

### Об открытых и закрытых вопросах

В последнее время в практике массовой российской школы широко используются так называемые *закрытые вопросы* (или *задания закрытого типа*), привычные в системах образования развитых государств мира. Их своеобразие по сравнению с привычными вопросами *открытого* типа заключается в наличии готовых формулировок (ответов). Существуют задания закрытого типа, требующие *выбора альтернативных ответов, множественного выбора* (то есть выбора одного из нескольких вариантов ответа), *восстановления соответствия* или *восстановления последовательности* [2].

Сегодня область применения закрытых вопросов практически ограничена сферой диагностики (в качестве тестовых заданий). Между тем размышления над спецификой закрытых вопросов, навеянные знакомством с исследованием грамотности чтения выпускников 9 классов в рамках международного проекта PISA, позволяют высказать предположение о продуктивности вопросов (заданий) закрытого типа и *в целях обучения* (а не только контроля).

Дело в том, что в практике обучения, утвердившейся в массовой школе, неразрывно слиты два противонаправленных процесса: я имею в виду процессы *понимания* (или смыслопорождения) и *текстопорождения*.

Действительно, с одной стороны, школьники должны *понять, осмыслить* учебный материал, с другой – им необходимо *просигнализировать* о своем понимании. В ситуации открытого вопроса информация о понимании (а также непонимании, псевдопонимании, частичном понимании) передается с помощью некоего текста, создаваемого школьником. При этом «сбой» может произойти как на стадии понимания (в границах внутренней речи), так и на стадии порождения текста (ответа). Учитель в этом случае получает от ученика сложно устроенный продукт, который может содержать как ошибки понимания, так и ошибки текстопорождения – причем «расслоить» этот продукт и определить характер ошибки оказывается не всегда просто, а иногда и невозможно (речь идет здесь в первую очередь о предметах гуманитарного типа: в точных науках тексты, в том числе и ученические, более формализованы и потому более жестко манифестируют характер понимания).

Заметим, что в ситуации открытого вопроса внимание как учащихся, так и учителей по преимуществу концентрируется на процессе текстопорождения; процесс понимания, мыслимый как само собой разумеющийся, как-то выпадает из поля зрения педагогов и «заслоняется» впечатлением от предъявляемого учеником текста. Успешными оказываются дети, способные строить развернутые тексты – как устные, так и письменные; «понимающие» же, но немногословные или говорящие кратко, невыразительно, невнятно дети оказываются неудачниками и редко заслуживают одобрения учителя.

Часто школьники получают от педагогов установки, прямо ориентирующие их на характер (и даже объем) порождаемого текста. Подобные рекомендации («отвечай полным ответом», «сочинение должно быть не менее трех страниц» и др.) широко практикуются в школьном обучении. Совершенно очевидно, что такие установки не только наносят вред процессу понимания, но и способствуют формированию негативных личностных качеств – таких, как пустословие, спекуляция способностью к разглагольствованию, и в перспективе – лицемерие и угодливость.

Размышляя над спецификой открытых и закрытых вопросов в ходе анализа результатов, которые продемонстрировали российские школьники в рамках международного исследования функциональной грамотности чтения PISA (Programme for International Student Assessment), коллектив российских авторов замечает:

«Литература по тестированию до сих пор не дала объяснения, какие формы ответов – на выбор или свободноконструируемые – можно признать наилучшими как для исследования учебных достижений учащихся, так и для измерения результатов учения. В некоторых исследованиях, например, показано, что задания с выбором ответа и со свободноконструируемым ответом проверяют *различные умения*, требуют для своего выполнения *умственной деятельности разного характера* (*курсив мой – Т. Т.*)» [3:10].

И хотя приведенное замечание связано с размышлениями о преимуществах открытых (*свободноконструируемых*) или закрытых (*на выбор*) вопросов для исследования учебных достижений учащихся и для измерения результатов учения (то есть находится в сфере диагностики), оно весьма существенно и для идеи обучающего потенциала закрытых вопросов. Действительно, мы, вероятно, можем не только *проверять* различные умения и способность к умственной деятельности разного характера с помощью этих двух типов вопросов, но и *формировать* разные умения и способности.

В связи с поставленной проблемой необходимо отметить сложившийся в российской школе (по крайней мере это безусловно для предметов гуманитарного цикла) дисбаланс между вниманием методистов и учителей-практиков к процессу текстопорождения учащихся, с одной стороны, и к процессу понимания, с другой: понимание явно «заслонено» высоким статусом текстопорождения. Это видно хотя бы по тому, какое время отводится в школе для так называемого *развития речи* (читай: текстопорождения); в начальной школе это едва ли не приоритетное направление в сфере гуманитарного образования учащихся. Между тем развитие речи, игнорирующее всю серьезность и сложность процесса понимания, оказывается пустышкой, фарсом, пустословием. Развитие речи учащихся в этой ситуации не может не сводиться к усвоению набора речевых штампов и формированию навыка по манипулированию ими. Думаю, каждому педагогу-словеснику приходилось наблюдать (испытывая при этом не то отчаяние, не то бессилие), как вполне успешный школьник, ненадолго задумавшись над

поставленным к тексту вопросом, с легкостью «достаёт» из расхожего запаса готовый безликий и безличностный штамп, грубо игнорирующий как индивидуальность текста, так и логику поставленного вопроса...

