

Учебные задачи, требующие оценочных действий обучающихся

От проблемы формирования самооценки, а забрели вон куда — в решение многовариантных задач

Нетрадиционное обучение возникает там, где к ребенку начинают относиться не как к будущему, а как к реальному субъекту своих действий и чрезвычайно ценят, пестуют в ребенке это субъектное, авторское, инициативное начало. Именно при таком отношении к ребенку педагог отказывается от традиционного «Дети, сегодня нам предстоит найти ответ на вопрос...», говоря себе: «А кто задал этот вопрос? Кого из твоих учеников этот вопрос волнует? Пока что никого. При этом они хотят получить ответы на десятки своих собственных вопросов. Но не про части речи (или свойства дробей), а про космос и минералы, про динозавров и возможности предсказывать будущее... Вопрос учебника — это не вопрос ученика. А ты сам(а) прекрасно знаешь ответ на этот вопрос. Так кому он задан? И о чем ты спросил(а) своих учеников? Еще раз проверил(а), послушны ли они твоей воле?»

Есть много способов учить детей нетрадиционно, следуя их собственным интересам и одновременно формируя эти интересы, отвечая на вопросы, заданные самими детьми и обучая их задавать эти вопросы. В обучении, основанном на теории учебной деятельности, центром воспитания субъекта этой деятельности — ученика, обучающего себя с помощью учителя (а позже — учебников, справочников, любых культурных средств самообразования) является ситуация постановки учебной задачи. В этой ситуации учитель создает условия, при которых дети ясно убеждаются, что имеющихся у них способов действия недостаточно для того, чтобы решить новую задачу и в то же время они хотят эту новую задачу решить. Тогда-то и возникают познавательные вопросы, самостоятельные догадки, гипотезы, проверяя которые с помощью учителя, дети и приходят к открытию нового способа действия.

Действие оценки — это и есть то действие, благодаря которому человек оценивает свои возможности действовать, определяет, достаточно ли у него знаний для решения новой задачи, каких именно знаний недостает. Действие оценки — это «умение определять наличие или отсутствие у себя общего способа решения тех или иных задач». Речь идет именно об объективном компоненте самооценивания.

Обычно знание границ ученических возможностей, знание того, что дети знают, могут сделать сами, а где нуждаются в помощи и подстраховке, находится «в монопольном ведении» учителя: это он(а) знает, чего еще не проходили его ученики, и старается давать задания только в рамках усвоенного. Сам ученик обычно не ведает, где проходит граница его знаний, и попадает в мучительную ситуацию, когда, к примеру, пишет сочинение или письмо: он же не знает, каких орфограмм он еще не знает, поэтому не может полноценно пользоваться словарем, справочником или задать взрослому все нужные вопросы. Не зная, чего он не знает, ребенок не знает, чего ему следует узнать. И не пробует узнавать... Так сама система обучения, не направленная на развитие детской самооценки, ограничивает свободный поиск, самостоятельную познавательную активность детей.

Давайте забудем гвоздь по шляпку. Почему для нас умение детей самостоятельно оценивать свои учебные достижения не менее важно, чем умение бегло читать, быстро и правильно считать и грамотно писать? Потому что ребенок, не умеющий оценить свои возможности, так и не становится подлинным субъектом, хозяином собственной учебной деятельности, хозяином своих интеллектуальных богатств, и постоянно нуждается в руководстве, контроле и оценке учителя. С действия самооценки, со способности понять: «это я уже умею и знаю», «этого я еще совсем не знаю, надо узнать», «это я уже немного знаю, но надо еще разобраться», НАЧИНАЕТСЯ учебная самостоятельность школьника, переход от чисто исполнительского поведения старательного ученика к постоянному самосовершенствованию человека, умеющего учиться и учащегося всю жизнь.

