74
85

БИБЛИОТЕКА
РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ

•

Г. А. ЦУКЕРМАН

ВИДЫ ОБЩЕНИЯ В ОБУЧЕНИИ

«ПЕЛЕНГ»



626829

Г. А.Цукерман
Виды общения в обучении - Томск: Пеленг, 1993. - 268 с.

БИБЛИОТЕКА
педагогич. университета
г. Екатеринбург

© Г.А.Цукерман
© Пеленг, 1993.

Сашеньке, Даньке, Мите, Алеше, всем детям, сделавшим человечной научную работу.

ПРЕДИСЛОВИЕ

Название этой книги - намеренный перифраз всем известного названия книги В.В.Давыдова «Виды обобщения в обучении». В созвучии, в родственности слов «общение» и «обобщение» - ключ к пониманию замысла данной работы. Не одна только звукопись сближает эти слова, побуждает искать связь этих понятий. *Общение* - один из основных жизненных процессов -направлено на создание общности, на соединение разрозненных людей в нечто *общее*. *Обобщение* - один из основных познавательных процессов - направлено на выделение в мире устойчивого, инвариантного, *общего*. Зададимся вопросом, грамматическим лишь по форме: общего для кого или для чего? Для предметов и для людей, сообща действующих в предметном мире*). Так слово «общее» (свойство), «общий» (способ действий) раскрывает свой двойной смысл: оно говорит одновременно и об **основании человеческой общности**, о том, что разделяется всеми и свойственно каждому, и о **логическом основании действия, мысли**, о том, что касается основ и принципов ряда явлений, что является для них главным и существенным. Переведем эту игру простыми русскими словами на суровый язык психологических терминов: исследуя процессы обобщения, нельзя надолго абстрагироваться от процессов общения, и наоборот - изучая общение «в чистом виде», мы рискуем свести его к аффективной заразительности, теряя фундаментальную характеристику человеческого существования - его предметность. (В этой книге речь пойдет только о предметном общении, по отношению к которому мы не видим смысла различать термины «общение», «взаимодействие», «совместное действие», «сотрудничество»).

Теоретический анализ **предметности учебной деятельности младших школьников**, проделанный В.В.Давыдовым, так полно и цельно разрешил целый пласт вековых психолого-педагогических проблем, что немедленно обнажился гигантский пласт вопросов и не только перешен-

*) Заметим, что о человеке, который, строя обобщение, выделяет такие общие свойства предметов, которые до него никто не усматривал, говорят, что он либо гений, либо безумец. Но обобщения гения становятся со временем общими для всего рода человеческого. А безумными остаются те обобщения, которые нельзя передать другим, которые не становятся общими между людьми.

ных, но и не заданных. Данная книга написана для того, чтобы эти вопросы задать. Много лет коллектив психологов и учителей под руководством Д.Б.Эльконина и В.В.Давыдова вел углубленное изучение проблематики обобщения, умственного развития детей средствами обучения, что привело к открытию и практической демонстрации совершенно новых возрастных возможностей младших школьников. Оказалось, что дети 7-10 лет, которым мировая психология отказывала в способности системно мыслить, усваивать научные понятия, запросто овладевают теоретическими основами лингвистики и математики. В 60-70 гг., когда были продемонстрированы первые практические достижения экспериментального обучения, психологов, учителей и даже родителей учащихся экспериментальных классов охватила своеобразная эйфория научности: дети обнаружили такие способности к теории, такой интерес к абстрактным знаниям, которые раньше считались привилегией особо одаренных. «Вы воспитываете настоящих лингвистов», - говорили лингвисты, посетив экспериментальный урок. «Вы выращиваете настоящих математиков», - говорили математики, выходя из того же класса. Этот взрыв научных способностей младших школьников стал возможен за счет кардинального изменения **содержания** учебных предметов, за счет перехода от пропедевтических курсов математики и лингвистики, ориентированных на эмпирические формы обобщения, необходимые ребенку для классификации знакомых ему языковых и математических явлений, к систематическим курсам, ориентированным на обобщение теоретического типа, открывающее детям наиболее существенные связи и закономерности мира слов и чисел, условия происхождения изучаемых понятий (Л.И.Айдарова, В.В. Давыдов, П.С.Желек, А.К. Маркова, Г.Г. Микулина, В.В.Репкин, Л.М.Фридман, Д.Б.Эльконин).

Те, кто не был подвержен сциентистскому угару, кого дети, школа, процесс обучения занимали куда больше, чем те красоты числа и тайны слова, которые играючи открывали ученики на экспериментальных уроках, видели в этих уроках нечто иное, не сводимое к предметному содержанию обучения, но столь же захватывающее. Драматизм развертывавшихся на уроках споров, острая дискуссионность, свобода высказывания любых фантазий (по предмету обсуждения), полемичные наклонности детей, ничего не принимающих на веру, критичных и независимых в своих суждениях, готовых толково оспорить любой, даже учительский авторитет – все это составило ту атмосферу экспериментального обучения, которая возникла как бы сама собой, без предварительного замысла авторов первых экспериментальных программ. Талантливые учителя, осваивая новое содержание, интуитивно находили такие приемы работы с детьми, которые и сделали возможными пылкие научные схватки маленьких филологов и поразительные по проницательности дебаты юных математиков.

В ту героическую эпоху сами творцы экспериментальных программ относились к этим «атмосферным явлениям» учебной деятельности с легкомыслием здорового человека, который не задумывается о том, как и чем он дышит. Но малейшие неполадки (болезнь, удушие) учат нас дорого ценить простейшие, но витальные условия нашего существования. «Атмосферу» экспериментального урока мы начали обсуждать тогда, когда что-то не ладилось. Анализ неудавшихся уроков нередко сводился к тому, что содержание урока было выстроено правильно, но «чего-то не хватало», «не получалась дискуссия», «атмосфера в классе какая-то согласительская»... Короче, драма идей, заложенная в содержании урока, не стала драмой людей, собравшихся на этом уроке. Общие способы решения задач, которые предстояло открыть школьникам, не стали для класса общим предметом мыслей и действий. То ли идея не овладела массами, то ли массы не совладали с идеей, но стало скучно. А скука - точный знак пустоты, указание на место, не заполненное мыслью и делом.

Как все поистине драгоценное, мысль, заполнившая пустоту нашего знания об устройстве учебной деятельности младших школьников, оказалась не нова. «Атмосферные явления» урока оказались просто-напросто интериндивидуальным, интерпсихическим (находящимся не в головах индивидов, *а между* ними) пространством существования самой учебной деятельности. Но сказать - это значит не сказать ничего по сути, но лишь присягнуть на верность школе Л.С.Выготского. Увы, те, кто верны идее ИНТЕРпсихического как генетически исходного для всякого феномена человеческой психики, в большинстве своем относятся к этой идее как к предмету веры, а не исследования. Твердо веря в реальное существование ИНТЕРпсихического, но ничего не говоря о том, что есть ИНТЕР, возрастные психологи сосредоточили свои усилия на второй стороне проблемы: на переходе от ИНТЕР в ИНТРА. Но, к счастью исследователей, загадочное, неуловимое в понятиях ИНТЕР (МЕЖДУ) психическое – то, что несводимо к сумме индивидуальных вкладов каждой души, встречается натурально, в жизни, пронизывает все происходящие в классе события. Поэтому интериоризация, индивидуализация, присвоение индивидам того, что изначально не существовало «внутри» индивида, возможно, случается на каждом шагу. Но, пребывая в стихии интериоризации, эксплуатируя ее в наших формирующих экспериментах, измеряя ее последствия с помощью тестов, мы не владеем, не

управляем ею, поскольку про ИНТЕРпсихическое твердо знаем лишь одно: оно существует. Одеть это мистическое ИНТЕР в плоть предметных отношений всех участников совместной учебной деятельности – задача данной книги.

Вот почему само название книги, рассказывающей о том, как строятся предметные отношения учеников и учителя, должно напоминать о книге, анализирующей сам предмет этих отношений. Впрочем, отдавая себе отчет в кокетливости словесной игры и в том, что строгое философско-логическое исследование видов обобщения – слишком лестная ассоциация для лирического повествования о видах живого общения живых школьников, я попросту испросила дозволения на таковую дерзость у своего учителя и научного руководителя В.В.Давыдова, от чьего благотворного влияния никогда не хотела и не хочу освободиться и на чью снисходительность надеюсь и впредь.

1972 г. – год публикаций «Видов обобщения в обучении», до сих пор книги остро полемичной, революционной не только для моего профессионального развития, но и для мировой психолого-педагогической мысли, стал для меня важной биографической вехой. В этом году я пришла в 91-ю школу г. Москвы, в лабораторию, руководимую В.В.Давыдовым, и до сих пор живу под обаянием тех добрых идей и великодушных людей, благодарность которым не смогу высказать сполна. Мне посчастливилось работать в обстановке общей увлеченности, бескорыстного поиска и столь щедрого обмена идеями, что я не могу назвать себя автором многих мыслей этой книги. А.Л.Венгер, Г.Г.Микулина, В.И. Слободчиков, Д.Б.Эльконин – и все мои коллеги, столько лет терпеливо слушавшие мои сбивчивые, движимые скорее не логикой, а эмоциями соображения, буквально заставили меня не только тяжело переживать школьную скверну, не только фантазировать об идеальной школе, но и додумывать, находить конкретные пути совершенствования школьной жизни детей, верить в успех, сомневаться в его неслучайности и не останавливаться на достигнутом. Поэтому авторское (королевское) «МЫ» (полагаем), «НАМ» (кажется) – это не дань высокому академическому слогу, а стилевое указание на неиндивидуальный, ИНТЕРпсихический источник высказываемых здесь идей.

Главным их вдохновителем я считаю любимого своего учителя Даниила Борисовича Эльконина. Общение с ним, его лекции и книги – вот основа дерзкого психологического взгляда на возраст как на проект нереализованных в жизни, но потенциально существующих возможностей развития детей. Для Д.Б.Эльконина **норма возрастного развития** – это не устоявшийся, привычный, средне-статистический уровень достижений группы людей определенного паспортного возраста, а их высшие, предельные возможности. Иными словами, норма – это не то среднее, что есть, а то лучшее, что возможно при определенных условиях. И Д.Б.Эльконин лично показал своим ученикам, как эти условия определить неволюнтаристически.

Но недостаточно определить нормальные (то есть реализующие предельные возможности возраста) условия развития младших школьников чисто теоретически. Экспериментальная проверка психологических гипотез потребовала развернутого формирующего эксперимента; и осуществить его было бы невозможно без тех ежедневных чудес, которые совершали учителя-экспериментаторы 91-й школы г. Москвы. Мне посчастливилось работать с такими мастерами, как М.А.Поливанова, Т.Г.Пильщикова, М.П.Романеева, Л.А.Суховерина, С.И.Шияновская, и о их талантливых находках, о их виртуозном искусстве я с благодарностью расскажу далее.

Глава 1.

ОБЩЕНИЕ И ОБОБЩЕНИЕ

«Мы нашли ключ к проблеме **развивающего обучения** в младшем школьном возрасте. Этот ключ - **содержание обучения**. Если мы хотим, чтобы обучение в начальной школе было развивающим, то мы должны позаботиться прежде всего о **научности** содержания», -писал в 1974 г. Д.Б.Эльконин, подводя итоги пятнадцатилетнего экспериментального изучения возрастных возможностей младших школьников*). Эти эксперименты показали, что введение младших школьников в основы наук, освоение системы теоретических понятий а) возможно, б) открывает возможность кардинальной перестройки всего характера развития ребенка: к появлению теоретического мышления и лежащей в его основе рефлексии - центрального психического новообразования младшего школьного возраста.

Системность и знаково-модельная природа теоретического знания отличают содержание школьного обучения от всего многообразия культурных содержаний, которые были освоены детьми до школы. Ясно, что качественно новое содержание требует качественно новых форм освоения. Исходной формой освоения любого культурного содержания является сотрудничество ребенка и взрослого. Отношение формы и содержания сотрудничества афористично сформулировал Л.С.Выготский: «**Новый тип обобщения требует и нового типа общения**»**). Расшифровке и конкретизации этой изящной формулы Выготского посвящена данная работа, в которой будет подробно рассмотрен лишь один вопрос: **в чем**

*) Д.Б.Эльконин. Психология обучения младшего школьника. М. Знание, 1974, стр. 64 (разрядка наша - Г.Ц.).

**) Л.С.Выготский. Вопросы детской (возрастной) психологии. Собр. соч. в 6 томах, т. 4. М., Педагогика, стр. 356.

специфика у ч е б н о г о сотрудничества ребенка со взрослым, необходимого для усвоения нового – теоретического знания и перехода ребенка к новому – теоретическому способу обобщения?

Чтобы содержательно определить учебное сотрудничество, которое должно впервые появиться в младшем школьном возрасте, его следует отличить от предшествующих - дошкольных, доучебных форм сотрудничества ребенка и взрослого. Какими формами взаимодействия со взрослым уже владеет пришедший в школу ребенок; почему всего арсенала дошкольных средств и способов сотрудничества недостаточно для овладения учебным содержанием? Ответу на этот вопрос будет посвящена данная глава, вводящая в проблематику учебного сотрудничества.

Чтобы описать формы сотрудничества, которыми владеет нормальный ребенок 6-7 лет, необходимо иметь понятийный аппарат, позволяющий в море совместных занятий ребенка и взрослого вычленить **ведущие линии сотрудничества**. Иначе нас захлестнет пестрота совместной жизни детей и взрослых, где различия между игрой и едой, уборкой игрушек и чтением книжек, походом с папой в цирк и маминой колыбельной столь разительны и очевидны, что любая попытка усмотреть в них что-то общее покажется слишком искусственной. Самой удобной понятийной сеткой для выделения наиболее общих форм сотрудничества детей и взрослых представляется нам периодизация психического развития ребенка, построенная Д.Б.Элькониным*). Основанием этой периодизации служит представление о закономерной смене **деятельностей, ведущих за собой развитие** ребенка каждого возраста; деятельностей, определяющих формирование основных психических новообразований каждой ступени развития. Так как в своей генетически исходной форме всякая деятельность ребенка не индивидуальна, распределена между ребенком и взрослым, то характер совместности, тип сотрудничества, специфичный для каждой ведущей деятельности, может быть рассмотрен как **ведущий тип сотрудничества каждого возраста.**

Самая абстрактная (бедная, «тощая») схема периодизации форм сотрудничества, которую далее следует конкретизировать, снимается непосредственно со шкалы психологических возрастов и соответствующих им видов ведущих деятельностей (схема 1). Что нового добавляет эта картинка к уже устоявшимся в школе Выготского представлениям о периодах психического развития ребенка? Схема ведущих форм сотрудничества помогает удерживать мысль достаточно очевидную, но именно

*) Д.Б.Эльконин. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте. - Вопросы психологии, № 4, 1971.

в силу самоочевидности постоянно ускользающую: **в норме ни одна** из освоенных ребенком форм сотрудничества не умирает с окончанием **собственного возраста**, породив то или иное психическое новообразование. Более того, она даже не перестраивается в новой системе отношений ребенка и взрослого в нечто качественно иное, неузнаваемое*). Раз появившись, та или иная форма сотрудничества должна жить, пока жив ее носитель; она имеет свою собственную территорию и собственный инструментарий (свои мотивы, задачи, предмет, средства, операторику). Если этого не происходит, если одна из форм сотрудничества не складывается или гибнет, то это неизбежно приводит к определенной ущербности психики. Тяжелее всего - потерей базисного доверия к себе и людям - человек расплачивается за утрату или оскудение непосредственно-эмоциональной, самой древней, базальной формы связи с людьми. Но не менее травматичны и другие увечья в живом теле сотрудничества .Так, о человеке, не овладевшем предметно-манипулятивным сот-рудничеством (а совершенствование этой линии длится на протяжении всего детства и юности - вплоть до овладения профессиональным мастерством), говорят, что у него «обе руки - левые», ибо приобретение любой ручной умелости дается ему с трудом. Человек, не научившийся или разучившийся играть, страдает бедностью воображения. А неформированность учебного сотрудничества ведет к неумению учиться, то есть всю оставшуюся жизнь совершенствоваться в сфере мышления и деятельности.

Забота о необходимости поддерживать все линии живого общения детей и взрослых в школе заставляет нас задуматься не только о содержании, средствах и способах организации собственно школьно - учебного сотрудничества, но и о месте доучебных форм общения ребенка и взрослого в живом теле урока. Организуя жизнь класса, психолог должен не только создавать **условия развития** детей: строить новое - учебное сот-

*) Разумеется, каждое новое психическое образование, в том числе и форма сотрудничества, которой овладел ребенок, не может не влиять на новообразования предыдущих этапов развития. Так, в целостном организме функционирование каждого органа, естественно, обусловлено работой всех других. Но при этом каждый орган имеет свою морфологическую и функциональную определенность и автономность. Рождение новых форм сотрудничества вооружает ребенка новыми техниками инициации всех предыдущих форм общения. Так, появление речи ведет не только к резкому расширению сферы общения, но и добавляет к младенческому арсеналу средств вовлечения взрослого в непосредственно-эмоциональное общение новые, еще более действенные: ласковые слова и любовные речи.

рудничество, но и обеспечить **условия совершенствования дошкольных достижений**: втягивая в обучение дошкольные формы сотрудничества, не уповая на стихию школьной жизни, где все якобы складывается «само собой». Но не только общие гуманистические соображения являются причиной нашего пристального внимания к доучебным формам сотрудничества. Не учитывая тот опыт общения, которым уже располагает ребенок, впервые севший за парту и бросивший первый взгляд на учителя, мы не можем характеризовать начальную точку обучения - первые контакты учеников с педагогом.

Ясно, что забота о рождении новой - учебной формы взаимоотношений - всецело ложится на взрослого. Ребенок, не подозревая о существовании каких-то будущих, пока неведомых ему отношений со взрослым, ведет себя в первой встрече с учителем только так, как умеет: дошкольным образом. Для нас сейчас важно подчеркнуть лишь то, что в этой первой встрече ребенок **активен**, у «готового к школе» первоклассника существует **напряженная потребность в отношениях с учителем***). Но в учителе он, разумеется, видит не носителя и трансляторa идеальных норм мышления и деятельности, а реального, телесного взрослого, от которого зависит все благополучие и удовольствие предстоящей школьной жизни (как бы по-разному дети не представляли себе это удовольствие). Поэтому в классе ребенок сразу начинает развертывать навстречу учителю те формы сотрудничества, которыми уже владеет, в которых инициативен, в которые может вовлечь, пригласить нового взрослого (и/или/ строит защиты от тех форм общения, которые по его прошлому опыту наиболее травматичны и опасны).

Основные дошкольные формы общения со взрослыми (см. схему 1) наблюдаются в первые недели жизни класса буквально невооруженным глазом.

Младенческие способы установления **непосредственно-эмоциональных** отношений со взрослыми видны в классе наиболее отчетливо. Напряженный, долгий взгляд глаза в глаза, следование взором за учителем, стремление к телесному контакту (коснуться одежды, прильнуть, приласкаться), двигательное, голосовое оживление, готовность расплыться в улыбке при появлении учителя - все это легко узнаваемые в

*) Л.И.Божович, Л.С.Славина. Психическое развитие школьника и его воспитание. М., Знание, 1979; Т.А.Нежнова. Динамика «внутренней позиции» при переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту. Вестник МГУ, сер. IV, Психология, № 1, 1988.

Схема 1

Возрастная периодизация ведущих и неумирающих форм сотрудничества ребенка со взрослым

Младенчество	Раннее детство	Дошкольное детство	Младший школьный возраст	Отрочество

непосредственно-эмоциональное общение ребенка с **любящим** взрослым как универсальным источником тепла, заботы, понимания, доброжелательности, защиты и принятия ребенка в самоценности его уникального существования.

предметно-действенное сотрудничество ребенка с **действующим** взрослым как носителем социальных отношений

игровое сотрудничество **группы** детей с **идеальным** взрослым как носителем культурных норм и общих способов мышления и деятельности

учебное сотрудничество **группы** детей с идеальным взрослым как носителем культурных норм и общих способов мышления и деятельности

новой телесности компоненты знаменитого «комплекса оживления» - первой формы инициативного общения со взрослым*). **Начать** построение новой общности с детьми учитель не сможет без опоры на детскую доверчивость, открытость для любого любящего общение, некритичное принятие взрослого (с какими угодно учебными программами) как универсального источника заботы, доброжелательности и защиты в новом, неведомом школьном мире.И если взрослый пресекает и не поддерживает эти непосредственно-эмоциональные формы общения с детьми, постепенно вводя их в социально одобряемые рамки школьного этикета, то ученики за учительскую холодность, деловую отстраненность, дистантное общение расплачиваются школьными неврозами (ибо невроз - это не что иное, как болезнь отношений).

Следующая - **предметно-действенная** форма сотрудничества представлена в школе наиболее развернуто, ибо содержание начального обучения (не полностью совпадающее с содержанием учебной деятельности!) предполагает освоение массы предметных действий. Еще в раннем детстве ребенок начал учиться у взрослого разнообразным действиям с орудиями и знаками, фундаментальная особенность которых состоит в том, что «на предмете не написана ни его общественная функция, ни способ его рационального использования»**). Открыть смысл и способ действия с любым человеческим орудием или знаком ребенок не в состоянии без **образцов**, которыми он может овладеть лишь в совместном действии со взрослым, носителем этих образцов. Способом предметно-действенного сотрудничества ребенка и взрослого является имитация, действие по образцу. Формула этого типа сотрудничества: «Делай *вместе* со мной. А теперь делай сам, но *так же*, как я». Для годовалого малыша возможна только пластически-телесная имитация в условиях полной погруженности детского действия в образцовое действие взрослого***); ребенок 6-7 лет уже способен к отсроченной имитации с опорой на речь, символы, умственные образы. Но и для такого виртуоз-

---

*) Развитие общения у дошкольников (под ред. А.В.Запорожца, М.И.Лисиной). М., Педагогика, 1974. М.И.Лисина. Проблемы онтогенеза общения. М., Педагогика, 1986.

**) Д.Б.Эльконин. Заметки о развитии предметных действий в раннем детстве. - Вестник МГУ, Психология, № 3, 1978, с.6.

***) Вспомните подробнейший анализ механизмов формирования такого действия, описанный А.И.Мещеряковым на примере обучения слепоглухонемых детей первому орудийному действию - еде с помощью ложки. А.И.Мещеряков. Слепоглухонемые дети. М., Педагогика, 1974, с.96-99.

ного имитатора, каким является старший дошкольник, действие по образцу остается основным способом овладения новыми предметными действиями. Резко усовершенствовавшись по части техники имитации, уже мало чем напоминая беспомощные попытки ребенка 2–3 лет, предметно-действенное сотрудничество старших детей сохраняет его ведущую черту: относительно глобальный, синкретический характер воспроизведения образца. Характеризуя долгую предысторию знаковой операции, Л.С.Выготский показал, что для дошкольника «знак действует еще как часть общей синкретической ситуации»*). Для ребенка, только что севшего за парту, еще ничего не успело измениться: освоенное в предметно-действенном сотрудничестве со взрослыми умение действовать по образцу не включает пока умения анализировать сам образец, выделять его существенные свойства и отбрасывать, не воспроизводить несущественное. Комические примеры очень точного, но еще несколько синкретичного воспроизведения образцовых действий учителя мы неоднократно наблюдали на первых уроках родного языка, когда учитель давал классу образцы звукового анализа, нарочито растягивая звуки в словах: СССССССССОЛНЦЕ. Дети старательно воспроизводили не только особый способ пропевания звука, но заодно и тембр учительского голоса. А так как учительница имела очень высокий голос, то ее ученики начинали «пищать».

О том, какие опасности для развития ребенка таятся в этой вышесказанной из опыта предметно-действенного сотрудничества тенденции глобального воспроизводства образцовых действий взрослого, будет сказано чуть ниже. А сейчас – о пользе того обстоятельства, что приходящий в школу ребенок уже владеет этой формой сотрудничества со взрослым и буквально сразу же начинает демонстрировать учителю свою способность и готовность имитировать любые образцы. Именно это позволяет взрослому **начать** не просто доверительное, любящее общение с классом, но **общее дело**, начать саму работу с учебным материалом, начать обучение любым навыкам, в том числе и навыкам чтения, письма, счета.

Способность и готовность ребенка развертывать игровые формы сотрудничества на уроке нередко оценивают негативно: «Он играет, а не работает». Но так говорят в тех случаях, когда игра захватывает чужую территорию и подменяет собой содержательное, предметное сотрудничество. Собственная территория игры **в самом начале** обучения иная.

*) Л.С.Выготский. Орудие и знак в развитии ребенка. Собр.соч. в 6 т., т.6, М., Педагогика, 1989, с.67.

Игра как освоенная детьми форма моделирования отношений взрослых*) помогает маленькому школьнику быстро освоить отношения «ученик-учитель» – весь тот сложный церемониал школьного общения ребенка со взрослым, который обрушивается на первоклассника в виде гигантского числа правил и регламентаций всех сторон его жизни (как сидеть, как вставать, как держать голову, руку, тетрадь, куда смотреть, когда, как и о чем говорить). Школа как огромная и (пока еще) увлекательная игра с трудными, но интересными правилами, с такой (пока еще) соблазнительной ролью «хорошего ученика» – вот нормальный детский образ ученичества в переходный период адаптации. И далеко не сразу ребенок разберется, что правило «дважды два – четыре» и правило «если хочешь говорить на уроке, подними руку» имеют совершенно разную природу и что лишь одно из них относится к роли ученика, которую можно играть, а можно и не играть.

Но игра является не только «школой произвольности», помогающей ребенку относительно быстро и безболезненно освоить этикет поведения «хорошего ученика» на уроке. Игра по праву носит имя «школы воображения» и «школы сотрудничества». Роль игры как незаменимого средства образного представления абстрактного содержания учебной деятельности и не менее уникального средства организации совместных действий детей будет подробно рассмотрена в последних главах этой книги. А сейчас резюмируем сказанное.

Мы показали, почему без всех трех дошкольных линий сотрудничества общая школьная жизнь, совместная работа детей и учителя не может начаться благополучно**). Опираясь на дошкольный опыт сотрудничества маленьких школьников, на их энергичную готовность к сотрудничеству, инициативность в построении эмоциональных, предметно-действенных и игровых отношений со взрослым, учитель может сразу

*) «Так как содержание ролей главным образом сосредоточено вокруг норм отношений между людьми, т. е. ее (игры) основным содержанием являются нормы поведения, существующие среди взрослых людей, то в игре ребенок как бы переходит в развитый мир высших форм человеческой деятельности, в развитый мир правил человеческих взаимоотношений». - Д. Б. Эльконин. Психология игры. М., Педагогика, 1978, с. 287-288.

**) Уточним модельность рассуждения об использовании дошкольного опыта сотрудничества для того, чтобы ввести детей в школьную жизнь, установить контакт, начать деловые отношения с классом как новой социальной общностью. Мы говорим о том, как это может и должно происходить по норме, но не о том, как это происходит в каждом первом классе первого сентября. Еще раз подчеркнем, что, строя возрастную норму развития, нельзя уповать на стихию детского опыта: все три дошкольных линии сотрудничества должны быть целенаправленно подхвачены учителем, каждой надлежит найти достойное место в организации первых недель жизни класса.

строить такую общность, где и он, и дети чувствуют себя комфортно и в которой может возникнуть (но может и не возникнуть!) учебная деятельность – ведущее условие развития младших школьников. Дошкольный опыт ребенка – это лишь почва, в которую взрослый должен посеять семена будущего; но сама почва не содержит ни семян, ни всходов. Но можно ли надеяться на то, что, внеся в добрую почву дошкольного сотрудничества новое – учебное, теоретическое содержание, мы тем самым построим совместную учебную деятельность детей и учителя? Далее будет рассказано о том, как искажается, перерождается, выхолащивается понятийное содержание учебной деятельности, если оно осваивается только в доучебных, дошкольных формах.

В непосредственно-эмоциональном общении выхолащивается всякая предметность совместного действия. Известно, что младенцы, «застревающие» на этой форме общения, с трудом осваивают ходьбу, речь, предметные действия. Трудно помыслить ученика, который в общении с учителем развертывает исключительно эмоциональные формы взаимодействия, но в мыслительном эксперименте такой чистый тип «школьного младенца» представить можно, а в жизни нетрудно наблюдать его частичные проявления. Такие дети упиваются личным вниманием учителя, единственным содержанием урока считают адресованные им похвалы и знаки симпатии, стремятся продлить телесный контакт с учителем, удержать его подле себя, а для этого охотно и простодушно демонстрируют свою беспомощность и лаской, слезами и прочими эмоциональными средствами добиваются гиперопеки, интеллектуального «кормления с ложечки». Если же учитель не позволяет ребенку полностью завладеть его вниманием, то «школьный младенец» сразу выпадает из учебной ситуации и либо перестает работать и скорейшим образом оказывается неуспевающим, либо переходит к демонстративно-аффективным средствам привлечения внимания учителя и становится «недисциплинированным».

В игровом сотрудничестве выхолащивается деловая результативность действия, ибо цели игрового действия лежат в самом процессе играния. Для школьников, которые в любой ситуации развертывают чисто игровое сотрудничество, характерен либо «уход от деятельности»*), перевод игры в план воображения и полное «отключение» от урока, либо активное, открытое игровое манипулирование всем, что приходит ребенку на ум, попадается под руку или на глаза. Вспомнив о яблоке, «игрун» немедленно начинает его есть во время урока, слушая про жуков, жужжит и ползает под партами... За это ему неизбежно влетает от учителя, и тогда он либо переводит игру в план воображения, уходит от деятельности, перестает слушать и слышать и становится неуспевающим, либо, потеряв доверие и интерес к учителю, не вступающему с ним в игровые отношения, перестает слушаться и становится «недисциплинированным».

Если ребенок в любой ситуации разворачивает лишь **предметно-действенное** сотрудничество, то есть стремится как можно точней воспроизвести учительские образцы, то он не рискует попасть в разряд недисциплинированных. Полная неуспеваемость ему тоже не грозит: все репродуктивное содержание школьных программ такой ученик освоит. Трудности возникнут у него только в собственно учебных ситуациях – в ситуациях поиска отсутствующего, нового, еще неизвестного способа действия, когда копировать будет нечего. Учебную задачу такой ученик будет склонен переформулировать в задачу конкретно-практическую*). Умения и навыки у него формируются, но применяться они могут только в типовых, «отработанных» ситуациях. Усвоенные понятия будут обладать некоторым вербализмом и рефлексивностью: ребенок весьма смутно будет знать границы их применения, границы собственных знаний. Такой ученик с трудом сможет отличить известное от неизвестного, будет постоянно путать «учил» и «выучил». Иными словами – у него не сложится центральное новообразование младшего школьного возраста – способность к определяющей рефлексии; его мышление останется рассудочным, классифицирующим. Итак, **в предметно-действенном сотрудничестве из содержания научных понятий выхолащивается рефлексия,** научные знания приобретают формальный характер.

*) Термин «уход от деятельности» введен А.Л.Венгером. Им же описан целостный психологический тип, характеризующий поведение ребенка, его отношения с людьми, когнитивную сферу. См. А.Л.Венгер, К.Н.Поливанова. Обучение шестилетних детей с разным уровнем готовности к школе. М., 1989. А.Л.Венгер. Схема индивидуального обследования детей младшего школьного возраста. М., 1989.

*) «Специфика учебной задачи состоит в том, что при ее решении субъект специально усваивает всеобщий способ ориентации и действия в тех или иных конкретно-практических ситуациях». (В.В.Давыдов и др. Основные вопросы современной психологии детей младшего школьного возраста. Сб. Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии. М., Педагогика, 1978, стр.200). «Решая учебную задачу, «школьники усваивают общие способы выделения свойств понятий или решения некоторого класса конкретно-практических задач... Конкретно-практические задачи имеют непосредственное жизненное содержание, и их решение приводит к столь же жизненно значимым результатам...» (В.В.Давыдов. Психическое развитие в младшем школьном возрасте. В кн. Возрастная и педагогическая психология. М., Просвещение, 1973, стр.73-74).

2. Заказ 4336, Г. А. Цукерман.

БИБЛИОТЕКА
педагогич. университета
г. Екатеринбург

Драматические последствия введения содержания учебной деятельности в неучебных, дошкольных формах описаны для того, чтобы зафиксировать главное. Когда учитель приглашает учеников к совместной учебной деятельности, то дети отвечают ему только так, как умеют: неучебным образом. При этом предлагаемое детям понятийное содержание неминуемо выхолащивается, учебная задача подменяется. Следовательно, **вводить понятийное содержание невозможно, не строя при этом специальные учебные формы сотрудничества** детей и взрослых по поводу этого содержания. Возвращаясь к мысли Л.С.Выготского (см.стр.10), новый – теоретический тип обобщения – настоятельно требует новых учебных форм общения.

Для психолога, озабоченного тем, чтобы обеспечить **условия рефлексивного развития** сознания младших школьников средствами обучения, существует по крайней мере две причины утверждать, что без специально организованного учебного сотрудничества развивающее обучение невозможно. Первую мы назвали: теоретические понятия, являющиеся содержанием ведущей – учебной деятельности младших школьников, не могут быть усвоены детьми в тех формах сотрудничества со взрослыми, которыми ученики овладели до школы. Но существует и другая причина, связанная с развитием личности младшего школьника. С этой точки зрения, новые – учебные отношения детей с миром взрослых, с культурой должны появиться для того, чтобы, опираясь на достижения предыдущих возрастов, преодолеть их ограниченность, не дать развиться их слабым сторонам:

– чтобы младенческая доверчивость ребенка не переросла в некритичность как свойство мышления и личности;

– чтобы способность и склонность к подражанию не переродилась в исполнительскую репродуктивность, отказ от самостоятельности, склонность действовать по готовой инструкции;

– чтобы ребенок начал осваивать учебную **позицию** (свое место и назначение в реальных, а не игровых отношениях с учителем) раньше, чем он пресытится **ролью** «хорошего ученика» и потянется играть «в другие игры».

Итак, учебное сотрудничество необходимо. Но до сих пор мы говорили о нем как о некоем «иксе» в уравнении со многими неизвестными (известно лишь, что в итоге решения этого уравнения должно получиться рефлексивное развитие младших школьников). Однако в ходе рассуждения о доучебных формах сотрудничества ребенка со взрослым некоторые неизвестные в уравнении развития младших школьников были найдены: мы определили, чем учебное сотрудничество не является и во что не должно вырождаться. Пора определить его позитивно.

Возможны два подхода к определению учебного сотрудничества. Его можно понимать как своеобразные «строительные леса» психического развития, необходимые лишь временно – до тех пор, пока в совместной с учителем учебной деятельности ребенок приобретет способность самостоятельно, без помощи взрослого оперировать с научными понятиями, ставить и решать задачи, требующие теоретического мышления, разбираться в новых областях знаний. Но можно трактовать учебное сотрудничество не как подсобный инструмент развития, не как внешнюю, съемную опору созидаемого в ходе обучения здания психики, а как важную часть этого здания, как ценную способность, необходимую человеку в любую эпоху его взрослой жизни. Именно такое понимание сотрудничества содержалось в подтексте всего предыдущего разговора о дошкольных формах сотрудничества, ведущих в определенные периоды психического развития, но не отмирающие во все последующие этапы взросления и взрослости. За таким отношением к совместным формам действия стоит аксиоматическое допущение о том, что каждый тип общения ценен сам по себе, а не только как механизм производства новых способностей или оптимальная форма присвоения определенного пласта культурного опыта. Не стоит сводить это допущение самоценности формы сотрудничества к небесспорной истине о том, что люди сотрудничают не только ради общего дела, не ради самого сотрудничества. (Хотя кто будет возражать против труда, в котором привлекателен не только результат, но и отношения с сотрудниками?!).

