожают разоблачением перед людьми, близкими к семье. Один из впечатляющих моментов переживания очередной «двойки» в семье представлен на известной картине Ф. П. Решетникова «Опять двойка!». Осуждающая, ироническая улыбка на лице дошкольника-братишки, полный порицания и упрека взгляд сестренки-пионерки, полное горя и обиды лицо матери обращены к только что вернувшемуся из школы мальчику, который стоит посреди комнаты с портфелем в руке и печально смотрит в сторону, признавая свою вину перед всеми. Только собака непричастна к этой драме: она бросилась к мальчику, выражая тем самым свою радость по поводу возвращения домой друга.

Конфликты родителей с учителем, школой, раздражение которых опять выплескивается на ребенка, завершают грустную картину жизни «двоечника».

Разрядку от постоянного напряжения «двоечник» ищет в кругу друзей, среди которых в основном такие же неудачники. Родители, желая отгородить его от «сомнительных» компаний, запрещают ему надолго выходить из дому, пробуют подружиться с «хорошими» учениками, но эти попытки

не всегда увенчиваются успехом.

Отметки детей во многом определяют не только взаимоотношения в семье, но и самочувствие родителей на работе, в том общественном кругу, с которым они находятся в постоянном общении. Родители «отличников» с гордостью рассказывают другим, какие у них хорошие, способные дети; родители «троечников» в большинстве случаев отмалчиваются или уклоняются от обсуждения учебных успехов своих детей, зато часто говорят о том, какие они трудолюбивые, отзывчивые; родители же «двоечников» не скрывают своего отрицательного отношения к школе, педагогам или же откровенно сетуют на то, что их сын (дочь) лентяй, грубиян, не любит учиться, и просят помощи и совета.

По отметкам родители судят не только об отношении ребенка к учению, но и о нем самом: стал ли заниматься усерднее или совсем забросил уроки и интересуется «черт знает чем»; стал ли добрее и отзывчивее или ведет себя по-хамски, вызывая, не обременяя себя общими семейными заботами; хорошие ли у него товарищи или завел дружков «похуже себя» и без дела околачивается вместе с ними и т. д. и т. п. С разными оттенками произнесённое «Вот видишь!» суммирует как логический результат одобряемое или не одобряемое взрослыми поведение ребенка до получения последней отметки.

Когда ребенок получает отметку ниже ожидаемой, взрослый чувствует, что ребенок чего-то не знает, что-то не умеет,

не может, что ему надо помочь. Но в чем и как, он не в силах разгадать, так как в отметке все это затемнено. Поэтому формы помощи ребенку порой оказываются крайне противоречивыми и недейственными. К сожалению, распространенной является помощь, именуемая нами административной: это лишение ребенка на более или менее продолжительное время развлечений и общения с товарищами, отстранение от домашних дел и забот, насильственное усаживание его за рабочий стол: «Пока все не выучишь, не встанешь!», «Никуда не пойдешь, пока все уроки не приготовишь!», «Не буду твоих товарищей впускать, они тебе мешают!», «И чтобы разговора не было о телевизоре!», «Все проверю, как выучил!» и т. д.

Конечно, есть семьи, где к отметкам относятся по-иному: обращают внимание, чтобы «отличник» не зазнавался, дружил с «отстающими»; «троечнику» создают условия, чтобы он поверил в свои силы и возможности; «двоечника» окружают общей атмосферой сочувствия, стремясь оказать необходимую помощь.

Отметка и личность школьника. Как реагирует учащийся на изменение отношений и усложнение общения в семье? Если бы общение с окружающими, привязанность к ним не являлись сильнейшей потребностью, возникшей с детства, то всякие изменения в отношениях не имели бы значения для ребенка, не влияли бы на его психологическое состояние. Однако такая потребность, характеризующая-

яся избирательностью и зафиксированная в привязанностях, во многом определяет поведение ребенка. Привязанность, по словам В. Н. Мясищева, «выражает стремление быть ближе к объекту привязанностей, сидеть рядом» надевать его вещи, говорить с ним, воспринимать то же, что он, привлекать его внимание к своим впечатлениям, делиться или действовать, как он, и т. д.» [64, стр. 18].

Всякие изменения в семейных отношениях вызывают у ребенка болезненные переживания. С **одной стороны**, он дорожит сложившимися доверительными отношениями с отцом, матерью, бабушкой, дедушкой, братьями и сестрами, а также другими членами семьи; привязанность и любовь к ним, и осознанность своей зависимости от них ведут его к необходимости сохранения и укрепления этих отношений. С **другой стороны**, эти отношения часто нарушаются из-за многих разнообразных, субъективных и объективных причин, среди которых ведущими являются результаты его учебной деятельности, его поведение в школе. А так как практически невозможно полностью удовлетворить уровни притязаний окружающих по отношению к ребенку, то хронические переоценки сложившихся отношений в системе общения в семье становятся неизбежными.

Так как ребенок по ряду причин не всегда может сохранить добрые отношения к себе близких из-за неудач в учении, он часто ищет **другие** пути предотвращения ожидаемых осложнений в семье. Перечислим некоторые из них. **До-**

бывать желаемую (а не полагающуюся) отметку с помощью списывания, подсказки товарища, чужой тетради для домашних заданий и представлять такую незаслуженную отметку семье как результат своего усердия. **Сотворять** желаемую отметку путем самовольного занесения ее в дневник и классный журнал, незаметного исправления ее на более высокую, которая также выдается как действительная. Искусно стирать нежелаемую отметку в тетради для домашних заданий, дневнике и классном журнале или даже уничтожать саму тетрадь или дневник, а родителям объявлять, что дневник или тетрадь потеряны. **Скрывать** получение плохой отметки и говорить дома, что сегодня не вызывали и не оценивали, результаты контрольной не объявляли. **Предупреждать** выставление низкой отметки путем заблаговременного уведомления учителя о мнимой болезни матери. Упрашивать учителя на этот раз не ставить (или ставить желаемую) отметку за опрос. Пропускать уроки, опаздывать на урок (пока идет опрос), а дома говорить, что «сегодня ничего нового не было». Безнравственность таких действий очевидна. Однако подобные «деяния» до поры до времени могут оставаться нераскрытыми, а школьник тем временем успевает выправить положение или, в крайнем случае, оттянуть конфликт, разрядить его. Вначале, когда школьник впервые прибегает к таким способам предотвращения ожидаемых осложнений, его удручает возникшая ситуация «благополучия», возможно, ему хочется во всем признаться ро-

дителям, что иногда и происходит при благоприятных условиях. Но чаще бывает так. Если вначале он боялся последствий получения нежелательной отметки и поэтому лгал, то теперь он справедливо опасается более тяжелого наказания, ибо его вина возросла: он получил нежелательную отметку (это раз), солгал, что получил высокую отметку (это два), и совершил подлог, переправив «3» на «5» (это три).

И ребенок, стремясь сохранить созданное им мнимое благополучие, прибегает к новым уловкам и ухищрениям. Если же его проступок остается нераскрытым и безнаказанным, он все с большей легкостью прибегает к этим способам и все меньше думает о последствиях своих действий. Так могут поступать не только «двоечники» и «троечники», но и «ударники» и «отличники», страшась нарушения добрых взаимоотношений в семье из-за нежелательной для взрослых отметки.

Можно отметить и другие последствия отметки на положение ребенка в семье: так, увидев, что отметка приобретает особую значимость для родителей, школьник может диктовать свои условия, которые должны быть удовлетворены как плата за хорошие отметки (купить что-то, взять в поездку и т. д.). Механизм такого обоюдного обмена отметками и удовольствиями тот же самый, что и механизм предыдущих явлений.

В младших классах подобные ситуации встречаются не столь часто, однако и здесь дети приобретают первые «на-

выки» добывания, уничтожения и сотворения отметки.

И происходит это, потому что, осознав влияние отметки на отношение к ним окружающих и не справляясь с возникшими трудностями в учении, дети готовы в вынужденной ситуации пользоваться недозволенными путями для управления этими отношениями.

Таким образом, отметка, призванная сугубо условно выражать уровень знаний, умений и навыков учащегося, в действительности превращается в характеристику его личности в целом, влияя на все сферы его жизни и регулируя его отношения и общение.

Таким образом, отметка «затрагивает сознание и чувство ученика, ее «переживают не только ученики, но и их товарищи, родители» [72, стр. 357]. Но развивает ли отметка «чувство коллективизма и товарищества» [70, стр. 168], «собственного достоинства и ответственности», воспитывает ли «выдержку и самообладание» [72, стр. 348], укрепляет ли «волю и повышает ответственность за выполняемую работу» [86, стр. 206], пробуждает ли самолюбие, гордость и стыд и вообще формирует ли нравственную личность? Думается, что положительно ответить на эти вопросы было бы неправомерным³.

В отметках выражается сущность социальных отношений

³ «Существует опасность, – пишет Дж. Брунер, – что если вместо внутренне-го поощрения пользоваться системой баллов, то по окончании школы человек не захочет продолжать образования, поскольку баллов больше не будет» [16, стр. 373].

школьника. То, чего требует общество от ученика – хороших и глубоких знаний, прочных умений и навыков, примерного поведения, опосредствовано отметкой, ибо она признана школой «зеркалом, отражающим» [57, стр. 152] уровни достижений ученика в этом направлении. Общественная оценка качества достигнутых учеником результатов и осознания им необходимости выполнения своего общественного долга тоже опосредствована отметкой. На стыке этих сложных взаимозависимостей и кристаллизируются в отметке основные ожидаемые тенденции смены социальных отношений и характера общений. Ребенок, вначале стремившийся к отметкам, в надежде иметь дело только с наивысшими из них, на своем опыте скоро убеждается, как они усложняют и определяют его жизнь.

Что мы могли бы увидеть в тех или иных цифрах, ставших для ученика отметками, если бы появилась возможность рассмотрения их последствий? Воспользуемся обобщенными, меткими и образными характеристиками А. В. Петровского, высказанными им в адрес отметок.

***Торжествующая «пятерка».** Гордость и полное удовлетворение родителей, сидящих за партами учеников на родительском собрании, их высокомерные, сочувствующие взгляды, поучающие реплики в адрес родителей менее успевающих учеников; чувство повышенного престижа в разных социальных кругах (среди родственников, соседей, сослуживцев). Радостные и довольные лица родных при каждом воз-*

вращении ребенка из школы с новой «пятеркой», удовлетворенные возгласы: «Молодец, я так и знала!», «Ах ты мой хороший!».