Развить объективную сторону самооценки через интенсивное формирование действия оценки — вот что может сделать учитель (и прежде всего учитель, а не семья) средствами учебной деятельности. Но, делая это, учитель попадает в парадоксальную оценочную ситуацию, резко отличающуюся от оценочной ситуации традиционного обучения: чрезвычайно высоко, ничуть не меньше, чем твердое знание, учитель начинает оценивать незнание ученика, а точнее — знание ребенка о своем незнании.

Фиксируя границу своих возможностей, ребенок приглашает взрослого к сотрудничеству совершенно определенного рода: он просит прямой помощи или образцов. Обычно об этом же просят учителя первоклассники, когда у них что-то не ладится: «У меня эта задача не получается. Что надо делать?» В течение младшего школьного возраста у ребенка может произойти качественный скачок в развитии рефлексивной способности оценивать границу своих возможностей. Если учитель будет целенаправленно формировать действие оценки, то младший школьник научится не только фиксировать трудность, но и анализировать ее причину; от фиксации самого факта незнания или неумения он может перейти к знанию того, как это незнание преодолеть. Вместо «Я не могу решить эту задачу», может родиться: «Я решу эту задачу, если...» (далее формулируется гипотеза о недостающем знании). Выход за границу собственных знаний и умений, построение догадок о неизвестном, работа в той области, где нет готовых образцов, где все не проверено, где высок риск ошибки — вот в чем состоит школьное «приращение» рефлексивной способности оценивать себя.

Чтобы выйти за границы проверенного, устойчивого, надежного опыта любому человеку требуется некоторая отвага. Рискнуть и отважиться на поиски неизвестного тем легче, чем уверенней человек себя чувствует и чем крепче, надежней его окружение. Мало кто рискнет высказать собственное мнение, если ожидает насмешек и недоброжелательства. Итак, развитие рефлексивности как нового качества конкретной самооценки школьников возможно лишь на основе чрезвычайно устойчивых и надежных отношений базисного доверия сначала к учителю и одноклассникам, а потом и к себе — рискующему работать с неизвестностью, неопределенностью.

Для того, чтобы научить ребенка знать о своем незнании, не действовать в новой ситуации наугад, а остановиться, понять, чего не хватает для успешного действия, и начать поиск недостающего знания, учитель создает особые учебные ситуации недоопределенности или задания с недостающими данными. Примеры таких заданий взяты из курса начальной школы и отражают три основных этапа формирования учебного действия оценки. На этих примерах мы покажем, зачем и как учитель строит задания с недостающими данными, и как дети работают с такими заданиями.

Первый этап: учим умному незнанию

Такая задача строится на двух принципах: (1) недоопределенная задача должна быть внешне похожей на только что отработанные типовые задачи с однозначным решением; (2) если в задаче с однозначным решением ребенок может дать правильный ответ на вопрос задачи, то в недоопределенной задаче на вопрос надо отвечать вопросом или утверждением: «На этот вопрос ответить невозможно!»

Второй этап: учим умному спрашиванию

Ученики уже приучены к тому, что не все задачи имеют решение, что на некоторые вопросы учителя лучше всего ответить: «Это неизвестно. Это нельзя определить!» Но нам мало того, чтобы дети умели фиксировать границу своего знания и незнания и останавливались у этой границы, отказываясь действовать неразумно. Нашей заветной целью является не отказ от действия в ситуации недоопределенности, а смелый выход за пределы своих знаний и поиск неизвестного. «Я знаю, что я этого не знаю. Известным мне способом новая задача не решается» — такова формула первого этапа формирования учебного действия (само)оценки. «Я этого не знаю, но могу узнать, если задам вопрос учителю» — такова формула второго этапа формирования объективной составляющей учебной самооценки. Ясно, что умению задавать вопросы о недостающих данных

учеников надо специально учить. Для этого используются недоопределенные задачи иного типа. В принципе эти задачи можно решить несколькими способами, но учитель просит «отгадать» (вычислить с помощью вопросов) один-единственный вариант решения. Пример из курса русского языка для 2 класса (учитель создает ситуацию спрашивания и демонстрирует формы вопросов).