Дело в том, что без допущения некоторой автономности, самоценности форм сотрудничества в психической жизни человека не удастся (мне, по крайней мере) разрешить проблему психических новообразований каждого возраста. К примеру, центральным новообразованием игры большинство современных авторов считают способность ребенка к воображению и символичному замещению. Но как быть с формируемой в игре способностью детей к согласованию замыслов и действий? Считать ее менее важной? На каком основании? Еще большая путаница происходит с новообразованиями младшего школьного возраста. Определяющая рефлексия, теоретический анализ и планирование признаны (Давыдов В.В.) центральными новообразованиями учебной деятельности. А почему не умение учиться, которое явно не совпадает с рефлексией, анализом и планированием, но безусловно формируется в учебной деятельности и является фундаментальной человеческой способностью?*)

*) Умение учиться не следует путать с так называемой способностью к обучению. Способными называют тех учеников, которых легко учить, то есть самых удачных **объектов** обучения. Умеющими учиться называют тех, кто способен учить себя, то есть быть субъектом обучения.

Пока мы видим лишь один выход из этих затруднений: ввести допущение **об относительной самостоятельности формы сотрудничества как фактора психического развития** и развести два типа новообразований: те, что связаны с освоением новой предметности, новых пластов культуры, и те, что связаны с овладением самой формой сотрудничества. Функционирование новообразований первого порядка обеспечивает человеку успешность его индивидуальной деятельности. Новообразования второго порядка делают человека способным к установлению тех

Схема 2

Два типа новообразований ведущих деятельностей

Ведущая деятельность	Содержание ведущей деятельности	Ведущая форма сотрудничества	Новообразования	
			содержания и способа ведущей деятельности	ведущей формы сотрудничества
Учебная	развитые формы общественного сознания	учебное сотрудничество	рефлексия, анализ, планирование	способность (умение) учить себя
Игровая	смыслы и нормы отношений взрослых	игровое сотрудничество	воображение, символическая функция	способность к согласованным действиям с учетом позиции другого
Предметно-манипулятивная	способы употребления орудий и знаков	предметно-действенное сотрудничество	речь, предметное действие, ВПД	способность к имитации действий другого
Непосредственно-эмоциональное общение	общность с другим человеком как источником всех благ	непосредственно-эмоциональное общение	«основополагающая вера и надежда» (Э.Эриксон)	потребность в другом человеке, способность доверять другому, открытость общению

или иных отношений с людьми и с самим собой. В схеме 2 представлен эскизный набросок такой классификации психических новообразований каждого возраста. (Заметим, что для младенчества это различение почти не работает в силу предельной сцепленности формы и содержания непосредственно-эмоционального общения).

Мы не стремимся сейчас добиться строгости и однозначности каждого употребленного здесь понятия, ибо ставим своей задачей содержательно определить лишь одно новообразование: умение учиться. А весь предварительный разговор понадобился только для утверждения о том, что **умение учиться – это новообразование, связанное в первую очередь с освоением формы учебного сотрудничества.**

Разумеется, хитросплетение формы и содержания, тонкая диалектика их взаимопереходов запрещает жестко развести рефлексивные способности человека и его умение учиться: в человеческой природе одно без другого не встречается. Но их интимнейшая связь не означает, однако, их тождества и не указывает на их единую природу. Появление этих двух новообразований связано с освоением детьми разных сторон учебной деятельности. До тех пор, пока усилия исследователей учебной деятельности были сосредоточены на проработке ее содержания, в центре внимания диагностов, измерявших эффективность развивающего обучения, была рефлексия – способность, впрямую связанная с освоением системы научных понятий и способов действия с ними*). При этом исследователи с полным правом утверждали, что развитие рефлексии есть существенное условие для развития умения учиться. Но появляющиеся в ходе обучения рефлексивные способности детей могли быть лишь косвенным свидетельством того, что школьники обретают умение учить себя. Выделение самой формы учебного сотрудничества как нового предмета исследования и целенаправленного формирования**) позволит впрямую подойти к решению острой социальной задачи: учить детей самому умению учиться.

О рефлексии и ее связи с умением учиться речь пойдет в 3 главе. А сейчас, обозначив генетическую связь умения учиться с учебным сотрудничеством, можно вскрыть содержание этого драгоценного умения.

*) Зак А.З. Развитие теоретического мышления у младших школьников. М., Педагогика, 1989.

**) Рубцов В.В. Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения. – М., Педагогика, 1987.

Глава 2.
УЧЕБНАЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Учебное сотрудничество и умение учиться (учебная самостоятельность) - это интерпсихическое начало и интерпсихический happy end одной и той же способности. Характеризовать эту способность удобнее, начиная с ее развитой формы. Что же такое развитое умение учиться, самостоятельно умножать свои знания и умелости, совершенствовать свои способности?

ЧТО УМЕЕТ УМЕЮЩИЙ УЧИТЬСЯ?

Когда заходит речь о человеке, умеющем учиться, предстает образ книжника, одержимого познавательной страстью. Наткнувшись на какой-то пробел в своем образовании, он начинает испытывать томление духа, жажду познания. И чтобы утолить ее, отправляется в библиотеку, составляет подробную библиографию по интересующему его вопросу, зарывается в специальную литературу и штудирует ее до тех пор, пока не ощутит себя достаточно осведомленным. Однако умение учиться не следует понимать так узко. Оно обнаруживает себя не только в сфере познания и не совпадает с умением пользоваться справочной литературой и добывать нужную информацию из книг. Иные люди мудреют, черпая жизненный опыт из общения с другими людьми, из размышлений, музыки, романов, созерцания природы... Человек, умеющий учиться, умеет, в сущности, следующее. Он очень точно и конкретно знает свои возможности, а, следовательно, свою ограниченность: недостатки знаний, неспособность справиться с той или иной ситуацией (задачей), неумелость, некомпетентность. И, сталкиваясь с задачей, для решения которой ему не хватает определенных знаний, умений, способностей (заметим, что он сам определяет, чего именно ему не хватает; знает, чего искать), он не уклоняется от нее, объявляя новую задачу глупой или неинтересной, а ищет средства расширить свои возможности, изучает чужой опыт (в том числе и книжный), а, на худой конец, изобретает то, чего в опыте других людей, в культуре еще не было. Но и это еще не все. Умеющий учиться умеет и любит сам искать такие задачи, для которых у него недостает средств решения. И снова подчеркнем: это не чисто интеллектуальные, познавательные задачи. Это относится к любому мастеру, постоянно расширяющему свой репертуар умений, ставя подчас самые смелые эксперименты. Это относится и к тем, кто занят трудом самовоспитания, самосовершенствования не абстрактно - в мечтаниях, а реально - выискивая, к примеру, способы сдерживать раздражение, встречаясь с хамством, не унывать, терпя неудачи... Вся практическая педагогика основана на умении педагога учиться, ежечасно сталкиваясь с новыми, нестандартными ситуациями обучения и воспитания.

Описав жизненное явление, которое именуется умением учиться, попытаемся определить его основные составляющие. Их, по крайней мере, две: 1) все те ***рефлексивные действия*** и операции, которые необходимы для того, чтобы опознать новую задачу, для решения которой мне чего-то не хватает, и ответить на первый вопрос самообучения: **ч е м у** учиться: почему имеющихся у меня средств и способов действия недостаточно для решения этой задачи; чего именно я не знаю, не могу, не умею в данной ситуации? 2) Все те ***продуктивные действия*** и операции, которые необходимы для приобретения недостающих знаний, умений, способностей для решения второго вопроса самообучения: **к а к** выучиться?*) Еще раз подчеркнем: источником расширения опыта может стать любое «хранилище культуры» - книги и людские судьбы, орудия и предметы труда, ЭВМ и пасхальные изображения - все, в чем опредмечены человеческие способности. В ряду всех концентратов материальной культуры и духовного опыта особо выделена фигура **учителя**, который является не просто живой копилкой знаний, умений, способностей, но специально обучен их передавать другому.

Для того, чтобы разграничить научение, происходящее в любой человеческой деятельности, и учебную деятельность - специализированную на обучении самому учению, необходимо различить две социокультурные позиции взрослых**). В труде, в предметно-действенном сотрудничестве ребенок встречает взрослого, который учит его всевозможным умелостям. В учебной деятельности ребенок встречает взрослого, который учит его учиться. Назовем первого - умелым взрослым, **умельцем**, а второго - **учителем** в собственном смысле этого слова (учитель - это тот, кто учит ребенка учиться, а не тот, кто стоит у школьной доски). Разница между умельцем и учителем состоит в следующем. Умелец погружает ребенка в совместное действие и действовать учит собственным приме-

*) Утверждение о том, что уметь учиться - значит знать, как выучиться, кажется тавтологичным лишь в том случае, если забыть о первой - рефлексивной составляющей этого умения.

**) Различение позиций взрослого в совместной жизни с детьми предложено В.И.Слободчиковым. В.И.Слободчиков, Г.А.Цукерман. «Мы, взрослые, и остальные люди». Семья и школа, № 11, 12, 1989. № 1, 2, 1990.

ром. Учитель разрывает плотную ткань действия, высвобождая фазу чистого обучения - предварительной ориентировки в том, зачем, что и как надо делать. Он учит не столько действовать, сколько предварительно учиться действиям. Сотрудничество с умельцем формирует в ребенке такого же умельца, к концу совместной работы взрослый и ребенок станут равны в своей умелости. Такое конечное тождество не предполагается при встрече ребенка с учителем. Учитель - это тот, кто способен учить кого угодно, правда, не всему, чему угодно (по крайней мере в сегодняшнем узко специализированном мире, утратившем энциклопедическую универсальность). А результатами своих трудов учитель удовлетворяется в том случае, если его ученик будет способен учить себя (и только себя), но зато - чему угодно (угодно самому ученику). Итак, умелец формирует умельца, а учитель - не коллегу, а учащегося (учащего себя).

Социокультурная позиция учителя необходима там и только там, где обучение делу отделено от самого делания, где нельзя учиться, делая (как малыши учатся говорить, одеваться, играть). Учитель и нужен ученику для того, чтобы, стоя на границе обучения и дела, ориентировки и исполнения, удерживать ученика в состоянии ориентировки, не давать ему в погоне за результатом терять из внимания способы действия. К исполнению учитель обращает ученика лишь с одной целью: чтобы ученик выяснил, владеет ли он способом действия или надо продолжить учение. Иными словами, **предметом совместных действий ученика и учителя является граница ученического знания и способы перехода этой границы.** Научиться выходить за пределы собственных возможностей, за границы данной, наличной ситуации - вот основная цель умения учиться*).

Точный образ этого умения схвачен в классических экспериментах Л.В.Берцфан**), где детям предлагалось провести человечка по лабиринту, нажимая на 4 кнопки управления движениями человечка. Нажатие одной кнопки вызывало движение фигурки влево, другой - вверх и т.п. Часть детей добивались результата (проводили человечка по лабиринту) путем множества манипуляций с кнопками. Эти дети были нацелены на результат действия и достигали желанного результата, но действовать в данной системе координат не учились и не научились. Задача об общем способе действия в такой ситуации для них не вставала. Достаточно было переключить систему управления так, чтобы, к примеру, кнопка «влево» означала бы движение «вверх», и результативность действий ребенка резко падала, он вновь начинал длинную серию проб и ошибок. Но были дети, работавшие принципиально иначе. Несколько раз нажав на кнопки, они просили взрослого убрать лабиринт, чтобы сначала **научиться работать с прибором**, а потом уж водить человечка. Именно для этих детей фаза обучения, предварительной ориентировки, поиска способа действия приобрела автономию, отделилась от решения практической задачи. Именно эти дети, для того чтобы научиться действию (а) зафиксировать то, чего им недостает для решения данной задачи (общего способа работы с пультом управления); б) выйти за пределы заданной им ситуации конкретно-практической задачи), убрали рамки лабиринта и начали решать задачу учебную: искать общий способ действия в подобных конкретно-практических ситуациях. Тем самым они обнаружили обе составляющих умения учиться.

Для человека, умеющего учиться, всякая новая задача выступает как **задача с недостающими условиями.** «Это мне известно, а вот это неизвестно. Вот чего мне недостает для решения задачи» - так в общем виде выглядит ответ на вопрос «*чему* учиться», так формулируется «диагноз» самообучения. А лечение своего незнания начинается с вопроса о том, *как* найти неизвестное, как выйти за пределы наличной ситуации действия, зашедшего в тупик незнания. Нам известны лишь три способа выйти за пределы задачи с недостающими данными, то есть ответить на вопрос, «*к а к* выучиться решению таких задач»: 1) самостоятельно изобрести, сотворить недостающие для решения средства и способы, то есть перевести учебную задачу в творческую; 2) самостоятельно найти недостающие условия в любом «хранилище информации», и прежде всего - в учебнике, справочнике, книге; 3) запросить недостающие данные у учителя, поставившего эту задачу. Впрочем, учитель (в отличие от умельца) ничего не дает ученику в готовом виде, но организует поиск неизвестного. Каждый из этих трех способов самообучения, понятого как доопределение новой задачи, предполагает свою развернутую операторику, которой владеет взрослый человек, обладающий развитым умением учиться.

Грубо, в самых общих чертах наметив основные составляющие умения учиться, вернемся к вопросу о его генезисе. Нам думается, что все

---

*) Умение учиться часто смешивают с общей организованностью ребенка: умением подготовить рабочее место, вовремя приступить к занятиям, спланировать работу... Эти и подобные полезнейшие навыки относятся к умению учиться как благородная оправа к бриллианту.

**) Л.Б.Берцфан. Формирование умения в ситуации решения конкретно-практических и учебных задач // Вопросы психологии, 1966, № 6, с.141-152.

элементы развитого умения учиться могут и должны быть заложены в начальной школе. Об условиях начального обучения, необходимых для развития рефлексивной составляющей умения учиться, позволяющей ребенку определять границы собственных знаний и умений, речь пойдет в следующей главе. А сейчас - о трех основных способах выхода за границы собственных знаний, расширения собственных возможностей.

Творческое решение новых задач путем изобретения новых способов действия, увы, не является неотъемлемой частью современных учебных программ, поэтому данный источник умения учиться мы пока рассматривать не можем: его еще нет в «природе» нашего начального образования*). Умение работать с книгой и прочими источниками информации может быть достигнуто весьма рано, но не на первых шагах обучения: дети должны по крайней мере выучиться читать**). Поэтому для первоклассников на самых ранних этапах обучения учитель является практически единственным источником новых знаний и умений. За этими привычными словами встает привычная картина: учитель щедро изливает на школьников школьную премудрость, заботливо и терпеливо ведет их к новому знанию, к новым умениям и способностям, а дети более или менее охотно и доверчиво за ним следуют, как утята за Лоренцом. Но как послушный объект обучения превращается в учащегося - учащего себя, инициатора собственных учебных действий, обращающегося к учителю за информацией, нужной ему, ученику, а не тетеньке - учителю, не автору учебника, не анонимному обществу? И может ли вообще **объект обучения постепенно стать субъектом** собственных действий, учащим самого себя?

*) Здесь одна из главных «точек роста» теории и практики развивающего обучения, рассчитанного не только на так называемых одаренных («спонтанно творческих») детей, но на возрастную норму развития младших школьников. Серьезные основания для того, чтобы решение творческих задач сделать одним из источников появления у детей новых средств и способов действия, содержатся в работах Д. Б. Эльконина: «О способе опосредования решения задач на соображение». - Вопросы психологии, № 1, 1981 и пр. Но стоит ли сводить все учебные задачи к творческим? Или три названные выше формы расширения опыта являются взаимодополнительными, не сводимыми друг к другу, а предпочтение той или иной есть вопрос индивидуальных различий?

Не рискуя высказать окончательное суждение по этому вопросу, подчеркнем лишь то, что наше самоограничение, отказ от обсуждения темы творчества, связанный с ограниченностью той педагогической практики, которую описывает эта книга, делает данное исследование учебной самостоятельности заведомо неполным, требующим пересечения с теми исследованиями детского творчества, которые до сих пор ведутся параллельно.

**) К тому, как учить ребенка учиться по книгам, мы далее возвращаться не будем, отсылая заинтересованных читателей к превосходному анализу этого навыка, сделанному Г.Г.Граник, С.М.Бондаренко, Л.А.Концевой: «Когда книга учит», М., Педагогика, 1988.

РЕБЕНОК - ОБЪЕКТ ИЛИ СУБЪЕКТ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ?

Вопрос об объекте обучения можно понять двояко и, соответственно, дать на него два прямо противоположных ответа. «Может ли из куриного яйца вылупиться курица?» - так звучит вопрос об отношении объекта и субъекта обучения для тех, кто обучение сводит к освоению ребенком определенного содержания и способов действия с ним (обратите внимание на анонимность оборота «определенное содержание» и спросите себя: «Кем определенное?»). Сначала малыш не умел писать, но мама давала ему образцы букв, водила его ручкой, и он **постепенно** выучился писать буквы; теперь он пишет их самостоятельно, без маминой помощи. С этой точки зрения, интерпсихическое взаимодействие ребенка и взрослого напоминает переливание некоего содержания из полного сосуда в полый. Если переливать аккуратно*), то полый сосуд удастся заполнить, ничего не разбив и не разлив содержимого. А интерпсихическое взаимодействие ребенка и взрослого, выполнив свои задачи, отомрет, превратившись в самостоятельное действие ребенка. Неумелый объект обучения станет субъектом по мере возрастания его умелости, способности обходиться без посторонней помощи. Из куриного яйца неминуемо выведется курица, если мама-наседка не поскупится на тепло.

Но может ли из яйца, высиженного курицей, вылупиться крокодильчик? - так отношение объекта и субъекта обучения выступает для тех, кто не сводит процесс интериоризации к овладению содержанием. Введенное выше допущение об относительной самостоятельности самой формы сотрудничества как фактора психического развития дает возможность подойти к процессу интериоризации не только как к постепенному перетеканию культуры с полюса взрослости на полюс детства, но как к качественному перелому в отношениях ребенка к обучающему его взрослому, к предмету их совместных действий и к самому себе, включенному в обучение (заметим, включенному взрослым). Моментом качественно-

*) Например, по всем правилам теории поэтапного формирования умственных действий/ Гальперин П.Я. Развитие исследований по формированию умственных действий. Психол. наука в СССР. т.1. М., 1969; Тальзина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. М., 1975.

го перелома в интерпсихических отношениях является появление детской **инициативности** в построении отношений со взрослым. Способность ребенка самостоятельно, по собственной инициативе развертывать тот или иной тип общения со взрослым, вовлекать взрослого в общение является критерием освоенности формы сотрудничества. Подчеркнем, что инициативу в построении сотрудничества дети обнаруживают задолго до того, как они овладевают содержанием сотрудничества. Так, ребенок, который инициативен в обучении письму, задолго до того, как он усвоил алфавит, начинает самостоятельно учиться у взрослого: постоянно спрашивает про незнакомую букву: «Какая это буква?», а про полузнакомую: «В какую сторону пишется Ю? У Ц хвостик слева или справа?»

Субъектом обучения, носителем инициативы в построении непосредственно-эмоционального, предметно-действенного, игрового сотрудничества ребенок становится задолго до школы. Характер инициативности ребенка в дошкольных формах сотрудничества подробно описан. Улыбка, радостные вокализации, двигательное оживление младенца при появлении взрослого - вот первые инициативные действия ребенка, втягивающего взрослого в непосредственно-эмоциональное общение. Детский арсенал средств вовлечения взрослого в предметно-действенное сотрудничество огромен: это и протягивание игрушки или незастегивающегося ботиночка, и просьба о помощи, и вечные «как» (открыть коробочку, назвать новый предмет), «что это такое?», «что с этим делать?», и прямое требование: «я тоже вместе с тобой» (буду стирать, подметать, копать...). Игровая инициатива ребенка просто неисчерпаема: знаменитое «Давай поиграем» - едва ли не самое частое обращение дошкольника к привлекательному взрослому.

Но, указав массу случаев субъективного поведения дошкольников, мы не имеем права уповать на то, что, сев за парту, ребенок автоматически окажется субъектом учебной деятельности просто потому, что он уже был субъектом игры, орудийных действий, эмоционального общения. **Связав субъективность с освоением формы сотрудничества,** мы тем самым указали на ее специализированность по отношению к разным видам деятельности*). Следовательно, из того, что ребенок имеет дошкольный опыт инициативности, не следует его учебная инициативность. Да, ребенок имеет опыт инициатив в построении совместных действий

*) Субъектность как частная способность, специфичная для каждой новой деятельности, может быть преодолена в юности, когда, строя мировоззрение, человек овладевает собственной субъективностью как общей способностью.

со взрослым. Но это - опыт дошкольных форм сотрудничества, который не столько помогает, сколько усложняет освоение учебного содержания, подвергая его всяческим редукциям и искажениям. Если бы этого опыта вовсе не было, если бы ребенок вступал в сотрудничество с учителем таким «чистой доской», то нанести на эту доску письмена теоретического знания было бы намного легче. Но в том-то и загвоздка, что ребенок в сотрудничестве не нейтрален, он активен, инициативен. И если не научить его новому типу сотрудничества, то он практикует старое, неучебное, и происходит то, о чем предупреждает наивных исследователей Жан Пиаже: «И нравственность, и логика возникают на скрещении спонтанных (уже имеющихся в опыте ребенка - Г.Ц.) действий отдавания и взятия... Логические и нравственные предписания, которыми... взрослые снабжают молодой и эгоцентрический ум, с готовностью принимаются, но тут же упрощаются и искажаются»*).

Но если дошкольный опыт инициативности неприемлем для присвоения нового - понятийного содержания учебной деятельности, то в чем должна состоять **специфически учебная инициатива** школьника, по которой можно судить о появлении субъекта учебной деятельности - еще очень неумелого, мало знающего, но уже умеющего учиться у взрослого (а не просто предоставляющего взрослому право себя учить)? Чтобы подойти к этому ядру проблемы учебной самостоятельности ответственно, мы решили поставить под сомнение и экспериментально проверить основной постулат сотрудничества, который стоит за нашим представлением о том, что **в младшем школьном возрасте учебная самостоятельность начинается со способности ученика вступать в инициативные отношения с учителем, учить себя с помощью учителя.** Способность ребенка, который еще практически ничему не обучен, быть субъектом обучения, инициатором учебных отношений со взрослым, выведена умозрительно. Но отвечает ли эта виртуальная способность реальным тенденциям детского развития, или она является символом наших про-

*) Дж.Х.Флейвел. Генетическая психология Жана Пиаже. М., Просвещение, 1967, стр.288. Эта мысль высказана Ж.Пиаже в ранней работе 30-х гг. «Моральные суждения ребенка», где четко разводились два фактора детского эгоцентризма: схемы интеллекта и лежащие в их основе схемы кооперации ребенка и взрослого. Обращаясь к Пиаже в контексте нашего рассуждения о формах сотрудничества (кооперации), мы хотим заострить внимание на том, что «искажающим» фактором при усвоении любого культурного содержания является не только особое видение мира, схемы детского интеллекта, но и сами схемы кооперации, особый детский опыт построения сотрудничества со взрослым, опыт «взятия» тех культурных образцов, которые транслирует взрослый.

фессиональных суеверий, подобно логически неопровержимому аргументу «невидимой кошки»?*)

ОБЛАДАЕТ ЛИ МЛАДШИЙ ШКОЛЬНИК ИНИЦИАТИВОЙ?

Не только допустимо, но и широко распространено в современной психологии представление о том, что учебную самостоятельность можно свести к длинному ряду сложных умелостей – ручных и интеллектуальных. Если «умение учиться состоит из разного рода познавательных действий»**) и сводится к их освоению, то ни о каком владении нормой учебного сотрудничества, инициативности детей в построении учебных отношений со взрослым заботиться не надо. Достаточно предоставить взрослому всю инициативу по созданию и свертыванию сотрудничества, по оказанию помощи детям и постепенному уменьшению дозы и характера помощи. А ребенок, погрузившись в ситуацию совместных действий с учителем, в конце концов станет самостоятельным, научится учить себя сам. Если так считают главные авторитеты в психологии обучения, то, может быть, так оно и есть; может быть, ребенку не свойственна та тенденция к инициативности в сотрудничестве, которую мы положили в основу умения учиться?

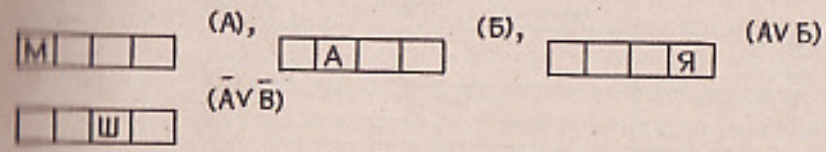
Превратить в эмпирический факт теоретическое допущение способности и даже склонности ребенка к инициативе в организации совместных действий со взрослым помогли нам следующие эксперименты. Материалом, вокруг которого строились совместные действия экспериментатора и испытуемого, были задачи с недостающими условиями. Как уже было сказано, задача с недостающими условиями есть прообраз любой задачи, требующей умения учиться. Фиксация недостающих условий и их поиск, доопределение условий задачи – две основных составляющих умения учиться. Наши экспериментальные задания строились таким образом, чтобы фиксация недостающих условий задачи по возможности не вызывала у ребенка никаких технических, операторных трудностей: операции с экспериментальным материалом были заведомо доступны подавляющему большинству наших испытуемых. Но правила действия с этим материалом (сформулированные взрослым условия задачи) не были полны, не описывали все разнообразие материала, требовали доопределения. Поведение ребенка в зоне недоопределенных

*) «Если бы в кресле лежала невидимая кошка, оно казалось бы пустым. Оно кажется пустым. Следовательно, в нем лежит невидимая кошка». К.С.Льюис. Любовь. Вопросы философии, № 8, 1989, стр. 124.

**) Н.Ф.Талызина. Формирование познавательной деятельности младших школьников. М., Просвещение, 1988, стр. 57.

взрослым условий действия, способы поиска недостающих условий и стали предметом нашего исследовательского интереса.

Общая схема экспериментальных заданий была такова. Взрослый просил ребенка расклассифицировать экспериментальный материал, зная, что в нем встретятся классы А и Б. Но материал содержал еще два класса: А ∨ Б (и А, и Б), $\bar{А} \vee \bar{Б}$ (ни А, ни Б), относительно действий, с которыми ребенок не получал никаких инструкций. Первая группа экспериментальных заданий строилась на чисто дошкольном, перцептивном материале, где ребенка просили выделить «все красное» и «все зеленое», а 13 картинок, которые он раскладывал на кучки, изображали, к примеру, зеленый лист (А), красную рубашку (Б), клетчатую красно-зеленую скатерть (А ∨ Б), синюю чашку ($\bar{А} \vee \bar{Б}$). Вторая группа экспериментальных заданий строилась на чисто школьном материале, действии с которым были тщательно отработаны на уроках родного языка. Здесь ребенку предлагалось «поработать почтальоном и разложить письма в почтовые ящики Мити и Кати». 9 конвертов, которые классифицировал ребенок, были подписаны по-хитрому:



Эксперименты проводились в самом начале учебного года, и в них участвовали первоклассники 91-й школы г.Москвы – 27 шестилетних детей и 64 ребенка семи лет. Все эксперименты проведены Н.В.Елизаровой.

В эксперименте выделились три способа доопределения детьми условий поставленной взрослым задачи:

1) Ребенок действует на свой страх и риск, принимая самостоятельные решения там, где не получил от взрослого надлежащих указаний, но где логика задачи сама подсказывает нужные пути. Так, ребенок, мгновенно выделив классы «зеленое» и «красное», берет карточку с синей чашкой и, слегка поколебавшись, откладывает ее в сторону со словами: «Это никуда не относится».

2) Ребенок пунктуально выполняет инструкцию взрослого, а в зоне неопределенности, относительно которой не дана однозначная инструкции, предпочитает не своевольничать, даже если приходит к абсурдным

результатам*). Такой ребенок тоже долго задумывается над карточкой с синей чашкой (и эта длительная пауза, сопровождаемая беспокойными движениями, частыми оглядками на взрослого, свидетельствует о том, что ребенок не страдает дефектами цветного зрения), но все же преодолевает очевидность и кладет ее в одну из кучек, намеченных взрослым: либо в «красное», либо в «зеленое».

3) Ребенок пытается примирить логику задачи, требующую выхода за рамки полученного от взрослого руководства к действию, и само это руководство: он впрямую просит взрослого доопределить задачу. Например, держа в руках карточку с синей чашкой, обращается к экспериментатору с вопросом: «А это никакая... Отложим? В новую кучку?»

Количественное соотношение детей, действовавших в ситуации недоопределенности тем или иным способом, указано в таблице 1.

Таблица 1

Способы доопределения условий задачи (указан % детей)

Сколько детей действовали	Задача			
	дошкольная		школьная	
	младшие	старшие	младшие	старшие
по своему разумению	$7^{а}$	$22^{б}$	$37^{б}$	$28^{б}$
по инструкции взрослого	$41^{а}$	$20^{б}$	$11^{б}$	$11^{б}$
обращаясь за помощью к взрослому	$52^{а}$	$58^{а}$	$52^{а}$	$61^{а}$

(В каждой строке цифры с разными буквенными индексами значимо различаются по критерию χ^2).

Последняя строка таблицы красноречиво говорит о том, что наше допущение детской инициативности не есть допущение «невидимой кошки»: **более половины** детей склонны доопределять задачу с помощью взрослого, согласовывать свой план решения с замыслом взрослого, поставившего задачу. Итак, у детей, едва начавших школьное обучение, действительно существует тенденция в ситуации недоопределенности

*) Дополнительные проверки показали, что эти дети владеют логическими операциями, необходимыми для выделения классов $A \vee Б$, $\bar{A} \vee Б$. Все подробности эксперимента изложены в статье Г.А.Цукерман, Н.В.Елизаровой «О детской самостоятельности», Вопросы психологии, № 6, 1990.

обращаться за помощью к взрослому, приглашать взрослого к сотрудничеству. И задача начального обучения - не убить детскую инициативность в зародыше, ибо только из этого зародыша может развиться субъект учебной деятельности, ученик, умеющий учить себя. Но чтобы подхватить эту тенденцию ребенка к самостоятельному построению взаимодействия с учителем и, погрузив ее в учебное содержание, придать ей культурную форму учебного сотрудничества, необходимо буквально перевернуть привычные школьные отношения и вместо ученика, хорошо отвечающего на вопросы учителя, воспитывать того, кто хорошо спрашивает*).

Прежде чем приступить к реализации замысла такой учебной деятельности, где ребенок с самого начала инициативен в организации совместных действий с учителем, прежде чем ломать привычные, веками складывающиеся стереотипы отношений учеников и учителя, помедлим и еще раз выверим основания столь рискованного замысла. Ибо лучше семь раз отмерить...

УЧИТЕЛЬ КАК СУЩЕСТВЕННОЕ УСЛОВИЕ ЗАДАЧИ

Замысел учебного сотрудничества, основанного на инициативных действиях ребенка по организации совместной работы с учителем, опирается на несколько непривычные представления о детской самостоятельности, в частности - о самостоятельности учебной. Весьма распространенное представление о том, что самостоятельное действие ребенка складывается постепенно, по мере овладения разнообразными операциями, обслуживающими это действие (то есть к самому финалу интериоризации действия), кажется нам недостаточным: оно не позволяет решить вопрос о субъективности, «я-самости» действий ребенка. Мы предположили, что ребенок становится хозяином собственного действия задолго до того, как научается обходиться без операционно-технической помощи взрослого, что самостоятельным может быть и интерпсихическое действие. Далее мы утверждали, что в интерпсихической ситуации совместных

*) «Он тот, кто спрашивает с парты» - строка из стихотворения М.И.Цветаевой «Поэт», где вычисывается образ крайней экстравагантности, чудаковатости, нарушения всех законов здравого смысла. И среди черт наиболее экзотических, не укладывающихся ни в какие рамки правил и привычек, называется склонность «спрашивать с парты». А мы задумали специально учить школьника умело (то есть зная, как и о чем) спрашивать. Дозволительна ли такая дерзость?

действий ребенок самостоятелен в той мере, в какой он сам, по собственной инициативе участвует в построении совместных действий. А эту инициативу мы связали с ослоенностью формы сотрудничества. Дошкольник инициативен в совместных игровых действиях, если он втягивает взрослого в игру (а не в совместный труд). Школьник инициативен в совместном учебном действии, если он включает учителя в решения учебных (а не конкретно-практических) задач. Пытаясь материализовать саму ткань ИНТЕРпсихического, МЕЖ-субъектного действия, мы не вправе редуцировать учебную ситуацию решения задач до отношения «ученик-задача» (хотя почти вся психология обучения работает с этой абстракцией). Вынося взрослого, поставившего задачу, за рамки исследования действий ребенка с задачей, мы неминуемо абстрагируемся именно от интерпсихических условий действия, игнорируя то очевидное (к сожалению, слишком самоочевидное, чтобы быть замеченным) обстоятельство, что **задача существует для ребенка только в определенной ситуации отношений со взрослым** *). Это означает, что взрослый как партнер взаимодействия является объективным, существенным, неслучайным «элементом» ориентировочной основы интерпсихического действия ребенка. Так или иначе представляя себе, каких действий, вернее, какой формы взаимодействия ожидает учитель, ученик так или иначе доопределяет поставленную учителем задачу. Разумеется, в ориентировочную основу действия ребенка, решающего поставленную взрослым задачу (а такое действие заведомо совместно, вне зависимости от того, помнит ли об этом исследователь), учитель входит не в характеристиках телесности и индивидуального своеобразия **), а именно **как партнер взаимодействия, как ожидание определенного типа взаимодействия.** Это ожидание практически никогда не формулируется прямо и открыто, но оно всегда подразумевается. Поэтому вопрос задачи (**данной ребенку в недоопределенной взрослым системе отношений**) раздваивается для ребенка на два вопроса: 1) каких действий требуют от меня условия задачи, 2) каких действий ожидает от меня взрослый, задавший

*) Этот тезис А.Л.Венгер сформулировал для того, чтобы обозначить единицу анализа интерпсихического действия, не позволяя ее редуцировать до отношения «ученик-задача» - единицы анализа действия, полностью индивидуализированного. А.Л.Венгер, К.Н.Поливанова. Особенности принятия учебных заданий детьми 6 лет. Вопросы психологии, № 4, 1988.

**) Ориентировка в условиях задачи, естественно, не зависит от возраста, цвета волос и роста учителя, от его темперамента, силы воли, остроумия и пр. личностных особенностей.

эту задачу, в какое взаимодействие он меня приглашает? И ответ на второй вопрос существенно влияет на решение первого.

Если взрослый приглашает меня к игре, то в условия задачи допускается своеволие игрового замещения и условность игрового действия: можно не выводить свою фамилию красивым почерком, достаточно поставить росчерк - «как бы написать». Если же я вижу во взрослом умельца, который приглашает меня к предметно-действенному сотрудничеству, то он ожидает либо демонстрации прежних образцов действия, либо точного воспроизведения новых. Но если у меня не получится, он покажет еще раз, а я постараюсь и запомню... В нашем эксперименте злополучная «синяя чашка» в задании разложить картинки на «красное» и «зеленое» оказалась камнем преткновения для детей, склонных к буквальному следованию указаниям взрослого: раз взрослый не сказал про синее, значит, синего нет, ибо взрослый - последняя инстанция истины, носитель самых совершенных образцов, самых правильных правил... Напомним, что в нашем эксперименте 41% шестилеток и 20% семилеток действовали строго по инструкции, вопреки очевидности, ибо доверяли взрослому больше, чем собственным глазам. Очень характерно, что так велико число детей, продемонстрировавших дошкольное отношение к взрослому при работе с дошкольным материалом, и что младшие дети вели себя дошкольным образом чаще, чем старшие. При решении школьной задачи число дошкольных ответов заметно сократилось, а разница между старшими и младшими детьми исчезла. Мы объясняем это тем, что школьный материал осваивался не в раннем детстве в форме предметно-действенного сотрудничества, а в классе (как цветоразличение), где учитель достаточно определенно сформулировал, чего он ожидает от учеников, задавая им задачи: он ожидает действий по логике задачи. (Кстати, выразительно различается число шестилеток, действовавших по логике школьной задачи. Это указывает на то, что логика трудна для этих детей не сама по себе, а именно в ситуации неопределенности ожиданий взрослого).