Особое положение «отличника» в классном коллективе, осознание своей исключительности перед одноклассниками и ребятами во дворе. Отдаление от «отстающих», «слабых», «плохих» товарищей; высокомерная помощь «отстающим». Объективированные критерии при подборе товарищей и друзей. Расширенные права в школе и в семье, привычка к поощрениям и подаркам родителей. Полное доверие со стороны взрослых и свободное пользование им. Нередко зависть одноклассников, разрешаемые в его пользу конфликты, самонадеянность, усиление стремления быть первым во что бы то ни стало.

Обнадеживающая «четверка». Поощрения со стороны родителей и надежда на большие успехи: «Сохрани положение!», «Так держать!», «Можешь стать отличником!». Повышение престижа среди одноклассников (и, соответственно, родителей среди родственников, соседей и сослуживцев), расширение прав, усиление доверия и т. д. и т. п.; но если «четверка» означает снижение успеваемости, следуют противоположные реакции. Со стороны родителей – воздержание от похвалы и ласкового обращения, сужение прав и лишение некоторых удовольствий, приостановление выполнения обещаний; со стороны ребенка – переживание ущемленного престижа перед одноклассниками, членами семьи

и близкими людьми.

Равнодушная «тройка». Обычно родители не выражают ни радости, ни озлобления, может быть сожаление, что ребенок упорно не желает (или не может) перешагнуть через «тройку», или же удовлетворение, что не оказался в «двоечниках». Без особых эмоций воспринимается такая «тройка» и в классе.

Картина немного меняется, если ученик перешагнул барьер «отстающих» и вышел в «средние». В таких случаях радость родителей перемеживается со страхом; как бы не вернулся обратно. Желая закрепить успех, родители сдержанно хвалят ребенка или поощряют подарком.

Угнетающая «двойка». Раздражение и гнев родителей, конфликты с учителями, скандалы в семье. Полное лишение прав, установление жесткого контроля и усиление требований. Угнетенное, напряженное положение ученика в семье и классе, уязвленное самолюбие, суживание сферы общения с одноклассниками; насмешки товарищей, «проработки» на собраниях, в стенгазете, и как реакция – дерзость и озлобление. Резкое изменение отношений и в том случае, когда из «средних» попал в «слабые». Горькое переживание осложненного положения в классе и семье, постоянное выслушивание нотаций от родителей, учителей и «сильных» одноклассников; ложь, чтобы избежать наказаний, и переживание разоблачений.

Таков в общих чертах психологический смысл и социаль-

ная сущность отметок, среди которых преднамеренно не выставлена в анфас и профиль «единица», которую можно было бы назвать уничтожающей. Во-первых, она применяется на практике в исключительных случаях, объединяющих незнание и дерзость ученика с озлобленностью педагога, и поэтому может выражать скорее крайнее обострение отношений между ними, нежели объективную оценку уровня знаний учащегося. Во-вторых, она может вызывать у одноклассников даже сочувствие к попавшему в беду товарищу из-за несправедливости педагога, а у родителей – смех сквозь слезы, горькую иронию в адрес как ученика, так и его учителя⁴.

Из-за редкости выставления «единицы» можно утверждать, что в нашей школе действует в основном четырех-балльная система. Разумеется, смена отношений и характера общения в зависимости от получаемых ребенком отметок определяется и семейными традициями, общей культурой родителей, мы же отметили лишь общую тенденцию, когда отметка превращается в идол. «С первых дней школьной жизни на тернистом пути учения перед ребенком появляется идол – отметка. Для одного ребенка он добрый, снисхо-

⁴ Что может вызвать у школьников, например, такая «педагогическая» мера, когда учитель, разгневанный и озлобленный тем, что учащиеся коллективно покинули его урок по физике, берет линейку и проводит ровную вертикальную линию вдоль графы для отметок в классном журнале, приделывая ей в самой верхней графе носик, а в самой нижней – подставку, превратив ее тем самым в общую «единицу» для всех.

дительный, для другого – жестокий, безжалостный, неумолимый. Почему это так, почему он одному покровительствует, а другого тиранит – детям непонятно... Он (ребенок. – *Ш. А.*) старается удовлетворить или – на худой конец – обмануть идола и постепенно привыкает учиться не ради личной радости, а для отметки» [92, стр. 65].

Так отметка превращается в средство общественного давления на учащихся. Как бы ни старался педагог не пугать учеников своим контролем, проверкой и оценкой, не превращать их в «орудие страха и наказания, а делать из них педагогическое средство побуждения учащихся к активной самостоятельной работе» [72, стр. 348], как бы ни вел он этот процесс в спокойной, доброжелательной обстановке, чтобы ученики «не боялись и чрезмерно не волновались» [70, стр. 136], ученик все равно будет полон смутных переживаний, в которых смешаны и надежда, и страх, и радость, и огорчение, так как по опыту он уже знает, какие могут быть последствия той или иной отметки в его личной жизни.

К какому же выводу приводит нас все сказанное выше?

Мы склонны представить его в виде следующего силлогизма.

Учебная деятельность – общественно важная и ведущая деятельность в социальной жизни школьника.

Для школьника характер социальных отношений имеет жизненный смысл.

Отметка – единственный формальный отражатель ре-

зультатов учебной деятельности школьника.

Следовательно, отметка становится регулятором социальных отношений в жизни школьника и регулятором его учебной деятельности.

Отметка в учебной деятельности школьника

Для раскрытия роли отметки в учебной деятельности школьника необходимо уяснить: с каким статусом входит она в нее, претерпев общественное детерминирование и став общественно значимой. В связи с этим встает вопрос о мотивах учебной деятельности, о ее движущих силах. В не столь уж далеком прошлом в педагогике проблемам мотивации не уделялось должного внимания. Даже при рассмотрении психологических основ процесса обучения в некоторых учебниках педагогики и дидактики авторы довольствовались анализом отдельных психологических процессов – внимания, мышления, памяти, эмоций, воли, не касаясь такого детерминанта целостной модификация личности, как потребности и мотивы.

В связи с переходом на всеобщее среднее образование и новое содержание обучения, проблемы мотивов, познавательного интереса становятся все более актуальными. Переосмысливание процесса обучения с этой точки зрения приводит к более рациональным путям формирования мотивов учебной деятельности. Под традиционным вопросом дидактики «Кого учить?» мыслится уже личность школьника, а не его отдельные психические свойства. Делаются попытки более конкретной, определенной постановки этого вопро-

са: «Ради чего учится школьник?», «Как приохотить ребенка к учению?».

Исследование мотивационного отношения школьника к учению охватывает большую группу психолого-дидактических проблем, в том числе таких, как характер самого обучения, его методы, содержание образования и, что в данный момент представляется нам особо важным, оценочная сторона обучения. Именно здесь зарождается группа мотивов, которые направляют учебную деятельность школьников. Это стремление к поощрению и одобрению, к занятию достойного положения в классном коллективе, к завоеванию звания хорошего ученика, «отличника», к доставлению радости родителям и близким, к опережению одноклассников и т. д. и т. п. Сюда включаются такие мотивы противоположного содержания, как желание избежать порицания и наказания, раздражения родителей, восстановить утраченное положение хорошего ученика, снискать расположение и доверие товарищей, учителя, родителей и др.

Все эти тенденции проявляются в отметках как главных показателях успехов и неудач ученика. Отметки как бы синтезируют мотивы учебной деятельности и придают ей многозначность.

В дидактических исследованиях, особенно в курсах общей педагогики и дидактики, признается, хотя и неохотно, что «отметка является одним из мотивов учения» [37]. Из психологических же исследований явствует, что «отмет-

ка является для школьников всех возрастов **важным** мотивом их учебной деятельности» [21, стр. 105] (выделено нами. – *Ш. А.*). Отношение к отметкам имеет свой генезис. В I–II классах дети отметку связывают со своим прилежанием, а не с результатом учебной деятельности, отметки в их сознании пока не приобретают самостоятельного значения, и они не «гонятся» за отметками. В дальнейшем положение меняется. Уже с III класса у школьников появляется тенденция «учиться ради отметки». Эта тенденция с каждым годом возрастает, ослабевая лишь в старших классах. У отдельных групп учащихся сильно развито стремление получать хорошие отметки во что бы то ни стало, даже если они этого не заслужили. Это и есть погоня за отметкой. Происходит как бы «фетишизация» отметки, стремление придать ей самостоятельную ценность [21, стр. 128].

Отметки нужны учащимся в первую очередь для улучшения или упрочения своего положения в классе, а лишь потом – как показатели знаний. Многие школьники учатся из-за строгости родителей, чувства обязанности и долга, необходимости быть образованными. И самое меньшее количество учащихся проявляют интерес к учению как потребность в познании [21, стр. 73].

С III класса многие дети начинают тяготиться школьными обязанностями, их прилежание уменьшается [21, стр. 66; 36, стр. 25].

В этих условиях отметки выполняют функции принужде-

ния, подстегивания, поощрения. Вот типичные высказывания школьников по этому поводу:

«Я буду получать хорошие отметки, и меня будут любить папа и мама. Но этого нелегко добиться. Надо внимательно готовить уроки и не смотреть по сторонам». (III класс)

«Я хочу получать только хорошие отметки для того, чтобы все могли сказать: „Вот какая хорошая девочка!”» (IV класс)

«Я хочу получать хорошие отметки, чтобы стать отличником, чтобы меня все уважали, и хочу окончить школу и получить золотую медаль». (V класс)

«Я стараюсь получать хорошие отметки, чтобы быть развитым человеком и не отставать от хороших друзей. Хорошие отметки – правильная и нужная жизнь, плохие – обратное». (VI класс)

«Я хочу получать отличные отметки, чтобы пользоваться авторитетом среди своих товарищей, и со мной будут дружить! Добиваюсь я их усиленным трудом». (VII класс)

«Пятерки, конечно, хорошо. Родители больше заботятся, приятно иметь хорошего сына. Отношение учителей меняется, на пятерочника смотрят не как на двоечника». (VIII класс)

«На двоечников вечно учителя сердятся, и директор вызывает. Ребята тоже их подстегивают, да они не слуша-

ют». (VII класс)

«Отметку я хочу только как отметку, как показатель знаний она для меня ничто!» (X класс)

Стремление «учиться на отметку» обнаруживается и в том, что часть учеников не занимается равномерно, отметки «скачущие»: то «4», то «2», то «5» и т. д. Процент таких учащихся постоянно растет: от 10 % в III классе до 51–53 % в VI–VIII классах. Как правило, они «подтягиваются» к концу четверти и особенно к концу года. «Некоторые учащиеся избирательно пропускают те уроки, к которым они не подготовились» [21, стр. 117–118].