На доске — пять слов: ВОЛК, ЗАЯЦ, ТРУСЛИВЫЙ, СЕР-ДИТЫЙ, БЕЖАТЬ, ЗА.

Учитель: Я задумала предложение из пяти слов. На доске записаны все эти слова в исходной форме. Угадайте мое предложение.

Слава: Сердитый волк бежит за трусливым зайцем.

Учитель: Отличное предложение! А кто может соединить эти слова в предложение по-другому?

Полина: Сердитый заяц бежит за трусливым волком.

Учитель: По вашим улыбкам я вижу, что вам тоже понравилось предложение Полины. Но выдам вам часть моего секрета. Ни Слава, ни Полина не угадали моего предложения. Хватит гадать. Задайте мне умные вопросы, чтобы ТОЧНО узнать, какое предложение я задумала.

Юра: В вашем предложении кто выполняет действие — заяц или собака?

Учитель: Юра, ты умеешь задавать умные вопросы!!! Отвечаю: в моем предложении подлежащее ЗАЯЦ.

Юра: Ага, понятно! ЗАЯЦ БЕЖИТ ЗА ВОЛКОМ.

Оля: Откуда ты знаешь, ЗАЯЦ или ЗАЙЦЫ?

Учитель: Оля, ты сейчас сможешь задать второй умный вопрос. О чем ты хочешь меня спросить?

Оля: ЗАЯЦ БЕЖИТ или ЗАЙЦЫ БЕГУТ?

Учитель: Ты хочешь узнать, в каком числе стоит подлежащее в моем предложении? Во множественном.

Никита: Я хочу узнать — заяц сердитый или трусливый?

Учитель: Никита, это был бы умнейший вопрос, если бы ты спрашивал не про зайцев, а про слова в предложении. Кто поможет Никите задать вопрос так, чтобы мы не путали урок русского языка и естествознания?

Марина: Слово СЕРДИТЫЙ — это признак подлежащего?

Учитель: Замечательный вопрос Никиты и Марины наверняка поможет вам угадать мое предложение точно. Мой ответ: нет, слово СЕРДИТЫЙ в моем предложении не согласуется с подлежащим. Запишите мое предложение.

Третий этап: учим строить гипотезы

Этап умного спрашивания предполагает умение ребенка видеть варианты возможных решений, но на саму необходимость размышлять о многовариантности решения детей впрямую наталкивает учитель. Высшим пилотажем в развитии объективной учебной самооценки школьников является тот этап, когда дети самостоятельно, без прямой инструкции учителя, усматривают многовариантность в решении задачи и сами указывают на нее учителю.

Пример недоопределенной задачи: проверить окончания прилагательных в словосочетании НА УЗК-Й И ПЕСТР-Й.

На первый взгляд, эта недоопределенная задача похожа на задачи с однозначным решением, требующие применения уже известного способа действия. Но в данном словосочетании отсутствует имя существительное, однозначно определяющее падеж и род имени прилагательного. Поэтому возможны два прочтения этого задания: (а) предложный падеж — НА УЗКОЙ И ПЕСТРОЙ ЛЕНТЕ или (б) винительный падеж — НА УЗКИЙ И ПЕСТРЫЙ ШАРФ.

Такие задания дети принимают по-разному. Большая часть детей сначала не замечает недоопределенности задания и решает его по аналогии с остальными, однозначно решаемыми орфографическими задачами. Не важно, на каком основании дети

достраивают словосочетание, самостоятельно вставляя в него существительное. Важно то, что они сами не замечают, что они доопределили недоопределенную задачу.

Часть детей (сначала лишь 5-7 человек в классе) отказывается выполнить это задание и обращается к учителю с требованием: «Нужно дописать существительное», «Здесь могут быть разные окончания», «Нет существительного. Нельзя узнать окончание прилагательного». Эти дети уже освоили «умное спрашивание»: они видят вариативность решения данной задачи и добиваются от учителя ее доопределения. Важно, чтобы эту вариативность, недоопределенность задачи увидел весь класс.