Именно для учебных ситуаций характерно совпадение того, что спрашивает учитель и что спрашивает задача*). Но учебных ситуаций в

*) Когнитивные психологи в результате 30-летнего исследования тех эффектов, которые оказывает на познавательное развитие ребенка школьное обучение, обнаружили, что между детьми, посещавшими и не посещавшими школу, наиболее очевидны различия не в когнитивных способностях, а в особом отношении к самой ситуации решения задач. (Напомним, что эта ситуация всегда интерпсихическая, где задача дана ребенку в определенной системе отношений со взрослым). Оказалось, что дети, посещавшие школу, готовы «решать задачи ради них самих» (Социально-исторический подход в психологии обучения/ под ред. М.Кола/, М., Педагогика, 1989, стр.12).

жизни и даже в классе немного, а ребенку необходимо удостовериться, что находится именно в учебной ситуации, что взрослый от него ждет самостоятельного поиска новых решений, собственной точки зрения. Поэтому больше половины детей обращались к взрослому за разъяснениями, которые можно реконструировать так: Вы мне позволяете действовать по логике задач, думать самому, доверяя собственным глазам и разумению, или Вы от меня ожидаете послушания, некритичного доверия к Вашим словам, пунктуальной исполнительности? Кто Вы сейчас - учитель, помогающий мне самому узнать, чего же я не знаю, или Вы - умелец, образец для подражания? Где мы сейчас находимся - в учебной ситуации или в ситуации предметно-действенного сотрудничества?

Разумеется, такая реконструкция детского сознания слишком фривольна, но мы и не настаиваем на ее строгости. Но хотим подчеркнуть саму двусоставность задачи, решаемой ребенком в ситуации совместного действия со взрослым. Чтобы правильно решить задачу, ребенку недостаточно умело анализировать ее условия и умело оперировать ее данными; он не должен «промахиваться» в определении той ситуации отношений, которую подразумевает взрослый, ставя задачу. Грубо говоря, в ответ на типично репродуктивные задания (спиши, подчеркни, запомни, отступи...) неуместно затевать дискуссию, формулировать собственную точку зрения, доискиваться до оснований репродуктивных действий, как это делают дети, владеющие учебным, но не владеющие предметно-действенным сотрудничеством. А в ответ на учебное задание, требующее поиска новых способов действия, не стоит один за другим воспроизводить готовые образцы, демонстрируя учителю свою умелость и законопослушность, как это делают иные школьники, владеющие предметно-действенной формой сотрудничества со взрослым и не подозревающие о существовании каких-то других возможностей взаимодействия.

Приведем случай из нашей экспериментальной практики, показывающей, какие недоразумения возникают между учителем и учениками, не понимающими ожиданий учителя. На один из лучших экспериментальных классов, где учебные отношения стали устойчивой нормой, пожаловалась новенькая учительница истории: «Они не выполняют моих требований». Оказалось, что учительница требовала точного пересказа содержания учебника, а ученики, привыкшие к непродуктивным отношениям с учителями, считали, что от них ждут их собственного отношения к изложенным в учебнике событиям и вместо пересказа предлагали учителю свои оценки, комментарии, сомнения, приглашая учителя к дискуссии. Короче, отношения учителя, ценившего и ожидавшего от

детей точного воспроизведения исторических событий и авторитетных мнений, с классом, склонным к поиску исторических закономерностей, к выработке своего собственного взгляда на историю, складывались по известной песенке Ю.Кима: «Я им говорю, дескать, так-то и так-то, мол А если не так, значит, ложь!//А они мне: «Факты, мол, факты, мол, факты, мол//Аргументы вынь да положь!»

Подобных забавных и скандальных эпизодов накопилось в нашей практике немало, но понять генезис учебного сотрудничества помогают не анекдоты из школьной жизни, а наблюдения за уроками, где линия учебного сотрудничества впервые отчленяется от других форм сотрудничества. Приведем зарисовку такого урока.

1 класс. Шестилетки учат буквы. Они уже знают все буквы гласных, знают, что гласные обозначают твердость и мягкость согласных на письме, что буквы согласных обозначают два звука - твердый и мягкий согласный. Но они еще не знают, что учитель ждет от них не точного воспроизведения всех этих знаний, а сомнений, догадок, вопросов о том, чего они еще не знают. Покажем, как учитель делает для детей ясными, определенными свои учительские ожидания. **Учитель:** Я загадала слово. Оно начинается на букву «эль». Назовите первый звук этого слова. **Маша:** ЛЛЛ. **Учитель:** Почему? **Маша:** Л'Л'Л'. **Учитель:** Почему? (Маша молчит). - Машенька, ты можешь т о ч н о определить, с какого звука начинается мое слово? Маша (смущенно, тихо): Нет... Я не знаю...

КОММЕНТАРИЙ 1. На предыдущем уроке Маша бойко ответила на вопрос учителя «Сколько звуков обозначает буква «эль»?: «Буква «эль» обозначает два звука: твердый согласный ЛЛЛ или мягкий согласный Л'Л'Л'». Знания девочки тверды, и в ситуации, требующей воспроизведения этих знаний, она не пасует. Но сейчас учитель предложил гораздо более игровую ситуацию: «Я загадала... Угадайте». И Маша, как настоящая школьница, начала угадывать. Такое гадательное отношение к задаче весьма характерно для дошкольников. Сразу назвать результат (угадать) должен любой хороший ученик в игре в школу. Ритуал этой игры строг: учитель спрашивает, ученик отвечает. За хороший ответ учитель ставит «пять». Если учителю что-то не нравится, он спрашивает: «Почему?» или говорит: «Будь внимателен», «Подумай хорошо», «Постарайся!». Тогда ученик должен исправиться и снова получить (или не получить) одобрение, вновь исправиться и так дойти до счастливого конца игры: до пятерки. Мы не раз спрашивали шестилеток, действовавших в ситуации задачи методом гадания, как они догадались. И неизменно слышали в ответ: «Я очень хорошо подумал», «Я постарался», «Я очень внимательно посмотрел и сразу понял»... Трогательная вера ребенка в то,

что если выполнить вечные заклинания взрослого «Постарайся, подумай, будь внимателен», то станешь «хорошим учеником». В основе этой детской веры в чудесное превращение в ученика лежит, как нам кажется, игровое отношение к своей роли хорошего ученика.

Но Маша, догадав и ваткнувшись на то, что учитель не вступает с ней в игру по школьным правилам «вопрос-ответ-похвала», сменила тактику. Теперь она обратилась к учителю так, как ребенок обращается к взрослому-умельцу: «У меня что-то не получается. Помоги, скажи (покажи), как надо». Заметим, что в таком обращении к взрослому присутствует детская инициатива, но от умельца ребенок просит (и получает) глобальную помощь: ребенок указывает взрослому на сам факт своих затруднений, а в чем их причина и как их преодолеть - это решает только взрослый. Так инициативы распределены между ребенком и взрослым в предметно-действенном сотрудничестве. В учебном - картина иная, но до учебных отношений класс еще не дорос. Еще несколько минут ученики продолжают колебаться между игровым и предметно-действенным отношением с учителем.

Учитель: Ребята, Маша не знает, с какого звука начинается мое слово. А можно ли это вообще определить по согласной букве?

Илья: Я могу: ЛЛЛЛЛЛЛЛЛ!

Учитель. А почему не Л'Л'Л'Л'? Кто может совершенно точно, не гадая, назвать первый звук слова, начинающегося с буквы «эль»? (Еще несколько детей пытаются и отказываются от своих попыток. Наконец, учителю, кажется, удалось подвести класс к ошеломляющему выводу: НИКТО (!!!) не может, глядя на букву согласного, точно определить, твердо или мягко она читается. Но нет: в классе поднялась еще одна рука).

Дети: (с надеждой): Сережа угадал! Спросите Сережу! (Смельчак и упрямец Сережа лично убеждается, что на согласной букве не написано, твердо или мягко ее надо произносить. И угадать нужный звук не может даже он. И в классе на миг воцаряется притихшее, виноватое молчание).

КОММЕНТАРИЙ 2. За этим смущенным молчанием скрывается детское отношение к сложившейся ситуации, когда никто в классе не смог ответить на вопрос учителя, в котором дети видят прежде всего умелого, всезнающего взрослого, носителя тех образцов действий, которые они, дети, должны как можно лучше воспроизводить*). Перед образ-

*) Напомним, что это воспроизводство носит несколько синкретичный, глобальный характер. Ребенок не анализирует образец, выделяя в нем существенное, а стремится к некритичному слиянию с действиями образцового взрослого, к «растворению» в его авторитете. Такое доверчиво-нерассуждающее отношение

новым взрослым ребенок ощущает себя маленьким, неумелым и причину того, что задача не решается, усматривает в себе: «У меня не получается. Значит, я делаю что-то плохо, не по образцу». И ожидает от взрослого совершенно определенной помощи: готовых образцов и инструкций, которые с охотой исполняет. И ближайшая задача учителя - изменить представления детей об учительских ожиданиях, сделать гораздо более определенной ту систему отношений, в которую он хочет включить класс. А для этого вместо дошкольного «У меня не получается» должно родиться ученическое «У меня получится, если я узнаю то-то и то-то». Проследим, как учитель переориентирует детей с дошкольного отношения «Делай как я» на собственно учительские отношения: «Я тебе помогу, если ты мне расскажешь, в чем именно ты затрудняешься».

Учитель: Ребята, вы не виноваты. На мой вопрос сразу не ответит даже настоящий ученый. Но вы можете меня спросить о какой-то другой букве, которая подскажет вам, как читать «эль» - мягко или твердо. Никто из людей этого не скажет, а какая-то буква скажет. Спрашивайте.

КОММЕНТАРИЙ 3. Вспомните: ученик - это тот, кто спрашивает с парты. Задано первое, пока еще чисто внешнее требование учебных отношений. И Оксана пробует выполнить это внешнее требование самым внешним образом:

Оксана: А какой вопрос Вам задать?

КОММЕНТАРИЙ 4. Реплика ребенка из серии «Нарочно не придумаешь». Девочка пытается удержаться в рамках привычных неполительских отношений с умелым взрослым. Велено спрашивать, она задает вопрос, но вопрос типично дошкольный: Оксана надеется получить у взрослого готовый образец действия, который она радостно воспроизведет. Но напряженность проблемной ситуации уже создана, можно ожидать первого инсайта.

Максим: Знаю! Я знаю! У Вас в слове дальше буква А?

Учитель: Молодец, Максим! Твой умный вопрос нас всех вывел из тупика! Отвечаю: нет, не буква А.

Дети (наперебой): И? Ю? Я? О?

КОММЕНТАРИЙ 5. Рецидив гадания. Пока лишь для учителя главное - найти общий с детьми способ действия в подобных ситуациях

ребенка к взрослому, который все знает, все может, чутко угадал Л.Н.Толстой, описывая состояние маленького Сережи Каренина: «Он чувствовал себя невиноватым за то, что не выучил урока; но как он ни старался, он решительно не мог этого сделать: покуда учитель толковал ему, он верил и как будто понимал, но как только он оставался один, он решительно не мог вспомнить и понять...» (Л.Н.Толстой. Анна Каренина. Ч.V, гл. XXVI, разрядка наша - Г.Ц.).

«открытого незнания». Дети рвутся к результату. Придется их притормозить.

Учитель: Не стоит гадать. Спросите меня совсем по-умному. Так, чтобы я сама назвала следующую букву.

Олеся: Какая гласная буква стоит сзади «эль»?

Учитель: Великолепный вопрос! Его-то и надо было мне задать сразу. Отвечаю: буква Е. Теперь кто может точно назвать первый звук в моем слове?

Радостный хор: ЛЛЛЛЛЛЛЛЛЛЛЛ...

Учитель: Отлично! А следующее мое слово начинается на букву «тэ». Хором назовите первый звук.

КОММЕНТАРИЙ 6. Часть детей немедленно попадает в эту «ловушку», провоцирующую неучебную форму отношения к заданию учителя. Но по крайней мере треть класса, сияя, тянут руки: они уже точно знают, что в ответ на свой вопрос учитель ждет не ответа, а встречного вопроса. И даже знают, о чем спрашивать.

Наташа: Нельзя точно угадать! Надо знать, какая дальше буква.

Учитель: Спрашивайте...

КОММЕНТАРИЙ 7. На этом уроке дети впервые вступили в собственно учебные отношения со взрослым как с учителем (а не как с умельцем или партнером в игре). Смысл новорожденной учебной инициативы детей состоит в том, что, дойдя до границы своих знаний и умений, ребенок обращается к взрослому не с глобальным запросом о помощи («У меня не получается»), а с требованием совершенно определенной помощи. Ориентированный на задачу, а не на поставившего эту задачу взрослого, ученик ищет причины возникших трудностей не в собственной неумелости (нерадивости), а в условиях задачи: «Здесь недостает данных. Если я узнаю то-то и то-то, я эту задачу смогу решить». И для доопределения задачи ученик обращается к учителю, точно фиксируя, в каких именно знаниях, средствах или способах действия он нуждается. Дошкольник знает, что он не знает «чего-то» (но это «что-то» точно известно взрослому). Ученик знает, чего именно он не знает. Дошкольник, дойдя до границ своих возможностей, просит взрослого вести его дальше. Ученик, дойдя до границ своих возможностей, заглядывает чуть вперед и призывает взрослого уже из области своего незнания. (О том, как возможно такое (рефлексивное) «опережение самого себя» – в следующей главе). Но это – на развитых стадиях ученичества. А сейчас – у колыбели учебного сотрудничества существует опасность мгновенного перерождения учебных – неимитационных отношений с учителем в дошкольные – имитационные. Эту возможность учитель

предвидит, задавая следующий вопрос не из области детского незнания, а из области хорошо известного детям.

Учитель: Я загадал новое слово. Оно начинается на букву У. Назовите 1-й звук моего слова.

Оля: А какая буква идет дальше?

КОММЕНТАРИЙ 8. Оля уловила форму поведения, которую сегодня особенно поощряет учитель: ответ вопросом на вопрос. Она запомнила вопрос, который задавался в похожих ситуациях. И воспроизвела его – попав пальцем в небо. Такое имитационное поведение в высшей степени присуще детям, чей опыт иных – учебных отношений со взрослым – еще так ничтожен на фоне многолетних устоявшихся отношений и исполнительности, точного воспроизведения образцов. При несовершенстве нашей техники построения учебных отношений (она будет описана в главе 6) на протяжении всего начального обучения остаются дети, которые так и не переходят с дошкольных на учебные формы сотрудничества со взрослыми. Школьников, не овладевших учебным сотрудничеством, мы будем далее называть школярами (теми, кого взрослые школят, муштруют) в отличие от **учеников** – тех, кто хочет и умеет учить себя с помощью взрослого, субъектов учебной деятельности. Школярский тип сотрудничества не следует понимать чисто отрицательно: как неблагоприятный вариант развития младшего школьника. Школярство нежелательно лишь как единственная форма сотрудничества с педагогом, которой владеет ребенок. Но если у ребенка вообще не формируется школярских форм поведения, то проблема школьных навыков будет стоить для него весьма болезненно, ибо ученик, склонный к поиску, не склонен к исполнительству. Открыв принцип решения класса задач, он будет маркировать отработкой техники решения однотипных задач, следовательно, его умения не станут автоматизмами, а его поисковая активность не будет оснащена надлежащими средствами.

ПРЕДМЕТНОСТЬ УЧЕБНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА

Два фактора определяют детский образ предмета учебной деятельности: задаваемое взрослым содержание и сам взрослый как партнер ребенка по совместной работе с этим содержанием. И то, каким образом ребенок представляет, доопределяет задачу, существенно зависит не только от предметного содержания самой задачи, но и от того, какой тип взаимодействия вольно или невольно развертывается между ребенком и учителем, поставившим эту задачу. Такое понимание ситуации интерпсихического взаимодействия позволяет по-новому поставить классическую проблему **взаимопонимания ученика и учителя.** Обычно эту проблему пробуют

ренить в двух непересекающихся плоскостях. Когда ребенок «не понимает» объяснений учителя, причину принято искать либо в недостатках методики, в технике развертывания предметного содержания, в недостаточной научности или излишней теоретичности самого содержания, либо в дефектах межличностных отношений ребенка и взрослого, в недостаточно тонком учете детской индивидуальности, в дефиците любви, тепла, принятия, поддержки. По той же логике причину непрочности здания можно искать либо в несовершенстве строительного материала, либо в неумелости строителей, игнорируя ошибки в расчете фундамента. Фундаментом учебной деятельности, на котором вырастает здание всех ее новообразований, является ситуация совместного решения ребенком и взрослым учебных задач. И фундамент этот окажется прочным лишь в том случае, если учебное взаимодействие ребенка и взрослого одно-предметно: если у них есть и общая задача, и общая система отношений*). Психолого-педагогическая литература переполнена свидетельствами того, сколь реальна ситуация разнопредметного взаимодействия, когда дети подменяют, не принимают задачу учителя, формализуют вводимые понятия.

Многочисленность подобных наблюдений создает подозрение о том, что сотрудничество по формуле «Один про Фому, другой про Ерему» является на уроке скорее правилом, нежели исключением. В этой книге тоже будет приведено немало фактов, превращающих наше подозрение в горькую очевидность. Один такой факт мы уже зафиксировали: более трети(!) шестилеток могут действовать по гегелевской шутке: «Если факт не подчиняется указаниям учителя, то тем хуже для факта». Причину данного случая разнопредметности взаимодействия ребенка и взрослого мы уже обозначили: если ученик развертывает навстречу учителю не ту форму взаимодействия, которую планировал взрослый, то подмена содержания задачи неизбежна. Вторую причину разнопредметности сотрудничества детская психология изучила доскональнейше. Это своеобразие детской логики, детского видения мира. Говоря о разнопредметности учебного сотрудничества (особенно о первых его этапах), следует отдавать себе отчет о том, что речь идет не о досадных случаях несовершенства педагогической практики, а о неизбежности недопонимания, об

*) Еще раз подчеркнем: речь идет не столько о тонких, интимных характеристиках человеческих отношений, выражаемых в терминах доверия, равенства, принятия, уважения, симпатии, эмпатии, сколько о «грубых», первичных характеристиках взаимодействия, непосредственно определяемых содержанием совместных действий.

обязательной разнопредметности взаимодействия между учителем - носителем научных понятий, и ребенком - носителем житейских понятий, объем которых лишь по номинативному признаку совпадает с понятием взрослого*).

Вводя термин «одно-предметное учебное взаимодействие ребенка и взрослого», сразу оговорим его относительность. Речь в принципе не должна идти о полном совпадении предметов деятельности ученика и учителя. Напротив, мы полагаем, что учебное сотрудничество ребенка и взрослого становится продуктивным лишь в случае частичной одно-предметности их взаимодействия. Взрослый реально строит общий с ребенком предмет сотрудничества, если он постоянно удерживает особенности детской точки зрения и на содержание, и на форму сотрудничества. Иными словами, предметом действий учителя является не только само учебное содержание, но и позиция ученика, позиция частичного знания, ненормативного понимания и содержания задачи, и ожиданий партнера-учителя.

Однако если учительские усилия быть понятым останутся односторонними, не будут поддержаны встречными детскими усилиями, то ребенок останется обучаемым, объектом изощренных педагогических воздействий, но так и не станет учащимся - активным и инициативным в совместной со взрослым учебной работе: так и не научится вступать в учебные отношения самостоятельно. Труд удержания общего предмета учебных действий может и должен быть двусторонним, подлинно совместным: общее содержание совместной учебной деятельности может и должно стать именно со-держанием - совместным держанием общего предмета.

В качестве примера того, что учебное сотрудничество строится как работа ребенка и взрослого по взаимопониманию, по выяснению позиций, точек зрения всех партнеров учебного взаимодействия, рассмотрим конкретную сцену из урока родного языка в 1 классе. Идет работа по звуковому анализу.

Учитель: Сколько звуков в слове ПЯТЬ? Посчитайте звуки и покажите мне ответ пальчиками. (Одни дети поднимают 3 пальчика, другие - 4, третьи - 5. Учитель сразу фиксирует на доске три ответа на его вопрос (пишет: 3 - 4 - 5) и просит сторонников каждой точки зрения доказать свою правоту). **Учитель:** Ваня, докажи, что в слове ПЯТЬ *5* звуков. Посчитай вслух.

*) Л.С.Выготский. Мышление и речь. Собр. соч. в 6 томах, т.2, М., Педагогика, 1982.

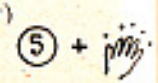
Ваня (считает, загибая пальчики): Раз, два, три, четыре, пять. **Учитель:** Ребята, хорошо Ваня считает до пяти? Или он сбивается со счета?

Дети: Нет, он хорошо считал.

Учитель: Ставлю ему за это «плюс». А что считал Ваня?

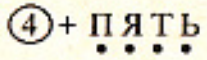
Дети: Пальцы.

Учитель: Я запишу: Ваня хорошо считал пальцы (рисует)



Учитель: Рита, у тебя получился другой ответ. Ты насчитала в слове ПЯТЬ 4 звука. Докажи всем, что ты права. Посчитай вслух.

Рита: Пэ, я, тэ, мягкий знак. (Эта девочка в отличие от большинства детей уже умеет писать, но она путает звуки и буквы. Учитель одобряет ответ Риты, фиксируя его на доске и объясняя для неграмотных учеников).

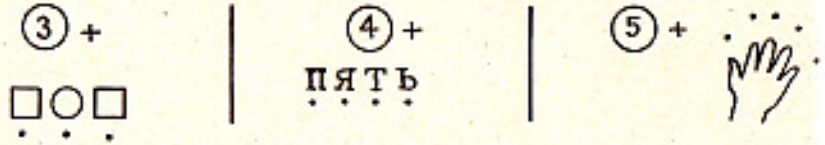


Учитель: Рита уже умеет писать. Она правильно назвала все буквы в слове ПЯТЬ. Я записала ее ответ. Давайте вместе пересчитаем буквы. (Дети хором считают, убеждаются, что Рита тоже по-своему права).

Учитель: Федя насчитал в слове ПЯТЬ 3 звука. Федя, докажи всем, что ты тоже прав. Посчитай вслух.

Федя: П', А, Т'. (Ответ Феди учитель тоже фиксирует на доске, записывая звуки привычными детям значками:  - гласный,

 - согласный). Класс хором повторяет звуки, пересчитывая их, одобряет и эту точку зрения. На доске - следующая запись:



Учитель: Видите, все посчитали правильно. Вы уже умеете считать. Но что считал Федя? **Дети:** Звуки. **Учитель:** А что считала Рита? **Дети:** Буквы. **Учитель:** А Ваня что считал? **Дети:** Пальчики. **Учитель:** А теперь самое трудное. Что просила посчитать я? Слушайте мой первый вопрос: «Сколько з в у к о в в слове ПЯТЬ?» Кто из детей отвечал на мой вопрос?..

Так, материализуя разные точки зрения, учитель решил сразу 4 задачи: 1) и самое простое: потренировал детей в звуковом анализе слов, 2) грамотным детям показал, что звуки можно спутать с буквами и что это не одно и то же, 3) детям с наивным языковым сознанием, для которых «слово прозрачно для значения», еще раз продемонстрировал существование невидимой формы слова, которая не совпадает со значением этого слова, 4) и самое главное: показал всем, что за разными ответами стоят умные, правильные мысли, что право на собственное мнение имеет каждый, ибо нет ошибочных ответов, но бывают ответы на незаданные вопросы.

Задача 1 - неучебная, тренировочная, требующая воспроизведения уже известных образцов. **Задачи 2 и 3** - направлены на фиксацию возможностей разного понимания звуковой формы слова - нормативного и ненормативного и на выяснение оснований разных точек зрения. Для того, чтобы ребенок понял самого себя, узнал, что же он знает и думает о предмете обсуждения, необходимо его точку зрения отчленить от других. В нашем примере работу поляризации и обнажения разных точек зрения делал учитель. Но еще через полгода она становится доступной и ученикам. Так, первоклассница Марина Т. перевела лингвистическую задачу «Раздели слово ЧЕТЫРЕ пополам»*) в задачу математическую и решила ее так: «2 + 2 = 4». Но потом расплакалась: «Учительница спрашивала меня про с л о в о, а я ей ответила про ч и с л о».

Задача 4 связана не с содержанием, а с формой учебных отношений. Учитель ясно зафиксировал разрыв взаимопонимания, ситуацию открытой разнопредметности и убедил детей в самой возможности разговора «про разное». Из таких мелочей и воспитывается постепенно атмосфера учебной дискуссии, где неправ лишь тот, кто не имеет никакой точки зрения, но всех правее тот, кто стремится выяснить и скоординировать позиции всех участников совместного поиска истины. Например так, как это сделала второклассница Саша Л. при обсуждении сочинения Димы: «Я знаю, почему Димино сочинение одним нравится, а другим нет. По-моему, оно очень мальчишеское. (Приводит цитаты из сочинения, подтверждающие этот тезис). И оно нравится только тем, кому нравится все мальчишеское».

В описанном эпизоде урока учитель почти целиком взял на себя труд взаимопонимания, координации точек зрения, заботы о точной адресованности вопроса и ответа. Но это начало 1-го класса, где дети, может быть, впервые так остро увидели опасность неадресованных ответов. А

*) Эту диагностическую задачу разработала Е.А.Бугрименко. См. Особенности психического развития детей 6-7-летнего возраста (под ред. Д.Б.Эльконина, А.Л.Венгера), М., Педагогика, 1988, стр. 73-77.

вот мимолетный эпизод урока во 2-м классе:

Учитель: Почему ты написал (проговаривает орфографически, выделяя голосом окончание) СОБИРА-ЕТ-СЯ?

Ученик: Вы спрашиваете про окончание или про частицу - СЯ?.. Здесь уже не взрослый, а ребенок обнаруживает возможность недопонимания учителя и призывает взрослого точнее определить свои требования, чтобы работать с ним в однопредметной ситуации.

Теперь, увидев хоть несколько детей, которые спрашивают с парты, пора всерьез задать главный вопрос: о чем ученик спрашивает учителя? Дело в том, что вопрос ученика на уроке - экзотика только для нашей школы, полностью подавившей познавательную инициативность детей (но при этом ждущую от них учебной самостоятельности). Известно, что дошкольники неутомимы в спрашивании, как, впрочем, и младшие школьники, если они не слишком зашколены. Известны и школьные прецеденты вопрошающих учеников. К примеру, учебники Алкуина - «министра просвещения» при дворе Карла Великого - строились диалогично: ученик задавал вопрос, а учитель остроумно, афористично на него отвечал, осыпая ученика сокровищами своей эрудиции. Но о чем спрашивал ученик из учебников Алкуина? О чем спрашивают дети родителей? О самых различных, порой ничем не связанных материалах, вызывающих детское любопытство. А о чем спрашивает учителя ребенок, инициирующий совместные учебные действия? Он задает учителю два вопроса: 1) правильно ли я понял Вашу задачу? 2) если я задачу понял правильно, то для ее решения мне недостает того-то и того-то. Вы мне можете помочь, указать направление поиска? Встречная работа учителя по удержанию однопредметности сотрудничества с учениками состоит в том, чтобы 1) явно для всех учеников обнаружить предмет мысли ребенка, 2) столь же явно определить собственный предмет мысли, 3) если выяснится, что разговор идет «про разное», найти возможности координации всех позиций как равнодостойных, но не одинаково уместных в ситуации данной задачи. Воспитание ученика, рискующего думать и действовать самостоятельно, происходит лишь там, где постоянно сталкиваются разные логики, позиции, точки зрения, и их разница обнажена для детей. Выяснение того, какова позиция каждого участника учебной дискуссии и как их скоординировать, чтобы действовать сообща - вот содержание учебного сотрудничества, не сводимое к содержанию самих учебных задач.

Соберем в единую картину все те признаки учебного сотрудничества, которые мы вывели в данной главе.

1. Учебное сотрудничество **однопредметно**, то есть у ребенка и взрослого есть и единая задача, и единая система отношений. Объединяющая их учебная задача требует поиска способов действия, общих для определенного класса задач. Объединяющая их система отношений требует поиска способов действия, общих для всех участников взаимодействия, что предполагает обнаружение и координацию различных точек зрения.

2. **Однопредметность** учебного сотрудничества всегда **частична**, так как его партнерами являются люди с заведомо разными представлениями и о содержании совместных действий, и об ожиданиях партнера взаимодействия. Для удержания однопредметности требуется постоянный **контроль взаимопонимания**, который состоит в мгновенном разрушении однопредметности, фиксации разрывов понимания их причин: различий позиций, последующей их координации, восстанавливающей однопредметность.

3. Усилия по созданию и удержанию однопредметности сотрудничества должны быть двусторонними. Ученик должен быть **инициативен** в построении совместных учебных действий со взрослым. Инициативность ребенка в организации учебного сотрудничества есть мера его учебной самостоятельности.

4. Ученик, приглашающий учителя к сотрудничеству, это не имитатор, не копировальщик действий учителя. Ученик вообще действует в ситуациях, где нет готовых образцов, где репродукция невозможна. Поэтому ученик **вынужден предлагать учителю свое** мнение, **свою** трактовку обсуждаемого вопроса (как бы сильно она ни походила на учительскую - культурно-нормативную)*). Вот почему встречные инициативные дей-

*) Не раз обсуждая проблему **собственной точки зрения ребенка** с представителями школы «диалога культур», разрабатываемой В.С.Библером, мы встречали следующее возражение: на уроке, о котором здесь идет речь, ни о какой собственной (уникальной, неповторимой) точке зрения ребенка речи нет; здесь происходит **присвоение** (впрочем, корень «свой» в этом слове не случаен) общекультурной (для ребенка - учительской), **одинаковой для всех** точки зрения. Мы считаем, что совпадение точек зрения (в результате фиксации их исходных различий и последующей координации) не есть указание на то, что мнение учителя детям навязано, принято ими некритично. Понимание относительности любого знания, его неконечности, открытости, самоценности каждого шага познания - не единственное условие собственной позиции. Второе условие самостоятельности суждения как свободы от внешних влияний и принуждения изящно сформулировал А.Галич: «Говорят, что где-то есть острова,//где четыре как закон дважды два,//Кто бы нам указывал нас гражданам,//четыре - дважды два для всех и каждого!». Мы считаем, что подлинное свое-образие (свой образ мира) дети обретают а) овладев культурными нормами, б) преодолевая их

ствия ученика и учителя по построению взаимодействия принципиально **несимметричны**, в отличие от действий школяра, который склонен предельно точно имитировать учительские образцы.

5. Место школярского сотрудничества - навыковые, репродуктивные задачи, место учебного сотрудничества - задачи поисковые, репродуктивные. В школе нужно и то, и другое, но лишь в учебном сотрудничестве рождается субъект учебной деятельности - тот, кто умеет **учить себя** - сначала с помощью учителя. Умеющий учиться умеет фиксировать границу своих возможностей и выходить за ее пределы. Как это возможно?

Глава 3. РЕФЛЕКСИВНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

ЗАЧЕМ МНЕ ЗНАТЬ, ЧЕГО Я НЕ ЗНАЮ?

Вопрос, заданный в названии параграфа, не является риторической отсылкой к вышесказанному. От его решения зависит выбор целей и, соответственно, методов начального обучения. Мы сформулировали лишь один возможный ответ: не зная о своем незнании, невозможно ставить задачи самообразования, учить себя, быть субъектом собственной учебной деятельности. Но возможен и другой ответ: не зная о своем незнании, можно быть превосходным объектом обучения, жадно впитывающим любые знания, умения и навыки. Ребенка можно в совершенстве выучить письму, чтению, счету; можно даже сделать его знатоком, умельцем, высококвалифицированным специалистом, решающим любые задачи в рамках

ограниченность. И эти два процесса одновременны, они не могут принадлежать разным эпохам развития ребенка, как это происходит в современной педагогике: младший школьный возраст - возраст овладения нормами; подростковый - возраст их преодоления, взрыва, разлома. Именно владение всеобщей нормой и способность отнестись к ней со стороны отличает, к примеру, поэтическое творчество от допорматинного детского словотворчества, оригинальность которого открыта не ребенку, а постороннему взрослому наблюдателю.

Школа В.В.Давыдова до сих пор концентрировала свои усилия на построении обучения, в котором ребенок делает всеобщие нормы мышления орудиями своей собственной мысли. В центре внимания школы В.С.Библера - способность выходить на границу любой нормосообразности. Мы не видим нужды в противопоставлении этих двух подходов к обучению: при абсолютизации второго существует угроза перерождения детской индивидуальности не в подлинную оригинальность творческой личности, а в оригинальничающую капризность.

своей компетенции. Но можно ли, не зная границ своей компетентности, выйти за эти границы и поставить принципиально новые задачи, не дожидаясь, пока «сама жизнь» (в лице учителя, начальника, вожди) на них наткнет?*)

Не хотелось бы вступать в непродуктивный, чисто конфессиональный спор о том, какая школа л у ч ш е: та, что выращивает субъектов обучения, или та, что смотрит на ребенка как на объект своих нежных педагогических забот. Оба подхода к обучению младших школьников допустимы, но несовместимы; оба имеют и нравственные, и строго научные основания, и главное - не путать их, не приписывать школе, ориентированной на воспитание умельцев и знатоков, не решаемой для нее задачи формирования умения учиться, не судить о школе, формирующей умение учиться, только по навыковым достижениям учащихся. И каждую школу строить по ее внутренним законам, не привнося чуждых и даже разрушительных приемов из другой образовательной системы. К примеру, для взрослого-знатока, вкладывающего свои знания в детские умы (сеющего «разумное, доброе, вечное»), не полезна учебная дискуссия: истина должна быть одна - ясная и неразъедаемая сомнением. А учителю, побуждающему детей к самообучению, просто не обойтись без дискуссии, требующей от ученика выбора собственной точки зрения, сомне-

*) Вопрос о том, надо ли к этому стремиться, не является дискуссионным: он лежит в сфере переживаний, ценностей и не выверяется одной только логикой. Одних ужасает разгул преобразовательных страстей, приведших мир на грань экологической катастрофы, и они тоскуют о временах устойчивых традиций, когда человека учили смирять гордыню и не рваться за грань собственных возможностей. Другие считают, что только разумное знание этих возможностей может приостановить крушение мира, и винят в экстремизме тех, кто действует вслепую, не ведая о своем невежестве. Третьи полагают, что только в постоянном выходе за пределы уже достигнутого - высшее предназначение человека, и продолжают верить, что «человек - это звучит гордо»... И не будет толку в столкновении этих и многих других точек зрения на роль очень **небезобидной** способности знать свои пределы и преодолевать их. Решая эту проблему по-человечески (как проблему своего мировоззрения), каждый определит соответственную жизненную позицию в воспитании себя и своих детей. Решая эту проблему профессионально, с позиций возрастной психологии, мы можем лишь указать на младший школьный возраст как на **сензитивный** период развития рефлексии, назвать условия ее развития. И еще мы обязаны предупреждать о том, что выпускать из бутылки джинна учебной само-стоятельности - очень небезопасно: способность преодолевать свои границы никак не связана с нравственным вопросом достойных целей самоизменения.