О мотивационной значимости отметки говорят и результаты проведенного нами опыта. По нашей просьбе 12 учителей III–IV классов три дня подряд неожиданно вызывали одних и тех же «хороших» учащихся, опрашивали их и ставили отметки. Средняя отметка 3,8 вызванных учащихся в первый день составила 4,1; во второй (ученики уже не ожидали вызова) – 3,6; в третий день – 2,9.

Подобная тенденция подтверждается следующим опытом. Когда учащимся III класса среди других разнообразных задач предложили выбрать из цифр от 1 до 9 (красиво написанных на картонках) любую, большинство (86 %) выбрали цифру 5. На вопрос «Почему вы выбрали именно эту цифру?» учащиеся отвечали: «А какую же еще выбирать? Это же „пятерка“, высшая отметка!»

Усиление мотивационной роли отметки происходит

в ущерб мотивам, связанным с познавательным интересом учащихся. Специальное исследование показало, что интерес к учению проявляют 4 % учащихся III класса [21, стр. 73], высоким уровнем познавательного интереса характеризуются лишь 24 % учащихся V–VIII классов; 36 % учащихся проявляют средний, а 40 % – низкий уровень познавательных интересов [119, стр. 219].

Этой же тенденцией характеризуются и уроки. Специально изучив проблему познавательного интереса, Г. И. Щукина приводит данные о том, что в современной школе в среднем 30 % уроков проходят при высоком уровне интереса учащихся, а примерно 10 % уроков характеризуются полным отсутствием интереса. Хотя автор, исходя из этих данных, считает, что значительная часть уроков отличается высоким интересом учащихся, а уроков, на которых отмечается полное отсутствие интереса, очень мало [119, стр. 196]. Однако, если принять во внимание, что 70 % уроков в современной школе характеризуются полным или частичным отсутствием познавательного интереса школьников, то такую оценку следует считать неадекватной действительности. Фактически выходит, что на подавляющем большинстве уроков учащимся не предлагаются виды деятельности, способствующие активизации их познавательных интересов. Поэтому 76 % учащихся проявляют средний и низкий уровень познавательного интереса.

Отметки как бы перекрывают стоящие за ними знания,

умения и навыки, стирают из общего процесса учений способы самого учения, да и сам процесс учебной деятельности. Проследим процесс циркуляции отметки в учебной деятельности школьника.

Формализованное описание этого процесса представлено в схематичном изображении (см. схему 3).

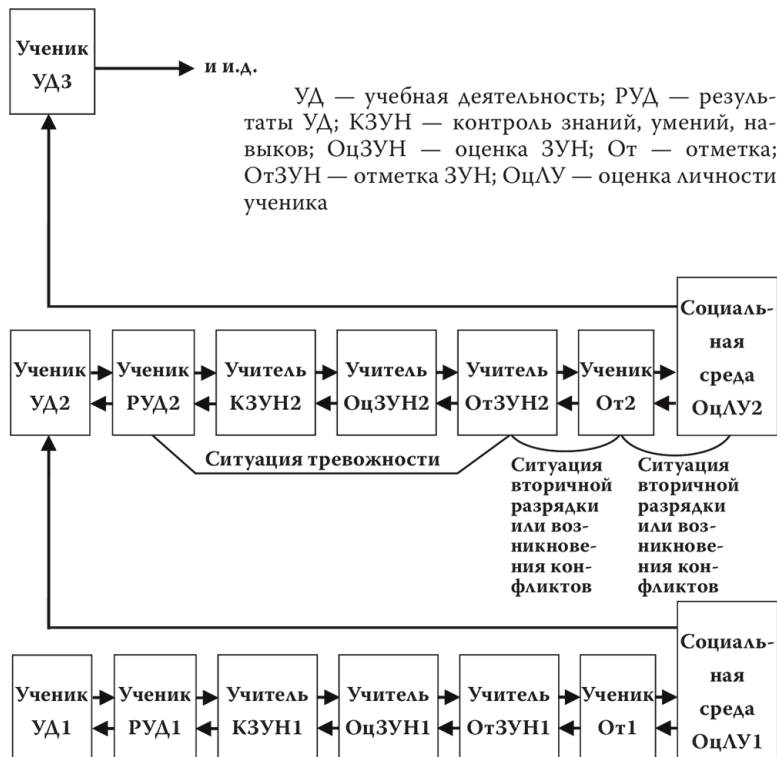


Схема 3. Социальная детерминированность и т. д. учебной деятельности школьника через отметки

Попытаемся придать содержательный смысл начальному циклу этой схемы. С целью усвоения определенного учебного материала ученик осуществляет учебную деятельность УД1 (на уроке и при выполнении домашних заданий), в которой в большей или меньшей степени проявляет старание и усердие, определенные знания и умения, учится ориентироваться и оперировать соответствующими способами деятельности с предметом.

Собственно учебная деятельность может быть осмыслена и организована учеником как умственная активность, направленная на усвоение знаний, умений и навыков.

В таком случае он больше будет склонен к объективной оценке ее результатов вне зависимости от потраченного труда. Однако учебная деятельность может переживаться школьником и как процесс, унесший много труда и стараний. Тогда результат учебной деятельности школьник будет расценивать именно с этой позиции, т. е. субъективно, в зависимости от затраченного труда и энергии. Такая позиция присуща младшему школьнику (особенно же ученикам I и II классов), хотя она не покидает его и в последующих классах. Ученик и впредь строго не отчленяет учебную деятельность (т. е. старания, усердие и др.) от ее результата (от усвоенных знаний, умений и навыков) и хочет, чтобы они педагогом бы-

ли оценены в целостности.

Результаты учебной деятельности школьника (РУД1) проявляются во взаимоотношениях и общении с учителем. Это происходит в основном в форме контроля, проверки и оценки знаний, умений и навыков учащихся. Материализованным выражением результатов этих процедур является отметка.

Инициатором и организатором этой формы общения (как и процесса обучения в целом) является учитель. Он «выносит» на контроль результат учебной деятельности ученика, который рассматривается им как усвоенные знания, умения и навыки (контроль знаний, умений и навыков – КЗУН1), и делает его объектом оценки (оценка знаний, умений и навыков – ОцЗУН1).

Процесс оценки учитель осуществляет на основе известных и доверенных ему критериев и требований. Определенное представление о них, может быть, возникает и у ученика в результате частых оценочных суждений педагога. Оценку проверенных знаний, умений и навыков учитель выражает словесно, а затем, завершая этот процесс, смысл своего оценочного суждения, а также смысл того, что не нашло отражения в словесной оценке, но имелось в виду, заключает в условный цифровой знак – в отметку (ОтЗУН 1). Таким образом, только учителю может быть полностью известен истинный смысл отметки, которую он ставит каждому отдельному ученику.

Ученик, получив отметку (От1), по логике вещей, должен вернуться к тем же знаниям, умениям и навыкам и, усовершенствовав организацию учебной деятельности, приступить к их доработке, пополнению, упрочению. Затем эти же знания, умения и навыки должны быть повторно проверены и оценены учителем.

Вначале, в I и частично II классах, порой так и бывает. Однако это происходит не на базе отметок, а скорее на основе систематического контроля и оценки учителем чуть ли не каждого крохотного шажка школьника в учении. Тут отметка играет совершенно иную роль – утверждает позицию ребенка как школьника.

На этом этапе, в силу возрастных особенностей, детям трудно понять значение отметки и ее объективность. В смене позиций дошкольника на школьника, «маленького» на уже «большого» отметки воодушевляют ребенка. Поэтому и восклицает маленький Петя, герой повести В. Катаева «Белеет парус одинокий», который, получив сплошные двойки, с недоумением смотрит на укоризненное лицо тети: «Как вы, тетя, не понимаете? Важно, что отметки! Понимаете? Отметки! А вы этого не хотите понять!» А затем, схватив тетрадь с выставленными «двойками», мчится во двор показывать их мальчикам. Что же касается оценивания приобретенных знаний, умений и навыков, то здесь действует возрастная логика: кто больше испачкал скатерть чернилами, тот больше виноват, а кто меньше испачкал – тот меньше вино-

ват. Все это не зависит от побуждающих причин. И в учении то же самое: кто больше старался и трудился, тот заслуживает большей похвалы, а кто меньше старался – меньшей похвалы. И все это независимо от качества результата.

Однако учебная деятельность начинающего школьника все больше и больше детерминирована требованиями окружающих – самого учителя, родителей, классного коллектива и других общественных кругов, с которыми связи и отношения ребенка все больше укрепляются и усложняются. Отметкой как показателем выполнения учеником своего общественного долга начинают интересоваться близкие ему люди – учителя, товарищи по классу, родители, родственники, соседи, товарищи по двору, руководители кружков и секций внешкольных учреждений. В этих социальных общениях мало кто будет спрашивать, за что, за какое знание или незнание ему были выставлены те или иные отметки, какой труд вложил он в изучение учебного материала. Но ребенок может услышать от тренера по плаванию, от учителя кружка танцев, пения, авиамоделистов подобное тому, что говорил Петя своей тете: «Главное, отметки! Главное, иметь удовлетворительные отметки!»

Близкая социальная среда оценивает уже личность ученика, а не его конкретные знания, предъявляя ему свои требования, диктуя условия общения: куда ни пойдешь, первый вопрос, который будет задавать взрослый школьнику: «Как ты учишься?», т. е. «Какие у тебя отметки?». Оценка личности

ученика (ОцЛУ1) социальной средой, осуществляемая в основном на базе полученных им отметок, глубоко затрагивает его душу, учебная деятельность меняет свою психологическую структуру, направленность, значительное место в ней начинают занимать внешние побудители взамен внутренних.

Мы проследили содержательную сторону от УД1 до ОцЛУ1 (см. схему 3). Что же происходит дальше?

Второй и каждый последующий цикл учебной деятельности и оценки ее результатов будут все прочнее отражать влияние социальной среды. Вопрос «Ради чего учиться?» осознанно или неосознанно не будет покидать ученика. Возможно, время от времени он окажется страстно увлеченным самими знаниями, процессом познания, будет одержим своими познавательными интересами. Однако не будет одного – страстного увлечения всеми учебными предметами. Не может быть и другого – чтобы все «средние» (а их большинство) и «слабые» ученики, не владея рациональными способами учебной деятельности и с трудом преодолевая процесс учения, все-таки учили все предметы, основываясь на познавательном интересе. Познавательный интерес школьника может развиваться в другом направлении, на другом материале, его учебной деятельностью в основном будет управлять общественная среда, ее одобрение и санкции.