«Процесс текстопорождения... является претворением недискурсивной внутренней речи автора в дискурсивные формы языка», – пишет В.И. Тюпа [8:187]. В этих словах четко выразилась безусловная взаимозависимость процессов понимания и выражения этого понимания в слове. Подчеркнем лишь абсурдность усилий *претворения в дискурсивные формы языка* несостоявшейся или поверхностной, ложной *недискурсивной внутренней речи автора* (в нашем случае ученика, ребенка). Ясно, что без специального и пристального внимания к процессам, протекающим в сфере внутренней речи учащихся, работа над совершенствованием способов экстернизации «черного ящика» (детского понимания) является пустым формализмом.

Совершенно не случайно в международном исследовании грамотности чтения, ориентированном преимущественно на процесс понимания, российские школьники показали низкие результаты. По мнению авторов аналитического отчета, одна из причин неудачи заключается в том, что «школьники 15-летнего возраста были мало знакомы с заданиями тестового характера, предлагавшими отметить верный ответ из предложенных, что требует строгости мышления, точности мысли» [6:13]. Этот вывод, заметим, можно истолковать двояко: чего же все-таки не хватило российским школьникам – *опыта знакомства с заданиями тестового характера* или, что принципиально более важно, *строгости мышления и точности мысли*?

А что, если отсутствие такого опыта и есть одна из причин несформированности точности мысли? Вполне возможно, что введение разных типов закрытых вопросов в повседневную практику обучения может реально изменить положение.

Насколько мне известно, параметр *закрытости – открытости* заданий и вопросов не учтен в методике начального обучения, в том числе в методике преподавания филологических дисциплин. Здесь приняты другие основания для классификации. Так, выделяются, например, вопросы, *обращающие внимание детей к фактам произведения*, вопросы *на подтекст произведения* или вопросы, *помогающие выработать собственное отношение к фактам произведения* [5:151]; вопросы, направленные *на проверку понимания прочитанного*, выявляющие *умение учеников осмыслить роль художественной детали в произведении* или *умение зрительно конкретизировать словесный образ* [7]. Мы видим, что такого рода типологии вопросов связаны с тем, *о чем спрашивается* (что проверяется), а не с тем, *как (в какой форме) спрашивается* – между тем именно *форма предъявления* вопроса служит основанием для разделения всех вопросов на *открытые и закрытые*.

Обратившись к учебникам по литературному чтению для начальной школы, мы обнаружили там определенное число закрытых вопросов. Так в учебнике Н.А. Чураковой для 3 класса к русской народной сказке «Сивка-бурка» один из вопросов выглядит так:

«С какой целью Елена Прекрасная проводит испытание женихов: а) выяснить, кто самый сильный и ловкий? б) выяснить, у кого есть связь с волшебным миром? Докажи свой ответ, обращаясь к тексту» [9:27].

В этом же учебнике басня Эзопа «Лисица и лев» (из текста басни исключена мораль) сопровождается следующим вопросом:

«Как ты думаешь, какой вывод сделает Эзоп из этой басни:

- а) Басня показывает, что и к страшному можно привыкнуть.
- б) Басня показывает, что и трусливый зверь может стать храбрым.
- в) Басня показывает, что «не так страшен черт, как его малюют»? [9:56].

Не вступая с автором учебника в дискуссию по существу поставленных вопросов, отмечу, что не вижу адекватного возрасту способа удержать заданные в процитированных вопросах смыслы в форме открытого вопроса.

Действительно, мы видим, что вопросы закрытого типа *открыто направляют* размышления ребенка по избранному педагогом руслу, предлагая проверить предложенные версии. Здесь нет места пресловутым *наводящим* вопросам: педагог (или ученый-методист, автор учебника) *свободно* определяют актуальные учебные траектории, и ребенку не приходится реконструировать замысел учителя и мучительно догадываться, к чему все-таки он пытается их «подвести».

Неудивительно, что, осознав однажды специфику закрытых вопросов и задумавшись над их обучающими возможностями, мы обратились к собственным учебникам, работа над которыми продолжается вот уже в течение пятнадцати лет [см, например:, 4]. И *обнаружили* в собственных учебниках все те же закрытые вопросы, про существование и тем более преимущества которых во время создания учебников мы даже и не догадывались...

Конечно, наши закрытые вопросы были органично вписаны в игровой учебный контекст и варианты ответов не были означены характерными А), Б), В). Так в учебнике для 1 класса «Мы и наши игры» каждый вариант ответа связан с «мнением» одного из условных героев (Зайчик, Мишка, Лисичка и Белочка).