ний, критичности. Взрослый-умелец, впечатывающий в неловкую детскую ручонку свою собственную умелость, может выправить ученическую запись, показать ребенку, как и а д о. Учитель, стремящийся к тому, чтобы ученик сам обнаружил, как надо, не может ограничиться мягким исправлением несовершенной записи; он должен помочь ребенку увидеть **источник** ошибки, **основание** ошибочного действия, найти новые основания...

Но смешение двух столь различных подходов к обучению происходит и будет происходить, так как материал, на котором строятся оба типа обучения, одинаков: системы научных понятий, описывающих природу, язык, математическую действительность. В.В.Давыдов доказал, что в основе традиционной дидактики лежит **эмпирическая** схема обобщения, которая «не дает средств для выделения именно существенных особенностей самого предмета, внутренних связей всех его сторон. Она не обеспечивает в познании разведения явления и сущности. Внешние свойства предметов, их «видимость» здесь принимаются за конечное»*). Эти ограничения эмпирического обобщения снимаются при построении учебных предметов на основе содержательного обобщения, характерного для **теоретического** мышления. Но сделанное В.В.Давыдовым принципиальное различение двух типов обобщения в обучении касается не материала, а содержания обучения. Сам материал (перечень изучаемых тем, понятий, формул) в традиционных (эмпирических) и экспериментальных (теоретических) курсах различаются незначительно. Так, и в экспериментальном, и в традиционном букваре дети «проходят» одни и те же 33 буквы русского алфавита, одни и те же правила современной русской графики и орфографии, но за этим общим лингвистическим материалом детям открывается совершенно разное содержание. То, что почерпнет ребенок, поработав с учебным материалом, что станет д л я н е г о (а не для дидакта и учителя) содержанием обучения, зависит от того, в какой **форме** будет ему открыта та или иная понятийная система.

На примере введения детей в языковую систему проиллюстрируем разницу двух подходов к начальному обучению родному языку. Язык - система столько сложная и многоуровневая, что ее основные свойства (целостность, не сводимая к сумме элементов, структурная организация, иерархичность, допускающая множественность описаний) открыты взрослому, но заведомо не даны ребенку. И взрослый, знающий о языке почти все, может взять за ручку ребенка, не знающего о языке

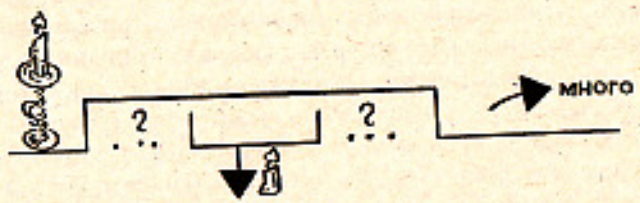
*) В.В.Давыдов. Виды обобщения в обучении. М., Педагогика, 1972, стр. 83.

почти ничего (ибо владение языком не требует знания о языке), и провести его по всем проспектам, улицам, закоулкам и тупикам грамматики. На этот путь по лабиринту языковой системы (план которой известен лишь взрослому) потребуется 6-8 лет (при опытном провожатом - меньше), а где-то в 8 классе, побывав везде и всюду, ученики смогут «систематизировать пройденное»: помыслить всю языковую систему как целое, с частями которого они познакомились, построить структуру языковых связей и отношений, описать и соотнести разные уровни языковой иерархии. И задача взрослых: приложить самые рациональные пути движения сквозь лабиринт системы лингвистических понятий (наметить оптимальный учебный план: последовательность изучения тех или иных тем) и следить, чтобы никто из детей не отстал и не потерялся, а отстающих - подбадривать и подгонять. Так и работает традиционная школа, опекающая детей, заботливо ведущая их от незнания к знанию. Заметим, что при такой манере обучения детям не нужно и невозможно узнать, чего они еще не знают. Они должны знать пройденный путь. А что впереди - об этом ведает только взрослый. И в том не было бы беды, если бы дети не рисковали иногда предпринимать самостоятельные языковые штудии, например, писать письма родителям, сочинять для собственного удовольствия, а не по заданию педагога, который всегда предусмотрительно «подстелет соломки» там, где дитя может упасть и разбиться. Выпав из надежной опеки, ребенок сразу попадает в область собственного орфографического невежества, просто не подозревая, какие каверзы таит в себе русское правописание. На уроке под диктовку учителя он успешно писал лишь те слова, правила написания которых уже изучил. Но он же не знает, как отбираются эти безопасные слова, ибо не подозревает о существовании правил, которые еще не учил. И, берясь за сочинительство, смело пишет безграмотно. Но не ждать же ему 8 лет, покуда учитель растолкует ему все правила письма?!

Итак, школа опекающая имеет свои безвыходные проблемы не только в области содержания обучения, ограничивающего возможности детского мышления, но и в области отношений учеников и учителя, ограничивающих учебную самостоятельность детей. Учитель стоит перед дилеммой: либо не давать ребенку самостоятельности и провести его к знанию и умению без всяких травм (ошибок, двоек), либо давать детям возможность пробовать свои слабые силы, но тем самым толкать их к неизбежным ошибкам. (Впрочем, снисходительно-терпимое отношение взрослого к этим ошибкам может избавить ребенка от душевных травм, ибо школа опекающая в идеале тяготеет к школе материнской, культивирующей терпеливое, понимающее отношение к любому дете-

кому несовершенству и спокойную веру в то, что при должной поддержке ребенок справится с любыми трудностями).

Школа, воспитывающая учебную самостоятельность, разрешает это безвыходное противоречие школы опекающей, используя потенции самого материала обучения. Дело в том, что у системного знания есть одно замечательное свойство, игнорируемое традиционной дидактикой: из любой точки системы можно рассмотреть несколько следующих точек, даже не побывав в них. Связи понятий системы не случайны: поэтому, открыв ребенку одно понятие, можно и должно ожидать, что ему приот-крылись (хотя бы в виде тайны, загадки) и некоторые другие понятия. Иллюстрация этой мысли взята из экспериментального курса русского языка для начальной школы, разработанного В.В.Репкиным*). В 1 классе дети научились выделять в слове корень. Во 2 классе их знания о составе слова расширились: ученики научились отделять основу слова от окончания. Изучение словообразовательной функции приставок и суффиксов - задача 3 класса. А что о составе слова знают второклассники? Все. Но часть их знаний существует пока в виде загадок, вопросов. Вот как они расскажут о строении слова ПОДСВЕЧНИКИ: «Основа слова - ПОДСВЕЧНИК - рассказывает, о каком предмете идет речь. Окончание И сообщает о том, что этих предметов много. Корень - СВЕЧ - указывает, с помощью какого слова можно объяснить значение данного слова: подсвечники - это то, куда вставляют свечи. Перед корнем и между корнем и окончанием есть частицы, значение которых нам пока не ясно». Схематически этот ответ будет записан так:



Область **открытого самим учеником незнания** очерчивается в экспериментальном курсе очень рано. Буквально каждое вводимое понятие открывает детям, с одной стороны, новое языковое явление, а с другой стороны, то, что этому явлению не принадлежит. Иными словами, понятие и соответствующий ему способ действия вводится в **границах своего**

*) В.В.Репкин и др. Русский язык. Экспериментальный учебник для 1 класса. М., 1979; Русский язык (учебные задания и упражнения), 2 класс, М., 1979, 3 класс, М., 1979.

применения. Пример: если ребенок выучился проверять орфограммы в корне слова, он одновременно выучился НЕ проверять тем же способом орфограммы не в корне.

Два условия обучения обеспечивают возможность знания, знающего о собственной ограниченности. Главное условие: первые понятия, с освоении которых начинается введение детей в новую область знаний, должны обладать достоинством **всеобщности:** потенциальной возможностью при конкретизации развернуться в систему понятий, описывающих новый объект*). Благодаря такому «входу» в новую предметную область снимается непреодолимое различие между точкой зрения взрослого, владеющего **развитым системным знанием**, и точкой зрения ребенка, еще не прошедшего систему целиком и вынужденного складывать ее из элементов (к сумме которых система не сводится). В генетически исходном понятии ребенку уже дана система как **неразвитое целое.**

Пример. В курсе В.В.Репкина введение детей в русскую орфографию начинается с понятий «слабая и сильная позиция фонем». Владея этим понятием, дети владеют оригинальнейшим способом безошибочного письма до знания всего многообразия конкретных орфографических правил. Они знают, что фонемы в сильных позициях можно обозначить буквами по слуху (писать, как слышится), фонемы в слабых позициях по слуху писать опасно: можно ошибиться. Поэтому, пропуская слабые позиции, дети могут писать любые слова, не рискуя ошибиться. Например, так:

У Лук - морь - ду - з - лён - й.

Введение понятия «слабая позиция фонемы» и соответствующего способа письма с пропуском слабых фонем - вот главное условие объективного выделения области открытого орфографического незнания. Но понятие, которое «отдает» детям взрослый, может быть «принято» детьми в том случае, если оно станет **средством взаимодействия** учеников и учителя**). Организация учебного взаимодействия посредством данного по-

*) «Ученики прежде всего должны обнаружить **генетически** исходную, всеобщую связь, определяющую содержание и структуру всего объекта данных понятий (например, для объекта всех понятий традиционной школьной математики такой всеобщей основой выступают общие отношения величин; для объекта понятий школьной грамматики - отношение формы и значения в слове)». В.В.Давыдов. Виды обобщения в обучении, М., 1972, стр. 397.

**) Это утверждение опирается на идею Л.С.Выготского о центральном механизме интериоризации всякой высшей психической функции, в том числе и процесса образования понятий. Теоретическое понятие, как и любой знак, «всегда первоначально является средством воздействия на других и только потом оказывается средством воздействия на себя». Л.С.Выготский. История развития высших психических функций. Собр.соч. в 6 томах, т.3, М., Педагогика, 1983, стр.141.

нятия - второе условие знания ребенка о собственном незнании. Пять «дырок» в приведенной выше ученической записи - это пять вопросов, которые ученик задал учителю. Но это вопросы конкретно-практические: какую букву писать в данном слове. В ситуации конкретно-практической задачи учитель сразу ответит ребенку на эти вопросы. Так, при письме сочинений, когда орфография должна лишь обслуживать задачи семантические, учитель, проходя по классу, молча вписывает буквы, о которых молча спрашивали его ученики, занятые не орфографией, а выражением собственных чувств и мыслей. Сочинение должно быть прочитано, а читать записи с «дырками» трудно, поэтому учитель оказывает сочинителю срочную техническую помощь. Но в тех ситуациях, когда способы решения орфографических задач становятся главным предметом обсуждения на уроке, когда на материале орфографии ставится собственно учебная задача, учитель не спешит отвечать на конкретно-практические вопросы о написании той или иной буквы. Напротив, он удерживает ситуацию открытого незнания, обучая детей трудной науке знания о своем незнании*) и формам поведения в области открытого незнания.

Дошкольники тоже умеют задавать весьма проницательные вопросы о том, чего они не знают: «Водились ли мамонты при царе?», «Где спит солнце?», «Из чего сделана ночь? Наверное, из вечера?», «Когда волк съест всех плохих мальчиков, он будет есть хороших?». Но к дошкольной способности не знать о чем-то в младшем школьном возрасте может (при названных здесь условиях обучения) добавиться еще одна грань: ученик, побуждающий учителя к совместным учебным действиям, во-первых, знает, что он чего-то не знает, во-вторых, знает, **почему** он этого не знает. Ученик задает взрослому не детский любознательный вопрос, а вопрос собственно учебный: он фиксирует противоречие между уже известным и еще неизвестным ребенку понятием.

Удержание длительной ситуации открытого незнания и выработка культурных форм взаимодействия в такой ситуации - второе условие воспитания человека, умеющего учить себя, то есть **принимающего себя как существо неумелое, но способное научиться***). Такое принятие себя как ученика вырабатывается у детей в тех ситуациях, когда учитель создает возможность и поощряет «умное спрашивание», такие вопросы, в которых содержится анализ причин незнания.

В букваре - орфографическая задача:

Ш О Р Т Ы

Ш Ё Л К

М Ы Ш ? Н О К

(В русском языке после буквы Ш звук (О) обозначается буквами О и Ё. Как выбирать нужную букву? 1) **Максим:** Я знаю, надо О: мышОООООнок. 2) **Вика:** Откуда ты знаешь? Может Ё? 3) **Олеся:** Надо спросить ... 4) **Учитель:** Конечно, раз вы сами еще не знаете, обязательно надо спросить. Нельзя же писать наугад, не думая! Спрашивайте, я с удовольствием вам помогу. 5) **Маша:** Какую букву вставить: О или Ё? 6) **Учитель:** Машенька, ты задала очень умный вопрос. Но почему ты меня спрашиваешь? Разве ты сама не знаешь? 7) **Маша** (испуганно): Знаю. 8) **Учитель:** Ну, тогда вставь нужную букву (протягивает Маше мел). 9) **Маша** (берет мел, долго стоит у доски, что-то пишет, стирает): Я не знаю, какую букву писать... 10) **Учитель:** И никто из вас не знает. А почему? 11) **Максим:** Потому что здесь могут стоять и О и Ё.

Этот реальный эпизод поведения шестилеток в ситуации открытого познания приведен для того, чтобы показать, как ребенок колеблется между школярским представлением «ученик всегда обязан знать ответ на вопрос учителя» и собственно учебным: «Я знаю, что я этого не знаю, но могу узнать, если спрошу у учителя». Рассмотрим сам момент превращения конкретно-практической задачи школяра (какую букву написать в слове МЫШ-НОК) в задачу учебную (каков способ действия в ситуации открытого незнания). Между 5 и 11 репликами детей разница почти неощутима, хотя на этом шаге обучения произошло рефлексивное «удвоение» мысли. Маша (5-я реплика) не знает ответа практической задачи, она говорит о своем незнании, которого стесняется и даже пытается скрыть (7-я реплика). А Максим (11-я реплика) спокойно говорит о причинах незнания, он **знает о своем незнании** и знает способ действия в подобных ситуациях: вопрос к учителю.

Вернемся к вопросу, заданному в заглавии этого параграфа: зачем ребенку знать о своем незнании? Чтобы спрашивать. Чтобы строить

*) Мотивационный смысл того, что учитель не торопится ответить на все вопросы учеников, выразил английский писатель и философ Г.Честертон в эссе «Вечный человек»: «Когда сомневающийся говорит: «Я не понимаю», - знающий отвечает: «Да, ты не понимаешь», и сразу возникает надежда, - значит, что-то стоит понять».

*) Примеры ситуаций открытого незнания см.: Л.И.Айдарова. Психологические проблемы обучения младших школьников русскому языку. М., 1978; Г.А.Цукерман. Учебное сотрудничество как способ формирования учебной деятельности младших школьников. В кн.: Теоретические основы обучения русскому языку в начальных классах. М., 1990.

учебное сотрудничество с учителем. Чтобы учить себя с помощью учителя. Чтобы не учитель вел ученика в область неведомого (ребенку), а ученик сам, заглядывая в неведомое, звал за собой учителя.

За этим романтическим образом ученика, побуждающего учителя к совместным занятиям, стоит представление об **одном из возможных направлений нормального развития младших школьников.** Возможность эта не реализуется в традиционной школе, но была обнаружена и отчасти реализована в экспериментальном обучении. Основной вектор развития учащихся экспериментальных школ мы уже описали, осталось зафиксировать его терминологически. Способность ребенка определять границы своих возможностей, знать о своем незнании и знании, умелости и неумелости - есть способность о п р е д е л я ю щ е й рефлексии*). Этот уровень развития фундаментальной способности человека отличать себя от своей собственной жизнедеятельности (рефлексировать) достижим в такой учебной деятельности, материалом которой является система научных понятий, средством - учебные модели**), формой - учебное сотрудничество (характеристики которого приведены в заключении 2-й главы), а содержанием -рефлексивные знания: общие способы решения класса задач, границы которого определены самим учеником.

В предыдущей главе мы показали, что если на материале научных понятий строить учебное сотрудничество, то содержанием совместной работы детей и взрослого станут рефлексивные знания о собственном знании и незнании - основа умения учиться. Если тот же материал осваивается ребенком в школярской (исполнительски-воспроизводящей) форме, то содержанием работы детей под руководством и опекой учителя станут рассудочно-классифицирующие знания, культурные навыки чтения, письма, счета и пр.

Схема 3



*) О том, чем этот уровень рефлексии отличается от предыдущих и последующих уровней развития рефлексивной способности, см. В.И.Слободчиков «Становление рефлексивного сознания в раннем онтогенезе». Сб. Проблемы рефлексии. Новосибирск, Наука, 1987, с.60-68.

**) О роли модельной учебной деятельности см. В.В.Давыдов, А.У.Варданян. Учебная деятельность и моделирование. Ереван, Луйс, 1981.

Так как начальная школа еще долгое время будет оставаться местом формирования и традиционных ЗУНов*) и (может быть) умения учиться, то ни в коем случае нельзя пытаться «натянуть» учебную деятельность на все содержание отношений учителя с классом на уроке. Учебное сотрудничество не должно претендовать на территорию перефлексивных автоматизмов, которые рефлексия может только разрушить. Оставив пока открытым мучительный вопрос о принципах мирного сосуществования зеркального (школярского) и незеркального (учебного) сотрудничества учителя с одним и тем же классом на одном и том же уроке, обсудим те проблемы учебного сотрудничества, маскирование которыми не дает нам пока почувствовать полного удовлетворения от результатов нашего экспериментального обучения.

«ОБ ОВЛАДЕНИИ РЕБЕНКОМ ПОНЯТИЕМ»

Семантическая неопределенность заголовка не случайна. Язык всегда старше и опытней в выражении смыслов, чем пишущие на нем**). Язык способен договорить за пишущего то, что ему самому неясно. Вынесенный в заголовок оборот, которым пестрят психолого-педагогические тексты, самой корявостью грамматической формы уличает тех, кто не умеет однозначно назвать субъекта действия. А в самом деле, кто кем овладевает: ребенок - понятием или понятие - ребенком?

Сказав «ребенок овладевает понятием», мы имеем в виду следующее: сам ученик вводит понятие в ситуацию задачи для того, чтобы овладеть этой ситуацией (всегда интерпсихической): не поддаться ни соблазну школярских отношений с учителем, поставившим задачу, ни соблазну натурального прочтения самого текста задачи. Сказав «понятие овладевает ребенком», мы имеем в виду иное: ребенок волей обстоятельств попадает в ситуацию, которую взрослый пометил определенным знач-

*) Н.Г.Салмина. Виды и функции материализации в обучении. М., 1981. В принципе эти ЗУНы могут быть сформированы в старшем дошкольном возрасте, так как для их усвоения требуется: а) развитая способность к имитации (линия предметно-действенного сотрудничества, закладываемая в раннем детстве), б) определенный уровень развития символизма, уже приобретенный детьми в игре. Современный психолого-педагогический опыт показывает принципиальную возможность сместить ЗУНы из младшего школьного в старший дошкольный возраст и сделать начальную школу местом формирования одного умения - умения учиться. (Е.Е.Шуленко. Обучение письму и чтению. М., 1988).

**) Иосиф Бродский. Нобелевская речь. Книжное обозрение, № 24, 1988, с.9.

ком (понятием). Опознав эту ситуацию, ребенок начинает манипулировать данным понятием; выйдя (выпав) из этой ситуации, ребенок не обращается к понятию (не владеет им). При этом «вход» и «выход» из ситуации задачи совершается не по воле ребенка. Такие случаи широко известны: на уроке, на экзамене дети используют школьные схемы мышления, а вне общения с учителем - мыслят совсем по-другому. Классический тому пример: описанный Л.И.Божович мальчик, который был твердо уверен, что наука физика имеет отношение к тем «штукам», что хранятся в кабинете физики, но неприложима к настоящей жизни, например, к живой собаке.

Нам довелось наблюдать сам момент рождения ситуации, в которой понятие овладевает ребенком. 1 класс, сентябрь. Дети только на днях узнали, что звуки бывают гласные и согласные, что при произнесении гласных рот раскрывается шире и что в школе гласные записывают кружочком, а согласные - квадратиком.

Учитель: Я скажу слово. Вы произнесете первый звук моего слова и поднимете нужную фишку - круглую или квадратную. Вспомним, какие звуки обозначаются круглой фишкой? **Толик:** Гласные. **Учитель:** А как ты узнаешь, что звук - гласный? **Толик:** Я его скажу. Если рот откроется круглo, широко, то звук - гласный. **Учитель:** Мое слово МММММУХА. Какой 1-й звук?.. Он гласный или согласный?.. Какой фишкой его нужно обозначить?.. (Так в течение 3-4 минут учительница тренировала детей в звукоразличении, приучала пользоваться лингвистическими терминами и условными обозначениями звуков. Толик при этом все время тянул руку, отвечал весело и правильно. Но вот учительница впервые(!) ставит «обратную» задачу).

Учитель: А теперь я запишу имя какой-то девочки. Посмотрите на запись (○ □ ○). Кто знает, первый звук в имени девочки - гласный или согласный? **Толик:** Гласный. **Учитель:** Как ты его определил? **Толик:** Я его сказал и широко открыл рот. **Учительница:** ???!!!

Вы заметили, что Толик без записки ответил на вопрос предыдущего задания. Но еще через несколько минут Толик и его одноклассники научатся более точно дифференцировать прямую и обратную задачу звукового анализа, используя значки, которыми учитель метит ситуации разных задач: если показывают фишку, то надо отвечать про ее форму, если называют звук, то надо отвечать про то, как открывается рот. В дифференциации значков, которыми учитель метит ситуации разных задач, дети добиваются не меньшей тонкости, чем павловские собаки в дифференцировке условных раздражителей. Так многочисленные понятийные ситуации постепенно, по мере их дифференцировки овладевают

школьниками. И чем лучше понятие овладевает ребенком, тем лучше для ребенка: попав в понятийную ситуацию, он будет легко с ней справляться (если верно ее опознает)*). Такой механизм присвоения понятий работает практически для всех школьных знаний и умений, кроме одного: умения учиться, то есть выходить за пределы наличной ситуации и вводить самого себя в ситуацию новой задачи. При неполной освоенности способов понятийного действия, когда ребенок может владеть понятием только при помощи взрослого, его учебная самостоятельность будет проявляться в обращении к учителю с просьбой однозначней дифференцировать ситуацию задачи, уточнить понятие, отличающее данную ситуацию от других.

Например: Рома пишет слово ПЫЛ-СОС, он владеет способом проверки орфограмм в корнях слов, но просит учителя уточнить границы применения этого способа действия. **Рома:** Можно проверить словом ПЫЛИНКА? **Учитель:** А почему ты меня спрашиваешь? В чем ты сомневаешься? **Рома:** Там корень ПЫЛЬ. Орфограмма - за корнем. Можно проверить родственным словом?

Этот ученик сам проделал анализ задачи: 1) он выделил новое условие, отличающее данную задачу от тех, которые он умеет решать (орфограмма не в корне), 2) он готов попробовать старый, оправдавший себя способ действия (проверить орфограммы с помощью родственных слов), 3) он не знает, можно ли старый способ действия использовать в новой ситуации, 4) он знает, что сам не знает ответа на этот вопрос, но может задать его взрослому. Здесь ребенок осуществил рефлексивный выход за пределы ситуации практического действия письма, обратился к основаниям орфографического действия, обнаружил их противоречивость (возможное несоответствие старого способа новым условиям), разрешил это противоречие с помощью взрослого и, владея новым знанием, вернулся с ним в ситуацию практического действия. В этом случае мы говорим о ребенке, умеющем учить себя с помощью взрослого, то есть обладаю-

---

*) Известно, что дети нередко опознают задачи не по существенным понятийным признакам, а по признакам случайным. Например, дети опознают текстовую математическую задачу как задачу «на вычитание», если в ней встречаются глаголы «улетел», «вынесли», «отложили». Поэтому с помощью вычитания решают такую, например, задачу: «Из ящика продали 8 кг яблок, потом 5 кг. Сколько кг яблок было продано?» Е.А.Бугримова, Г.Г.Микулина и др. Руководство по оценке качества математических и лингвистических знаний школьников, М., ВНИК «Школа», 1989.

щим а) способностью рефлексировать собственное знание, знать его границы, б) умением инициировать учебное сотрудничество со взрослым, используя полупонятное понятие как средство построения ситуации взаимопонимания.

Однако встретить младшего школьника с таким высоким уровнем учебной самостоятельности доводится нечасто. Обычно на уроке мы сталкиваемся с иной ситуацией. Учитель продиктовал слово ПЫЛЕСОС в надежде на то, что ученики просто пропустят орфограмму, проверять которую они еще не умеют. Так и делает Таня, работающая у доски. Она старательно выводит: ПЫЛ-СОС. **Лена:** Я нашел проверочное слово: ПЫЛИНКА. **Таня:** Лена, а ты заметил, что орфограмма не в корне? **Лена:** Ну и что! Слово-то родственное: пылесос сосет пылинки. Таня: (к учительнице) Людмила Андреевна, а разве родственные слова можно проверять и в корне и не в корне?

Таня и Лена совместно построили то же самое рефлексивное действие, что и Рома. Но если о Роме мы с уверенностью сказали, что он владеет рефлексивным знанием, то что можно сказать о каждом из этих детей? Индивидуальное действие Тани началось как действие по образцу: орфограммы не в корне проверять нельзя, их надо пропускать. Индивидуальное действие Лени началось как нерефлексивное действие: он попытался применить известный ему способ без учета границ его применения. Но из столкновения этих двух нерефлексивных действий, из попытки их скоординировать родился рефлексивный вопрос. Кто же в этом случае был субъектом рефлексивного действия? Группа совместно работающих детей. Именно такова типичная ситуация работы экспериментального класса, с той только разницей, что в нашем примере ситуация совместной рефлексии возникла стихийно, а обычно учитель планирует ряд подобных ситуаций для каждого урока (техника работы учителя подробно описана в главе 6). **Вывод,** сделанный на основе 15-летних наблюдений: на экспериментальном уроке с **индивидуальным** субъектом рефлексии мы встречаемся редко, но практически всегда видим **коллективный** субъект учебной деятельности. Класс, как совместно работающая группа, владеет теоретическим понятием, обладает рефлексивной способностью, инициативен в построении учебного сотрудничества, умеет учиться. А что умеет каждый ученик этого класса?

От наблюдений мы решили перейти к более точной диагностике того, как ведут себя дети в ситуации, которая на уроке порождает учебную дискуссию, совместное рефлексивное действие. В диагностической методике «Орфографические софизмы» мы промоделировали наблюдавшиеся на уроке ситуации, где а) может обнаружиться ученик, умеющий учить себя - индивидуальный субъект обучения, б) может возникнуть учебная дискуссия, в которой обнаруживается коллективный субъект обучения*).

Общая характеристика диагностического материала. 8 задач данной методики представляют собой умышленно ложные рассуждения, формально кажущиеся правильными. Ложность рассуждений состоит в том, что хорошо известный детям способ действия предлагается применить неправомерным образом (за границами его применения). Ребенок может согласиться с таким рассуждением или опровергнуть его. Опровержение как раз и состоит в том, что ребенок самостоятельно указывает на границы применения известного способа действия. В диагностических заданиях использован тот способ орфографического действия, который с особой тщательностью отрабатывается на протяжении всего начального обучения родному языку: способ проверки корневых орфограмм.

Материал методики: 8 карточек с диалогами следующего типа:

Учитель: Заполните пропуск в слове ЗВЕЗД-ЧКА.

Сева: Проверочное слово ЗВЕЗДА. Пишу А.

Учитель: Кто хочет оценить Севин ответ?

Я:.....

Процедура эксперимента. Эксперименты проводятся индивидуально, экспериментатор рассказывает испытуемому такой сюжет: «Я часто бываю на уроках в разных классах. На уроках русского языка я наблюдаю несколько интересных ситуаций, которых в вашем классе ни разу не было. Но мне хочется рассказать тебе эти ситуации и спросить, как бы ты лично себя повел, оказавшись в них. Все эти интересные эпизоды я описала так, как они происходили. Учитель задал какой-то вопрос. Ученик на него ответил. А теперь представь, что учитель обращается к тебе и просит оценить ответ этого ученика. Внимательно прочти оценку урока и подумай, что бы ты ответил учителю».

Результаты. Мы наблюдали два типа решения орфографических софизмов: 1) ребенок видит ошибку в результате, но соглашается с ложным рассуждением, некритично относясь к предложенному способу действия: «Проверочное слово подобрано правильно, но пишется не А, а О. Почему? Я точно помню» (Артем Н. «Тут неправильно подобрано проверочное слово. Лучше проверить словом ЗВЕЗДОЙ» (Саша З. подгоняет неверный способ действия под результат), 2) ребенок видит, что

*) Подробно методика «Орфографические софизмы» описана в «Руководстве по оценке качества математических и лингвистических знаний школьников» (Е.А.Бутримейко и др., М., 1989, стр. 83-87).

неверный результат получен из-за неверного способа действия: «Так рассуждать нельзя: слова ЗВЕЗДОЧКА и ЗВЕЗДА, конечно, однокоренные, но однокоренными словами можно проверить орфограмму в корне, а тут безударная гласная в суффиксе» (Настя Д.). «В слове ЗВЕЗДА «А» - окончание. Нельзя суффиксы проверять окончаниями» (Юля З.).

По методике «Орфографические софизмы» было обследовано 65 третьеклассников, обучавшихся по экспериментальным программам (91-я школа г.Москвы) и 28 третьеклассников, обучавшихся по традиционным программам (944-я школа г.Москвы)*). Мы не имели возможности уравнять две выборки испытуемых по исходным предучебным показателям. Поэтому для строгости сравнения мы поставили экспериментальную группу в невыгодные условия. В нее вошли все ученики двух третьих классов вне зависимости от их успеваемости. В контрольную группу были отобраны лишь те дети, которые в течение трех лет начального обучения имели по русскому языку исключительно «пятерки» и «четверки». Дополнительно мы выявили, умеют ли наши испытуемые проверять корневые орфограммы, освоили ли они тот способ действия, к которому в эксперименте они должны были отнестись рефлексивно. Количественные результаты эксперимента приведены в таблице 2.

Таблица 2

Результаты экспериментов по методике «Орфографические софизмы» (приведен % детей, правильно решивших задачи)

Класс	Сколько детей	
	умеют действовать	знают границы своих умений
Экспериментальный	94	49*)
Контрольный	93	14

*) По критерию x^2 различия значимы при p меньше 95%.

Приведенные экспериментальные данные свидетельствуют о том, что при равной освоенности способа орфографического действия учащиеся контрольных и экспериментальных классов значимо различаются по уровню рефлексии на усвоенный способ действия. Дети, изучавшие орфографию по экспериментальной программе, втрое лучше умеют

*) В сборе и обработке экспериментальных данных принимала участие Е.Ю.Сушкова - студентка факультета психологии МГУ.

оценивать применимость определенного способа действия в той или иной конкретной ситуации.

Эти данные хорошо объясняют ту эмпирическую картину, которая знакома всем, кто сравнивал уроки в экспериментальных и традиционных школах. На традиционных уроках тоже встречаются чреватые дискуссией ситуации понятийных конфликтов, логических противоречий, но типичные для экспериментальных уроков вспышки споров здесь явление крайне редкое*). Действительно, учителю, работающему традиционными методами, трудно развернуть полемику детей, так как в его классе есть от силы 5-6 учеников (наши 14%), которые способны обнаружить противоречие разных точек зрения. Достаточно кому-то из этих «звездочек» заболеть или зазеваться, и учителю просто не с кем будет построить дискуссию, требующую столкновения разных детских мнений. В экспериментальном классе половина детей способна выдерживать напряжение логического конфликта, поэтому у учителя-экспериментатора всегда есть возможность в разных мнениях детей поляризовать разные стороны логического противоречия, заложенного в изучаемом понятии.

*) Об этом свидетельствуют сами авторы традиционного обучения, обсуждая трудности организации дискуссий в 4-7 (!!!) классах. По их мнению, главное препятствие - «это традиционность мышления ученика, привыкшего за годы обучения в начальной школе воспринимать учебник как истину в последней инстанции и излагать уже готовые оценки без выражения собственного мнения, отношения к изучаемым фактам и событиям. В ходе организованного учителем обсуждения главным аргументом у подавляющего числа школьников будет: «А в учебнике написано...» (Дискуссия на современном уроке (Методические рекомендации). М., 1989, стр. 11). Для преодоления этой сложности учителям рекомендуется уже в младших классах «информировать учащихся о том, что в данном учебнике излагается позиция автора... что существуют другие ученые, которые придерживаются иных точек зрения... что учащиеся могут встретиться с публикациями, где... высказаны другие точки зрения. Школьники психологически должны быть готовы к наличию неодинаковых оценок и мнений по одному и тому же вопросу» (там же, стр.12). Весь опыт экспериментального обучения доказывает, что развитая учебная дискуссия возможная уже в 1 классе, но она организуется не путем осторожного «информирования» детей о существовании разных точек зрения, а путем прямого обнажения противоречий, заложенных в изучаемых понятиях.

Традиционные методисты не рекомендуют «выносить на обсуждение учащихся младших классов нечто, неясное большой науке» (там же, стр.12). Опыт С.Ю.Курганова блистательно опровергает эту точку зрения (С.Ю.Курганов. Ребенок и взрослый в учебном диалоге. М., Просвещение, 1989).

Но еще раз полюбовавшись на экспериментальный урок, где дети свободно полемизируют друг с другом и с учителем, вернемся к вопросу об индивидуальном и коллективном субъекте рефлексивного действия. Цифры, полученные по методике «Орфографические софизмы», убедительно доказывают развивающий эффект экспериментального обучения, но вызывает серьезное беспокойство авторов экспериментального обучения: ведь **половина** учащихся экспериментального класса **не обнаружила** к концу начального обучения способности к рефлексии. Такой КПД эксперимента не может не огорчать!

Чего же не смогли сделать те дети, которые не справились с орфографическими софизмами? Ответить на этот вопрос помогли нам результаты описанного выше (стр. 30) эксперимента по классификации цветов. Напомним: 41% шестиклеток, владеющих операциями выделения классов $A \vee Б$, $\overline{A} \vee \overline{Б}$, не выделили этих классов в ситуации, когда взрослый не просил этого сделать (но сделали по просьбе взрослого). Эти дети владели логическими операциями, но ситуацией, требующей применения этих операций, владели не они, а взрослый.

Действуя по аналогии, мы попробовали поставить учеников экспериментальных классов в ситуацию, где взрослый впрямую требовал рефлексивных действий. Учитель предупредил третьеклассников, что диктант, который им предстоит сейчас писать, взят из учебника 6 класса. Поэтому плохих отметок он ставить не будет, но поставит две «пятерки» тому, кто сможет написать этот сверхтрудный диктант без ошибок. Так как в диктанте будет много слов с неизвестными детям орфограммами, учитель советовал с особой тщательностью пропускать все орфограммы, в написании которых ребенок не уверен. Для экспериментального класса это требование было привычным, хотя многие третьеклассники уже отказались от невзрослого письма «с дырками», доверия своей орфографической памяти и интуиции. В контрольном классе учитель гораздо более тщательно объяснил необходимость орфографического сомнения. Непривычное детям письмо с пропуском орфограмм он заменил более легким способом фиксации орфографического сомнения: «Если ты не уверен, как писать БЕГЕМОТ или БЕГИМОТ, поставь над буквой, вы-

?