Путь от РУД2 до ОтЗУН2, т. е. процесс оценивания, можно назвать ситуацией переживаний и волнений. Вот как раскрывает психологическую суть этого процесса Б. Г. Ананьев:

«Тот, кто еще не ответил, находится в состоянии ожидания и связанного с ним возможного успеха или неуспеха; тот, кто уже ответил, переживает реально этот успех или неуспех. Слушание в ситуации опроса тех, кого в данный момент не опрашивают, носит эмоциональный характер и обуславливается значительным волевым напряжением.

Отсюда интеллектуальные действия школьника, которого педагог спрашивает в данный момент, отражают в себе предшествовавшие опросу состояния ожидания, переживания и волевого напряжения» [11, стр. 13]. Специальные психологические исследования указывают на то, что учащиеся в процессе опроса находятся в стрессовом состоянии, переживают повышенную тревожность. Они сами редко стремятся, чтобы их контролировали, опрашивали и оценивали на отметку, если нет необходимости «исправить» отметку и положение. Переживания и тревожность сопутствуют процессу оценивания в любом случае, какой бы доброжелательной и спокойной ни была атмосфера опроса.

Однако атмосфера опроса в силу императивности обучения не всегда может быть спокойной и доброжелательной. Волнуется не только ученик, но и учитель, не сдерживающий порой свое чувство гнева и раздражительности и обрушивающий на школьника упреки. Это, в свою очередь, усиливает напряженность, что в конечном счете отрицательно сказывается на проявлении способностей школьника. Примечательны в связи с этим экспериментальные исследования

ния Дж. Брунера. Выдвинув предположение, что от состояния повышенного напряжения зависит степень способности индивида применять к новому материалу уже твердо усвоенные ранее кодовые системы, которые позволяют ему надлежащим путем выходить за пределы получения информации, Л. Ростман и Дж. Брунер поставили следующий эксперимент по восприятию в условиях повышенного напряжения. Двум группам испытуемых вначале предлагалось распознать некоторые короткие трехсловные предложения, предъявляемые тахистоскопически в обычных условиях лабораторного опыта. Затем «стрессовой» группе давалась непосильная задача перспективного распознавания — требовалось сообщить о деталях сложного изображения, экспонировавшегося в течение короткого промежутка времени. Во время этого «стрессового» испытания члены группы подвергались безжалостным насмешкам экспериментатора, обвинявшего их в неумении работать и требовавшего максимальной отдачи сил. Другой группе давалась простая задача по оценке уровня освещенности того же самого изображения, предъявляемого с той же экспозицией, причем испытуемых никто не бранил. Затем обеим группам снова предъявлялись для распознавания некоторые предложения. Выявилось следующее: у «нестрессовой» группы имело место явное повышение порога распознавания предложений и слов, у «стрессовой» же группы никакого повышения порога не наблюдалось. Самым поразительным во вто-

рой части эксперимента было то, заключает Дж. Брунер, что «стрессовые» испытуемые в оценке полученной информации либо высказывали совершенно невероятные суждения о содержании предъявляемых им слов, либо оказывались неспособными вообще выделить какие бы то ни было слова в предъявляемом материале [16, стр. 227].

Чем это вызвано?

Если дело касается только того, чтобы обнаружить пробелы в знаниях ученика, указать на это и тут же наметить пути их восполнения, и если еще педагог одновременно стремится усовершенствовать свою методику обучения, которая, возможно, явилась причиной появления пробелов в знаниях и умениях ученика, то нет серьезных оснований для тревожности и переживаний: ученик получает инструкцию, как строить учебную деятельность и на что ее направить, а педагог получает возможность улучшить процесс обучения.

Однако главное заключается в том, что у ученика в процессе общения с близкой ему общественной средой, требования которой ему необходимо удовлетворять, создается свой уровень притязаний. С одной стороны, этот уровень, с другой – слабо сформированная возможность критически оценивать свои же знания и умения, а с третьей – скрытость от него критериев, эталонов и требований, которыми будет оперировать педагог при оценке результатов его учебной деятельности, затрудняют ученику возможность пред-

восхитить исход процесса оценивания. Ученик очень старался, выучил, решил, но как – это он узнает от учителя.

Таким образом, на грани уровня притязаний ученика и неведения им возможного исхода возникают переживания, волнения, тревожность, что отрицательно сказывается на выявлении им даже тех знаний и умений, которыми он хорошо владеет. Ученик волнуется даже в том случае, если его уровень притязаний нацелен на «5», а он знает, что получит «4». Ему нужна отметка на уровне притязаний, которая редко оказывается ниже полагаемой.

Вот и возникает тревожность, питающаяся переживаниями скорее за будущие отношения в социальной среде, нежели за действительно точную, безошибочную, крайне объективную отметку. Тревожность такого рода не возникала раньше, когда ребенок еще находился в процессе становления как школьник, ибо пришла с накоплением опыта общения в социальной среде и опосредствована его успехами и неудачами в учении. Она может исчезнуть в том случае, если для ученика эти общения потеряют смысл, если он привыкнет к частой переоценке отношений и если он найдет другую среду, в которой его не будут рассматривать и оценивать через призму результатов учебной деятельности и отметок.

Вслед за ситуацией переживаний и волнений наступает критический момент: объявление отметки учителем и восприятие ее учеником (от ОцЗУН2 до От2). Этот момент

мы бы назвали ситуацией первичной разрядки или возникновения конфликтов. Разъясним сущность этой ситуации.

Ученика отметка может удовлетворять или не удовлетворять. Третьего состояния, когда абсолютно все равно, какой отметкой будут оценены его знания учителем, практически не существует. Это будет только видимость того, что ученика не трогает отметка, или же результат такого положения, когда он не знает, что такое отметка, и не связывает с ней каких-либо последствий. Ученик, лишь полностью оторвав себя от социальных общений, действительно станет абсолютно равнодушен к отметке. Но такого состояния не бывает.

Ситуация первичной разрядки или возникновения конфликтов характеризуется разными исходами. Среди них можно выделить две основные группы.

Первая группа – это ситуация с благополучным исходом. Уровень притязаний ученика удовлетворен: отметка, выставленная ему учителем, соответствует или даже превышает ту, которую он хотел бы получить. Ученик полон положительных эмоциональных переживаний, радости. Отметки, полученные на уровне притязаний, принимаются учениками скорее всего как справедливые, полагаемые.

Однако здесь можно выделить и другие варианты с разными последствиями в переживаниях. Разумеется, ученик ни в коем случае не будет переживать радость из-за того, что он ожидал «двойку» и получил ее. То, что ожидается, и то, что находится на уровне притязаний, может быть со-

вершенно разным. Считая полученную отметку справедливой, ученик, тем не менее, будет недоволен и самим собой, и педагогом («Зачем надо было именно сегодня меня вызывать?!»), который покажется ему еще более несправедливым по отношению к нему лично. Ожидая «5» и получив «4», ученик тоже будет недоволен, хотя оценочное суждение педагога заставляет принять отметку как справедливую. Однако, какие бы ни были варианты, исход выставления отметки все же следует считать благополучным, потому что ученик принимает ее.

Вторая группа – это ситуация с конфликтным исходом. Несоответствие между выставленной отметкой и уровнем притязаний и ожиданий может ощущаться учеником как несправедливость педагога и вызывать в нем отрицательную реакцию. Отметку он не принимает, протестует против нее, считает, что она занижена, не отражает его стараний и знаний. Однако конфликт может проявляться по-разному.

Один вид проявления конфликта носит латентный характер: ученик недоволен педагогом, не согласен с отметкой, не принимает ее, однако не выражает этого резко и явно не протестует. В душе он винит педагога, находит аргументы в свою пользу: «Ведь ответил на все вопросы, что ему еще нужно было?», «Почему нарочно задал такой сложный вопрос?.. Хотел меня провалить!», «Я же не хуже других отвечал... Он им поблажки делает, а мне – нет!». Потом, возможно, он об этом будет говорить и с товарищами, ища у них

поддержки.

А в самой ситуации разрядки и конфликта он будет молчать и сдерживать свои чувства.

Другой вид проявления конфликтного состояния – это явный конфликт: ученик высказывает свое недовольство, начинает спорить с педагогом и упрекает его за несправедливость по отношению к нему, не дает дневник для записи отметки, повышает голос, плачет, мешает продолжению урока и т. д.

Латентные конфликты возникают уже в начальных классах, не прекращая своего существования и на всех последующих ступенях обучения. Явные конфликты значительно усиливаются в средних и старших классах, беря свое начало в основном в IV–V классах.

Мы назвали эту ситуацию разрядки или возникновения конфликта первичной, имея в виду, что в дальнейшем в своей социальной среде ученик окажется, может, быть, в более сложной ситуации разрядки или возникновения конфликтов, и это будет уже вторичная такая ситуация, имеющая другой содержательный смысл (на схеме 3 От2 – ОцЛУ2). Вторичная ситуация разрядки или возникновения конфликтов может длиться дольше и возникать много раз – с товарищами, коллективом класса, с мамой и папой в отдельности и т. д. В этой среде ученику часто будут напоминать о его недавних неудачах, с ними будут связывать другие его поступки. Те конфликтные проявления, которые возникли

на месте, на уроке, – это были предвосхищающие конфликты, цель которых заключалась в том, чтобы еще раз попытаться предотвратить очередную серию надвигающихся конфликтов в своей социальной среде.

Все, с чем встречается школьник в общении с окружающими его людьми, имеющими большее или меньшее значение для него, – будут ли это: одобрение, похвала, забота, признание его авторитета и мнения и вообще его личности, или, наоборот, порицание, ругань, усиление требований, ущемление его достоинства и личности в целом, – находит прямое отражение в характере и психологическом смысле его последующей учебной деятельности. Отметка, в сжатом виде носящая в себе возможности изменения социальных отношений, формы проявления которых будут зависеть от конкретных условий среды и сложившейся практики воспитания, и циркулирующая во всем учебном процессе, особенно же в учебной деятельности школьника, часто будет менять психологическую природу этой деятельности. В некоторых же случаях может «застрять» в ней и, вместо того чтобы стимулировать учебную деятельность, способствовать ее приостановлению, задержке, прекращению.

Некоторые конкретные данные могут еще глубже охарактеризовать процесс циркуляции отметки в учебной деятельности школьника.

С этой целью обратимся к результатам специальных исследований, проведенных А. И. Липкиной и Л. А. Рыбак

[55].