Чтобы приучить детей к нетривиальной мысли: каждое тренировочное упражнение может содержать «ловушки» — нерешаемые и недоопределенные задачи, которые требуют от ученика нестандартного поведения. Иногда надо отказаться действовать и сказать: «Эта задача не имеет решения», иногда, чтобы решить задачу, надо дополнительно расспросить учителя, а иногда...

Учитель: Итак, вы доказали, что мое задание имеет два решения. И оба решения правильные. Я прошу работать дальше следующим образом: если задание имеет только одно решение, вы его и записываете. Но если задание имеет два или три решения, не надо меня спрашивать: пишите все варианты, ибо они все правильны! Проверьте окончания прилагательных, самостоятельно, согласуя их с существительными:

О ПРЕКРАСН — М

В ВОЛШЕБН — Ю

ЗА ВЫСОК — МИ

НА СЛЕДУЮЩ — Й

Когда такое задание дается впервые, лишь в нескольких тетрадях появятся два решения последней задачи: НА СЛЕДУЮЩИЙ ДЕНЬ и НА СЛЕДУЮЩЕЙ СТРАНИЦЕ. Такая гибкость мышления трудна и для взрослых, но хорошо тренируема именно в детстве.

Чтобы ученик умел самостоятельно оценивать свои действия в типовых и нетипичных учебных ситуациях, принимаясь за задачу, ученик с развитой самооценкой должен:

(а) Оценить, умеет ли он в принципе решать подобные задачи и не применять к новой задаче неадекватный способ действия; остановиться, отказаться от бессмысленного действия. Для этого в обучение вводятся нерешаемые задачи.

(б) Оценив задачу как новую, не сдаваться, а поискать недостающее условие. Недостающую информацию легче всего спросить у учителя. Для этого мы учим умному спрашиванию с помощью задач, где на вопрос учителя ученику лучше ответить вопросом:

Учитель: Сколько будет пять плюс три?

Ученик: В какой системе счисления?

Учитель: К какой части речи относится слово ПОПУГАЙ?

Ученик: Из какого предложения это слово? У нас в букваре был стишок: «Говорит попугай попугаю: «Я тебя, попугай, попугаю!» Отвечает ему попугай: «Попугай! Попугай! Попугай!»

Чтобы задать такие остроумные вопросы, ученику необходимо не спешить к результату, а мысленно обозреть поле предстоящих действий, чтобы отделить возможные решения от невозможных. Какое отношение к оценке имеет такой мысленный перебор вариантов решения? Непосредственное: правильность решения (или решений) выступает отчетливо лишь на фоне отвергнутых неправильных решений. Если я ищу ответ на вопрос, к какой части речи относится слово, я совершаю выбор из ряда возможностей. И если я вижу лишь одну возможность, то мое решение (в ряде случаев) правильно лишь частично, мое знание ограничено, я не могу оценить его как совершенное.

Частичная правота, которую человек принимает за абсолютную, порождает непродуктивные конфликты, неспособность понять своего оппонента, выражающего другую сторону правды, неумение найти общее решение. Чтобы уберечь наших учеников от подобной узколюбости во взрослой жизни, мы стараемся уже в младшем школьном возрасте заложить в их оценочные действия те качества, о которых обычно не упоминают

в учебниках педагогики: гибкость, пластичность, многовариантность оценки правильности собственного действия. Мы не хотим, чтобы ребенок ограничивался вопросом: «Правильно ли я решил задачу», а учим его спрашивать себя: «Я решил задачу единственно правильным способом? Есть ли другие верные решения?» Именно с помощью этого вопроса человек может преодолеть оценочный эгоцентризм и не судить об инакомыслящем как о невежде, недоумке, враге или заблудшей овечке.