зывающей сомнение, знак вопроса: БЕГЕМОТ. Проверяя твою работу, я буду знать, что здесь ты задал мне очень умный вопрос. Значит, здесь не может быть ошибки: я ведь тебе отвечу верно». В экспериментальном классе 92% учеников отметили свои орфографические сомнения, в контрольном классе таких учащихся было почти вчетверо меньше – 24%.

Эти цифры показывают на то, что подавляющему большинству учени-

ков экспериментального класса доступны рефлексивные операции в той ситуации, где они знают о необходимости действовать рефлексивно (в контрольном классе у детей практически не складываются сами рефлексивные операции). Но в ситуации **недоопределенных взрослым требований** действовать рефлексивно ребенок может действовать и нерефлексивно: по инерции прежних способов действия, по логике наивного, натурального мышления... Так что же можно сказать про этих детей – рефлексивны они или нет?

Мы полагаем, что о **способности рефлексировать** можно говорить лишь в том случае, если человек **не может не** рефлексировать, если он рефлексивен в любой ситуации. Если же одни задачи он решает рефлексивно, а другие – нерефлексивно (причем не он выбирает, где ему рефлексировать, а где быть спонтанным), то можно говорить лишь о сформированности **операций рефлексии**. Но сколь угодно большая сумма рефлексивных операций не составляет рефлексивной способности. Человек, обладающий пусть даже астрономическим числом рефлексивных операций, сможет решать самые различные теоретические задачи, требующие рефлексии, **случайно попадая** в ситуацию такой задачи. Человек, способный к рефлексии, может построить такую ситуацию сам.

Итак, мы зафиксировали три возможных уровня рефлексивного развития младших школьников: 1) ребенок не способен рефлексивно действовать в любой ситуации, хотя ему доступны многие рефлексивные операции, 2) способностью рефлексивно действовать обладает класс, группа совместно работающих детей, а отдельный ребенок способен подключаться к совместным действиям и даже инициировать их, 3) ребенок обладает индивидуальной способностью действовать рефлексивно. Рассмотрим условия обучения, обеспечивающие каждый уровень развития рефлексии.

ТРИ СЛОЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Мы рассмотрели два условия обучения, в котором ребенок усваивает понятия рефлексивно, то есть в границах их применения. Первое условие: системная организация материала обучения, позволяющая взрослому задать такое исходное понятие, которое содержит в себе будущую систему сразу как целостность (правда, еще неразвитую, неконкретизированную во всем многообразии своих свойств. Через такие понятия ребенку могут приоткрываться связи уже известного ему и еще неизвестного, но уже обнаруживающего себя в виде проблем, противоречий, догадок. Эти потенциальные свойства исходного понятия станут актуальными свойствами понятийного действия ребенка при выполнении второго условия: чтобы

теоретическое понятие стало реальным средством детского мышления, оно должно быть сначала использовано как средство взаимодействия учеников и учителя, средство координации точек зрения всех участников совместного решения задач. Так, на новом, более конкретном уровне рассмотрения условий развития учебной самостоятельности младших школьников мы выделили те же два условия, что и в начале рассуждения: рефлексивное развитие детей возможно лишь при качественном изменении **содержания и формы** взаимодействия учеников и учителя.

Однако реализация этих двух условий не приводит к желаемому результату: к концу младшего школьного возраста по крайней мере половина детей не становится подлинными субъектами собственной учебной деятельности, умеющими учить себя с помощью взрослого. Возможны два объяснения этого досадного обстоятельства (объяснять его по-детски, методом самооправдания, сваливая вину на далеко не оптимальные материально-технические условия обучения или на неумелость исполнителей, почему-то не хочется): 1) исходная цель (формирование умения учиться, пусть даже на интерпсихическом уровне) в младшем школьном возрасте недостижима; нельзя насильственно форсировать развитие, надо подождать подросткового «созревания», 2) эта цель достижима, но мы не учли какого-то существенного условия, необходимого для амплификации возрастных возможностей младших школьников.

Прежде чем выбрать первое объяснение и отказаться от задачи формирования у младших школьников умения учиться, переформулировав ее в задачу формирования предпосылок подростковой способности к самообучению, попытаемся найти «камень, отвергнутый строителями» теории учебной деятельности. А для этого обратимся к истокам теории. «Позиция школьника - это не просто позиция ученика, посещающего школу и аккуратно выполняющего предписания учителя и домашние задания, а **позиция человека, совершенствующего самого себя**, *) - в этой мысли Д. Б. Эльконина, одного из авторов теории учебной деятельности, мы усматриваем драгоценную, но не реализованную в практике экспериментального обучения валентность самой теории. Совершенствовать, учить самого себя - это значит строить отношения с самим собой, как с «другим»: вчера думавшим не так, как сегодня понято... Но как, **в какой форме ученику предстает он сам**, меняющийся, умеющий, становящийся все более умелым. Годами занимаясь математикой, лингвистикой, ребенок говорит о своих достижениях на языке объекта: «Это слово надо писать так-то», «Эта задача решается так-то». Но это не разговор о себе, это не язык самосознания, на котором только ребенок и может говорить о себе и о своей компетентности, сравнивать себя с самим собой.

*) Д. Б. Эльконин. Психология обучения младшего школьника. М., Знание, 1974, стр. 69 (разрядка наша - Г.Ц.).

В чем же ребенок может зафиксировать и обнаружить собственное изменение? Где (кроме хранящихся у учителя и психолога результатов тестов достижений) ребенку представлены его собственное совершенствование - результат бесконечной череды школьных уроков? Где ребенок встречает самого себя -вчерашнего, где удерживается детское Я - завтрашнее? Только в учебных планах педагога и в его отчетах об успеваемости класса?

Уникальной попыткой решения этого вопроса представляется нам опыт С. Ю. Курганова*), разработавшего технику рождения детских «монстров»**) - промежуточных образов, гипотез, догадок, которые становятся реальным орудием еще неформативной мысли ребенка, средством удержания и обнаружения своего собственного, индивидуально-неповторимого видения мира. Но своеобразная «майевтика» С. Курганова имеет свое жесткое ограничение: она работает в области «вечных» задач, которые заведомо не имеют однозначного решения и возникают на границе известного и неизвестного **никому**. Мы же говорим о движении ребенка от известного к неизвестному ему лично, но написанному в учебниках; о том, как ребенок делает фиксированный в учебнике всеобщий (ничей, анонимный) культурный опыт своим собственным (осваивает его).

«Дети, что нового вы узнали сегодня на уроке?» - так обычно учитель пытается объективировать для учеников их собственные сегодняшние изменения. «Мы научились решать задачи в два действия», - бойко отвечает отличница, чутко угадывающая учительские ожидания. «Дети, поднимите руки, кто сегодня научился решать задачи в два действия?.. Вижу, почти все научились... А ты, Ваня?» - «А я это и так знал», - буркнет Ваня, который в начале урока обнаружил полную неспособность решить задачу нового типа. Но за 45 минут состояние неумения постепенно перешло в состояние умения, понятие овладело ребенком незаметно для него самого. Учитель Ваню научил, но Ваня при этом не учился, не менял самого себя сам. Себя, почему-то не справляющегося с задачей, себя, благодаря чему-то, решившего задачу, он просто не заметил. Для

*) С. Ю. Курганов. Ребенок и взрослый в учебном диалоге. М., Просвещение, 1989.

**) Термин Лакатоса И. «Доказательство и опровержение». М., 1967.

задачи – никакого ущерба: она была решена, а для ребенка? Каждый следующий новый класс приведет его в такой же тупик, из которого его снова и снова выведет учитель. К экзамену мальчик придет подготовленным, но будет ли он готов к современной бешено меняющейся жизни, требующей умения бесконечно совершенствовать себя?

Итак, проблема объективации для ребенка его собственных изменений, происходящих в ходе обучения, не только не решена, но и не поставлена в теории и практике учебной деятельности. Попробуем ее зафиксировать с помощью схемы*) (схема 4).

В основании этой схемы (см. 1 вертикальную колонку) положена идея В. И. Слободчикова о трех пронизывающих друг друга, но не сводимых друг к другу сферах существования рефлексивных процессов**).

1) **Мышление**, деятельность по решению задач нуждается в рефлексии для осознания оснований собственных действий. Именно в исследованиях этой сферы «сформировалось широко распространенное понимание феномена «рефлексии» как направленности мышления на самое себя, на собственные процессы и собственные продукты»**). 2) **Коммуникация** и кооперация, где рефлексия существует как выход в позиции «над», «вне», необходимые для координации действий и организации взаимопонимания партнеров. 3) **Самосознание**, нуждающееся в рефлексии «при самоопределении субъекта внутри собственных представлений о себе (установление внутренних ориентиров и способов разграничения «Я» и «не-Я»)»**).

Различив три сферы существования рефлексии, мы смогли расчленить представления об учебной деятельности – месте рождения и развития определяющей рефлексии ребенка, и выделить три предмета совместных действий учеников и учителя, трех субъектов этих действий, три их результата. Все эти расчленения и представлены в схеме 4. Когда эта схема была впервые доложена участникам орг. - деятельностной игры, В. В. Давыдов предложил следующий красивый и эвристичный образ. Представим себе расчлененные схемой три пласта учебной деятельности как три вложенные друг в друга трубы, а еще лучше – как три слоя тканей единого живого организма. В начале младшего школьного возраста 3-й

Три слоя учебной деятельности

Сферы существования рефлексии	Предмет совместной работы учеников и учителя	Субъект учебной деятельности	Механизм*) порождения рефлексии	Результат совместной работы учеников и учителя
1. Мышление, деятельность	система научных понятий	учитель, авторы учебных программ	**формирование** в заданных жестких ситуациях разрыва предметного действия ребенка	рефлексивные операции, проявляющиеся и умении решать понятийные задачи
2. Коммуникация, кооперация	позиции участников совместного действия	класс, группа совместно работающих детей	**«проскальзывание»** в субстрате рефлексивного взаимодействия	рефлексия как способность группы различать и координировать позиции; рефлексия как способность ученика подключаться к совместному действию и даже инициировать сотрудничество
3. Самосознание	переход ребенка от одной позиции к другой, от незнания к знанию, от неумелости к умению	ученик	??? **«выращивание»**	рефлексия как индивидуальная способность к самоизменению, установлению границ «Я-самости»

*) **Формирование** – целенаправленная работа взрослого по упорядочению поведения, мышления, действия ребенка определенным культурным формам. **Проскальзывание** – житейский образ, подсказанный Д. А. Аросьевым: как оступаясь, попав в расход, постепенно становятся солистами, так и ребенок, погрузившись в учебное сотрудничество, постепенно делается рефлексивным. ??? – мы не знаем механизма порождения определяющей рефлексии в сфере самосознания. Назвав его **«выращиванием»**, мы лишь указали на специфическую роль взрослого. Он, как садовник, может лишь подготовить и удобрить почву, на которой вырастает детская «Я-самость», обогреть хрупкие побеги от вредителей, подтянуть, но не порождает их, отличаясь в сфере от ребенка по самой природе как садовод от сада.

*) Эта схема была построена и осмыслена совместно с В. И. Слободчиковым на организационно-деятельностной игре по проблемам учебной деятельности (октябрь 1988 г., г. Абакан).

**) В. И. Слободчиков. О возможных уровнях анализа проблемы рефлексии. Сб. Проблемы логической организации рефлексивных процессов. Новосибирск, 1986, стр. 12-14.

слой должен быть внешним, объемлющим, оформляющим все остальные, смыслообразующим, а 1-й – внутренним, задающим стержень, предметную определенность организму учебной деятельности (ее мотив). Строящий этот слой взрослый, задавая учебное содержание, задает тем самым вектор движения всех остальных «органов тела» учебной деятельности. В развитых формах учебной деятельности (очевидно, в юности) должен произойти переворот, внутренним, центральным станет слой самосознания. Юноша, ставя задачи саморазвития, сможет выбирать и культурное содержание, которое обеспечит решение этих задач, и формы кооперации с другими людьми, необходимые для овладения этим содержанием. А 2-й слой учебной деятельности, слой сотрудничества от начала до конца остается промежуточным, «смазочным», обеспечивающим связь других слоев (связь ребенка и культуры).

Но этот красивый замысел становления целостной учебной деятельности остается нереализованным, поскольку ее базисный, смыслообразующий слой не построен. Обнаружив «болевую точку», отечественный орган учебной деятельности, вернемся к основной теме книги. Какие же виды общения, сотрудничества должны существовать в обучении, направленном на воспитание человека, способного учить, менять самого себя?

1. Учебное сотрудничество со **взрослым**, характеристики которого мы в общем виде описали.

2. Учебное сотрудничество со **сверстниками**, о котором до сих пор говорилось как о явлении натурально существующем: мы смотрели на класс и видели, что в нем много детей, и они как-то между собой общаются. Далее будет доказана принципиальная необходимость сотрудничества со сверстниками в учебной работе.

3. Встреча (а вернее – множество встреч) ребенка **с самим собой**, изменяющимся в ходе обучения.

Развитие «Я-самости» (я сам могу, я сам хочу, я сам попробую...), связанное с отношениями ребенка с самим собой как с «другим», началось задолго до школы. Не подхваченные учебной деятельностью, не вошедшие в ее ткань, они тем не менее продолжают развиваться на протяжении всего младшего школьного возраста, но вне и помимо ведущей деятельности этого возраста. Не погруженная в ткань ученичества, не пронесенная в позицию ученика линия «Я-самости» не приобретает статус желанного взрослым звучания «Я сам могу и хочу учиться». Хуже того (хуже – для учителей и родителей подростков) – едва начавшись, подростковое самоопределение (поиск и определение границ своего «Я») отторгает всю сферу школьного как «не-место», навязанного извне (вещным не ребенок владеет понятиями, а понятия – ребенком). И возникает знаменитый школьный негативизм: «Ваша грамматика? МНЕ этого не надо! Ваши формулы? Я их знать не желаю! Ваша культура? Зачем это МНЕ?!» Увы, формула самоопределения подростка по отношению к школе типично антишкольная: в традиционном варианте – «Не хочу учиться» (и не умею), в экспериментальном – «Умею, но не хочу». И мы не готовы уже сейчас говорить о том, возможен ли более оптимистичный итог начального обучения: «Умею и хочу учиться. Но сейчас мне важны еще многие другие сферы жизни». Такой проект нормального развития младших школьников можно будет всерьез обсуждать лишь после реализации замысла учебной деятельности, строящейся как взаимодействие ребенка со взрослыми, сверстниками и с самим собой.

А пока – об учебном взаимодействии со сверстниками. О том, что учитель общается не с отдельным учеником, а с группой совместно работающих детей, мы говорили до сих пор как о чем-то само собой разумеющемся. В следующих главах будут приведены доказательства того, что взаимодействие со сверстниками является необходимым условием учебного сотрудничества, которое в принципе нереализуемо в отношении «ученик – учитель».

Глава 4. ВЗРОСЛЫЙ: ОТКРЫВАЕТ ИЛИ ЗАКРЫВАЕТ РЕБЕНКУ ПУТЬ К САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ?

ПАРАДОКС САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ

Любящий и умелый взрослый – центр существования ребенка. Депривации или дефектность общения и совместных действий со взрослыми не может не иметь пагубных последствий для детского здоровья (душевного и телесного) и психического развития*). Хорошо известно, что в основе аномалий и задержек развития детей, не имеющих никаких органических поражений нервной системы, лежат те или иные трудности, неблагополучие в сфере отношений со значимыми взрослыми**). Это положение получило столько жизненных и экспериментальных подтверждений, так завладело научным и обыденным педагогическим сознанием, что в отношениях «ребенок – взрослый» стали

*) Й. Лангмейер, З. Матейчик. Психическая депривация в детском возрасте. Прага, 1984.

**) Г. Т. Хоментаускас. Семья глазами ребенка. М., 1989. Семья в психологической консультации (под ред. А. А. Бодалева, В. В. Столина). М., 1989.

видеть некую психологическую панацею. Всеми признанная идея о ведущей роли взрослого в психическом развитии ребенка стала нередко образом подменяться идеей самодостаточности взрослого. В рассуждениях многих педагогов и в практике многих родителей и учителей произошла логическая подмена тезиса «сотрудничество со взрослым есть **необходимое** условие детского развития» на тезис (никогда не формулируемый открыто) «взрослый есть **достаточное** условие психического благополучия ребенка» (во всяком случае - на уроке). Еще раз подчеркнем: эта логическая (и практическая) подмена происходит не вполне осознанно. Ни один учитель (по крайней мере из упомянутых нами нескольких сотен) и редкий родитель согласятся с тем, что самый-самый любящий, тонкий, чуткий взрослый, самый умелый, педагогически одаренный воспитатель может обеспечить ребенку полноту условий развития и совершенствования. В возражениях речь идет о друзьях, сверстниках, младших... Но это - на уровне речевого сознания. А на практике?

Практика современного дошкольного воспитания базируется на идее об игре как ведущей деятельности дошкольников. А развитые формы игры представляют собой сложную систему общения и совместных действий детей. Более того, игра - это **онтогенетически первая форма САМОдеятельности детского сообщества**, относительно автономная от взрослых. Дети могут приглашать взрослого в игру, но если ребенок вообще не стремится играть с другими детьми, довольствуясь игрой со взрослыми или с игрушками - это симптом неблагополучия, требующий коррекции.

Склонность подростков к общению в относительно замкнутых, самоорганизующихся компаниях сверстников еще более очевидна, чем склонность дошкольников к совместным играм. И пока психологи спорят о том, можно ли считать личностное общение со сверстниками ведущей деятельностью подросткового возраста*), сами отроки продолжают взахлеб, между собой сообща решать главные вопросы подросткового самоопределения.

Итак, для дошкольников и подростков сообщество сверстников признано (и социально оформлено) как необходимое условие психического развития, не заменимое отношениями со взрослыми. А для младших школьников? Далее (в гл. 5) мы покажем, что существующая практика начального обучения тяготеет к отношениям «ребенок-взрослый». Сверстники, конечно, присутствуют в жизни младших школьников, но их «официальное» место - на глубокой периферии жизни: во дворе, на перемене, но не на уроке. При этом учитель оказывается (не на словах, а на деле) не только необходимым, но и единственным партнером ребенка в совместных учебных действиях. Таково status quo. Можно ли считать это удовлетворительным (удовлетворяющим внутренним закономерностям развития психики в онтогенезе)? По схеме (см. схему 5) в младшем школьном возрасте существует пустота, разрыв на линии самодеятельных форм детского общения. Если доверять логике схемы, то мы (возрастные психологи) обязаны восполнить эту пустоту: создать условия для непрерывного действия одного из двух взаимодополнительных факторов интерпсихического развития: для учебного сотрудничества со сверстниками в сердцевине жизни младшего школьника - на уроке. Но логика схематизмов - это ловушка линий для ученых. Попытаемся найти разрывы, которые надлежит восполнить сотрудничеством сверстников не только в логике схем, но и в практике обучения, в самих отношениях «ребенок - взрослый».

Схема 5

Место сотрудничества со сверстниками в онтогенезе

Дошкольное детство	Младший школьный возраст	Отрочество
• • • • • • • • • • • Совместная игра детей как ведущая деятельность	— — — — — ?	• • • • • • • • • • • Личностное общение со сверстниками как ведущая деятельность (или ее важнейший компонент)

Почему самое сердечное, умное, содержательное общение со взрослым не является универсальным источником психического развития по крайней мере за пределами раннего детства?*) Начнем с соображений предельно банальных, с уровня здравого смысла. Всякие средства обучения и воспитания, в том числе и отношения со взрослым, имеют свои показания

*) Д. Б. Эльконин, Г. В. Драгунова (ред.). Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков. М., 1967. Д. И. Фельдштейн. Психология развития личности в онтогенезе. М., 1989.

*) Исследования Л. Н. Галигузовой показали, что потребность в общении со сверстниками начинает складываться на втором году жизни. (Галигузова Л. Н. Формирование потребности в общении со сверстниками в раннем возрасте) Вопросы психологии, 1985, № 3.

и **противопоказания**. Взрослый, конечно же, центральная фигура в детской жизни, но давайте попытаемся избавиться от собственного взрослоцентризма - от преувеличения своей взрослой роли в детской жизни. В возрастной децентрации нам может помочь трезвое представление об источниках детской самостоятельности вообще и учебной самостоятельности в частности.

Мы уже говорили о том, что в проблеме самостоятельности надо различать две грани: способность ребенка обходиться своими силами, без посторонней помощи и инициативность в поиске нужной помощи. Соответственно можно выделить две грани несамостоятельности: беспомощность и безынициативность. Беспомощность ребенка связана по преимуществу с **неосведомленностью содержания**, средств и способов той или иной деятельности. Развитие самостоятельности по этой линии носит характер **постепенного накопления** детской умелости и столь же **постепенного уменьшения** дозы помощи, в которой нуждается ребенок. Безынициативность - другая грань несамостоятельности - связана по преимуществу с **незнанием формой сотрудничества**, с неспособностью восполнить собственную неумелость, некомпетентность с помощью других людей. В становлении этой стороны самостоятельности не наблюдается постепенного количественного нарастания умелости. Инициативность возникает «скачком». Так, младенческий «комплекс оживления», знаменующий начало инициативного общения - это своеобразное взрывное, переломное событие в целостном поведении ребенка (хотя отдельные компоненты комплекса оживления складываются неделями и месяцами*). Детские вопросы, знаменующие начало познавательной инициативы - это тоже своеобразный речевой «взрыв». Так же остро прорывается знаменитое «Я сам» - отказ трехлетки от помощи, прямое требование самостоятельности.

Итак, путь ребенка к самостоятельности нельзя представить себе как равномерное, поступательное движение. Но реальная картина еще сложнее. Как это ни парадоксально, но каждый шаг ребенка к самостоятельности, каждый новый уровень независимости от взрослого - это одновременно новая форма связи ребенка и взрослого, новый уровень зависимости и несамостоятельности**). Ярким подтверждением этой мысли Д. Б. Эльконина является картина перехода от дошкольного к школьному детству. За 7 дошкольных лет ребенок приобрел массу способностей, знаний, умений, многократно проявлял и творческую инициативу, и возможность обходиться без посторонней помощи, и независимость суждений, многократно доказывал справедливость знаменитого «Я сам! Я уже большой!» И этот все возрастающий опыт самостоятельности приводит семилетку к сознанию... нет, вовсе не своей взрослости, а того, что он еще маленький, что он еще слишком мало знает и умеет, что ему нужен Учитель. И каждый год 1 сентября мы видим, с какой готовностью первоклассник берет учителя за руку и доверчиво следует за ним, не спрашивая - куда и зачем, и это закономерно происходит не до, а после того, как малыш вырывал руку у мамы: «Я сам пойду!».

Д. Б. Эльконин считает противоречие между все возрастающей «эмансипацией» ребенка от реальных взрослых и все возрастающей зависимостью от мира взрослых движущей силой, источником психического развития. Такое противоречивое движение ребенка одновременно от взрослого и к взрослым в принципе не может быть равномерным и постепенным. Путь к самостоятельности изломан, тернист, временами почти непроходим, а движутся по нему рывками, скачками, падая, расшибаясь и отступая назад, вовсе не из-за того, что жизнь плохо несовершенна, а мы сами недовыполняем своего взрослого предназначения - быть вожатыми, проводниками ребенка на пути к взрослой, самостоятельной жизни. На этих страницах речь идет не о злонамеренных или нерадивых родителях и учителях, не об исключениях и ошибках во взаимоотношениях ребенка и взрослого, а о нормах, о психологических законах, о природе этих отношений. А природа эта не добра и не зла, она естественна (во всяком случае, для современной европейской культуры) и имеет свои естественные, но, с чьей-то точки зрения, оскорбительные, постыдные стороны*). О них мало говорят, но без них картина детства остается неполной и односторонней.

Все мы знаем, что без взрослого нормальное психическое развитие ребенка просто невозможно, что без взрослого ребенок никогда не станет самостоятельным человеком. Но образ взрослого как дарителя всех жизненных благ омрачен парадоксом самостоятельности: взрослый открывает ребенку путь к независимости, инициативе, и он же ставит на этом пути преграды и границы. Мама учит малыша ходить, а как только он отпускает ее руку, немедленно слышится: «Сюда ходить

*) А. В. Запорожец, М. И. Лисина (ред.). Развитие общения у дошкольников, М., 1974.

**) Д. Б. Эльконин. Психология игры, М., 1978, с. 105.

*) Наиболее последовательно и страстно постыдность эту ощущал Януш Корчак, всю жизнь боровшийся со «взрослоцентризмом» мира, в котором большое, взрослое кажется более ценным, значительным, важным, чем маленькое, детское.

нельзя, а туда не надо». Папа выучил сына читать и тут же вынимает из его рук книжку: «Это тебе рано!» И так в любом возрасте: взрослый направляет, побуждает, учит ребенка самостоятельности, но он же эту самостоятельность ограничивает. Это ограничение необходимо, иначе самостоятельность выродится в своеволие, инициативность – в озорство, способность обходиться своими силами – в самонадеянность, самоуправление – в самоуправство. Это естественный, правильный, вытекающий из природы отношений детей и взрослых факт, с которым считается вся дошкольная педагогика: взрослый обязан ограничивать детскую самостоятельность, ставить ей пределы своими «надо» и «нельзя», а иначе душевное и физическое благополучие ребенка будет под угрозой. Но при рассмотрении проблемы учебной самостоятельности этот факт почему-то игнорируется. Да, конечно, учитель – центральная фигура школьной жизни детей. Учитель учит всему, в том числе и умению обходиться без учителя, учиться самостоятельно. Это до такой степени очевидно, что нет нужды повторять это снова и снова. Поэтому обратимся к практически не обсуждающейся, «теневой» стороне отношений учителя с учениками: в учении, как и в любой другой сфере деятельности, взрослый не только несет, стимулирует детскую самостоятельность, но и ограничивает ее, регламентирует, вводит в рамки. О том, в чем проявляются эти ограничения учебной самостоятельности и как они могут быть преодолены, и пойдет речь и далее.

РАСПРЕДЕЛЕНИЕ ФУНКЦИЙ МЕЖДУ УЧЕНИКОМ И УЧИТЕЛЕМ

В чем состоит помощь учителя при первой встрече ребенка с учебной задачей? Как перераспределяются функции в общем деле решения задачи, когда ребенок уже взялся за нее, сделал первое действие? А что делает учитель, когда ребенок уже добрался до ответа? Нужна ли помощь взрослого, когда школьник уже умеет решать такие задачи? (Кстати, не торопитесь сказать «нет»: вспомните: как часто ученик в классе запросто щелкает задачи, а дома начинает путаться. Кажется, что само физическое присутствие учителя в классе помогает ученику; но что же делает взрослый, когда он внешне ничего не делает, просто присутствует?).

Начнем с первого шага обучения. Учитель ставит перед детьми новую задачу. Этот первый этап работы – **постановка задачи, выбор цели**, направления дальнейшей учебно-познавательной активности детей всецело принадлежит взрослому. Так как цель деятельности задает взрослый, а действовать должны дети, возникает проблема **принятия цели**. Вопрос о

том, как цель, поставленная взрослым, присваивается детьми, становится их собственной целью, один из самых далеких от разрешения вопросов педагогической психологии, и мы не будем останавливаться на том, как это достигается. Для нашего разговора важно лишь то, что учебную цель ставит взрослый, а дети в этом этапе учебной работы не участвуют.

Но вот цель поставлена. Для ее достижения, для решения задачи нового типа учитель должен передать ребенку **новые средства и способы действия** (например, ввести таблицы надежных окончаний или правила сложения). Учитель может задать новые способы действия в готовом виде: вынести, например, таблицу умножения и организовать ее заучивание или прочесть классу правило проверки корневых орфограмм, обведенное в рамочку в учебнике. В этом случае учитель снова, как и на этапе целеполагания, делает все сам. Но здесь, на этапе поиска средств и способов действия, у взрослого уже нет фатальной необходимости все делать самому; можно и должно пробуждать собственную активность ребенка.

Учитель может «подвести» детей к открытию новых законов и изобретению новых формул, схем, правил. Конечно же, самостоятельность таких открытий иллюзорна: в большинстве случаев взрослый, организовав поиск нового и направляя его в каждой точке, незаметно «подсовывает» искомое, и дети радостно на него натыкаются. Но чем сильней у детей иллюзия самостоятельного поиска, тем больше радость от находки, тем легче будет присвоен найденный новый способ действия. Итак, на этапе открытия нового способа действия дети уже работают вместе с учителем. Конечно, львиную часть работы делает здесь учитель, наводящими вопросами он подталкивает мысль детей в нужную сторону, но совершает это незаметно, чтобы не загубить первые, еще очень слабые ростки детской учебной самостоятельности.

Открыв новые способы и средства решения задачи, ребенок переходит собственно к решению. Начинается так называемый этап отработки, закрепления, повторения – исполнительская часть учебной работы. Ученик употребляет новые «инструменты» в практическом действии. Ясно, что здесь помощь учителя постепенно уменьшается, сходя практически на нет. При этом строгая постепенность уменьшения помощи взрослого является обязательным условием успешности обучения исполнительским действиям. На первом этапе обучения взрослый выполняет сам большую часть общего дела. Его задача – вызвать встречную активность ученика. Первые проявления этой активности становятся для учителя сигналом того, что он должен слегка уменьшить долю своего участия,

чтобы ученик хотя бы небольшую часть общего труда выполнил сам. Но уменьшить ровно настолько, чтобы не погасить едва возникшую детскую самостоятельность. Если помощь взрослого оказывается недостаточной, ребенок весьма эффективно отказывается от непосильного дела. «У меня не получается!» – слезы – как зов о помощи, как свидетельство болезненного переживания своей беспомощности. Если же помощь взрослого, напротив, передозирована, то ребенок вообще не обучается, он привыкает к опеке и при малейшей возможности пытается взвалить на учителя весь труд. «У меня не получается!» – и ждет, что вы склонитесь над его тетрадью и все объясните. Итак, строго дозированная, постепенно уменьшающаяся помощь взрослого – вот главное требование правильно поставленного обучения исполнительским действиям.

Но вот, наконец, учебная цель достигнута: ребенок научился решать задачи нового типа. Перед тем как поставить следующую цель, учитель дает контрольную работу – предлагает детям показать степень своего совершенства. Задачи контрольной работы ученик решает сам, без всякой помощи учителя. Но действительно ли он достиг полной самостоятельности в данной области знаний и умений и здесь – на этом небольшом отрезке обучения – может уже обходиться без учителя?

Вы без труда ответите на этот вопрос, когда вспомните, как на следующий день после контрольной дети атакуют учителя вопросами: «А у меня правильно?», «А у меня есть ошибки?», «А я верно написала?». Ясно, какую работу выполняет учитель, когда дети уже овладели способом действия: он **контролирует**. Но ведь мы стремимся, и иногда очень успешно, обучить детей самоконтролю. Иные учителя даже поручают школьникам проверить тетради, и дети недурно справляются с работой контролеров. И тем не менее, когда учитель проходит по классу, к нему обращаются с неизменным: «А у меня правильно?». Получается парадоксальная ситуация: ученики овладели новым способом действия, решают задачи самостоятельно, не нуждаясь и не ища помощи учителя; параллельно они приобретают навыки самоконтроля, но даже **умея себя проверять, предпочитают предоставить контроль учителю.** Почему? Ненадолго оставим этот вопрос открытым, но зафиксируем его: чем действие контроли отличается от исполнительских действий, почему оно дольше требует соучастия взрослого?

Но вот к вам подходит лучший ученик класса и задает тот же вопрос: «А у меня правильно?» – «Сережа, а ты сомневаешься в какой-то задаче? Не уверен в своей правоте?» – «Нет, я совершенно уверен. Я дома еще раз проверял. Вроде все правильно».– «Если ты уверен сам, зачем же ты меня спрашиваешь?». Смущен, растерян, совсем по-детски: «Значит, у меня все х о р о ш о?». И сияет, когда вы подтверждаете: «У тебя все хорошо, ты

умница». Чего искал у учителя этот мальчик, какую работу просил проделать? Проверить? И это тоже. Но он сам проверял и почти доверяет себе. Сейчас он просил оценить его работу, вернее – его самого, назвать его хорошим, улыбнуться ему, подтвердить доброе к нему отношение, дать надежду на продолжение таких отношений.

В описанном эпизоде две учительских функции – контроль и оценка – разведены достаточно ясно: Сережа контролировал себя сам, а оценки спрашивал у учителя. Следующий эпизод говорит о том, что именно оценивается в учительской оценке – результаты конкретной работы (пятерка за диктант) или что-то другое.

Конец урока. Учитель: «Кто очень доволен своей работой на уроке, пусть подойдет ко мне с тетрадью. Сегодня я хочу поставить только пятерки». Митя протягивает учителю весьма посредственную работу. «Митя, ты действительно считаешь свою работу отличной?». Улыбка гаснет, голову опустил, понуро смотрит в пол. «Сам скажи, я могу тебя похвалить?» Выпрямился, лицо озарилось: «Да, пожалуйста!!!». Он пришел за лаской. Он знает, что небезупречен. И ищет у учителя оценки не своей работы (он ее и сам оценил по достоинству), а своей персоны. Работа – так себе, но он, Митя, тем более должен быть уверен, что не сделался дурным. Вчера отличником вы его любили. Сегодня он проверяет надежность этой любви: ждет от вас оценки. В этой сценке предельно разведено то, что обычно слито, неразличимо, но обязательно присутствует в любой отметке, в любом оценочном суждении учителя: отношение к ученику и результат контроля его труда (пятерка за безошибочную работу). Все знают, что младшие школьники склонны смешивать эти две стороны оценки: «ты получил сегодня двойку» для них часто означает «ты двоечник – плохой человек», «ты сейчас жадничаешь» мигом превращается в «ты – жадина, я с тобой не вожусь». И мы должны помнить, что, ожидая оценки, ребенок прежде всего ждет от взрослого, от учителя определенного эмоционально-личностного отношения к себе, а не только к своему вчерашнему диктанту. И такие личностные оценочные отношения ребенка и взрослого, составляющие условие эмоционального благополучия детей, никогда не могут быть полностью присвоены детьми. Ученик может научиться вполне объективно оценивать свой труд, свои личностные качества, но все равно будет нуждаться в оценочных отношениях со взрослыми, черпая в них гарантии душевного комфорта.

Итак, мы выделили следующие этапы учебной работы: постановка задачи (целеполагание), поиск средств и способов ее решения, саморешение (исполнительская часть учебной работы), контроль и оценка хода и результатов работы. Ясно, что развитое умение учиться предполагает

ствия. Мы выделили то звено учебной работы, в котором ребенок ранее всего обретает наибольшую самостоятельность и не нуждается в помощи учителя. Это исполнительские действия. При их освоении сотрудничество ученика и учителя подчиняется, как уже говорилось, закону постепенности, поэтапности. Также мы выделили те сферы учебной работы, где ребенок наиболее зависим от учителя: целеполагание, контроль, оценка. Обратите внимание - это наиболее рефлексивные компоненты учебной работы, требующие учета границ своих знаний и умений: а как иначе ребенку решить, новая перед ним задача, или он такие уже умеет решать, хорошо он умеет их решать или неважно?! Сведем все эти описательные рассуждения в схему, (схема 6).

Схема 6

Субъекты учебной работы

Основные звенья учебной работы	Кто их осуществляет
Целеполагание (что будем изучать)	автор учебника и отчасти учитель
Планирование (как изучать данную тему	автор учебника, методист, учитель и иногда (при подборе конкретного материала урока) -ученики
Реализация (исполнение намеченного плана)	ученик (сначала - с помощью учителя)
Контроль и оценка хода и результатов исполнения	учитель (отчасти сообща с учениками)

Когда я выводила эту схему, читая лекции учителям, то неизменно в каждой аудитории наблюдала следующее. Как только была заполнена левая половина схемы, то правую учителя всегда подсказывали сами. И всегда одинаково! Это означает, что схема прошла экспертную постройку. Но что она описывает - имманентные законы, относительно устойчивые для определенной культуры, или систему учебных отношений, характерную только для советской школы 70-88 гг. Мы полагаем, что не только последнее. Далее нам предстоит решить, в какой мере описанная в схеме 6 реальная учебная ситуация несет отпечаток своей страны и своего времени, а в какой она отражает более глубокие социо-культурные тенденции.