Около 40 % учащихся старших классов (включая VIII класс) считают, что они сами более правильно оценивают свои знания, нежели учителя; до 47 % учащихся предполагают, что более правильные оценки выставляются учителем.

Однако около 70 % учащихся тех же классов считают, что важнее, как оценивают другие, а не сами (за последнее высказывается около 24 % учащихся); это обосновывается ими следующими типичными высказываниями: «Конечно, я сам лучше знаю свои дела и могу их правильнее оценить, но что такое моя оценка? Ведь жизнь мою определяют оценки, которые я получаю от других»; «Я считаю, что для каждого человека очень важно то, как он сам оценивает свою работу. Но место человека в жизни определяет то, как он оценивается другими. Практическое значение имеет то, как оценивают человека другие. В школе очень важно, как учитель тебя оценивает»; «Мало ли чего, как я сам себя ценю? Никому до этого нет дела. Нашу судьбу в школе решают „цены“, которые нам назначают учителя».

80 % учащихся с огорчением встречают отметки учителей, считая, что они недооценили их знания, труд, прилежание, нарочно занизили отметку.

У многих учащихся складываются твердые убеждения о субъективности педагогов в оценке их знаний: «Когда тебя систематически недооценивают, то постепенно пропадает

желание работать по предмету. Учителям следовало бы знать, что когда учащийся получает заниженные оценки, то он теряет интерес к учению»; «У многих учителей, чаще всего на основании первого ответа, складывается мнение об ученике. Потом уже, хоть расшибись в лепешку, выше той оценки, которую поставили в первый раз, не поставят»; «Есть такие учителя, которые, из-за того, что ученик не проявляет достаточного уважения к его урокам, потому что они неинтересные, снижают оценку его знаниям, хотя знает он предмет на „отлично“. Нехорошо мстить учащимся таким образом».

Около 95 % учащихся предпочитают не рассказывать родителям и товарищам вне школы о своих неудачах; 65 % учащихся рассказывают только о своих успехах в учении.

Как видим, отношение школьников к учению (и не только к учению) сильно детерминировано сложившейся оценочной системой обучения. Каково это отношение и как оно влияет на учебную деятельность школьника, на его учебную активность в процессе обучения? Для выяснения этих вопросов нами была проведена серия экспериментов. В одном из них регистрировалась внешняя активность школьников на уроках.

В качестве единицы внешнего проявления учебной активности школьника на уроке мы определили его реакцию на любое частное задание, вопрос, задачу, которые планируются учителем в связи с прохождением учебного материала.

Такими могли быть: ответ на вопрос педагога, пересказ содержания рассказа, решение задачи у доски или продолжение ее решения, начатого другим.

Эти единицы активности могут представлять или составные части коллективной учебной деятельности, или завершённую учебную деятельность отдельного ученика.

Однако изолированная регистрация таких внешних проявлений учебной активности не сможет создать у нас определённого представления о «включаемости ученика в процесс обучения, о характере его учебной деятельности и, самое важное, о направленности этой активности на уроке. Поэтому наряду с регистрацией единиц внешней учебной активности школьника регистрировались такие характерные показатели, как добровольность включения в активность, результаты каждой единицы активности, отключенность от активности, содержание активности (т. е. вопросы и задания педагога⁵).

Для дальнейшего обсуждения эксперимента и его результатов следует ввести условные обозначения конкретных форм этих единиц.

Двусторонняя активность: ученик сам стремится ответить на поставленный учителем вопрос, решить задачу и выполнить задание, и это стремление выражает под-

⁵ Исследуя пути повышения интереса к учению, Н. А. Беляев регистрировал на уроке количество заданных вопросов, высказываний, поднятий рук, реплик, отвлекаемость.

нятием руки, просьбой. Однако активность ученика может завершиться правильным или неправильным (неверным) исходом. Эти единицы учебной активности мы обозначаем $A1$ – двусторонняя активность с правильным исходом и $A2$ – двусторонняя активность с неправильным исходом.

Односторонняя активность: ученик сам не проявляет инициативы отвечать на задаваемые учителем классу вопросы и задания, не поднимает руку, но его вызывает учитель и требует разрешения учебной задачи. Здесь тоже активность ученика может завершиться правильным или неправильным исходом. Для обозначения этих единиц активности вводятся символы $B1$ – односторонняя активность с правильным решением задачи и $B2$ – односторонняя активность с неправильным решением задачи.

Отключение от процесса обучения: невнимательность, увлечение чем-то другим, разговор с товарищем, проявление сонливости и др. Эти данные мы обозначили символом C .

В эксперименте практически невозможно было регистрировать исключительно все проявления активности, например, готовность ученика ответить (поднял руку) или нежелание проявить инициативу в ответе (не поднял руку); невозможно было также вести учет всякого отключения ученика от процесса обучения из-за трудности определения этого состояния. Тем не менее, обработка материалов позволяет представить более или менее полную картину активности

школьников на уроке.

Регистрация и учет хода урока проводились следующим образом: сидевший в конце каждого ряда регистратор следил за активностью каждого ученика этого ряда и заносил в матрицы условные знаки проявления той или иной формы активности и отключения от процесса обучения. Отдельно регистрировались ход задаваемых учителем вопросов, заданий, задач, его обращения организационного характера, парциальные оценки, выставление отметок и др. Регистрацию каждого урока подобным образом проводили 3–4 человека⁶ (те, кто регистрировал в матрицах единицы активности каждого ряда, и те, кто вел протоколы с записью задаваемых учителем вопросов и задач). Было зарегистрировано 22 урока в течение полной недели (с понедельника по субботу включительно) в одном III классе⁷.

На этом этапе, как показывают исследования [21], уже проявляется определенное отношение школьников к учебной деятельности. Методика была заранее апробирована в других классах, а в основном классе, который в дальнейшем мы будем называть контрольным⁸, за неделю раньше

⁶ В эксперименте участвовали научные сотрудники, лаборатории экспериментальной дидактики НИИ педагогических наук им. Я. С. Гогебашвили МП Грузии ТМ. Гелашвили, В. Г. Ниорадзе, Г. Д. Иванишвили, Т. В. Лоладзе, В. Г. Квирикашвили, М. Г. Абуладзе, Н. П. Абакелия, Н. В. Эбралидзе.

⁷ Эксперимент проводился в марте 1976 г. в одной из школ г. Тбилиси. Школа и класс как наилучшие были рекомендованы МП Грузии и директором школы.

⁸ Экспериментальными мы будем называть классы, в которых велась специаль-

группа экспериментаторов проводила предварительную работу, чтобы учащиеся и педагог привыкли к тому, что в классе присутствуют посторонние.

Обсуждение результатов предпочитаем начать с показа того общего направления процесса обучения, в который были вовлечены ученики контрольного класса. Это можно увидеть из анализа задаваемых учащимся вопросов, задач и заданий (см. табл. 1).

Таблица 1. Классификация учебных задач и мер по их организации; их удельный вес на уроке (в %)

ная учебно-воспитательная работа, о ней речь пойдет в следующих главах книги. Однако в таблицах и диаграммах, в которых будут суммированы результаты эксперимента в контрольном классе, будут даны и показатели экспериментальных классов. Это поможет читателю создать представление об уровнях учебной активности школьника в разных условиях обучения.

Классы	Всего учебных задач по мере их организации в течение недели	Учебные задачи			Меры по организации учебных задач		
		Развивающего характера	Связанные с выявлением и закреплением знаний	Передающие информацию учителю	Распоряжения и поручения	Одобрение (похвала, хорошая отметка)	Порицание (наказание, плохая отметка)
Контр. III	1724 100 %	13,45	49,07	12,87	8,81	2,43	1,68
Экспер. III	878 100 %	30,18	21,86	16,28	12,2	15,92	3,53

Из табл. 1 видно, что основной упор в контрольном классе делался на выявление знаний, умений и навыков учащихся; на это приходится 49,07 % всех учебных задач. Это обычная ситуация фронтального или индивидуального опроса, когда все без исключения вопросы и задания, получаемые учащимися, основаны на вспоминании уже изученного пройденного материала (вроде: Что такое глагол? На какие вопросы отвечает глагол? Что выражает восклицательное предложение? Чем предложения отделены в этом тексте? и т. д.). Крайне мало было таких учебных задач, которые требуют от учащихся самостоятельности мысли, иного

подхода, выдвижения своих предложений и т. д. Даже те учебные вопросы, которые нами включены в группу развивающих, практически не вызывали у учащихся особых затруднений: на них учащиеся отвечали сразу, моментально, и за их ответами не следовали спор, обсуждение. В эту группу входили вопросы и задания типа: Какой отрывок больше всего нравится вам в этом рассказе? Как вы понимаете это слово, выражение? Найдите непонятные слова в тексте. И др. Доля подобных и чуть более сложных учебных задач (и вопросов) развивающего характера на отдельных уроках колеблется от 22,57 % (уроки математики) до 1,66 % (уроки природоведения).



Схема 4. Направленность обучения и учебно-познавательная активность школьников

При передаче информации учителя в первую очередь пользовались рассказом, беседой, показом, во время которых учащиеся должны были внимательно слушать и смотреть. Организационные распоряжения в основном были связаны с требованиями учителя типа: «Выходи!.. Встань!.. Садись!.. Решай быстрее!.. Думай!.. Выпрямись!.. Смотри с доски!.. Слушайте внимательно!.. Запишите!.. Не отвлекайся!..» В том же духе звучали, поощрения и порицания: «Молодец!.. Я довольна!.. Ставлю «пять»!.. Ты невнимателен!.. Чем ты занят?!.. О чем ты думаешь?!.. Мешаешь всем!.. Большие надо думать!.. Если так будет продолжаться, ты останешься на второй год!.. Стыдно списывать у товарища! Посмотрим, что скажут тебе дома, когда придешь с двойкой!»

Основываясь на этих данных, мы можем сказать, что учебная деятельность школьника формируется в основном в таких условиях, когда постоянно контролируются и проверяются его знания, повторяется уже изученное, знания закрепляются путем многочисленных упражнений, и все это идет в ущерб проявлению самостоятельности мысли. Императивность управления процессом обучения вызывает чрезмерное усиление контролирующих действий педагога.

Как проявляется и какими особенностями характеризу-

ется учебная активность школьника в этих условиях обучения? Как он принимает предложенные учителем учебные задачи? Обратимся теперь к данным активности учащихся на уроках (табл. 2).