Диагностика учебной самооценки

Введение недоопределенных заданий в тренировочное упражнение служит двум целям: углубляет понимание детьми изучаемого способа действия и является превосходным диагностическим инструментом, позволяющим учителю быстро оценить степень осознанности изучаемого способа. Принципы построения диагностических заданий мы описали в предыдущих параграфах, здесь остановимся на вопросе о том, как интерпретировать разные типы детских ответов на недоопределенные задачи.

Среди прочих однозначно решаемых орфографических задач будет введена внешне такая же задача: ВЕРНУ[ЦА] ИЗ ДАЛЬНЕЙ ПОЕЗДКИ. Наблюдаются три варианта решения этой недоопределенной задачи.

1) Если ребенок решит эту задачу по аналогии с предыдущими, то есть напишет или ВЕРНУТЬСЯ, или ВЕРНУТСЯ, то недоопределенная задача не может считаться решенной. Ученик применяет алгоритм действия не вполне осознанно. Конкретно-практическое действие решения данного класса орфографических задач у ребенка формируется, но оценку собственного действия он все еще возлагает на учителя. Если таких детей в классе большинство, мы бы рекомендовали учителю сосредоточить свои усилия именно на развитии у детей учебного действия оценки — основы их будущей учебной самостоятельности.

2) Данную недоопределенную задачу можно верно решить двумя способами: либо запросив этот недостающий контекст у учителя, либо самостоятельно достроив контекст до однозначного (Я НАДЕЮСЬ ВСКОРЕ ВЕРНУТЬСЯ ИЗ ДАЛЬНЕЙ ПОЕЗДКИ). В обоих случаях ученик обнаружит, с одной стороны, ясное понимание того орфографического явления, с которым имеет дело, а с другой стороны, четкую оценку своих возможностей действовать. Задав вопрос учителю или построив свое предположение относительно недостающего контекста, ученик тем самым сообщает: «Я знаю, чего мне не хватает для решения поставленной задачи. И я умею находить недостающую информацию». Собственно, такова формула умения учиться — этого заветного итога школьного обучения. Если задача решена одним из двух способов, поздравьте себя: вы воспитали у ваших учеников тот уровень оценочной самостоятельности, на который способны подняться школьники. Следовательно, вы можете поставить перед собой и классом новую задачу: научиться многовариантному действию в ситуации недоопределенности.

3) Этот уровень оценочной самостоятельности обнаружат те ученики, которые, не обращаясь к учителю за специальной санкцией, сами, *по собственной инициативе* предлагают все варианты решения недоопределенной задачи. Например:

(а) Я ОБЕЩАЛ ВЕРНУТЬСЯ ДОМОЙ К СЕМИ ЧАСАМ.

(б) МОИ РОДИТЕЛИ ВЕРНУТСЯ ДОМОЙ К СЕМИ ЧАСАМ.

Мы рассмотрели желательный итог начального образования — тот уровень оценочной самостоятельности, к которому возможно привести десятилетних детей, если с самого начала школьного обучения целенаправленно заниматься воспитанием учебной самооценки. Однако десятилетние дети еще не могут достичь полной оценочной самостоятельности. Во-первых, они еще дети, и для них очень важна похвала значимого взрослого. Даже самый-самый самостоятельный ребенок время от времени обращается к учителю с чрезвычайно инфантильным: «У меня хорошо?». Не столько содержательной оценки, сколько улыбки ждет этот ребенок от учителя.

Вторая причина неполной оценочной самостоятельности своих учебных достижений состоит в том, что оценка границ своих знаний, умений и способности не является отдельной деятельностью, эта способность складывается лишь в более широком контексте учебной самостоятельности. К концу начальной школы умение учиться самостоятельно в своей развитой форме еще не может быть сформировано. Навыки самостоятельного поиска ответов на собственные вопросы, включающие прежде всего умение работать с книгой и другими культурными средствами самообразования, а также умение самостоятельно проверять собственные гипотезы — эти грани умения учиться формируются в средней школе. Достойным итогом начального обучения мы считаем сформированность у ребенка умений (а) по-разному действовать с задачей однозначной, недоопределенной, нерешаемой, (б) с помощью вопроса или гипотезы доопределять недоопределенную задачу.