Для ответа на эти вопросы попробуем разобраться в том, почему для детей так трудны действия контроля, оценки, целеполагания? Почему эти действия с такой мукой «отрываются» от учителя и так поздно

присваиваются учениками. Забегая вперед, скажем, что при формировании этих - наиболее рефлексивных - учебных действий сотрудничество ученика и учителя складывается несколько необычно. Нет той постепенно возрастающей самостоятельности ребенка, о которой шла речь при формировании исполнительских действий, а есть какое-то странное «застревание» рефлексии на полюсе взрослого. Почему? Ответ касается не только проблем учебной самостоятельности школьников, но и всех сфер детской самостоятельности, и он может отвечать: когда взрослый действует совместно с ребенком, он (невольно) монополизирует рефлексивные компоненты действия.

МОНОПОЛИЯ ВЗРОСЛОГО НА РЕФЛЕКСИЮ

Контроль, оценка, целеполагание - действия объективно трудные: редкий взрослый самостоятельно ставит все общие и частные цели своей жизни, сам находит пути их достижения, в своих оценках ни от кого не зависит. Но для ребенка эти действия трудны и по другой, собственно детской причине. У семилетки, пришедшего в школу, в области целеполагания, контроля и оценки уже, разумеется, накопился опыт самостоятельности, но как он ничтожен по сравнению с опытом зависимости от взрослого. «Я сам» звучало уже тысячи раз, но каким числом исчислить «Пап, а как?..», «Деда, а можно?..» «Мамочка, а что мы будем делать?..», «А мы куда пойдем?», «А у меня хорошо?», «А я правильно?..».

Жан Пиаже*) объясняет различные феномены несамостоятельности ребенка в поведении и мышлении тем, что вся современная европейская система обучения и воспитания строится на более или менее жестком **возрастном разделении функций ребенка и взрослого** в их совместной жизнедеятельности: целеполагание, контроль, оценка очень долго остаются по преимуществу взрослыми «сферами влияния». Даже при самой мягкой и демократической манере воспитания родители, считаясь с желаниями и мнениями ребенка, стараясь по возможности выбор занятий предоставить ему самому, не навязывая ему своих оценок, тем не менее не в состоянии полностью избегнуть ситуации немотивированных приказов и запретов, контроля и оценки детского поведения, а иногда даже таких ситуаций, когда ребенку навязываются взрослые цели и требуют безоговорочного повиновения. И учитель в школе продолжает ту же традицию возрастного разделения функций: он ставит перед учениками цели их работы, он проверяет и оценивает их работу. - Вставай! Опоздаешь в школу (детский сад, ясли)! Встань, когда отвечаешь учите-

*) Piaget J. The moral judgement of the child.

лю! (Разве я хуже соображаю сидя?) Некрасиво болтать ногами! (Но ваши стулья слишком высоки!) Спрашивай обо всем, что тебе непонятно. (А сколько запрещенных тем!) Спички трогать нельзя. И другу подсказывать (почему не помогать?) нельзя. А зубы чистить надо. А в слове МОЛОКО надо писать букву О. И это все «объясняется исторически» или вообще не объясняется, а просто требуется, проверяется и оценивается по заслугам.

Взрослые «надо» и «нельзя» неизбежны и в семье, и в школе. Подчас невозможно избежать даже просто детских приказов и запретов, вовсе не противоречащих детскому естеству. Скажем, единое требование воспитателя и учителя: «Не шуметь!» И как они стараются исполнить эту невыполнимую задачу! «Ребята дают разрядку только части энергии, скопившейся у них в горле, в лупе... Послушные дети подавляют крик до предела возможного. «Тише!» - вот девиз класса. Нельзя шуметь за обедом. Не шуметь в спальне! Ребята шумят трогательно тихо, бегают до слез осторожно, чтобы не сдвинуть стол, обходят друг друга, уступают, только бы не было ссоры, только бы чего-нибудь не вышло, а то опять услышат ненавистное: «Только без шума!» «Вы не в лесу». Циничное замечание, грубое издевательство над ребенком, что он не может быть там, где ему следует быть. Разрешите им рассыпаться по лужайке - и не будет никакого крика, лишь милое щебетание человеческих пташек...*). От свободы двигаться и кричать зависит их физическое и моральное здоровье. А ты, зная это, должен одергивать: «Сидите спокойно и тихо»**). Вы можете сказать, что далеко не все сдерживают крик, вы сошлетесь на сорванный голос, на ежедневные мигрени из-за детского гвалта, вы укажете (справедливо!) на сотни, тысячи ссор, сбитых в беготне стульев, разбитых коленок и даже голов. Но в том-то и беда, что высвободившуюся детскую энергию мы замечаем сразу, а знаем ли мы, сколько раз негодник, который сейчас вас сбил, сдержался и запретил себе этот

*) Сравните: «Детский шум? Неудобно назвать это шумом... Мы ведь не говорим, что птицы шумят, кричат! Вот также и дети не могут шуметь. Из всех слов, которые сейчас приходят мне на память, для названия того специфического детского шума, которым полна школа, мне кажется, больше всего подходит грузинское слово «жриамули». Оно означает веселый шум птиц и детей... Придумали его наши предки, чтобы отмежевать обычный шум людей от детского шума - радостного и веселого... **Убежден: кому нравится детский «жриамули», тот склонен к педагогической деятельности, а кто уже пристрастился к нему, тот обретает свое профессиональное счастье».** Ш. А. Амонашвили. Здравствуйте, дети. М., 1983, с. 10.

**) Януш Корчак. Избранные педагогические произведения. М., 1979, с. 144.

счастливый бег?

Тирания дурных взрослых? Нет, закон совместного существования любых взрослых и детей (в европейской педагогической традиции). Закон такой же естественный и неотменимый ни при каких системах обучения и воспитания, как ни в каком климате не отменим закон смены времен года. О законе нельзя говорить в оценочных терминах. Приход зимы одним радостен, другим неприятен, но все должны знать о его неизбежности и учитывать в своих жизненных планах. Равно, мы не имеем права закрывать глаза на то объективное обстоятельство, что присутствие взрослого в жизни ребенка является не только животворным благом, но и обязательным ограничением детской свободы и самостоятельности.

Никто не ощущал горечи позиции взрослого - «насильника поневоле» с такой страстностью, как Януш Корчак. Болью и стыдом исполнены педагогические размышления этого великого человека, заплатившего жизнью за свое убеждение в несправедливости устройства нашей взрослой жизни, основанной на фатальном, непреодолимом неравенстве детей и взрослых, за не покидавшее его чувство вины перед «малыми сими». Со стыдом и болью рассказывает он о своих тридцатилетних попытках найти истинно равноправные основания для отношений детей и взрослых и о принципиальной безнадежности подобных попыток. Корчак ничуть не преуменьшал своих заслуг. Просто он расстался с обычной для родителей и воспитателей иллюзией, что дал детям ВСЕ, что им нужно (стереотипное причитание при конфликте с детьми: «Я ему все отдала! Уж и не знаю, чего ему еще нужно! А он...!»). Корчак знал, что отдал все что мог. Знал, что мог много. Но знал также, что, будучи взрослым, фатально не мог дать детям настоящую свободу и равенство. И не лукавил этот замечательный педагог, считая своей главной заслугой то, что «сделал детские цепи длиннее на одно звено и на грамм легче»*). Нет, это не скромность и тем более не кокетство. Это вдумчивый взгляд на свои отношения с горячо любимыми и не менее пылко любящими детьми. Взгляд, лишенный иллюзий, но доступный каждому.

Давайте таким взглядом посмотрим на неправо работающий класс. Задумаемся, почему эти малыши выполняют требования учителя? «Тише! Не вертись! (а эта вертушка прицепила мочку и неподвижно уже полчаса - дни ее подвиг!). «Выучи эти стихи». (А он искренне считает их дурными!). «Прекрати считать ворон!» (А там за окном - первый

*) Я. Корчак. Избранные педагогические произведения. М., 1979, с. 144.

снег!*). Положи! Возьми! Открой! Пиши! Считай! Слушай! Говори! Молчи! Запомни! Посмотри! – и так десять лет. Все эти команды могут не носить императивного тона, но самая мягкая, спокойная, доброжелательная интонация не может превратить команду в совет или просьбу. А если это не так, то почему ребенка, систематически не выполняющего команду учителя, направляют в психологическую консультацию?

Пойдемте в первый класс в сентябре, когда лавина требований школьного этикета впервые обрушивается на доверчивых и старательных малышей. Чего только мы не регламентируем! Прическу, одежду, даже личную собственность: кукла в портфеле, мягко говоря, нежелательна, совершенно определенные тетради, учебники, линейки и пр., и пр. совершенно обязательны**). Мы регламентируем все без исключения движения и позы ученика на уроке: как поставить ноги, куда положить руки, как держать голову, куда смотреть, кого слушать, когда взять ручку, когда положить, когда и о чем говорить, когда и сколько молчать (и не ковырять в носу!)... Но требованиями к телесному поведению мы не ограничиваемся, мы регламентируем практически все психические процессы: что рассмотреть и воспринять (когда учитель спрашивает про цвет, и стоит обсуждать с ним запах), как, когда и о чем думать, что запомнить, что вспомнить, на чем сосредоточиться, от чего отвлечься... Восприятие, память, внимание, мышление, воля и даже – святая святых – чувства (мы же учим правильному отношению!) – все внешние и внутренние проявления ребенка определяются на уроке предписаниями взрослого.

*) Понял, что немилосердно требовать внимания к взрослым, учителям, когда за окнами классной комнаты валит первый снег, Корчак учредил в Доме сирот праздник Первого снега, и в этот день занятия заменялись катанием на санях. Ирония над многими порядками, вводимыми в жизнь ребенка взрослым, порядками неизбежными, но порой неприятными для ребят, проявлялась и в других праздниках Дома сирот. Например, в День грязнули запрещалось умываться, тот, кто непременно хотел умыться, должен был платить штраф. 22 декабря разрешалось не вставать и не стелить постели: нет смысла - день слишком короток. А 22 июня можно было гулять до рассвета: в такую короткую ночь не стоит ложиться. Хорошие праздники, насмешливые, пародийные праздники: дети празднуют нарушение законов взрослой жизни. А ведь так их легче соблюдать!

**) Оценить бремя этого требования мне помогли так называемые тревожные дети: они носят в портфеле все, что в принципе может иногда понадобиться в школе, даже если сегодня это не нужно (а вдруг завтра забуду, а вдруг изменят расписание). Их школьная перегрузка начинается с перегруженного ранца.

Неправомерно спрашивать - хорошо это или дурно, ибо иначе нельзя, это не произвол дурной педагогики или неумелого педагога, а закон. Представляя здесь, в классе, Общество, Общественный Порядок, Норму, учитель не может не побуждать своих подопечных к соблюдению этих Норм (поведения, мышления, чувствования). Но стоит лишь задуматься об огромности наших учительских требований, и я, признаться, перестаю понимать , как в принципе возможно то, что ежечасно происходит в каждом классе. Лишь миллионная доля наших команд остается невыполненной, лишь миллиардная встречает сопротивление! Но как могут осилить все мои бесчисленные требования эти малыши - такие беспомощные: даже ленточка в косе, даже молния на брюках их не очень слушается. А ведь превращение дошколят в учеников, соблюдающих весь школьный церемониал, совершается буквально за месяц.

«Хороший воспитатель от плохого отличается только количеством сделанных ошибок и причиненного детям вреда... Хороший воспитатель знает, что он делает по требованию торжествующих властей, в силу укоренившейся традиции, под железным диктатом существующих условий. И он знает, что диктат этот имеет в виду добро детей лишь постольку, поскольку приучает к будущим компромиссам. Плохой воспитатель полагает, что дети и в самом деле должны не уметь и не начать платье, а добросовестно зубрить грамматические правила*).

Но ведь они зубрят, и довольно добросовестно, несмотря ни на что они стараются исполнить вашу волю. А почему - вы и сами знаете: доверяют нам (почти во всем), любят вас (почти всегда). С вами они лишены свободы, но без вас они и вовсе беззащитны. Они ищут у вас тепла, надежности, устойчивости мира и поэтому доверчиво принимают ваши цели, идут туда, куда направляет их ваша рука – рука защитника, хранителя.

Задумывались ли вы над тем, что доверчивость маленького ученика к учителю является фундаментальным условием школьного обучения. Как показали специальные психологические исследования**), доверчивость ребенка к словам взрослого, некритичность в принятии его целей, склонность подражать ему, особая чувствительность к его оценкам на протяжении дошкольного детства растет, достигая своего апогея к началу школьного обучения. Вся система дошкольного воспитания направлена на то, чтобы к этому моменту учитель был выделен для ребенка как

*) Я. Корчак, Избранные педагогические произведения. М., 1979, с. 147.

**) Смирнова Е. О. Влияние формы общения со взрослыми на эффективность обучения дошкольников. - Вопросы психологии, № 5, 1980.

центральная, наиболее значительная и авторитетная персона не только на уроке, но (на какое-то время) и в мире. «А Татьяна Павловна сказала, что...» – и мама должна склониться перед этим новым верховным авторитетом.

Такова возрастная норма развития ребенка в наши дни: ученик, готовый к школе, меняет учителя в круг наиболее высокозначимых взрослых. Слова учителя имеют для первоклассника особую цену, его **указания, советы,** просьбы, мнения дети склонны воспринимать как истину в последней инстанции, в симпатии, поощрении, внимании учителя ребенок остро нуждается, но не может быть в нем так уверен, как в материнской любви. Разумеется, правил нет без исключений, но именно отсутствие у ребенка, пришедшего в школу, ценности учительского авторитета является грозным симптомом коммуникативной, личностной неготовности к школьному обучению и требует срочной психолого-педагогической коррекции.

В главе I мы подробно рассмотрели те дошкольные формы общения, которые дети, севшие за парты, активно и охотно развертывают навстречу учителю. Для организации будущей учебной работы эта инициативность первоклассников в общении с учителем имеет неоценимые последствия: 30-40 детей, собранных в одной классной комнате, сразу начинают слушать учителя, следят за каждым его жестом, ловят его взгляд и стараются исполнить его приказы, просьбы, советы. Поэтому сложнейший этикет учебных взаимоотношений ученика и учителя на уроке налаживается в первые недели занятий. Ребенок в сущности склонен (правда, не всегда способен) делать то, что предписывает ему школьный этикет: смотреть только на учителя, заниматься тем, что предлагает учитель. Ребенок хочет отвечать на вопросы учителя, так как постоянно стремится к общению с этим высокозначимым, но не слишком доступным взрослым. В первые месяцы обучения частые такие случаи: малыш нетерпеливо тянет руку, а когда учитель его вызывает, молчит, но сияет: учитель назвал его имя, смотрит на него, обращается к нему лично! Ребенок еще не понимает, что не может общаться с учителем по содержанию урока (не знает ответ), но он **очень хочет общаться** с учителем и готов принять те странные сюжеты общения, которые учитель предлагает (грамматику, математику). Он требует личного внимания учителя, а за это готов вложить все свои (не его вина, что скудные) запасы внимания к словам учителя. При такой мотивации большинству учителей удается достаточно быстро «организовать класс», то есть создать из 30-40 очень разных мальчишек вполне управляемую группу.

Критерии коммуникативной, личностной готовности к школьному обучению описаны в любом учебнике возрастной психологии. Но ни в одном учебнике не сказано, что правильная ученическая позиция, проявляющаяся в первую очередь в особом отношении маленького школьника к его первому учителю, кроме всех безусловных достоинств (готовности выполнять требования учителя, чуткой восприимчивости к его словам, потребности в его оценке, глубокой заинтересованности в установлении и поддержании «нормальных» – дружески-деловых отношений) имеет и свою оборотную сторону.

О том, чем нам приходится расплачиваться за доверие учеников, говорит следующий типичный эпизод.

Второй класс. «Проверяю, как вы научились списывать без ошибок», – объявляет учительница и открывает текст на доске:

Новый Год в лесу.

Лесные звери захотели устроить новогоднюю елку... и т. д.

В классе легкий шум. «Начинайте работать. У кого есть вопросы, я подойду». Приученные к дисциплине второклассники трудолюбиво склонились над тетрадями, но некоторые, подняв руку, терпеливо ждут учителя и взволнованно шепчут ему: «На доске ошибки! Их тоже списывать?». Учительница улыбается: «Я же просила вас списывать **без ошибок**!». – «Значит, можно их исправить?».

Но, к сожалению, для большинства детей этот вопрос не встает. Лишь несколько «сильных» учеников, заметив ошибки в тексте, самостоятельно устранили их. Остальные старательно срисовали с доски все, что там было написано. «Кто считает, что хорошо выполнил задание, поставьте на полях плюс», – попросила учительница прежде, чем собрать тетради. И плюсов было немало: ведь учительница, проходя по классу, многих детей похвалила за красивый почерк, за скорость письма, за правильную осанку, за порядок на парте и пр. ученические добродетели.

Итак, оборотной стороной доверчивости ребенка, его готовности выполнять распоряжения учителя выступает **некритичность, интеллектуальная несамостоятельность ребенка, руководимого взрослым.** О том, что учитель научил своих питомцев проверять безударные гласные в корне (именно на это правило были ошибки в списываемом тексте), свидетельствуют результаты диктантов на это же правило: здесь дети демонстрируют умение думать о правописании слов, **когда их к этому побуждает учитель,** и ошибаются гораздо реже. Но задание «списать с доски» не содержит в явном виде требования взрослого **подумать** о безударных гласных. Более того, изрядный опыт списывания текстов с доски и из учебника приучил детей относиться к этим текстам как к

образцам для копирования, а не как к поводу для размышления.

В главе 2 мы уже рассматривали случаи, когда ребенок «путает» разные ситуации общения и, получив учебную задачу, решает ее как конкретно-практическую (и наоборот) потому, что не понял, к чему побуждал его взрослый: к самостоятельному мышлению или к демонстрации усвоенных знаний. Все сказанное здесь о взрослоцентричных тенденциях европейской педагогической традиции, приводящей к «монополизации» взрослыми рефлексивных компонентов совместных действий, позволяет по-новому поставить классический для школы вопрос о том, почему ученики, освоившие совершенные образцы учительского действия, не применяют их без специальных указаний учителя? Пример со «списыванием без ошибок» не единичен. Аналогичные примеры того, как твердые и правильные знания, усвоенные на уроке, ребенок не использует в собственной практике, может привести каждый учитель. Под именами «сознательность учения», «формализм знаний» сходные факты неоднократно обсуждались психологами*). Но нас сейчас интересует новая сторона этого всем известного явления: мы рассматриваем обучение со стороны учебного взаимодействия, сотрудничества взрослого с ребенком. Предельно заостряя конфликт, сформулируем суть обсуждаемой проблемы: истины, которые ребенок усваивает в школе, очень долго остаются для них истинными только в ситуации непосредственного взаимодействия с учителем, по его побуждению, под его контролем, в ожидании его оценки. Проблема учебной самостоятельности, умения учиться встает перед нами в новом свете: **обучение может начаться только в ситуации взаимодействия ученика с учителем, но само присутствие взрослого в этой ситуации накладывает существенные ограничения на детскую самостоятельность.**

Живой учитель в классе предстает перед ребенком одновременно как **реальный взрослый**, с которым строятся отношения любви, принятия, доверия, и **идеальный** взрослый, образцами действий и мыслей которого ребенок готов овладевать. Именно из этой линии отношений в школе должна выделиться линия неимитационных идеальных действий с понятиями. А пока что приходящий в школу ребенок владеет множеством средств и способов имитации, воспроизводства образцов предметных действий и не подозревает о том, что идеальные действия с понятиями – это нечто иное. Мы уже говорили о том, что сначала для ребенка разположены все нормы школьной жизни: и правило «нельзя выкрикивать с места», и правило «нельзя ставить точку в середине предложения» исполняются по одной и той же причине: так сказала Светлана Андреевна. И если я, школьник, все делаю хорошо (меня уже семь раз похвалили!), то я школьник хороший, то есть соблюдающий нормы, делающий все, как велит Светлана Андреевна, и это любимый. И мне в школе хорошо.

Но как могут быть переданы от взрослого к ребенку рефлексивные отношения, возникающие а) в разрывах «Я-реального» и «Я-идеального», б) в разрывах совместных действий, в) на переходах от одной нормы мышления и деятельности к другой? (Вспомните схему 4. Мы вновь воспроизвели три сферы существования рефлексии: а) в самосознании, б) в кооперации, в) в мышлении и деятельности). Этим рефлексивным отношениям нет места ни в отношениях любви и доверия, ни в отношениях воспроизводства и имитации, то есть ни в каких непосредственных отношениях с живым, телесным взрослым, с которых начинается школьная жизнь. Обучаться рефлексии методом имитации так же трудно, как построить линию одновременно параллельную и перпендикулярную данной. Рефлексивное действие, **обращенное** на какое-либо другое действие, не может строиться по механизму уподобления этому же действию.

Взрослый может учить ребенка рефлексии, строя разрывы непосредственного действия, **но немедленно уходя** из этих разрывов, чтобы исключить соблазн имитации. (Далее мы покажем, что учитель в этот трудный миг не бросит ребенка в одиночестве: в разрывы учебных действий дети будут входить сообща, в сорганизованных компаниях).

О том, до какой степени присутствие (причем буквально физическое присутствие) взрослого ограничивает детскую самостоятельность, свидетельствует чрезвычайно примечательное наблюдение, сделанное в эксперименте по формированию учебного контроля*). (Заметьте: именно контроля – одной из наиболее традиционно «взрослых» функций). Эксперимент проводился с учащимися, делавшими очень много ошибок в письменных работах при твердом знании правил орфографии. Этих учеников учили проверять свою запись, причем каждая операция контроля отрабатывалась со всей возможной тщательностью. И вот, наконец, навык самоконтроля становился устойчивым, орфографичес-

*) Л. И. Божович. Психологический анализ формализма в усвоении школьных знаний. – Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. – М., 1980. А. Н. Леонтьев. Психологические вопросы сознательности учения. – Деятельность, сознание, личность. М., 1975.

*) П. Я. Гальперин, С. Л. Кабыльницкая. Экспериментальное формирование внимания. МГУ, 1974.

кие ошибки практически исчезли. Экспериментатор, проводивший занятия по формированию орфографического контроля, считал свою работу завершенной и возвращал своих подопечных в класс к их прежнему учителю. Но - странное дело! - в классных и в домашних тетрадях этих детей снова возникали ошибки: казалось бы, полностью сформированное действие контроля начало рассыпаться. Однако достаточно было экспериментатору, обучавшему детей самоконтролю, просто молча присутствовать на уроке в классной комнате, как у его подопечных вновь восстанавливались навыки контроля, письмо снова становилось безошибочным.

В этом эксперименте отчетливо выявилась природа контрольных взаимоотношений взрослого и ребенка. Даже когда ребенку передана вся исполнительская сторона контроля, все контрольные операции, он тем не менее не контролирует себя **по собственной инициативе**. Сам дух контроля, его смысл, неизбежность, необходимость побуждения к контролю все равно остается за взрослым. Что же получается? Мы, задавая ученикам образцы правильных действий, стремимся, чтобы они сами по собственной инициативе применяли эти правила в своей практике, а ребенку для того, чтобы начать действовать по правилам, нужно внимание, участие, присутствие взрослого. Еще раз подчеркнем, что речь идет не о тех случаях, когда от взрослого требуется содержательная помощь (правила ребенок уже знает, выполнять действия по образцу умеет), а именно побуждение к действиям по правилу. А как часто для исправления ошибки учителю достаточно удивленно поднять бровь или просто пристально посмотреть на «невнимательного» ученика, и он мгновенно обнаруживает свою ошибку. А как сделать, чтобы для «запуска» хорошо освоенного ребенком действия не требовалось никакого вмешательства взрослого, учителя, чтобы ребенок действовал самостоятельно? Случаи, о которых мы говорим, слишком часты, чтобы о них не задумываться. Ведь речь идет в сущности о половине любого класса, о так называемых «средних» учениках, основной бедой которых являются не дефекты знаний (как у «слабых»), а то, что в быту именуют невнимательностью, несобранностью, небрежностью, рассеянностью и прочими проявлениями учебной несамостоятельности, требующими вмешательства взрослого в учебный труд ребенка.

Описанный С. Л. Кабыльницкой экспериментальный факт «перетекания» контроля от ребенка, владеющего контрольными операциями, к взрослому, воплощающему психологический смысл контроля, не является единичным и не принадлежит исключительно к взрослому, воплощающему психологический смысл контроля, не является единичным и

не принадлежит исключительно к сфере контрольных отношений. А. Л. Венгер и К. Н. Поливанова изучали отношение шестилеток, едва переступивших школьный порог, к образцам и инструкциям взрослого*). Сравнивались две экспериментальные ситуации. В первой ребенок действовал как бы самостоятельно: взрослый, дав задание, отходил в другой конец экспериментальной комнаты, делая вид, что занимается своими делами. Во второй ситуации взрослый, ничем не помогая ребенку, не оценивая его действий, просто сидел рядом, наблюдал, выражая свою доброжелательность и заинтересованность. Следовательно, две экспериментальные ситуации различались лишь по одному, по сейчас самому интересному для нас фактору: влиянию физического, телесного присутствия взрослого на работу ребенка. Оказалось, что существует группа детей, которые в присутствии взрослого выполняли задание хуже, чем в условиях так называемой самостоятельной работы. Эти дети, оставаясь один на один с задачей, обнаруживали способность действовать по собственному разумению. Но складывалось впечатление, что мнение взрослого для них более авторитетно и ценно, чем собственное мнение. И в ситуации непосредственного, телесного присутствия взрослого такие дети добровольно отказывались от уже доступной им самостоятельности, перекладывая на плечи взрослого весь труд руководства и беря на себя функцию старательного исполнителя. Нет оснований считать, что этот стиль поведения является индивидуальной особенностью робких, тревожных детей, привычно провоцирующих взрослого на гиперопеку. Мы склонны рассматривать экспериментально зафиксированный факт «перетекания» определенных (рефлексивных) компонентов деятельности от ребенка к взрослому как возвратную норму «разделения труда», в той или иной мере присущую каждому маленькому школьнику (если он не страдает острым негативизмом). По данным А. Л. Венгера и К. Н. Поливановой, в чистом виде (как основная тенденция сотрудничества со взрослым) феномен «перетекания» рефлексии от ребенка к взрослому встречается у четверти пришедших в школу детей.

Предельно заостряя обсуждаемую здесь проблему отношений «ребенок-взрослый», сформулируем основное противоречие этих отношений в школьных ситуациях. Взрослый прививает школьникам нормосообразность поведения и мышления. Но главная норма учебного поведения и мышления - это постоянный выход за границы тех норм, которые были усвоены вчера, но не годятся для сегодняшней задачи. Взрослый

*) Е. А. Бугрименко и др. Готовность детей к школе. Диагностика психического развития и коррекция его неблагоприятных вариантов. М., 1989.

должен учить ребенка одновременно и норме, и ее преодолению (говори
на языке поведения – и послушанию, и непослушанию). Двусмыслен-
ность этой задачи приводит к тому, что ребенок в каждой конкретной
ситуации удерживает лишь один из смыслов: либо он послушен (но
тогда не готов действовать без инструкций, самостоятельно искать но-
вые способы действия), либо он непослушен (но тогда он при всей
творческой самостоятельности плохо усваивает нормы). Ребенок умеет
быть и послушным, и непослушным, но в двусмысленности и недоопре-
деленности школьных ситуаций он зачастую «промахивается», не ведая,
куда его пригласил сейчас взрослый. Поэтому он и не может полностью
отлиться руководства и помощи взрослого, сводящейся подчас к слепо-
му побуждению к тому или иному типу действия (взаимодействия). Не
действие ребенка, требующее внешнего побуждения, нельзя считать
полностью самостоятельным.

Но если таков неумолимый порядок вещей, если такова природа вза-
имоотношений детей и взрослых, то как достигнуть нашей заветной
мечты – как приучить ребенка к самостоятельности, в частности, как
научить его учиться, то есть взять на себя ту часть учительской работы,
которую он невольно склонен уступать взрослому? В какой сфере жизни
дети могут эмансипироваться от взрослых и присвоить традиционные
взрослые сферы деятельности? Ответ уже напрашивается: в обществе
сверстников.

Глава 5.
РОЛЬ СВЕРСТНИКОВ В ПСИХИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ РЕБЕНКА

ПОЧЕМУ ВЗРОСЛЫЙ НЕ ЗАМЕНЯЕТ СВЕРСТНИКОВ?

В европейской культурной традиции с со
сверхценностями свободы, равенства, са-
мостоятельности, независимости позиции
взрослого в отношениях с ребенком всегда
двусмысленна. Веля ребенка к свободе,
взрослый неизбежно детскую свободу ограничивает, учитывая, что ребе-
нок не способен к само-ограничению, будучи существом не столько сво-
бодным, сколько своевольным, не способным к согласованию своей
чьей-то еще воли. Планирование детской жизни и управление ею (
идеале – самое мягкое, демократичное, либертарное) – прямая обязан-
ность взрослых, и в выполнении этой работы **равенство ребенка и взрос-
лого в принципе** невозможно. Когда взрослые настаивают на равенстве

своих отношений с детьми, то речь идет о полноте и взаимности чувств, о безоговорочном, абсолютном уважении к самобытности каждого челове-ка, вне зависимости от его возраста. Но если взрослый настаивает на своем равенстве с ребенком **во всем**, то это либо сентиментальный самообман, либо рассуждение по логике: «О возможности нарушать закон всемирного тяготения по четвергам». Увы, на отношения детей и взрослых распространяется знаменитый афоризм Дж. Оруэлла: «Все равны, но некоторые равнее».

В отличие от отношений «взрослый-ребенок» (в принципе равно-неравных) отношения со сверстниками – это прежде всего **отношения равенства**. (Лишь те детские сообщества строятся на отношениях «управление-подчинение», где ребенок – лидер начинает играть взрослую роль начальника, вождя, диктатора). Что дает общение, сотрудничество со сверстниками для психического развития детей? Вопрос этот может показаться самоочевидным лишь на первый взгляд. Но вдумаемся: может ли учить незнающий и неумелый? Может ли совершенствовать несовершенный? И заранее отсечем попытки поверхностно-количественного решения. Мы не будем обсуждать отношения сверстников как отношения чуть более и чуть менее умелого знающего, способного. Непродуктивно свести отношение «ребенок – ребенок» к отношениям «менее взрослый – более взрослый». Попытаемся выявить именно качественное своеобразие отношений со сверстниками; найти то, что дают дети друг другу и чего в принципе не может дать ребенку даже самый идеальный взрослый*).

В экспериментах М. И. Лисиной и Л. Н. Галигузовой было показано, что специфика общения со сверстниками, его отличие от общения со взрослыми проявляется на третьем году жизни ребенка. «Между сверстниками то и дело разворачиваются ярко эмоционально окрашенные игры с использованием каких-либо предметов или без них. Это совместные прыжки, кувыркания, беготня. Эти игры носят очень непосредственный, раскованный характер. Такие действия взрослый, как правило, не поддерживает и не участвует в них в качестве партнера... Играя между собой, дети... ведут себя очень свободно, непринужденно, нередко они сочиняли необычные движения и жесты, произносили самые разнооб-

*) Мы не ставим своей задачей сделать академический обзор этой проблемы, отсылая читателей к превосходным работам на эту тему: А. В. Мудрик. Общение как фактор воспитания школьников. М., Педагогика, 1984; Т. А. Репина (ред.). Деятельность и взаимоотношения дошкольников. М., Педагогика, 1987; А. Г. Рузская (ред.). Развитие общения дошкольников со сверстниками. М., Педагогика, 1989.

разные звуки (от рычания до визга) и явно получали от всего этого ни с чем не сравнимое удовольствие. Именно эти действия составили категорию специфических для общения сверстников актов... Ни наедине с игрушкой, ни в общении со взрослым ребенок не вел себя подобным образом. Для этого ему требовался сверстник, и никто другой. Мы склонны объяснять полученный факт тем, что равенство со сверстником, отсутствие всяких ограничений с его стороны и охотно оказываемая им поддержка, вплоть до соучастия, создают оптимальные условия для самовыявления ребенка, а значит для его самопознания и самооценки.

Из сказанного, естественно, следует и предположение о том, в чем состоит влияние общения со сверстниками на общее психическое развитие ребенка раннего возраста, что получают те дети, которые достаточно общаются между собой, и чего лишаются дети-одиночки. По-видимому, общение со сверстниками создает условия для развития творческого, самобытного начала в ребенке и для формирования у него волевых компонентов деятельности по утверждению, отстаиванию и защите своих достижений»*).

А от кого надо ребенку защищать свои достижения, свою самостоятельность, творческую инициативу? В первую очередь, от взрослых, стремящихся охранять ребенка от всех мыслимых и немыслимых опасностей, подстраховать, помочь, направить, посоветовать... – а на деле оставить ребенка ребенком, существом опекаемым, неравным.

Особенно отчетливо тенденция детей искать основы для самостоятельности и самовыражения в среде сверстников прослеживается в подростковом возрасте. Здесь стремление к независимости, к взрослости так велико, что иные отроки вынуждены на годы порвать с миром взрослых, с родителями, заповедями свое чадо назад, в детство, с учителями, ведущими себя с шестиклассниками так же, как и с третьеклассниками. Известно, что даже те ребята, которые не стремились к общению со сверстниками, при переходе в отрочество активно ищут невзрослого общества, страдают от отсутствия такового. Интенсивное развитие самопознания и чувства собственного достоинства, напряженный этический поиск, открытие своего места в мире людей, в человеческой истории – все это связано с бурным общением со сверстниками, а не со взрослыми, которые, казалось бы, лучше разбираются в мировоз-

*) М. И. Лисина, Л. Н. Галигузова. Становление потребности детей в общении со взрослыми и сверстниками. Сб. Исследования по проблемам возрастной и педагогической психологии. М., НИИ ОН АПН, 1980, с. 74, 76.

ренческих проблемах, терзающих отроков и юношей. И тем не менее, уход из детства, первое чувство взрослости рождает в отроках такую великую тягу друг к другу, что на некоторое время мир подростков оказывается противопоставлен, а зачастую прямо враждебен миру взрослых. По данным социологических обследований многие отроки более уверенно и уютно чувствуют себя в среде сверстников, ждут от них большего понимания и более благосклонного мнения о себе, чем от взрослых*).

Из мира взрослых подростки черпают **образцы** взрослого поведения, но примеривание этих образцов, подгонка их к себе, присвоение взрослых форм и способов действия осуществляется в относительно автономных подростковых сообществах. Но можно ли эту закономерность рассматривать как общевозрастную? Дело в том, что подростковый возраст – промежуточный между детством и взрослостью – чрезвычайно специфичен, и его закономерности не могут быть автоматически перенесены на другие возрасты. В самом деле, мера самостоятельности и независимости подростков такова, что, не ставь их взрослые в положение зависимое и опекаемое, они были бы готовы слиться с обществом взрослых, жить взрослой жизнью, что и делали в недавние времена семилетнего школьного обучения. Четырнадцатилетние «мальчики» вставали к станку, и это было в порядке вещей. Четырнадцатилетние «девочки» выходили замуж, взваливали на свои плечики бремя семьи и не страдали подростковым негативизмом. Не было подросткового кризиса, не было и самого подросткового возраста. Четырнадцатилетние принимались взрослыми как равные, и лишь недавнее массовое распространение среднего образования создало этот странный период полувзрослости. Его парадоксы всем известны: половая зрелость и социально-экономическая несамостоятельность; погруженность в мировые проблемы, ощущение своей причастности к судьбам мира и вопиющая безответственность, инфантилизм в быту, в социальном поведении и прочих сферах жизни, где права подростков ограничены.