Таблица 2. Показатели активности учащихся на уроках в течение недели (в %)

Классы	Общее к-во ед. актив.	Из всех						
		A_1	A_2	B_1	B_2	C	$A_1 + A_2$	$B_1 + B_2$
Контр. III	2560 100 %	16,05	0,85	32,38	3,75	46,95	16,9	36,13
Экспер. III	976 100 %	50,81	5,63	21,41	7,17		56,44	28,58

По данным таблицы, уровень двусторонней активности на уроках по сравнению с односторонней активностью крайне низок: 16,9 % против 36,13 %. Ясно, что учащиеся, отвечая педагогу, не стремились проявлять инициативу, выполнять учебные задания даже в том случае, когда они знали материал и могли ответить правильно (на это указывает B_1 , т. е. результаты односторонней активности, исходом которых являются правильные ответы). Таким образом, ученик знает, может решить предложенную педагогом учебную задачу, но не желает, не проявляет сам инициативы. В редких случаях односторонняя активность ученика заканчивалась неудачно, еще реже случаи, когда неудачно

заканчивалась двусторонняя активность.

Такое положение можно объяснить следующими предположениями.

Во-первых, ученик не желает рисковать, отвечая педагогу, когда он не вполне уверен в правильности своего ответа. Он уже знает, что по его ответам у педагога складывается определенное представление о его знаниях и это может оказать влияние на оценку его знаний с помощью отметки. При односторонней активности отрицательным исходом завершалось 11,4 % ответов, при двусторонней же вдвое меньше – 5,5 %. Тот, кто убежден в своих знаниях, действует свободнее, а кто не убежден, предпочитает не проявлять своих знаний и не давать лишнего повода педагогу высказывать свое оценочное суждение.

Во-вторых, ученик не испытывает потребности включаться в такую активность, которая не удовлетворяет его познавательным интересам. Последнее подкрепляется самым высоким процентом отключения ученика от учебного процесса, выхода его из «поля слушания» (46,95 %). Общее количество зарегистрированных случаев отключения составило 1202, т. е. в среднем 55 на каждом уроке. (Сопоставление показателей уровня активности с показателями направленности обучения см. также в схеме 4).

Должно быть, имеется внутренняя связь между насыщением педагогического процесса учебными задачами, направленными на опрос и оценку знаний, умений, навыков, и уве-

личением количества отклонений (отключений) учащихся от активной учебной работы. С одной стороны, неуверенность в точности и полноте своих знаний, правильности возможных догадок и опасение отрицательной оценки со стороны педагога, а с другой – слабое стимулирование познавательных возможностей и интересов процессом обучения из-за крайней облегченности заданий или, наоборот, их чрезмерной сложности являются причинами пассивности учеников на уроках.

Зарегистрированные уроки внешне выглядели вполне логичными: проверка домашних заданий, индивидуальный и фронтальный опрос учащихся, установление связи между новым и старым материалом, объяснение нового материала, закрепление его с помощью фронтальной работы и упражнений, задания на дом. Разумеется, были замечены попытки иного построения уроков, но, как правило, инвариантным оставался репродуктивный характер учебной деятельности, ее направленность на закрепление и осознание изученного. На каждом уроке выставлялось 3–5 отметок как результат индивидуальных проверок знаний учащихся. Следует обратить внимание именно на этот момент, так как он может частично объяснить мотивационную основу учебной деятельности школьников. Внутренняя напряженность детей во время индивидуального опроса, завершавшегося оценочными суждениями и выставлением отметок, отрицательно влияла на дальнейший ход урока. Хотя об отметках редко

упоминалось, тем не менее, императивность урока проявлялась в том, что дети постоянно чувствовали, что каждое их действие и высказывание непрерывно контролируется и оценивается учителем. Парциальные оценки вместе с другими формами поощрения и порицания, подобно обручу, сдерживали инициативу учащихся.

Внутреннюю, порой неосознанную скованность учащихся в процессе обучения мы можем проследить на материале опыта по свободному выбору заданий, который был проведен в том же классе.

I задание: на уроке учащимся предложили выбрать пакет с легкими и трудными задачами (по математике) с условием, что будут ставиться отметки; II и III задания: спустя два дня снова предложили выбрать и решить трудные и легкие задачи с условием, что отметки не будут ставиться и результаты решения не повлияют на окончательную (четвертную) отметку. Опыт проводился учителем на уроке, и ему придавался вид обычной классной работы. Результаты этого опыта представлены в табл. 3.

Таблица 3. Выбор трудных задач и уровень их правильного решения (в %)

Классы	1 задание Отметка ставится		2 задание Отметка не ставится		3 задание Отметка не ставится	
	Выбор	Правильное решение	Выбор	Правильное решение	Выбор	Правильное решение
Эскп. III	88,9	77,3	91,1	81,2	91,1	82
Контр. III	51,3	41,4	59	43,5	79,5	34,1

Показательно, что учащиеся контрольного класса крайне настороженно отнеслись к заверению учителя, что отметки не будут ставиться. Несмотря на это, они все-таки предпочли проявить осторожность, не решаясь брать сложные задачи, а при их выборе то и дело спрашивали: «Это правда, что не будете ставить отметки?», «А может быть, все-таки захотите поставить отметки? Тогда что будет?», «Если выберу легкую задачу, это будет влиять на отметку?» и т. п. Только после того, как им вернули тетради, в которых они выполнили работу, и учащиеся убедились, что отметки действительно не были выставлены, а вместо них давались добрые советы, как работать над решением задачи, в повторном эксперименте большинство из них охотно взялись за трудные задачи. Теперь уже разница по сравнению с результатом первого опыта составляла 28,2 %.

Следовательно, сам факт существования отметки оказывает постоянное влияние на характер, интенсивность, на-

правленность учебной деятельности школьника в процессе обучения, вызывая у него состояние тревожности. Само учение не приобретает для него самостоятельного смысла, так как не позволяет ему пережить радость добровольного включения в него.

Учебная деятельность школьника, формируемая в условиях традиционной системы обучения, неизбежно будет страдать несовершенством из-за наличия в ней оценочного компонента. Сошлемся на экспериментальные материалы, подтверждающие это положение.

Учащимся III класса были даны три учебных задания, одинаковые по форме, но имеющие разные инструкции и предполагающие мотивационную основу для выполнения. Это были размноженные на ротаторе три литературных текста, содержащие 10 преднамеренно допущенных ошибок в каждом. Ошибки были пунктуационного, орфографического, стилистического, механического характера, располагались в тексте смешанно. Все они находились в круге приобретенных школьниками знаний и опыта, и их обнаружение не должно было представлять особых трудностей.

Задания (в обычных условиях урока, под руководством учителя, в разные учебные дни) давались со следующими инструкциями:

В тексте допущены ошибки, надо их обнаружить и подчеркнуть.

В тексте допущено 5 ошибок, надо их найти и подчерк-

нуть.

В тексте допущено 20 ошибок, надо их обнаружить и подчеркнуть.

Во всех трех случаях учитель предупреждал учащихся, что отметки он ставить не будет («Мы упражняемся в нахождении и исправлении ошибок!»). Таким образом, существенным во всех этих опытах было то, что учащиеся не знали действительного количества допущенных ошибок. Результаты эксперимента могли дать ответ на вопрос: какова сила контроля (который можно рассматривать как основу оценки) в варьированных условиях учебной деятельности школьника, когда ее задачей является именно контроль, проверка. Результаты эксперимента представлены в табл. 4.

Таблица 4. Количественные характеристики особенностей контроля в учебной деятельности школьника (на 1 ученика в среднем, в %)

Классы	Общее к-во ошибок, подлежащих обнаружению	1 инструкция		2 инструкция		3 инструкция	
		Обнаружили правильно	Приняли за ошибку	Обнаружили правильно	Приняли за ошибку	Обнаружили правильно	Приняли за ошибку
Эскп. III	290 100 %	6,01	1,2	5,1	2,2	7,3	6,7
Контр. III	410 100 %	8,1	1	8,1	1,4	9,3	5

Данные эксперимента в контрольном классе позволяют увидеть следующую зависимость: всякая инструкция (учебная задача) учащимися принимается без критического анализа – инструкция ограничивает ученика решить задачу до конца в соответствии с реальным положением дел. Зная, что в тексте только 5 ошибок, он порой хоть и замечает, что это не совсем так, тем не менее, прекращает учебную деятельность сразу же, как только обнаруживает именно 5 ошибок, среди которых могут быть и принятые за ошибки 2–3 случая. А если направить его на поиск 20 ошибок, он упорно будет искать как можно больше ошибок и с большой легкостью примет за ошибки совершенно правильные случаи.

Вот как отклонилась учебная деятельность школьника

в контрольном классе. При решении задания III из выделенных в качестве ошибок 14 случаев почти половина (6,7 %) – это ошибки, допущенные самим школьником. Это и есть неполноценность учебной деятельности, заключающаяся в том; что при решении учебной задачи *ученик критически не оценивает реальную ситуацию и без сомнения принимает инструкции.*

Рассмотрим теперь результаты эксперимента, целью которого было проследить характер проявления самоконтроля и самооценки в учебной деятельности.

Методика эксперимента заключалась в следующем: написанные учащимися III класса диктанты были оценены на два балла выше или ниже заслуживаемого (так, если полагалось «4», ставили «2», если «3» – ставили «5» и т. д.). Допущенные ошибки в письменной работе не подчеркивались. Возвратив письменные работы, учащимся предлагали задание: самим обнаружить и исправить допущенные ошибки. Это была I часть эксперимента. Далее, после исправления ошибок, учащихся просили письменно ответить на вопросы: «Согласен ли ты с отметкой учителя? Почему? Какую отметку ты бы себе поставил?» (II часть эксперимента).

Материалы, полученные по I и II частям эксперимента, позволяют делать следующий анализ. Заранее зная отметку, которая была выставлена за эту работу, ученик приступал к поиску допущенных в ней ошибок. Учебная деятельность,

стимулируемая отметкой, меняла свою направленность: ученики, получившие «2» или «3» (ожидавшие, вероятно, более высокой отметки), проявили больше критичности, хотя подметили лишь половину допущенных ими ошибок. Большинство школьников, которым были выставлены «4» и «5» (вместо «2» и «3»), даже не попытались серьезно пересмотреть свои работы, содержащие в себе 76 % всех допущенных ошибок.