Одно из заданий посвящено здесь форме записи считалки.

Первую считалку Зайчик записал так:

*Со второго этажа полетели три ножа: жёлтый, красный, голубой —  
выбирай себе любой.*

Лисичка — так:

*со второго этажа полетели  
три ножа жёлтый красный  
голубой выбирай себе любой*

А Белочка — так:

*Со второго этажа  
Полетели три ножа.  
Жёлтый, красный, голубой,  
Выбирай себе любой.*

Каждому казалось, что он записал считалку правильно.

**А как думаешь ты?**

**Подумай, чем различаются записи Зайчика, Лисички и Белочки? А как ты записал считалки в своей тетради — как Зайчик, Лисичка или Белочка?**

Предложенные здесь от имени условных героев варианты записи считалок были в свое время «подсмотрены» нами у первоклассников и являются для наших учеников легко узнаваемыми и естественными (что и позволяет сформулировать заключительный вопрос этого задания, рассчитанный на соотнесение выбранной каждым учеником формы записи с тем, как записали считалку условные герои – и так направить внимание учащихся на собственные действия).

Варианты записи считалки, представленные в задании, позволили нам акцентировать как минимум три актуальных для письменной фиксации поэтического текста элемента: границы стихотворных строк, знаки препинания, использование прописных и строчных букв. Заключительные вопросы задания, сформулированные по поводу вариантов ответа (собственно, вопрос здесь заключается в том, как правильно записать считалку), «открывают» вопрос и дают место собственному детскому слову. Но слово это уже не совсем наивное – оно умудрено проверкой «чужих» (не собственных, не принадлежащих конкретному ребенку) предположений.

По воле авторов наши условные герои на страницах учебников то и дело «вели себя» по-разному, но всякий раз демонстрировали именно те варианты решений, которые могли бы появиться (и в других ситуациях появлялись) из уст или из-под пера наших маленьких учеников. Поэтому наши закрытые вопросы, точнее, представленные в них варианты ответов, всегда находили в детском коллективе горячих сторонников и рождали дискуссии; кроме того, эти вопросы далеко не всегда имели единственный правильный ответ.

Очевидно, что поддержка детского разноречия с помощью закрытых вопросов – это только одно из множества методических решений, которые могут быть подсказаны формой закрытого вопроса.

Обучающий потенциал заданий закрытого типа связан еще и с тем, что в основе большинства из них (по крайней мере это справедливо для заданий множественного выбора) лежит *процедура сравнения* и *мысленный эксперимент*. Действительно, чтобы выбрать правильный, с точки зрения ребенка, вариант (или варианты) ответа, ему необходимо «перебрать» в уме все предложенные способы ответа на поставленный вопрос. Процесс такого «перебирания» состоит в поочередной *подстановке, попытке приспособления* разных вариантов ответа к заданной ситуации или к тексту – а это и есть сравнение версий и мысленный эксперимент. Выбор предпочтительного ответа есть не что иное, как результат сравнения вариантов и мысленного экспериментирования по проверке версий, по «отсеиванию» ложных и выбору адекватного варианта.

Мы видим, что понятие таким образом задания закрытого типа ставят ребенка в активную деятельностную позицию, по-своему страхуют процесс обучения от привычной в школе репродукции и ориентации на расхожий штамп.

В заключение подчеркну, что теоретическое осмысление и практическое воплощение обучающих возможностей заданий закрытого типа в разных предметных областях представляется увлекательной методической перспективой.

## ЛИТЕРАТУРА

1. В гостях у Матушки Гусыни. Учебная книга по литературе. 1—2 классы. Авторы-составители Т.С. Троицкая, О.Е. Петухова. Новосибирск – Москва, 1999.
2. Майоров А.Н. Теория и практика создания тестов для системы образования. М.: Народное образование, 2000.
3. Международная программа PISA 2000. Примеры заданий по чтению, математике и естествознанию. Составители Ковалева Г.С., Красновский Э.А., Краснокутская Л.П., Краснянская К.А. М., 2003.
4. Мы и наши игры: Учебная книга по литературе. Первый класс / Авторы-составители Т.С. Троицкая, О.Е. Петухова. Новосибирск – Москва, 1999.
5. Львов М.Р., Горецкий В.Г., Сосновская О.В.. Методика преподавания русского языка в начальных классах. М., 2000.
6. Основные результаты международного исследования образовательных достижений учащихся PISA-2000 (краткий отчет). Авторы-составители: Ковалева Г.С., Красновский Э.А., Краснокутская Л.П., Краснянская К.А. М., 2002.

7. Рыжкова Т.В.. Литературное развитие младших школьников. Спб., 2004.
8. Тюпа В.И. Аналитика художественного. Введение в литературоведческий анализ. М., 2001.
9. Чуракова Н.А. Литературное чтение. Часть I. Учебник для 3 класса. Самара, 2000.