Таковы причуды отрочества, о которых не могут не думать учителя средней школы. Но, может быть, хотя бы учителя младших классов и воспитатели детских садов имеют возможность спать спокойно, ведь их роль взрослого-защитника, покровителя, наставника не так двусмысленна, как в отношениях взрослых с подростками? Все-таки именно взрослый ведет ребенка по жизни и доводит до края детства – до отрочества, где без сверстников жизнь становится нестерпимой, а нормальный

*) И. С. Кон. Дружба. М., Политиздат, 1980.

процессе развития нарушается. Может быть, роль сверстников в жизни ребенка и отрока принципиально иная?

Но ведь не только подросток, но и двух-трехлетнее дитя страстно рвется к самостоятельности, стремится действовать «как взрослый». И «столкновение классического «я сам» ребенка с не менее классическим «нельзя» взрослого*) характерно не только для тринадцатилетних, но и для трехлетних. И чрезмерная острота этого столкновения, приводящая к тому, что желание быть взрослым не находит себе никакого выхода, порождает не только подростковый кризис, но и кризис трех лет.

А в какой сфере может удовлетворить свое стремление к самостоятельности дошкольник? В ИГРЕ, где ребенок действует в направлении своего желания, объективно ставит себя в положение взрослого**) «Ребенку недостаточно созерцать едущий автомобиль, недостаточно даже сидеть в этом автомобиле, ему нужно действовать, управлять, повелевать автомобилем***). Делать это реально ему никогда не позволят, и он находит выход – в игре в шофера, и это его путь к взрослости. А что такое игра, как не совместная деятельность со сверстниками!

Итак, взросление и развитие и в отрочестве, и в детстве происходит не только за счет взрослых. Уже на грани трех лет общение со сверстниками становится не менее важным фактором психического развития ребенка, чем общение со взрослым.

Поясним эту мысль примерами. Первый пример взят из ранних исследований Жана Пиаже и касается речевого развития детей. Маленький ребенок строит свою речь без учета слушателей, он не сравнивает себя и других, понял его или нет, в полной уверенности, что его поняли. Говоря, он занят предметом высказывания и не думает о собеседнике. Причину такого «эгоцентризма» детской речи Пиаже усматривает именно в особенностях взаимоотношений ребенка и взрослого. «Дети постоянно окружены взрослыми, которые не только знают значительно больше их, но еще делают все для того, чтобы понять их возможно лучше, предупреждая даже их желания и мысли. Итак, дети... постоянно получают впечатление, что их мысль читается»****). Даже если разумная мать специально ставит задачу научить своего малыша ясному выражению мысли и учету слушателя, если она просит разъяснений, помогает уточнить высказывание, задает вопросы, чтобы проверить свое понимание и продемонстрировать непонимание, она это делает далеко не всегда. В отношении важных, эмоционально наиболее значимых для ребенка ситуациях (расшибся, обижен, потрясен), когда надо действовать быстро или когда она устала, спешит, отвлеклась, она легко, без всяких переспросов понимает детский лепет и укрепляет ребенка в иллюзии, что его речь всегда всем ясна. Где же дети накапливают тот опыт непонимания, который вынуждает их перестраивать свою речь, вести разговор с реальным собеседником, а не обидчивый неадресованный монолог? Прежде всего – в общении со сверстниками. Когда дети должны действовать сообща, договариваться о правилах совместных действий, да еще в отсутствии всепонимающих взрослых, они впервые обретают опыт взаимонепонимания, начинают требовать от собеседника отчетливости выражения и сами вынуждены отвечать на аналогичные требования товарищей по игре.

Сравнительный анализ грамматического и лексического состава детской речи в двух сферах общения (со взрослыми и со сверстниками) показал, что в общении со сверстниками увеличивается связность, адресованность, точность речевого высказывания ребенка*). Следовательно, искусству разговора ребенка обучает не только взрослый, свободно владеющий родным языком, но и сверстники, чья речь далека от совершенства. Оказывается, что само несовершенство партнера по общению может стать развивающим фактором. Сотрудничество несовершенных становится условием развития каждого, и эта линия развития, естественно, отличается от сотрудничества неумелого ребенка с умелым взрослым.

В ранних исследованиях Ж. Пиаже содержится еще один яркий пример того, насколько различным образом влияет на развитие ребенка взаимодействие со взрослыми и со сверстниками. Этот пример касается развития моральных суждений ребенка. Пиаже показывает, что у детей существуют (иногда одновременно) две морали. Одна – мораль долга, справедливости наказания, святости приказов взрослого. Порождается эта мораль в отношениях ребенка и взрослого, которые Пиаже называет отношениями «одностороннего уважения». Другая – мораль равноправия, зарождается в общении «в группе равных», то есть прежде всего в кооперации со сверстниками и в тех нечастых формах отношений со взрослыми, где взрослый практикует подлинное равенство. Глубокое впечатление производят приведенные у Пиаже оценки детьми ситуаций,

*) Д. Б. Эльконин. «Психология игры». М., Педагогика, 1978, с. 275.
**) Д. Б. Эльконин. «Психология игры». М., Педагогика, 1978, с. 277.
***) Там же, с. 275.
****) Ж. Пиаже. Речь и мышление ребенка. – М. – Л., Госучпедгиз, 1932, с. 135.

*) А.Э. Рейнстейн. Роль взрослого и сверстника в развитии речи у дошкольников. Автореферат дис. М., 1982. С. Н. Карпова, М. А. Степанова. Особенности связной речи дошкольников при общении со взрослыми и сверстниками. Вестник МГУ. Серия 14. Психология, 1984, № 4.

в которых эти две морали вступают в противоречие. Например, класси
ческая школьная ситуация списывания. Трогательное единодушие пер
воклассников: списывать нельзя, потому что (!) учитель накажет, эт
баловство, это запрещено, это нечестно, ведь учитель запретил. 100
опрошенных детей 7 лет присягнули на верность законам взрослых
Лишь 15% двенадцатилетних остались верны этому долгу. Большинст
во двенадцатилетних тоже высказались против списывания, но по со
сем другим причинам: надо попробовать решить самому, нельзя обма
ровывать товарища, это бесполезно - ничему не научишься, это и нечес
тно - один ребенок работает, другой нет.

Характерна смена причин, запрещающих обман: от «взрослый н
велит» к «это против кодекса товарищества». В первом случае соблюде
ние заповеди основано на авторитете высшего существа и страха наказа
ния, во втором - на идее равенства, нарушать которое не странно, а
стыдно. Пиаже настаивает на том, что в совместной жизни детей неми
нуемо зарождаются этические нормы равноправных отношений, осно
ванные на принципе «как хотите, чтобы с вами поступали люди, та
поступайте и вы с ними». Не склонный преуменьшать воспитательную
роль взрослых, Пиаже отмечает, что первыми мораль равенства начина
ют исповедовать те дети, которые воспитывались наименее авторитетно
чьи родители старались сводить к минимуму ситуации неравноправия
и принуждения. Значит, этика равенства может возникнуть и в отноше
ниях детей и взрослых. Но на равенство ребенка и взрослого всегда
наложены существенные ограничения: вообще-то они равны, но в ряде
ситуаций взрослый «равнее». А отношения со сверстниками - это сфер
истинного равноправия, поэтому-то понятия о чести, справедливости
очень развиты там, где справедливость рассматривается применитель
но к отношениям сверстников, и там, где в эти отношения вмешивается
взрослый, который заведомо прав до тех пор, пока ребенок не научится
критически относиться к другим людям, для начала - к сверстникам.

Существует ряд экспериментальных фактов, ярко свидетельствую
щих о том, что критичность, независимость действий и суждений, осно
ванная на способности различать и координировать различные точки
зрения, возникает прежде всего в сфере отношений со сверстниками. Да
Дани*) сравнивала поведение в яслях двухлетних детей, только что при
шедших из семьи, и детей, имевших годовой опыт контактов со сверст
никами в других детских заведениях. Оказалось, что дети, уже общавши

*) М. И. Лисина. Общение детей с взрослыми и сверстниками: общее и разли
ное.: Сб. Исследования по проблемам возрастной и педагогической психологии
М., 1980. НИИ ОП АПН СССР.

ей со сверстниками, были менее напряжены и чувствовали себя в новой обстановке «счастливее», чем семейные дети, что естественно, так как ситуация была для них более привычной. Но и через семь месяцев совместной жизни дети, росшие с самого начала в обществе сверстников, отличались от тех, кто первые два года жизни провел исключительно в обществе взрослых тем, что реже контактировали с воспитателями и м е н ь ш е п о д ч и н я л и с ь и х ж е л а н и я м. Откуда появилась у детей такая самостоятельность, независимость от воли взрослого? По мнению исследователей, независимость от взрослого дети черпали в среде сверстников. Можно предположить, что для этих детей очень рано появился новый источник самообнаружения и самопринятия - симбиотическая общность ровесников, дополняющая и усиливающая то базисное доверие к себе, которое ребенок впервые обретает в детско-родительском симбиозе.

О том, что симбиотическая сверхдоверчивость, растворенность ребенка в отношениях со взрослыми не способствует развитию критичности к мнениям других людей, независимости суждений, самостоятельности поступков, говорит история слепоглухонемого мальчика, описанная А. И. Мещеряковым*). Володя Т. до 7 лет жил с родителями, до 13 воспитывался в институте дефектологии, где общался только с гуманнейшими взрослыми и не имел никакого опыта общения со сверстниками. «И это неблагоприятно отразилось как на развитии личностных качеств ученика, так и на формировании некоторых умений и навыков. Недостатки в его развитии сразу же выявились, когда на шестом году обучения он поступил в детский дом для слепоглухонемых, где должен был жить и учиться в коллективе сверстников. Он оказался не подготовленным к общению с детьми: не мог... вести разговор в вопросно-ответной форме, был излишне доверчивым и наивным. Общаясь только со взрослыми, он привык выполнять все их требования. Так же беспрекословно выполнял все требования детей, а те, по-своему истолковав его наивность, приказывали ему совершать нелепые поступки: лечь на пол, забраться в шкаф и т. д. В описанном случае два полюса общений - общение со взрослыми и со сверстниками - разведены до предела. Сверстников не было вообще, а со взрослыми ребенок был образцовым ребенком: все исходящее от добрых, заботливых взрослых принимал как священный закон своей жизни. У Володи не было другого выхода. В отличие от нормальных детей он был е д и н и к о м зависим от взрослых и не рвался сам стать взрослым раньше, чем ему позволят. Чрезмерная доверчивость, отсутствие малейшего подозрения о том, что другой чело-

*) А.И. Мещеряков. Слепоглухонемые дети. М., Педагогика, 1974, с. 222-223.

век может быть неправ или несправедлив - вот расплата за то, что ребенок выполняет все требования взрослых, то есть остается ребенком во всем и до конца, не стремясь к эмансипации от всеблагих взрослых.

Вы скажете, что это случай экстраординарный и потому ни о чем не говорящий. Вы приведете примеры сверхкритичности, даже придирчивости детей по отношению к взрослым. Но, во-первых, экспериментально доказано, что на протяжении дошкольного детства критичность ребенка к взрослому не растет, а падает (!), и в первом классе мы активно эксплуатируем колоссальную доверчивость ребенка к учительским словам, склонность принимать их на веру. «Дети, подсказывать соседу нехорошо!» Почему? Потому что так сказал учитель. И слава богу, большинство детей настолько доверяет учителю, что не сразу задается вопросом: а в самом деле, почему это плохо - помочь соседу?! А во-вторых, десятки тысяч примеров детской критичности не покажут нам, откуда она берется, как возникает у ребенка способность видеть, что и взрослые не боги, что они могут ошибаться и нарушать свои же правила. Так откуда берется критичность? Е. В. Субботский проделал такой эксперимент. Он обучал ребенка выполнять определенные действия, а потом просил его проверить, верно ли эти действия выполняет другой человек. Оказалось, что ошибки сверстника ребенок замечает гораздо легче, чем ошибки взрослого*). Не говорит ли это о том, что ребенок учится проверять и оценивать действия прежде всего в общении со сверстниками. Сначала он критически оценивает действия других детей, а потом уже взрослых и свои собственные. В отношениях «ребенок-взрослый» задача контроля теряется, подменяется задачей некритичной имитации взрослых образцов всякий раз, когда ребенок видит во взрослом носителя образцов, эталонов. Именно неидеальность сверстника делает его самым доступным объектом контроля и критической оценки. Существуют экспериментальные факты, показывающие, что именно в оценке действий сверстника впервые появляются те критические ноты, которые позже будут перенесены ребенком на свои собственные действия**). Иными словами, оценка несовершенного «другого» - источник оценки собственного несовершенства. И здесь преимущества сверстника перед взрослым очевидны. Итак, общение со сверстниками дает детям то, чего никак не может им дать неравноправное общение со взрослыми; критичность к мнениям, словам и поступкам других людей, независимость от их воли и желаний. А за этим стоит умение видеть позицию другого человека, оценивать ее, принимать или не принимать, соглашаться или оспаривать, а главное - иметь собственную позицию, точку зрения, отличать ее от чужой и защищать ее. Не странно ли это? Мы привыкли считать, что дети, общаясь с детьми, ребячатся, дурачатся, играют, ведут себя как-то особенно несерьезно, не по-взрослому. А оказывается, что, ребячась, они обретают большую самостоятельность и независимость, чем в «серьезном» общении со взрослыми.

Однако не стоит идеализировать детское общество и преувеличивать его автономность от взрослых. Среди детей, как и среди взрослых, есть свои негодяи, тираны, пройдохи и есть свои униженные и оскорбленные. И в детском «равноправном» обществе может царить любовь к ближнему, а может править волчий закон. И никто не снимает с взрослых тяжкой заботы об организации детских взаимоотношений. «Если приглядываться в первые дни, как дети знакомятся друг с другом, легко убеждаешься, что положительным элементам группы нужна помощь, поддержка и прежде всего неусыпная и осторожная защита от тех немногих, кому твоя система неугодна. Если власти обязаны охранять общество от насилия и злоупотреблений со стороны вредных элементов, то воспитатель обязан охранять ребят от кулака, угроз и оскорблений, а ребячью собственность (будь то камушек или палочка) от присвоения, а также охранять ребячью организацию (неважно, играют ли ребята в мяч или строят домики из песка)*).

Януш Корчак провел два эксперимента по созданию детской демократии, основанной на предельно возможном уравнении прав ребенка и взрослого. Сравнение этих экспериментов дает наилучшее представление о функциях взрослого, строящего отношения с группой детей. Первый - мысленный эксперимент, зафиксированный в повести «Король Матиуш I». Здесь Корчак описал ту же самую систему детского самоуправления, которую он учредил в своем Доме сирот. Ту же самую, но без одного элемента - Корчак вычеркнул самого себя - организатора детского самоуправления. Там - в сказке - ребенок, став королем, учредил наряду со взрослым парламентом, куда не допускали детей, детский парламент, где взрослые не имели права голоса. Дети собрались, чтобы обсудить свои беды и нужды и решить, как сделать жизнь справедливой не только для взрослых, но и для детей. Начались с малого. Один депутат потребовал, чтобы детей перестали целовать. Почему? «Если бы у вас

*) Е. В. Субботский. Психология отношений партнерства у дошкольников. М., 1976.

**) Е. О Смирнова. Формирование представлений о себе и о другом в общении школьников. Сб. Общение и диалог в практике обучения, воспитания и психологической консультации. М., 1987.

*) Я. Корчак. Избранные педагогические произведения. М., Педагогика, 1979, с. 211-212.

было столько теток, сколько у меня, вы бы не спрашивали. Вчера были мои именины, так они меня так обслюнявили, что меня вырвало пирожным с кремом. Если взрослые так любят лизаться, пускай целуются сами, а нам дадут покой, потому что мы это ненавидим»*). Другой настаивал на том, что у детей в одежде должно быть столько же карманов, как у взрослых, потому что «у моего отца тринадцать карманов, а у меня только два. У меня ничего не помещается, а как потеряю носовой платок, так они кричат»**). Законы о запрете поцелуев и о числе карманов были приняты единогласно, но когда следующий делегат потребовал, чтобы отменили девчонок, потому что они плаксы, ябеды и воображалы, началась драка. (Что ж, бывало и во взрослых парламентах). И наконец, баллотировалось следующее предложение: «Взрослые не ходят в школу, так что не знают, как там все несправедливо. Я думаю, что если учителя... не хотят учить детей, то можно издать закон, чтобы они учили взрослых. Когда взрослые увидят, как это приятно, не будут все время гнать нас к книжке, а учителя тогда увидят, что со взрослыми хуже, потому что они не поддаются воспитанию - и перестанут на нас наговаривать»***). Закон был принят, дети и взрослые поменялись местами. Страна, предоставленная неумелым ручонкам, скорейшим образом пришла в упадок, была завоевана, и благородного короля-реформатора Матиуша I в кандалах отправили на необитаемый остров.

Так, в форме мыслительно-литературного эксперимента Корчак продемонстрировал жизненную несостоятельность мечты о равноправии детей и взрослых. Сказочное королевство Матиуша -символ обеспеченности сообщества детей, свободных от воли взрослых. Еще более мрачным предостережением против сентиментальных обольщений равенством стало художественное исследование Голдинга «Повелитель мух».

Но, по счастью, «освободить» детей от «тирании» взрослых удалось лишь в мыслительных экспериментах, которые неизменно кончаются трагически. В жизни Корчак не мог и не стремился снять с себя всю полноту взрослой ответственности. Вот почему 30 лет существовал в Варшаве Дом сирот, где детское самоуправление было основой совместного существования детей и взрослых.

Ядром детской самоорганизации стал товарищеский суд, о задачах и принципах которого рассказал его создатель: «Детский товарищеский суд может положить начало детскому равноправию, привести к конституции, заставить взрослых провозгласить декларацию прав ребенка. У ребенка есть права на серьезное отношение к его делам и на справедливое их рассмотрение. До сих пор все зависело от доброй воли и хорошего или плохого настроения воспитателя. Ребенок не имел права протестовать. Деспотизму надо положить конец.

КОДЕКС ТОВАРИЩЕСКОГО СУДА. Если кто-нибудь совершил проступок, лучше всего его простить в надежде, что он исправится. Если он совершил проступок потому, что не знал, теперь он уже знает. Если он совершил проступок нечаянно, он станет осмотрительней. Если он совершил проступок потому, что ему трудно привыкнуть по-другому, он постарается привыкнуть. Если он совершил проступок потому, что его уговорили ребята, он больше уже не станет их слушать... Но суд обязан защищать тихих ребят, чтобы их не обижали сильные, суд обязан защищать добросовестных и трудолюбивых, чтобы им не мешали разболтанные и лентяи, суд обязан заботиться, чтобы был порядок, потому что от беспорядка больше всего страдают добрые, тихие и добросовестные люди...

Можно подавать в суд на самого себя, на любого ребенка, на любого воспитателя... Суд выбирается жеребьевкой из тех ребят, на которых за всю неделю ни разу не подавали в суд... Решения принимаются согласно кодексу*), первые сто параграфов которого приговаривают: **«Простить!»**.

Мы не будем более останавливаться ни на этих, ни на более известных нашим читателям принципах организации детского общества**). Но на описанном примере выясним роль взрослого в создании детской самоорганизации. Принцип прощения сам по себе не порождается в детском сообществе. Пиаже показал, что идея справедливости, которая вызревает в кооперации со сверстниками, строится на принципе «око за око». Половина детей от 7 до 10 лет считают, что на удар надо отвечать ударом той же силы, треть детей полагает, что ответный удар должен быть сильнее. Лишь к 12 годам, да и то у девочек начинает преобладать мысль о том, что сдачу надо давать слабее, чисто символически (или вовсе не давать). Взрослый, если считает нужным, может научить прощать. Но он не вправе учить этому индивидуально отдельных детей, он обязан сделать свою идею справедливости нормой общения между детьми.

Существуют две формулы решения одной из труднейших педагогических задач: как чему-то научить каждого, если этому необходимо научить многих (целое поколение). Одни педагоги полагают, что научить сразу многих детей возможно лишь в том случае, когда прививае-

*) Я. Корчак, Король Матиуш I, Варшава, 1960, с. 182.
**) Там же, с. 180.
***) Я. Корчак, Король Матиуш I, Варшава, 1960, с. 194.

*) Я. Корчак. Избранные педагогические исследования, с. 231-233.
**) А. С. Макаренко. Педагогическая поэма.
В. А. Сухомлинский. Павлышская средняя школа. М., 1979.
С. А. Соловейчик. Воспитание по Иванову. М., 1989.

мые детям идеалы и ценности, привычки и способности будут лежать в основе детской организации. Другие встают на путь предельной индивидуальности, полагая, что задачи образования будут решены тем лучше, чем больше внимания взрослый сможет уделить каждому воспитаннику. В пределе идеалом такой педагогической тактики является отношение «один ребенок - один взрослый». Но мы уже обсуждали теневые стороны таких отношений: чем идеальнее взрослый, тем менее инициативным, критичным, рефлексивным, самостоятельным рискует вырасти его воспитанник. Путь предотвращения столь пагубных последствий взаимодействия ребенка со взрослым указывал еще Конфуций - один из величайших наставников народа: *«Когда благородный мудрец учит и наставляет, он ведет, но не тянет за собой, побуждает, но не заставляет, открывает пути, но не доводит до конца. Поскольку же он ведет, а не тянет, между ним и учеником царит согласие; поскольку побуждает, а не заставляет учиться легко; поскольку лишь открывает путь, но не доводит до конца, ученик думает»*[*].

Образы Конфуция в переводе на язык современной науки говорят о том, что взрослый, строя «зону ближайшего развития ребенка», всегда должен оставлять между собственным и детским действием некий зазор - область проб и поиска, полусамостоятельности (полубеспомощности). И в этой зоне частичного несовершенства мощь взрослого, самое его присутствие не только не нужны, но порой и вредны: на его полюс немедленно перетекает рефлексивная часть работы. Это происходит против воли взрослого, без ведома ребенка, но это неизбежно. Именно в области полусамостоятельности, в интервале между образцовым действием взрослого и самостоятельным действием ребенка - законная территория взаимодействия со сверстниками.

Рискованно оставлять ребенка один на один с собственным несовершенством. Общество равных (равно несовершенных) становится прежде всего защитой от собственной одинокости, беспомощности, брошенности. Организовав детское взаимодействие, взрослый ставит перед детской группой принципиально новые задачи, давая ученикам «одежду на вырост», ведя с ними разговор из будущего. Но присвоить образцы собственного будущего совершенства помогают ребенку другие несовершенные (в том числе и он сам). Именно в обществе сверстников ребенок может, вынужден и смеет практиковать традиционно взрослые формы поведения: роль критика и контролера, лидера и организатора... В обществе сверстников ребенку открывается идея и практика равноправия. Здесь рождается необходимость (и всегда существует возможность)

*) Ли Цзы. Древнекитайская философия. М., 1973, т. 2, с. 113.

стать на точку зрения другого, отстаивать свои позиции и сдерживать свои эгоцентрические порывы, координировать замыслы, намерения, действия и мысли. Из практики взаимопонимания при необходимости действовать вместе рождается способность понимать других.

Суммируя все эти особенности сотрудничества сверстников, можно утверждать, что общество равных*) - это жизненное пространство для освоения детьми тех взрослых (прежде всего - рефлексивных) функций и способов действия, которые в непосредственном общении ребенка со взрослым «перетекают» на полюс взрослого. Особо отчетливо эта закономерность прослеживается в кризисах развития, в периодах перелома, качественной перестройки отношений ребенка с миром взрослых. Так, появление учебной инициативы младших школьников в отношениях с учителем, учебная деятельность как самодеятельность класса становится не только возможной, но и необходимой именно потому, что дети уже накопили изрядный опыт игровой самодеятельности в относительно автономных сверстниковых компаниях. И эта валентность развития, отточенная в отношениях с другими детьми, теперь может быть перенесена на отношения со взрослыми. Накопленные в игровом общении способности и способы согласования, соподчинения, взаимопонимания, лидирования, управления (вплоть до использования императивных языковых форм, входящих в активную речь дошкольников именно в разговорах со сверстниками**) могут быть погублены школой, а могут быть развиты, если детская инициативность станет основой учебных отношений детей и взрослых.

*) Еще раз подчеркнем: островки подлинного равенства существуют и в общении ребенка и взрослого, но взрослый, взяв на себя бремя ответственности за жизнь ребенка, делает невозможной полноту равенства во всех сферах совместной жизни. Образ, поясняющий эту мысль, знаком каждому: папа с сыном на качелях. Либо папа компенсирует свой все дополнительными мышечными усилиями, от которых сын не ведает (так и в реальном общении взрослый берет на себя львиную часть труда взаимопонимания), либо, изображая мнимое равенство, папа перевешивает качели, а сын наверху беспомощно болтает ножками. Такова механическая модель стандартных жизненных ситуаций: сотрудничая с ребенком, взрослый добровольно и без всякой предварительной договоренности берет на себя определенную часть работы. И стоит взрослому передать свои взрослые обязанности ребенку, равновесие отношений нарушается, сотрудничество становится невозможным.

**) А. Г. Рузская, А. Э. Рейнвальд. Речь дошкольников в общении со сверстниками // Генетические проблемы социальной психологии. Минск, 1985.

О том, что новые формы взаимодействия со взрослыми зарождаются и имеют собственную территорию внутри предыдущих возрастов, в сообществе сверстников, говорят и события следующего - подросткового кризиса. Юношеский опыт равенства во всех сферах отношений со взрослыми также вызревает в предыдущем возрасте - в отроческих компаниях, порождающих автономную (не заимствованную впрямую от взрослых) мораль и ценности равноправия. Итак, новое качество отношений ребенка и взрослого зарождается и зреет до того, как появляется на свет; и местом «вынашивания» будущих отношений с миром взрослых является мир сверстников, куда взрослые заблаговременно вносят семена будущего.

Но всегда ли ребенок располагает обществом сверстников, столь необходимым для взросления? Дошкольники практически всегда имеют общество сверстников - партнеров по игре. Об этом заботятся родители и воспитатели детских садов. В советской школе вся воспитательная (внеучебная) работа строится на основе идеи А.С. Макаренко о роли детского коллектива как важнейшего средства формирования личности школьника. Подростки не дожидались, пока наука законодательно утвердит их потребность в обществе равных. Они прорывались друг к другу, сметая преграды, расставленные самой жесткой школьной системой.

Единственной сферой детской жизни, в которую не допущено общение и сотрудничество со сверстниками, остается сейчас учебная деятельность младших школьников. Их рассаживают за удобные, легкие, современные парты-одиночки, запрещают разговаривать друг с другом, взаимопомощь на уроке называют нехорошим словом «подсказки и списывание». И получается, что в учении - в их главном деле - они лишены общества сверстников -этого существенного фактора нормального развития. «Как зовут твоего соседа по парте?» - спросила я у первоклассника 5 сентября. «Не знаю». - «А ты спроси». - «А разве можно?» Не случайно этот ученик, пока еще свято выполняющий все школьные законы, считает недозволенным общение с сидящим рядом мальчиком. А откуда ему знать, что сверстник не только притягателен, но и необходим для развития?! Не знает об этом и учительница, иначе она бы вела уроки иначе, не создавая такой прочной изоляции между учениками.

«Помилуйте - возразят мне иные читатели, - вы говорите так, как будто речь идет не о современной школе, а о школе средневековой, где учитель призывал к себе ученика, растолковывал ему урок, назначал задание и отправлял на место; потом призывал другого ученика, растолковывал ему другой урок и назначал другое задание. Тогда ученики сидели рядом, но никогда не работали вместе. А сегодня утверждение о том, что дети на

том, что дети на уроке лишены общества сверстников, звучит как педагогическое чудачество или заблуждение. Пойдите в класс и посмотрите: учитель дает детям общее задание и они его выполняют вместе!». А в самом деле, как же учатся дети, рядом или вместе, сотрудничая друг с другом?

КАК УЧАТСЯ ДЕТИ: РЯДОМ ИЛИ ВМЕСТЕ?

*«В современной школе все направлено на то, чтобы разъединить учеников, а не сближать их. Отметки, соревнование - все это ведет к развитию зависти, тщеславия. Все направлено к тому, чтобы отделить ученика от товарищей, ему запрещается что-либо спрашивать у своего соседа, никакой общей работы, которая требовала бы объединения усилий, ученикам не дают. Каждый вынужден думать о себе, заботиться о своих личных успехах»**).

Не спешите с возражениями: эта мысль высказана 80 лет назад и подвергает критике школьную систему царской России. Впрочем, не спешите с критикой и по другой причине. Сначала оглянитесь на современный педагогический опыт. А сегодня в каждом классе учитель разрешает соседям по парте обсуждать задачу? Сегодня ученики не загораживают тетрадь от сидящего рядом ребенка? Сегодня в классе не звучит жалоба: «А у меня он списал?». Можно ли считать, что к концу XX века школьное обучение стало подлинно совместным, опирающимся не только на отношения «ребенок-взрослый», но и на отношения «ребенок - ребенок»?

Критика взрослоцентричного школьного обучения, основанного исключительно на отношении «ученик - учитель», звучала во все времена, когда в советской России было возможно хоть какое-то критическое суждение. *«Одновременное совместное обучение сразу многих детей подсказывалось лишь практическими интересами -экономией труда, времени. Преподаватель, преподнося учащимся одни и те же знания, давая общую работу сразу всему классу, заинтересовал бы с точки зрения своих педагогических принципов в том, чтобы воздействовать непосредственно на каждого ребенка в отдельности, он прилагал все усилия к тому, чтобы ребенок проделывал свою работу независимо от других детей»**)
Критика в адрес русской школы 20-х гг. заканчивалась оптимистичес-

*) Крупская Н. К. Пед. соч. в 10 т. Т. 1. М., 1957. с. 139.

*) С. Моложавый, Е. Шимкевич. Проблемы трудовой школы в марксистском освещении. М., 1925. с. 26. Заметим, что термин «коллективный» советские авторы используют как синоним слова «совместный», хотя эти понятия соотносятся как часть и целое, причем коллектив вовсе не является высшей формой совместности, общности людей.

кой убежденностью в том, что вскоре в характере учебного сотрудничества учителя с классом произойдет воистину революционный перелом, что уйдет в прошлое не только карцер и Кондуит, но и основной педагогический **принцип предельной одинокости ребенка в массовой школе**. «Советская школа как организация совместной воспитательной и образовательной подготовки детей с первых шагов должна использовать все организационные начала и преимущества коллективной работы».

Однако и через 40 лет далеко не все преимущества совместной работы были использованы педагогами: «Принцип коллективизма, охватывающий как будто все стороны школьной жизни, по сути остановился перед самым главным: перед процессом обучения. По своему внутреннему строю он в значительной мере тот же, что и в старой школе: то есть такой, который оставляет каждого ученика один на один с учителем. Ученик как личность живет как бы двойной жизнью. Вне урока, учения он коллективист, вместе с товарищами активно участвующий в бурной жизни детского коллектива. Здесь есть общий интерес и ответственность, творческое взаимное обогащение, сотрудничество, обмен мыслями, помощь и руководство друг другом и т. д. А на уроке, в учении он – одиночка, изолированно от других воспринимающий, перерабатывающий и усваивающий учебный материал. Его усилия проявляются параллельно усилиям других учеников, почти не пересекаясь, результаты этих усилий и их оценки касаются лишь учителя и ученика»*).

Со времени этих печальных наблюдений прошло 35 лет, и многое в школе переменилось. Произошла революция в технических средствах обучения, много нового появилось в содержании обучения, возникли даже новые дисциплины (информатика, этика семейных отношений), перестроены все учебные программы, много раз сменились учебники, изменились даже границы школьного возраста: в школу пришли шестилетки. А что нового произошло в интересующей нас сфере школьной жизни – в характере учебного сотрудничества учителя с классом? Остается ли ученик на уроке одиночкой, взаимодействующей преимущественно с учителем, или обучение приняло, наконец, подлинно совместный характер; ученики, выполняя учебную работу, реально сотрудничают друг с другом?

О том, что «учеба не содержит делового общения учащихся между собой», что «голод в общении при организации главного дела школы является одной из основных причин, приводящих... к утрате интереса к учению», что необходимо «построить учебный процесс так, чтобы на

*) Л. А. Левшин. Педагогика и современность. М., 1964, с. 183-184.

некоторых его этапах дети контактировали не только непосредственно с учителем, но и друг с другом»*) -продолжают писать и поныне, проблема, поставленная Н. К. Крупской, не утратила актуальности и в наши дни.

Но немало есть ученых и учителей, находящих проблему коллективизации учебной деятельности фиктивной, умозрительной. Они утверждают, что нет оснований считать, что учебное взаимодействие носит характер взаимодействия «ученик -учитель» (со всеми описанными выше теневыми сторонами такого сотрудничества). В классе сидят 35-40 детей, которым учитель дает одно и то же задание и добивается одного и того же результата. Про класс, который работает слаженно, быстро выполняя распоряжения учителя, принято говорить «сообща, дружно, коллективно, совместно, общими усилиями». Так ли это в самом деле? Рассмотрим работу класса как бы под микроскопом. Вот учитель задал вопрос. Поднимается лес рук. Учитель вызывает Петю. Тот начинает отвечать, а остальные ученики слушают. Когда Петя заканчивает, учитель просит дополнить ответ или возразить ему. Снова поднимается лес рук, и так до тех пор, пока не будет получен верный, исчерпывающий ответ. Он, как правило, складывается по частям из нескольких детских ответов. Считается, что он получен сообща, но не уточняется - сообща с кем: с учителем или с другими учениками.

Посмотрим внимательно на класс в тот момент, когда Петя отвечает у доски, а учитель идет между рядами парт. Глаза детей, как подсолнухи за солнцем, двигаются за учителем. Почти никто не смотрит на говорящего, да и сам Петя адресует свою речь не классу, а учителю. (Вспомните, как часто учитель напоминает ребенку: повернись лицом к классу, а тот через секунду снова поворачивался к учительскому столу и читал стихотворение лично учителю). Не трудно понять, что является смысловым центром этой ситуации для детей - содержание Петиных слов или то, как их оценит учитель. (Этот «эффект подсолнуха» наблюдается повсеместно, в каждом классе начальной школы и является простейшим диагностическим критерием отсутствия взаимодействия между детьми при сохранности взаимодействия «ученик - учитель»).

Но вот Петя добрался до конца своего далеко не совершенного ответа, а учитель присел на заднюю парту и спрашивает: «Кто хочет возразить Пете? Андрей (он поднял руку), говори. Павел, ты опять несдержан!». Обращение к Павлу вызвано следующим мимолетным, но типичным событием урока. Пока медлительный Андрей встает из-за парты, пыл-

*) К. Н. Волков. Психологи о педагогических проблемах. М., 1981, с. 109 - 110; С. Л. Рябцева. Диалог за партой. М., 1989.