Первоклассникам для самостоятельной работы даны две задачи, внешне чрезвычайно похожие:	$A = B$ $C < B$ ----- $A ? C$	$A = B$ $C < D$ ----- $A ? C$
---	--	--

Первую задачу ребенок должен решить, если он понял смысл отношений «равно», «больше», «меньше». Для решения второй задачи этого недостаточно: это задача нерешаемая, а ученику чрезвычайно трудно признать: «Я не могу решить эту задачу». Трудность эта и субъективная (сознаться в своем неумении трудно и взрослому), и объективная: надо увидеть, что при всем внешнем сходстве эти две задачи разные, и способ решения первой задачи совершенно не пригоден для второй. Необходимо доопределить задачу «Б больше Д или меньше?», а лучше построить два варианта: первый: при Б больше Д, второй: при Б меньше Д.

Учитель проводит обычную тренировку в проверке безударных гласных в корне, но среди типичных слов дается слово ПОЛ_СКАТЬ. Часть детей напишут букву О, проверив словом ПОЛОЩЕТ. Часть детей написали букву А, проверив словом ЛАСКА. И то, и другое решение, естественно, оценивается как правильное. Однако уже во втором классе, особенно, если задание выполняется в групповой форме, найдется несколько групп, которые ответят следующим образом: «Мы нашли две проверки — ЛАСКА и ПОЛОЩЕТ. Понятно, что такой ответ будет оценен как самый блистательный. Учитель может помочь детям научиться видеть недоопределенность задачи, спросив: «Как я должна была сформулировать орфографическую задачу, чтобы вы все нашли только одно и совершенно одинаковое решение?» «Дать нам словосочетания, — ответили дети, — ПОЛАСКАТЬ КОШКУ или ПОЛОСКАТЬ В ВОДЕ».

Известно, что когда мы предупреждаем учеников, что в самостоятельной работе встретятся недоопределенные или нерешаемые задачи-ловушки, они неплохо их находят. Если же о недоопределенных задачах не предупреждать, то знаков вопросов в детских работах встретится значительно меньше.

Если у учителя есть задача научить учеников УМНОМУ СПРАШИВАНИЮ, лежащему в основе умения учиться, то ситуации недоопределенности необходимо:

(а) умножить, ввести в ежеурочный обиход, сделать такими же привычными, как стандартные тренировочные задачи, требующие лишь применения известного способа действия;

(б) сделать особо ценным само спрашивание, требование доопределить задачу.

Дети должны ясно сознавать, что знание о собственном незнании поощряется и высоко оценивается учителем. Высокая оценка инициативы ребенка в доопределении задач должна иметь не только словесное (то есть прежде всего эмоциональное), но и материальное выражение. Так, в приведенном выше примере со словом ПОЛ_СКАТЬ, ученики, написавшие ПОЛОСКАТЬ (ПОЛОЩЕТ) или ПОЛАСКАТЬ (ЛАСКА) получат

по заслуженному плюсу за верную проверку. А ученики, предложившие оба варианта проверки, получают три плюса: два — за верную проверку орфограмм, а один дополнительный — за догадливость, за то, что увидели, что задача решается двумя способами.

Описанные здесь и подобные недоопределенные задачи нужны в каждой теме как портативная, встроенная в урок диагностика уровня сформированности учебного действия оценки.