Эти показатели коррелируют с данными, раскрывающими отношение учащихся к выставленным отметкам (II часть эксперимента): 51,7 % учащихся согласны с завышенными (41, 4 %) или заниженными (10, 3 %) отметками. Чем же они обосновывают свое «согласие»? «Я рада, что получила „5“, и мама будет рада!», «Согласен потому, что учительница лучше меня знает, кому какая отметка полагается!», «Ведь не могла учительница ошибиться?», «Я очень постарался и потому получил «четверку», «Если бы у меня были ошибки, учительница не поставила бы „4“!» Такими типичными высказываниями учащиеся снимают с себя всю ответственность за оценку своей работы, возлагая ее на своего учителя.

Уровень внешнего согласия учащихся с объективностью оценивания отметками их знаний учителем меняется от класса к классу. Однако становится очевидным то, что большинство учащихся – «средние» и «отстающие» – смиряются со своим положением; умение оценивать свои знания

у них развивается слабо. «В тех случаях, в которых ребенок, хотя и стремясь к успеху, постоянно сталкивается в своей учебной деятельности с неуспехом, с отрицательной оценкой ее результатов, мотив достижения успеха ослабевает. Стремление к успеху сначала заменяется состоянием напряжения, связанного с ожиданием неуспеха, а затем возникает индифферентное отношение к отрицательной оценке своей деятельности другими» [53, стр. 128].

В цифрах все это выглядит так: из «средних» и «слабых» согласны с заниженной отметкой: во II классе – 23,6, в III – 36,1, а в IV – 43,3 % учащихся [53, стр. 111, 113]. Под исследованиям А. В. Дусавицкого, подавляющее большинство учащихся контрольных II, III и IV классов склонны согласиться с неадекватной отметкой учителя [32, стр. 57].

Основываясь на этих данных, мы приходим к выводу о крайне слабой оценочной основе учебной деятельности школьников, ее значение для их формирующейся личности трудно переоценить. Сознательность учения, самокритичность и критичность мысли, творческий поиск, самовоспитание – все эти проблемы связаны с оценочными умениями их учебной деятельности. Что же касается проблемы «учить учиться», то она вообще не разрешима без полноценного формирования этих умений.

Что же мешает формированию оценочной основы в учебной деятельности школьника? Мы могли бы отнести этот факт к трудностям, определяемым возрастными особенно-

стями школьников. Но дело вовсе не в этом, а в том, что *в условиях традиционного обучения оценочный компонент выносится из целостной структуры учебной деятельности. Ученик с самого начала освобождается от такого рода активности, и она всецело возлагается на учителя. Педагог контролирует, проверяет, находит ошибки и указывает на них, одобряет, высказывает свое суждение о результатах учебной деятельности, не вдаваясь в анализ самого ее хода. Следствием всех этих, порой оторванных друг от друга операций, и является **отметка** как проявление воли и единоначалия педагога. Ученик **не может быть самостоятельным** в своей учебной деятельности хотя бы уже потому, что он **полностью** оказывается в зависимом положении от педагога, которому передает изъятый из этой деятельности регулятор ориентировки.*

Может ли ученик сам подключать в свою учебную деятельность оценочный компонент? Как указывает Б. Г. Ананьев, источником этого становятся оценочные воздействия педагога. Однако, как подтверждают исследования, тут зарождается нечто иное – **привыкание** учащихся к тому, что их оценивают **другие**. Надо только выполнять, а хорошо или плохо выполнено, об этом скажут учителя, они знают, как оценивать! Таким образом, нет мотивационной основы для того, чтобы учащиеся стремились к самостоятельному совершенствованию своей учебной деятельности путем включения в нее действенного оценочного компонента.

Учебная деятельность, лишённая собственной оценочной активности, одновременно лишается **корректирующей** и поэтому **мотивирующей** своей основы. Такая деятельность способна, **во-первых**, породить неверие ученика в свои собственные силы; **во-вторых**, держать его в постоянной тревожности в процессе учения; **в-третьих**, вызывать недоверие к объективности педагога.

Почему из учебной деятельности вынесен именно оценочный компонент, и он до конца, пока ученик вовлечен в орбиту обучения, находится в руках педагога?

Это можно объяснить, в частности, следующими исторически сложившимися обстоятельствами. Все более усиливающаяся в развитии общества значимость учения, с одной стороны, всевозрастающее накопление научно-технических знаний, с другой, и неспособность процесса обучения ввиду ограниченности дидактических инструментов полностью подготовить учащихся к трудностям учения, с третьей, породили возведенную в ранг истинности формулу: «Учение есть мучение», оправдывающую, принудительные (а в прошлом – насильственные) меры в обучении. В эмпирическом и длительном опыте развития обучения ученик познавался таким, каким проявлял себя в его же недрах, и поэтому о нем складывались ограниченные представления. В этих представлениях ребенок выступает как существо, упорно сопротивляющееся трудностям учения, и только принудительные меры в сочетании с мерами поощрения способны стимулиро-

вать его к этому. Школа и семья (общество) рафинировали различные формы выражения качественных и количественных показателей знаний, умений и навыков ученика, среди которых, ввиду своей компактности, выделились отметки (пятибалльные в прямом или обратном порядке восхождения, двенадцатибалльные, стобальные или же двух- и трехбалльные и т. д. – это уже не имеет принципиального значения). Оценочный компонент обучения, таким образом, во-брал в себя общественно значимые стимуляторы.

Разумеется, в процессе обучения учащиеся присваивают и оценочные суждения педагога, у них возникают определенные оценочные эталоны, они часто предугадывают результат оценки учителем их знаний. Можно допустить и то, что в оценке учителем знаний учащегося между ними достигается полное согласие, взаимопонимание. К этому и стремится традиционный процесс обучения. Но вся загвоздка в том, что все это имеет мало значения в смысле полноценности учебной деятельности. Ведь сущность оценочного компонента в ней нельзя свести к предчувствию, предугадыванию учеником результата общественной оценки усвоенных им знаний. Действительная сущность оценочного компонента заключается в том, как ученик оперирует определенными эталонами в ходе решения учебных задач.

II. Оценочный компонент обучения на разных этапах развития школы

Борьба за демократизацию оценочной системы обучения в школе дореволюционной России

Недугом дореволюционной школы было обучение и воспитание детей с позиции силы, в рамках которой мыслилось и поощрение. Многие письменные источники, посвященные системам представлений о воспитании подрастающего поколения, пронизаны, с одной стороны, заботой о детях, с другой – осуществлением этой заботы путем принуждения и применения строжайших мер, среди которых безапелляционно допускались телесные наказания. Держать детей в строгости и воспитывать их в страхе – это был один из надежных путей сделать из них беспрекословных исполнителей, служащих интересам антагонистического государства.

Известный памятник русской литературы XVI в. «Домострой», требующий от воспитателей проявления к ребенку любви и заботы, воспитания в нем мужества, трудолю-

бия, бережливости, хозяйственности и т. д., одновременно призывает их держать ребенка в «страхе божьем», применять телесные наказания, воспитывать в беспрекословном повиновении. Советы воспитателям группируются, к примеру, под такими заголовками; «Како детей своих воспитати во всяком наказании и страхе божии», «Како дети учити и страхом спасти» [115].

По «Домострою», «в человеке предполагается слишком много злого начала, весьма большая склонность к противоречию всему доброму и как бы естественное стремление выходить из той сферы, которая ему предназначена; удерживать его от этого, приучать идти по доброму пути и не сбиваться с него можно только страхом наказания, страхом телесной боли» [88, стр. 245].

Процесс воспитания и обучения с позиции силы наглядно можно проследить в поучительном альбоме Роберта Альта, в котором собраны репродукции рисунков, барельефов, оформления учебников, дидактических материалов и т. д., отражающих характер и средства общения учителя с учащимися в разные времена и эпохи. В более чем в 40 репродукциях мы видим учителя среди своих учеников, держащим в одной руке пучок розог, а в другой – раскрытую книгу; на многих из них отображены сцены розгования учеников, надирания ушей, высмеивания и т. д. [2]. Средневековый учитель, судя по репродукциям, был немыслим для современников без палки и розог, а обучение – без избиения,

наказания и страха детей. Изобретательность в формах наказания в школах средневековья, да и позже, была развита до предела.

Чем была predetermined позиция силы в обучении и воспитании детей, столь присущая школам средневековья и воспринятая с разными формальными изменениями буржуазной школой?

Во-первых, это не противоречило общественной структуре раннего, среднего и позднего феодализма, скорее, наоборот, – воспитание молодого поколения в страхе перед богом и перед господствующим классом соответствовало интересам духовенства и аристократического сословия. Такая направленность воспитания, за исключением некоторых крайних мер наказания, удовлетворяла и буржуазное общество.

Во-вторых, школа не могла надеяться на культуру педагогов, основную массу которых составляли духовенство и порой далекие от педагогического дела случайные люди, владевшие лишь чтением, письмом и простейшим счетом. Среди них часто встречались сапожники, булочники, бывшие солдаты и др.

В-третьих; мастерство в деле обучения и воспитания, которое находилось на самом низком уровне, не соответствовало ни скудным, но находящимся в развитии научным знаниям, из которых выводилось содержание обучения, ни уже познанным закономерностям развития детской психики. Знание ребенка, его возрастных особенностей не считалось

необходимым для организации процесса обучения и воспитания.

В-четвертых, несовершенный опыт обучения и воспитания, сложившийся у одних педагогов и передававшийся другим, принимал все более устойчивые формы педагогических канонов, мешавших интенсивному и творческому развитию педагогической практики, активному восприятию новых идей гуманистической педагогики. Для школы становилось привычным отставать от жизни, от требований своего времени, от перспективных линий развития общества.

В немецких схоластических школах средневековья возникли и оценочная система баллами как способ усиления влияния общественности (в первую очередь родителей на ребенка), а также разграничение учащихся по их способностям, знаниям и социальному положению. Легко войдя в практику школ разных стран и принимая разные формы, отметки быстро приобрели социальную значимость, становясь инструментами усиления давления на учащегося. Однако распространение отметок как способа отражения успехов и неудач школьника следовало бы рассматривать и как уступку схоластической школы передовому общественному мнению, выступающему против телесных наказаний детей, физического и духовного их калечения. С этой точки зрения распространение системы отметок означало сдвиг в сторону реализации гуманистических идей воспитания, зародившихся еще в рабовладельческом обществе и от-

стаиваемых великими мыслителями (Сократ, Марк Фабий Квинтилиан и др.). Эти идеи получили яркое выражение в классических произведениях эпохи Возрождения (Витторио де-Фельтре, Франсуа Рабле, Томас Мор) и гуманизма (Ян Амос Коменский, Джон Локк, Жан-Жак Руссо, Гельвеций, Дидро и др.). В России эта тенденция нашла отражение в проекте реорганизации системы образования, разработанном деятелем XVIII в. И. И. Бецким. Придавая важное значение воспитанию детей «в страхе божьем», он в то же время писал: «Единожды и навсегда ввести закон и строго утверждать – никогда и ни за что не бить детей» [87].

В трудах Я. А. Коменского, а в дальнейшем И. Г. Песталлоцци, Ф. А. Дистервега, В. И. Белинского, Н. И. Пирогова, К. Д. Ушинского и других прослеживается неразрывная линия создания и усовершенствования оценочной системы, исходя из демократических начал организации школы и народного образования в целом. Эта работа сопровождалась острой критикой схоластической школы, господствовавшей в ней муштры, неуважения к личности ребенка, насильственного принуждения его к учению.

Чем больше школа обращалась к гуманистическим и демократическим формам обучения и чем решительнее отказывалась от крайних принудительных мер, тем больше усиливалось социальное значение отметок. Полностью же отказаться от палки в воспитании (хотя и считая ее неприемлемой в обучении) не смог даже основоположник научной пе-

дагогика Я. А. Коменский.

Отметки, получив свое дальнейшее развитие в практике буржуазной школы, приспособились к маскированию педагогических дефектов и мнимых успехов, оправдывая несовершенство обучения якобы неспособностью детей или неизбежно присущей им ленью к учению. Посредством отметок, наряду с другими мерами воздействия, регулировалась жизнь ученика как в школе, так и вне школы, особенно в семье.

Разнообразные формы отметок, баллов, тестов стали важным педагогическим инструментом узаконивания социального неравенства через предопределение «интеллектуальной развитости» или «отсталости», «неспособности» детей и соответствующего отбора их в классы для «одаренных» или «неразвитых». Буржуазная сущность тестирования учащихся раскрыта в научных исследованиях многих авторов [81].

Недостатки оценочной системы обучения, включающей в себя отметки как стимуляторы учения, обнаруживаются уже в середине XIX в. Этому способствовала возникшая на основе социальных перемен буржуазная теория свободного воспитания, стремящаяся вести развитие ребенка вне всякого вмешательства и руководства извне. Она была направлена против любого подавления личности ребенка, против мелочной регламентации всех сторон его жизни и поведения, определения содержания обучения помимо его воли

и т. д. Подвергая острой критике авторитарность воспитания и схоластические методы обучения, представители этой теории или находящиеся под ее влиянием педагоги выступали и против сложившейся в школе оценочной системы обучения, против отметок и экзаменов.

Несмотря на крайности, в которые впадали некоторые представители теории свободного воспитания, опровергая даже ставшие классическими разумные положения организации подлинно гуманной и демократической школы, все же эта теория в определённой степени сыграла положительную роль в критическом переосмыслении обучения и его оценочного компонента. Выдающимся проводником идей свободного воспитания в России был Л. Н. Толстой. Опыт Яснополянской школы, организованной им, наглядно показал несостоятельность и «вредность» существующей в России системы образования, его основ, содержания и процесса обучения и воспитания. Л. Н. Толстой исходил из тезиса об общем назначении образования и закона его движения. Образование, по мысли Л. Н. Толстого, есть деятельность человека, имеющая своим основанием потребность к равенству знаний. Оно может быть достигнуто только на высшей ступени знания «по той простой причине, что ребенок может узнать то, что я знаю, а я не могу забыть того, что я знаю, и еще потому, что мне может быть известен образ мысли прошедших поколений, а прошедшим поколениям не может быть известен мой образ мысли» [96, стр. 160–161]. В этом Л. Н. Толстой

видел неизменный закон движения образования вперед.

Стремление людей к равенству знаний есть главное основание всякого образования, его суть. Однако, кроме него, Л. Н. Толстой выделяет и другие причины, которые вытеснили действительную суть образования, подменив ее ложными основаниями. «Ложные, но ощутительные эти основания следующие: первое и самое употребительное – ребенок учится для того, чтобы не быть наказанным; второе – ребенок учится для того, чтобы быть награжденным; третье – ребенок учится для того, чтобы быть лучше других; четвертое – ребенок или молодой человек учится для того, чтобы получить выгодное положение в свете» [96, стр. 158]. Эти признанные всеми основания Л. Н. Толстой подводит под три главных разряда, служащие опорами для построения различных педагогических школ: 1) учение на основании послушания (протестантские школы); 2) учение на основании самолюбия и соревнования (католические иезуитские школы); 3) учение на основании материальных выгод, честолюбия и гражданских преимуществ (суть российских школ). «Я вижу в действительности, – пишет Л. Н. Толстой, – цель образования, допуская такие ложные основания его, никогда не достигается, т. е. не приобретается равенство знания, а приобретаются, независимо от образования, привычка послушания, раздраженное самолюбие и материальные выгоды» [96, стр. 159].

Л. Н. Толстой опровергает такие подходы к обучению

и воспитанию, которые отдаляют учащихся от цели, создают благоприятные условия для грубого насилия педагогов в отношении школьников, способствуют тому, чтобы учителя и учащиеся смотрели друг на друга как на своих врагов.

«Для того, чтобы образовывающему знать, что хорошо и что дурно, – рассуждает великий писатель, – образовывающийся должен иметь полную власть выразить свое неудовольствие или, по крайней мере, уклониться от того образования, которое по инстинкту не удовлетворяет его... критерий педагогики есть только один – свобода. Мы избрали этот последний путь в нашей педагогической деятельности» [95, стр. 53].

С этих позиций Л. Н. Толстой рассматривает условия успешности обучения. Он формулирует несколько основных положений, нашедших осуществление в Яснополянской школе. «Для того, чтобы ученик учился хорошо, нужно, чтобы он учился охотно» и «чтобы его душевные силы были в наивыгоднейших условиях» – эта мысль является основополагающей в дидактических взглядах Л. Н. Толстого. Он выводит принципиальные условия, необходимые для ее осуществления: «чтобы то, чему учат ученика, было приятно и занимательно», «чтобы не было новых, непривычных предметов и лиц там, где он учится», «чтобы ученик не стыдился учителя или товарищей», «(очень важно. – Ш. А.) чтобы ученик не боялся наказания за дурное учение, то есть за непонимание», «чтобы ум не утомлялся», «чтобы урок

был соразмерен силам ученика, не слишком легкий, не слишком труден» [94, стр. 338, 341].

Ученик полюбит учение, если станет предчувствовать то новое мирозерцание, которое ему откроет учитель. Ни один человек не был бы в силах учиться, если бы будущность его учения представлялась ему только искусством писать, читать или считать; ни один учитель не мог бы учить, если бы он не имел в своей власти мирозерцание выше того, которое имеют ученики. «Для того, чтобы ученик мог отдаться весь учению, нужно открыть ему одну сторону того покрова, который скрывал от него всю прелесть того мира мысли, знания и поэзии, в который должно ввести его учение. Только находясь под постоянным обаянием этого впереди его блестящего света, ученик в состоянии так работать над собой, как мы того от него требуем» [96, стр. 236–237].

Самое же главное условие, от которого зависят все остальные, – это «дух школы», общий характер взаимоотношений обучающихся и обучающихся. В связи с этим Л. Н. Толстой пишет: «Есть в школе что-то неопределенное, почти не поддающееся руководству учителя, что-то совершенно неизвестное в науке педагогики и вместе с тем составляющее сущность успешности учения – это дух школы. Этот дух подчинен известным законам и отрицательному влиянию учителя, т. е. учитель должен избегать некоторых вещей для того, чтобы не уничтожать этот дух. Дух школы, например, находится всегда в обратном отношении к принуждению и поряд-

ку школы, в обратном отношении к вмешательству учителя в образ мышления учеников, в обратном отношении к продолжительности урока и т. п. Этот дух есть что-то быстро сообщаемое от одного ученика к другому, сообщаемое даже учителю, выражающееся, очевидно, в звуках голоса, в глазах, движениях, в напряженности соревнования, что-то весьма осязательное, необходимое и драгоценнейшее и потому, долженствующее быть целью всякого учителя. Как слюна во рту необходима для пищеварения, но неприятна и излишня без пищи, так и этот дух напряженного оживления, скучный и неприятный вне класса, есть необходимое условие принятия умственной пищи... Ребенок и человек воспринимает только в раздраженном состоянии, поэтому смотреть на веселый дух школы как на врага, как на помеху есть грубейшая ошибка, которую мы слишком часто делаем... Задача учиться... состоит в том, чтобы постоянно давать пищу этому оживлению и постепенно отпускать поводья ему⁹ [96, стр. 230–231].

⁹ Спустя два десятилетия приблизительно те же идеи о «духе» обучения и воспитания развивал Анатолий Франс. В романе «Преступление Сильвестра Бонара» (1881) он писал: «На земле существуют, чтобы любить добро и красоту, и давать волю желаниям, если они благородны, великодушны и разумны... Воспитание, не развивающее таких желаний, только извращает душу. Надо, чтобы наставник учил хотеть... Учиться можно только весело. Искусство обучения есть искусство будить в юных душах любознательность и затем удовлетворять ее, а здоровая, живая любознательность бывает только при хорошем настроении. Когда же насильно забивают голову знаниями, они только гнетут и засоряют ум. Чтобы переварить знания, надо поглощать их с аппетитом».

В свете этих общих идей Л. Н. Толстой анализирует оценочную систему обучения: опрос, экзамены, отметки. Особо значимой нам представляется точка зрения великого писателя-гуманиста на то, что «резюмировать все знания ученика для учителя, так и для постороннего, невозможно точно так же, как невозможно резюмировать мои, ваши знания из какой бы то ни было науки». Это невозможно сделать экзаменами и специальным «одиночным опрашиванием». Экзамены (т. е. всякое требование отвечать на вопросы), по мнению Л. Н. Толстого, являются не инструментом установления уровня знаний, а поприщем для грубого произвола профессоров и хитрого обмана со стороны студентов. Вместе с тем экзамены порождают новый «бесполезный предмет, требующий особенного труда, особенных способностей», – приготовление к экзаменам или к урокам: ученик не столько учит историю, математику, сколько учится искусству отвечать на экзаменах.

Конец ознакомительного фрагмента.

Текст предоставлен ООО «ЛитРес».

Прочитайте эту книгу целиком, [купив полную легальную версию](#) на ЛитРес.

Безопасно оплатить книгу можно банковской картой Visa, MasterCard, Maestro, со счета мобильного телефона, с платежного терминала, в салоне МТС или Связной, через PayPal, WebMoney, Яндекс.Деньги, QIWI Кошелек, бонусными картами или другим удобным Вам способом.