Недоопределенные задачи диагностичны не только для учеников, но и для их учителей. Некоторые учителя, давая детям нерешаемые и недоопределенные задачи, чувствует неловкость: с их точки зрения, учитель должен быть всегда прав; давая классу задание, он должен быть уверен в его выполнимости. «Давая нерешаемую задачу, я чувствую себя притворщицей» Перестройка профессиональной позиции учителя—это длительный и небезболезненный процесс. Вкус к созданию и применению недоопределенных задач — верный диагностический симптом того, что учитель нашел себя в развивающем обучении, разделил цели и ценности учебной деятельности и прежде всего — ценность критичного, самостоятельного мышления, допускающего, приветствующего несовпадение точек зрения. (Недоопределенные задачи — один из верных способов обнаружить в классе несколько точек зрения, начать спор.)

В утешение начинающим учителям заметим, что дети, приученные к работе в ситуациях недоопределенности, не испытывают тех ролевых трудностей, которые смущают некоторых учителей. Вкус к подобным недоопределенным заданиям-ловушкам, умение их разрабатывать и использовать в уроках — один из ярчайших критериев того, что учитель строит на уроке подлинную учебную деятельность. «Традиционный» учитель ищет кратчайший и удобнейший для своих учеников путь к решению задачи, к правильному ответу. Услышав такой ответ, учитель высоко его оценивает. Однако типовые задания не дают учителю возможности оценить, насколько ребенок понимает тот способ действия, который он успешно использовал. Ребенок может решать типовые задачи репродуктивно, по образцу, не понимая основания того действия, которое он научился успешно воспроизводить, не зная границ применения этого способа действия. Недоопределенные задания-ловушки позволяют учителю:

- (а) провести диагностику пони-мания детьми того способа действия, того понятия, которое сейчас отрабатывается,
- (б) существенно углубить понимание этого способа теми детьми, которые действуют нерелексивно, подражательно.

Забота не только о том, как помочь ребенку запомнить и воспроизвести определенный образец решения задач, а еще и о том, как помочь ученику самому увидеть ограничение известного способа действия и изобрести новый способ действия, самому «породить» новое понятие, определяет позицию учителя в учебной деятельности. Учитель занимает такую позицию не только и даже не столько через освоение технологии обучения, сколько через принятие тех ценностей и целей обучения, которые привели к созданию этой технологии. Понятно, что ценность творчества, забота о поддержке каждого творческого усилия, каждого самостоятельного движения мысли ребенка должна быть выражена в определенной системе оценочных отношений между юным творцом понятия и учителем, занимающимся, подобно Сократу, майевтикой: помо-гающим рождению детской мысли Согласно этой классической логике, дети, попадая в ситуацию новой задачи, когда старый способ действия не годится и должен начаться поиск нового способа действия, обычно начинают с более или менее длительных попыток все-таки втиснуть старый способ в рамки новой задачи. Только после того, как они на собственной шкуре убеждаются в негодности старого способа действия, возникает пауза, свидетельствующая о начале поиска чего-нибудь нового. В этот момент и может родиться мысль о новом способе действия. Считается, что отсутствие относительно долгого этапа примеривания старого способа к новой задаче, быстрый отказ от негодного способа и постановка вопроса о его

перестройке свидетельствует о зрелости учебного действия оценки. В данном эпизоде речь идет, безусловно, об учебной оценке как способности ребенка, отделив известное от неизвестного, самостоятельно сформулировать новую задачу.

Дело в том, что существует два типа людей — и детей, и взрослых, — различающихся реакцией на возникшее препятствие, на трудность, из-за которой человек не может действовать успешно. Для одного типа характерно винить в своей неудаче обстоятельства, окружающих, что и кого угодно, но не себя. Чтобы преодолеть препятствие, такие люди стремятся преобразовать обстоятельства (например, если ребенок плохо учится, родители меняют школу или требуют у директора уволить учителя). Для другого типа свойственно брать вину на себя и перестраивать собственное действие. Родители приходят к учителям с вопросом: «Как мне помочь моему ребенку? Что я делаю неправильно?» Детям более свойственен первый тип поведения, поэтому, встречаясь со вторым вариантом реагирования на трудности, не стоит спешить с заключением о недостаточной зрелости оценочно-рефлексивных действий в классе.