кий и импульсивный Павлик начал возражать Пете сразу, не дожидаясь санкции учителя. Но как бы умно и уместно ни было его возражение по сути, такое непосредственное деловое обращение ученика к ученику всегда пресекается. Но вот Андрей поднялся. Его замечания Пете тоже дельные, но... к Пете, он повернулся спиной и свои мысли высказывает, глядя на учителя, сидящего в другом конце класса. Андрей даже и не адресуется к Пете. Его речь начинается словами «Он сказал, что...» Такая речевая форма указывает на то, что ученик обращается не к тому, кому собрался возражать, а учителю. А часто вы на уроке слышали прямое обращение ученика к ученику: «Петя, ты не прав» или «Ты считаешь, что...?» Вслушаемся, наконец, в речь учителя, особенно опытного учителя начальной школы. Перед тем, как попросить класс как-то отреагировать на ответ ученика, учитель почти машинально **повторяет** слова ребенка, по многолетнему опыту и привычке зная, что только тогда они и будут услышаны.

А теперь представим, что учитель, выслушав неверный Петин ответ, реагирует парадоксально: «Правильно. Молодец! Все запишите Петино решение» – (и сжато повторяет Петин вывод). Вы знаете, сколько детей немедленно возьмется за ручки? Увы, очень многие. Так что же это – сотрудничество учеников, обмен их мнениями или взаимодействие с учителем, выполнение его требований, потребность в его опеке?

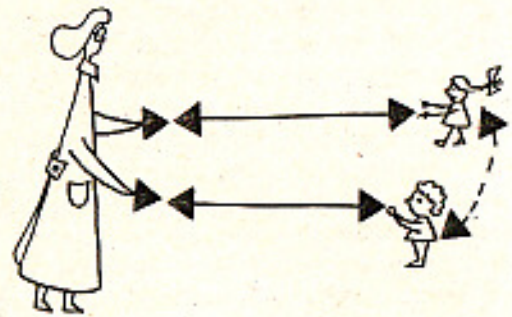
Мимолетная жанровая сценка, рассмотренная через увеличительное стекло, типична для любого урока, но стоит ли в подобные сценки всматриваться столь пристально? Да, взоры, помыслы и слова детей на уроке адресованы учителю. Да, дети нередко поворачиваются спиной к своему собеседнику-ребенку. Но что за этим стоит? Может быть – невинное и легко устранимое нарушение приличий? Нет, к сожалению, симптомы школьного одиночества детей, основные характеристики реального учебного взаимодействия: **ученики на уроке не общаются, не взаимодействуют непосредственно: учитель всегда выступает посредником между детьми. Отношение «ученик – учитель» реально существует, а совместная учебная работа детей, предполагающая их непосредственное обращение друг к другу за советом и помощью, обмен мнениями между всеми учениками без посредства учителя встречаются крайне редко, в виде исключений или дисциплинарных нарушений. Дети учатся рядом, но не вместе, не сотрудничают друг с другом.**

Схематически характер такого взаимодействия можно представить в следующем виде (схема 8А). Именно такое центрированное на взрослом учебное сотрудничество и порождает те нежелательные феномены детской несамостоятельности в «учительских, взрослых» сферах учебной деятельности (контроле, оценке, целеполагании), о которых речь шла выше. Альтернативой взрослоцентричной педагогики является учебное сотрудничество самих детей, организованное взрослым. Дети непосредственно взаимодействуют друг с другом, а учитель, оставаясь центральной фигурой обучения, специально строит их сотрудничество, при этом щедро оделяя личным, индивидуальным вниманием каждого ребенка (схема 8Б). Передавая детям рефлексивные компоненты учебных действий «из рук в руки», взрослый невольно, самим своим присутствием провоцирует ребенка на нерефлексивное, имитационное действие. Рефлексия требует остановки, разрыва действия, ситуации невозможности действовать привычными способами. Но оставить ребенка с этой невозможностью действовать так, как он умеет, значит, обречь его на беспомощность и чувство вины за свою неспособность выполнить задание учителя. Выход из этой педагогической дилеммы и указан в схеме 8Б: в разрыв действия дети должны попадать вместе. Рефлексивная остановка, разрыв должен возникнуть не в индивидуальном действии ученика, а во взаимодействии детей, которых учитель специально учит фиксировать рассогласование точек зрения и координировать их для продолжения совместного действия (техника обучения поляризации и координации точек зрения будет описана в главе 6).

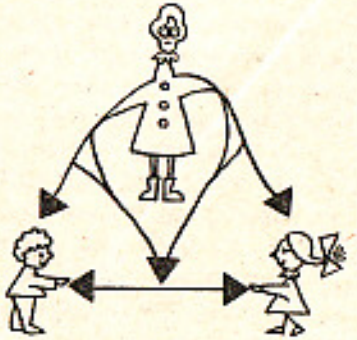
В современной дидактике форма обучения, изображенная на схеме 8А, известна под именем **фронтальная**, а та, что на схеме 8Б, **групповая**. Если верить не собственным глазам, а учебнику дидактики*).

Схема 8. Основные типы учебного взаимодействия

А. Фронтальное обучение

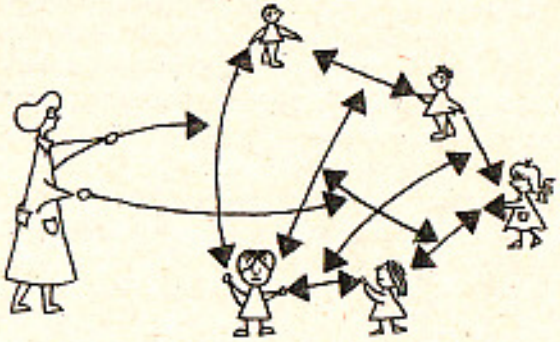


*) Дидактика средней школы. Под ред. М. Н. Скатина. М., 1982.



Б. Групповое обучение

В. Дискуссионное обучение



Различаются они лишь количественно. Когда учитель дает задание группе в 2-8 учеников, то он организует групповую работу, а когда он обращается к группе в 30-40 человек, работа становится фронтальной. Вероятно, так оно и должно быть в идеале: класс и должен работать как большая группа, в которой между детьми существует реальное сотрудничество, разделение труда, согласование усилий и мнений, обмен замыслами и результатами труда, взаимопомощь, взаимоконтроль, взаимооценка. А учитель должен «дирижировать» учебной дискуссией класса - этим согласованным, сыгравшимся оркестром, творчески разрабатывающим тему, заданную учителем (схема 8В). Но микроанализ реальных отношений на уроке убедил нас в том, что такая идиллия пока еще недостижима, не достигается. Далее мы будем говорить о том, что дискуссионная форма обучения вырастает из более простой - групповой формы. Если же групповая форма обучения не строится вообще (а такова реальность нашей начальной школы), то в силу уже упоминавшихся психологических особенностей детей младшего школьного возраста, их специфического опыта общения со взрослым схема 8В постоянно вырождается в схему 8А.

Но вырождение это реально преодолимо. Более того, история школы показывает, что мечта о гармонической форме организации обучения (схема 8В) воплощалась уже многократно, правда, в несколько экзотических формах. Более того - она заложена в фундаментальные, но до сих пор неполностью реализованные принципы новой дидактики. Чтобы в этом убедиться, сделаем экскурс в историю и обратимся к истокам нынешних форм обучения.

СИЛА И СЛАБОСТЬ ПЕДАГОГИКИ СОТРУДНИЧЕСТВА

Сокрушаясь о бедствиях с в о е г о времени и полагая, что «основа всякого государства в воспитании юношества»*), Ян Амос Коменский взялся за титанический труд построения школы нового типа. В 1638 году его мечта о методе, «при котором учащие меньше бы учили, учащиеся больше бы учились»*), один учитель мог бы обслуживать любое число учеников, в школе можно было бы всем ученикам в одно и то же время заниматься одним и тем же, воплотилась в знаменитом по сей день произведении, которое недаром называется «ВЕЛИКАЯ ДИДАКТИКА». С этой книги и начался тот переворот в педагогической науке и школьном деле, благодаря которому сложилась наша классно-урочная система. Но зачем понадобился этот переворот? В чем Коменский упрекал современную ему систему образования? Какое положение школьных дел он стремился исправить? Вот что пишет он об основных причинах, мешающих успеху школьного дела.

1. Занятия в школах начинались не раз в год, а тогда, когда ученик приходил в школу. Это и вынуждало с каждым заниматься индивидуально, не было возможности давать всем одно и то же задание.
2. Не устанавливалось никаких границ, до которых учащегося необходимо было довести в течение каждого года, месяца, дня.
3. Не было указано никаких путей, ведущих к намеченной цели.
4. Отсутствовал способ обучать всех учеников одного и того же класса одновременно. А для этого следовало бы всех учеников школы, курс которой рассчитан на 6 лет, разделить на 6 групп, занимающихся в разных помещениях, чтобы не мешать друг другу.

*) Я. А. Коменский. Избранные педагогические сочинения. М., 1982, т. 1, с. 242.

5. Преподавание почти нигде не велось на родном языке. Дети сначала учились латинскому письму, а потом (и не всегда) отечественному.
6. Искусство и наука едва ли где-нибудь преподавались не в отрывках, а энциклопедически. Поэтому в глазах учащихся они представляли как бы кучу дров, из которой один подхватывал одно, другой - другое, и личное образование не было всесторонним.
7. «То, что соединено природой, брали не вместе, а раздельно. Например, новичков учили только читать, а письмо откладывали на несколько месяцев... Их заставляли только учиться и никогда - учить, хотя все это... должно быть так соединено вместе, как при беге способность поднимать и опускать ноги, при разговоре - слушать и отвечать»*).

Не правда ли, звучит как исторический анекдот?! А последняя (подчеркнутая) мысль тоже кажется вам курьезным анархизмом? Странно. Ведь если все остальные черты средневековой школы выглядят сейчас так же, как средневековое платье смотрелось бы в толпе сегодняшних улиц, то в диковинном покрое этого последнего рассуждения угадываются скорее силуэты будущих мод. А ведь для автора «Великой дидактики» одинаково самоочевидными были необходимость одновременно учить чтению и письму и необходимость одновременно учиться и обучать тому, что усвоено. Почему же первая половина этого рассуждения вошла в плоть и кровь нашей школы, а вторая - прочно забыта? Зачем Коменский среди прочих - ныне общепризнанных - принципов обучения ввел и этот, не привившийся у нас: *«Все, что усвоено, в свою очередь должно быть передаваемо другим и для других»***) *«Как можно больше спрашивать, спрошенное -усваивать, тому, что усвоил - обучать. Эти три правила дают возможность ученику побеждать учителя»****). Эти и им подобные формулировки многократно повторяются в тексте «Великой дидактики», но в какой связи? Можно ли их, как плевел, отделить от рациональных зерен системы Коменского?

Сделать это оказывается невозможным по одной простой причине: сразу же рушится вся конструкция. Коменский считает, что один преподаватель сможет удовлетворительно работать с классом, а не с отдельным учеником лишь в том случае, если он организует такое взаимодействие учеников, которое сейчас называется парным контролем, если разделит всех участников на группы, например, на десятки, во главе каждого десятка поставит наблюдающих, а над ними в свою очередь - других,

*) Я. А. Коменский. Избранные педагогические сочинения. М., 1982, т. 1, с. 355.
**) Там же, с. 361.
***) Там же, с. 362.

и т. д., вплоть до старшего. Доказательство истинности такой организации Коменский усматривал в самой природе: «Ствол не доходит до всех самых главных ветвей, но, оставаясь на своем месте, сообщает сок главным, примыкающим к нему ветвям; те передают его другим, и, таким образом, сок переходит последовательно вплоть до последних и самых маленьких веток дерева»*).

Итак, если ученики не станут помогать друг другу, то один учитель не сможет одновременно учить многих детей или будет это делать хуже, чем учитель, работающий с одним учеником, а следовательно, нет смысла в создании массовых школ. Иными словами, сама организация совместного обучения, по замыслу ее автора, предполагает учебное взаимодействие детей, а без него немыслима.

Просты и бесхитростны конкретные формы организации детского сотрудничества, которые автор «Великой дидактики» мог предложить миру на заре Нового времени; так же наивны (с точки зрения науки XX века) доказательства необходимости такого сотрудничества не с точки зрения социально-экономической необходимости массового обучения, а с точки зрения его пользы и внутренней необходимости для психического развития детей. Коменский нигде не доказывает (в современном смысле этого слова) приведенных положений, разве что повторяет свидетельство «талантливейшего Иоахима Форция»**) о том, что прочитанное и услышанное всегда легко ускользало из его памяти, а то, чему он учил других, запоминалось намертво. Форций даже советовал, чтобы тот из учеников, кто желает сделать большие успехи в занятиях, искал бы себе учеников, которых он мог бы ежедневно учить тому, чему учился сам, даже если бы ему пришлось платить им деньги. *«Учить, - то есть продвигаться вперед»*, - замечает Коменский***).

Банально, скажете вы, старо, как мир! В том-то и дело! Было всегда, тысячи раз говорилось и делалось, забывалось и вновь возникало как первооткрывание. Конечно же, Коменскому не первому пришла в голову счастливая мысль о необходимости организовывать взаимодействие учеников; не он первый придумал, что для истинного владения знанием, добродетелью или умением обязательно нужно, чтобы ученик побывал в шкуре учителя, сам преподавал кому-то эти знания, наставлял кого-то в добродетели, прививал умения.

*) Я. А. Коменский. Избранные педагогические сочинения. М., 1982, т. 1, с. 369.
**) Филолог и математик из Антверпена, автор книги «Об основах знаний», умер в 1536 г.
***) Я. А. Коменский. Избранные педагогические сочинения. М., 1982, т. 1, с. 363.

Qui docet, discit!

КТО УЧИТ, УЧИТСЯ!

Этой мудростью руководствовались еще древние греки. В школах Спарты каждый отрок, проведший курс обучения, посвящал два года обучению младших. Считалось, что младшие приобретают в лице наставников не только учителя, но главное - надежную защиту, поддержку, старшего друга. Сами же наставники оттачивали свои свежеприобретенные знания и способности, давая воспитанникам образцы поступков, суждений, оценок, атлетических и музыкальных совершенств, но сверх того учились социальной, гражданской ответственности за доверенных им будущих воинов, на пороге взрослости получали первые уроки взрослых ответственных чувств и отношений. Должностные лица присутствовали при занятиях отроков с детьми, не вмешиваясь, но наблюдая за тем, чтобы старшие пользовались своей властью в разумных пределах. Когда младших отпускали отдыхать, их юные наставники нередко подвергались наказаниям, если карали своих подопечных слишком строго или были слишком снисходительны.

Трудно сказать, заимствовали ли спартанцы свою систему обучения или впервые создали ее; не ясно, была ли традиция взаимообучения прервана или отчасти в отдельных очагах образованности не угасала вплоть до позднего средневековья; не удается установить, было ли одновременное употребление принципов совместного обучения в разных точках цивилизованного мира результатом преемственности, или эти принципы всякий раз открывались заново, - но факты возрождения системы обучения и воспитания, основанной на сотрудничестве самих детей, мы встречаем в самых разных культурах практически во все времена.

Мудрые принципы спартанской педагогики римляне отчеканили в пословицу: docendo discimus*). Близкое по смыслу высказывание приписывают китайскому философу VI-V в. до н. э. Конфуцию: *«Учитель и ученик растут вместе... Обучение - наполовину учение»***). Принцип сотрудничества учеников в процессе обучения был одним из четырех Великих Принципов конфуцианской педагогики, утверждавшей, что *«если учиться в одиночестве, не имея товарищей, кругозор будет ограничен, а познания скудны»****). Считая, что в учении друг друга значит умножать доброе, древнекитайские педагоги стремились удержать в единстве то,

*) «Люди учатся, обучая» - Сенека. Нравственные письма к Луцилию. М., 1977, с. 13.

**) Древнекитайская философия. М., 1973, т. 2, с. 111.

***) Там же, с. 113.

что мучительно пытаются и не могут воссоединить современные дидакты: нравственное и интеллигентное развитие, приобретение знаний и добродетелей. В конфуцианских школах после третьего года обучения проверяли, читает ли ученик почтение к науке и наслаждается ли общением товарищей, а через семь лет проверяли способность рассуждать о науках и выбирать друзей. Считалось, что если заботиться только о продвижении учеников в науках и не заботиться об утверждении в главном - в отношениях с наставниками и учениками, то ученики останутся нерассудительными, будут страдать от трудностей учения и не увидят в нем пользы.

В переводе на язык современной педагогической науки размышления древних китайцев звучат так: качество знаний учащихся, развитие учебной мотивации, познавательных интересов страдают, если учитель не занимается организацией сотрудничества учеников, их взаимодействия в учебном процессе. Не правда ли, проблема связи обучения и воспитания ставится остро, оригинально и по сей день не лишена актуальности?!

Перелистав несколько страниц истории педагогики, мы вновь встречаемся с принципами взаимообучения. Так, в средневековой еврейской школе было принято, чтобы старшие мальчики экзаменовали младших, и теоретики школ считали, что «как малый кусок дерева зажигает большой, так меньшие ученики изощряют старших... *Многому я научился от своих учителей, еще большему от моих товарищей, но больше всего - моих учеников*» -свидетельствует школьный наставник реб Ханина*), едва ли знакомый с трудами Конфуция, Сенеки, но как будто пересказывающий их мысли.

По сути та же система отношений между старшими и младшими учениками культивировалась в средневековой Англии и сохранется по сей день во многих знаменитых английских учебных заведениях. К каждому приходящему в школу мальчику прикреплялся помощник, опекун, тьютор - ученик старшего класса. Старший должен был не только помогать младшему в выполнении учебных заданий, но главное - разрешать трудности школьной жизни, всегда неизбежные при переходе малыша из родительского дома в суровый быт закрытой школы. Само название наставника «tutor» происходит от латинского «tueri» - защищать, оберегать, заботиться.

Воспитанником одной из лучших английских школ VIII века, основанной при Йоркском монастыре, и большим поклонником тьюторской системы обучения был Алкуин, выполнявший при дворе Карла Велико-

*) Н. К. Маккавейский. Воспитание у древних евреев. Киев, 1903, с. 91.

го функции министра просвещения. Создавая по повелению Карла об-
разцовые школы во Франции, Германии, Италии, Алкуин прививал в
них формы организации взаимоотношений учащихся по английским
образцам.

То, что лишь отчасти удалось Алкуину, блистательно осуществили
иезуиты, создавшие самые совершенные учебные заведения в Европе
XVI-XVIII веков, суммировав все известные европейскому просвеще-
нию методы совместного обучения юношества. Для укрепления власти
церкви, пошатнувшейся под ударами Реформации, иезуиты выбрали
изощренное средство: с младых ногтей формировать умы и характеры
тех, от кого будут зависеть в дальнейшем политические судьбы Европы,
сначала воспитывать правящее сословие, а впоследствии иметь влияние
на государственных мужей. Но чтобы аристократия отдавала своих детей
в иезуитские школы, необходимо было создать учебно-воспитательные
заведения, не имеющие себе равных. И таковые были созданы «ad majo-
Dei gloriam»*). Самое лучшее по тем временам светское образование и
воспитание, максимальное (в границах авторитета) развитие способ-
ностей**) – вот чем славились иезуитские школы, привлекавшие даже
протестантов. Достигнуть таких высот орден смог, лишь оттачивая и
совершенствуя методы преподавания; в содержании обучения принци-
пиальных различий между иезуитскими и прочими школами не было.
Именно в форме организации обучения видели наибольшее своеобразие
педагогического метода иезуитов.

Классы делились на группы, главному в группе мальчики говорили
урок под общим наблюдением учителя, назначавшего и сменявшего
командиров групп. Но ученики в группах не только отчитывались в
приобретенных знаниях, они пытались самостоятельно эти знания
добывать. Так, учитель ставил перед группой проблему, ответ на которую
мог быть извлечен из текста, подлежащего изучению. Группа сообща
обсуждала грамматические, риторические, исторические и пр. аспекты
изучаемого текста. Вопросы, которые ученики ставили к тексту, и крити-
чески рассмотренные группой варианты ответов на них составляли начало
решения поставленной проблемы. В таких обсуждениях, носивших ха-
рактер споров, отбирались наиболее одаренные мальчики. Их организо-

*) Девиз ордена («К вящей славе Господней», лат.).

**) Английский историк конца XVIII века Маколей так оценивал педагогическую деятельность ордена, находившегося тогда в зените своей славы: «Иезуиты нашли предел, до которого можно довести умственное развитие, не достигая умственной независимости». Цитируется по «Истории педагогики», П. Монро, М. -Л., Госиздат, 1923, т. 2, с. 66.

вывали в своеобразный творческий семинар, где они вольны были об-
суждать собственные сочинения, переводы, опыты и просто волнующие
их темы. Участие в таких прениях было добровольным и представлялось
в виде награды.

Другим делением было деление на «пары соревнователей». Пары под-
бирались самым тщательным образом и не были постоянными. Этим
стремились дать каждому мальчику товарища, который действовал бы
на него исправляюще и возбуждал в нем тягу к совершенствованию в
занятиях и поведении. Если товарищ был совершеннее, он служил
образцом, если был менее совершенен, необходимость служить ему
образцом удерживала мальчика на стезях добродетели. О том, чтобы
реальность соответствовала этим благим замыслам, пеклись преподава-
тели, специально строившие отношения в группах и парах. (Заметим,
что в колледжи, готовившие преподавателей для иезуитских школ, отби-
рались самые одаренные выпускники этих школ, обнаружившие не
только умственное, но и духовное превосходство).

Воинствующий атеизм был склонен усматривать в этих формах обуче-
ния лишь козни иезуитов, старавшихся приучить своих воспитанников
ненавидеть, шпионить, наушничать и доносить друг на друга. Такая
огульная критика мешала (и до сих пор мешает) отделить сомнительные
идеалы и цели иезуитского воспитания от несомненных достоинств их
системы, без которых необъяснимым многовековой успех педагогической
деятельности ордена. Известная неразборчивость в выборе средств для
достижения своих п о л и т и ч е с к и х целей сочеталась с замечательной
для того времени широтой педагогических воззрений иезуитов. Не слу-
чайно из Петербургского пансионата, принадлежащего тайному иезуиту
аббату Николаю, вышел не только будущий шеф жандармов Бенкен-
дорф, но и будущие декабристы С. Волконский и М. Орлов. Думается, что
не столько эффектной учебной программой и даже не проповедью като-
лицизма, но прежде всего умно поставленным воспитательным делом
Николь и педагоги его пансиона могли конкурировать с лицеем и сумели
привлечь на свою сторону и консервативную русскую аристократию, и
молодых либералов; и галломанов, и их завзятых врагов. Дело в том, что
педагогическая система иезуитов, оставляя неизбежный отпечаток на
личности воспитанников, давала в то же время достаточно свободы для
развития их индивидуальности. Современная педагогическая мысль
трактует такой эффект развития как результат гибкого, умело организо-
ванного общения детей. А в опыте иезуитов были собраны и развиты все
встречавшиеся ранее формы соорганизации учащихся: и разновозраст-
ная кооперация, где старшим ученикам поручалось обучение и воспита-

ние младших, и одновозрастная кооперация помогающих друг друг
мальчиков; и свободный обмен мнениями в детском семинаре, вос
тывающий творческую независимость, и иерархические отношения меж
командиром группы и подчиненными ему сверстниками, отношени
дисциплинирующие ум и волю и подчиненных, и командира.

Итак, педагогическая практика еще до реформы Коменского на
множество форм организации общения, сотрудничества и взаимопом
щи детей. Это и разновозрастная кооперация, где старшие учени
участвовали в обучении и воспитании младших, и одновозрастная ко
перация помогающих друг другу мальчиков, и свободный обмен мнени
ями в детском семинаре, и иерархические отношения между команди
ром группы и подчиненными ему сверстниками, отношения, дисци
линирующие ум и волю и подчиненных, и командира.

Своеобразный бум учебного сотрудничества произошел в начале XI
века. Его истинной социально-экономической причиной была необхо
димость создания широкой системы массовых народных школ, а пов
дом к нему стал опыт педагогической работы Эндрю Белля -шотландц
понавшего в конце XVIII в. в Индию и назначенного интендантом школ
в Мадрасе, где собраны были дети английских солдат. Доверенное см
учреждение Э. Белль застал в бедственном состоянии. Обучение вест
немыслимо, да и само совместное пребывание нескольких сотен мал
чиков в одних стенах было чревато неприятными последствиями дл
здоровья и жизни воспитателей, воспитанников и окрестных жителей.
поисках выхода из кризиса Белль в точности по рецепту Коменско
(произведений которого он, впрочем, мог и не знать: идея «носилась
воздухе») разбил мальчиков на десятки, назначил себе помощников и
старших учеников, те в свою очередь выбрали себе помощников сред
семи-десятилетних, а они надзирали за пяти-шестилетними*). В тече
ние месяца дисциплина и нормальный ритм жизни были налажены, по
явилась возможность перейти непосредственно к обучению. Иерархи
групповых отношений была сохранена и здесь. Сам Белль занимался о
старшими мальчиками и объяснял им, как и чему они должны научи
средних; средние, выполнив задание старших, учили малышей азбуке
началам счета.

*) По мнению историка педагогики К.Шмидта («История педагогики. М., 18
т.1), Белль не изобрел, а заимствовал свою систему из традиции индийской
общинной школы, где подобная форма обучения существовала с незапамятны
времен. Первые упоминания о «групповом методе обучения» у индусов встреча
ся в «Рамаяне».

Доклад Белля о поразительном эффекте его системы преподавания
был опубликован в Англии в 1797 году, и дело Белля нашло самого
пылкого поклонника и последователя в лице Джозефа Ланкастера, кото
рый не только сам преподавал по рекомендованному методу (когда ему
еще не было двадцати лет, он один вел преподавание в классе из десяти
сотен учеников!), но и всячески способствовал широкому распростране
нию системы обучения, названной его именем, в Англии и на континен
те. Ланкастерская система процветала в школах Европы и Америки в
первой четверти XIX века. В 1819 году в Петербурге было учреждено
Общество училищ взаимного обучения. О ланкастерской системе много
писали в русских журналах, ею увлекались поборники народного просве
щения, передовые офицеры пользовались ею при обучении солдат. По
литический процесс «первого декабриста» В.Ф.Раевского в 1822 г. был
связан с его деятельностью в «чрезмерно либеральных» ланкастерских
школах. В.К.Кюхельбекер по выходе из лицея стал членом Комитета
Вольного общества учреждения училищ по методе взаимного обучения.
Вызванное этим движением раздражение косных и невежественных
слоев дворянства А.С.Грибоедов вложил в уста одного из наиболее паро
дийных персонажей своей комедии -старухи Хлестовой: «И вирямь с
ума сойдешь от этих от одних/ От пансионов, школ, лицеев, как бишь
их/Да от ланкарточных*) взаимных обучений». В те времена, когда цер
ковная школа перестала отвечать запросам времени, а государства еще не
были в полной мере взять на себя расходы по содержанию массовой
школы, ланкастерская система оказалась способной обеспечить образо
вание самых широких слоев населения.

От столь экзотических ситуаций обратимся к истории советской школы.
«Педагогическая поэма» А.С.Макаренко начинается с описания положе
ния куда более отчаянного, чем то, из которого вынужден выпутываться шотландец
Белль. А «Республика Шкид»?! А сотни других знаменитых и безымян
ных подвижников школьного дела, столкнувшихся в первые годы рево
люции с бедствием беспризорничества, массовой безграмотностью и
развалом старой школы?! Какими методами действовали они? Анало
гичными: прежде всего создавали детский коллектив, систему взаимо
отношений между воспитанниками, того или иного рода самоорганиза
цию учащихся. И без этого ни образовательные, ни воспитательные
задачи в принципе не могли быть решены.

Аналогичная ланкастерской система взаимоотношений между учите
лем и учениками бытует в сельской малокомплектной школе, где учи-

*) Пародийно искаженное «ланкастерских»

тель, не будучи в состоянии одновременно «обслужить» всех своих
томцев, поневоле прибегает к помощи старших учеников или наиболе
усердных или одаренных детей. Такая школа напоминает многодетну
семью, где взрослые просто не управились бы со своими хозяйстве
ными и родительскими заботами, если бы не приучили старших дет
опекать, наставлять и обучать младших. Сельская школа попала на ро
новозрастную кооперацию детей как на вынужденную меру, а между т
самые талантливые педагоги видят в ней важнейшее условие развит
вовсе не от бедности, не из-за отсутствия учителей труда. В.А.Сухомли
ский поставил в мастерских своей школы маленькие верстачки рядом
верстаками старших учеников. Без учебного и трудового сотрудничест
ва всех поколений школьников этот выдающийся педагог не мыслил
обучения, ни воспитания детей.

Кстати, Нева-план - одна из самых модных школьных реформ нача
XX века - как раз и призывал уподобить организацию школьной жи
взаимоотношениям в семье. Вместо одновозрастного класса основно
единицей школы стала разновозрастная группа детей, в которой прет
лаватели целенаправленно воспитывали взаимопомощь учащихс
Взрослый преподавал всем школьникам элементарные основы вс
учебных дисциплин - «вводил в предмет», после чего дети занимались
индивидуальным планам, прибегая к помощи товарищей, учителя
родителя, общение с которыми специально культивировалось школо
Для объединения детских групп, возникающих свободно, по стихийно
склонности ребят друг к другу, была создана традиция праздников
напоминающих семейные торжества, а также были предприняты по
пытки возродить народную культуру массового игрового действа, дра
матизации.

Перелистаем еще несколько страниц истории педагогики, на которы
мелькнут названия нескольких реформ: Мангеймская система, Дал
тон-план и план Трампа, бригадно-лабораторный метод и метод ко
сультантов, учебный кооператив и кружки взаимопомощи, детский
товарищеский суд и детское самоуправление, групповой, звеньевой,
коллективно-распределенный, совместно-распределенный метод, педаго
гика сотрудничества и пр. и пр. Много имен и обликов у одной и той ж
педагогической идеи и практики: **учитель, воспитатель должен строить
взаимодействие не с каждым учеником в отдельности, а с группой со
местно работающих детей.**

Просуммировав все эффекты такого рода организаций обучения,

описанные в специальной литературе*), получим весьма занимательный перечень. Вот что получается, когда дети в процессе обучения объединяют свои усилия в решении задач, в упражнении навыков:

- возрастает и объем усваиваемого материала, и глубина его понимания;
- на формирование понятий, умений, навыков тратится меньше времени, чем при фронтальном обучении;
- уменьшаются некоторые дисциплинарные трудности (например, не остается учеников, не работающих на уроке, не выполняющих домашних заданий);
- ученики получают большое удовольствие от занятий, комфортней чувствуют себя в школе;
- возрастает познавательная активность и творческая самостоятельность учащихся;
- меняется характер взаимоотношений между детьми: исчезает безразличие, прибавляется теплота, человечность;
- сплоченность класса резко возрастает;
- дети начинают лучше понимать друг друга и самих себя;
- они относятся к другим и себе с большим уважением;
- в то же время растет и самокритичность: ребенок, имевший опыт работы со сверстниками, более точно оценивает свои возможности, лучше себя контролирует;
- дети, помогавшие в учебе своим товарищам, с большим уважением, менее потребительски относятся к труду учителя;
- они приобретают навыки, необходимые для жизни в обществе: ответственность, такт, умение строить свое поведение с учетом позиций других людей, гуманистические мотивы поведения;
- учитель получает возможность реально осуществлять индивидуаль-

---

* 1) Лийметс Х.Й. Групповая работа на уроках. М., 1975; 2) Виноградова М.Д., Первин Н.Б. Коллективная познавательная деятельность и воспитание школьников. М., 1977; 3) Скаткин М.Н. (ред.): Дидактика средней школы. М., 1982; 4) Фридман Л.М., Волков К.Н. Психологическая наука - учителю. М., 1985; 5) Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся (под ред. А.А.Бодалева, В.Я.Ляудис). М., 1980; 6) Учебный материал и учебные ситуации (ред. Г.С.Ковтвок, Г.А.Балл). Киев, 1986; 7) И.М.Чередов: сочетание фронтальной, общеклассной, групповой и индивидуальной форм учебной работы на уроках. Омск, 1982; 8) В.К.Дьяченко: Методы рекомендаций по организации коллективных, групповых, парных и индивидуальных учебных занятий в общеобразовательной школе. Гомель, 1983; 9) Рабцева С.Л. Диалог за партой. М., 1989.

ный подход к учащимся: учитывать их взаимные склонности, способ
ности, темп работы при делении класса на группы, давать группа
задания, дифференцированные по трудности, уделять больше внимани
«слабым»;

- воспитательная работа учителя становится необходимым условием
группового обучения, так как все группы в своем становлении проход
стадию конфликтных отношений.

Читая такой список преимуществ групповой работы, начинаешь по
дозревать, что найдена панацея от всех школьных бед, и поневоле ищеш
контраргументы. Конечно, они есть. Во-вторых, мы проследили лини
одну линию в истории школы - линию, направленную на развити
детской кооперации. А ведь параллельно во все века существовало и
небезуспешно конкурировало с ней индивидуальное обучение или инди
видуализированные варианты массового обучения. Некоторый «взрос
лоцентризм», уверенность в том, что «Я и без кооперации могу научи
не хуже», присутствует в сознании многих замечательных педагого
(которые часто и не замечают, как талантливо, легко и непринужденно
они «без всякой науки» объединяют класс в совместно работающую
группу).

Во-вторых, рассматривая замыслы, идеалы и удачи детской коопера
ции, не умалчивали о том, какие дикие формы она принимала порой в
действительности: так, например, тьюторская система вырождалась иног
да в позорное рабство, жестокую зависимость младших учеников от
старших и плодила ненависть и унижение; как экономически вынужден
ное «тиражирование» взрослого учителя, создание штата менее квали
фицированных учителей из среды старшеклассников приводило к паде
нию качества знаний; как повсеместное распространение бригадно-
лабораторного метода привело к обезличиванию учебной работы и парази
тированию одних учащихся за счет других и пр.

Не станем сейчас рассуждать о том, что всякую энергию, в том числе и
энергию детской кооперации, можно использовать и в разрушительных,
и в мирных целях. Признаемся чистосердечно: спор сторонников и
противников группового обучения далек от завершения, ибо решающий
аргумент в этом споре никем еще не найден. Сейчас можно считать
устоявшимися лишь следующие положения:

1) многовековая практика организации учебного сотрудничества по
казала колоссальные возможности этого метода обучения;

2) психология признала общение и совместную деятельность со сверс
тниками одним из основных факторов психического развития ребенка,
его необходимым условием, наряду с общением со взрослым;

3) современная школьная жизнь устроена так, что в **учебной деятельности младших школьников** такой существенный фактор развития, как взаимодействие самих детей, действует крайне слабо, богатые **возможности учебного сотрудничества практически не используются.** Достаточно очевидно, что такое положение вещей неправильно. Далее мы оценим наш опыт организации учебного сотрудничества детей 6-11 лет на уроках.

Глава 6.
УЧЕБНОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

КАК СТРОИТЬ СОВМЕСТНУЮ РАБОТУ ДЕТЕЙ НА УРОКЕ?

Вопрос «КАК», на котором специализировалась современная наука, вторичен по отношению к вопросу «ЗАЧЕМ». Свое мнение мы уже сформулировали: все, что делается в школе, в том числе и организация учебного сотрудничества, должно быть направлено на воспитание человека, способного во взрослой жизни к самостоятельному определению своего места в мире человеческих отношений, своего образа мыслей и действий, своей **ПОЗИЦИИ.**

Позицию как отношение к миру людей, которое человек выстраивает сам, мы отличаем от статуса и роли*. Статус - это характеристика предельно регламентированных отношений, в которых человеку однозначно предписаны, заданы в готовом виде его место, способы взаимодействия, система взглядов и оценок. В отличие от отношений позиционных и статусных, пронизывающих все сферы человеческого существования **роли** (социальные и игровые) всегда частичны, не охватывают всей полноты человеческого «Я». К примеру, позиция (всегда личная!) «верующий» воплощена в Лютеровском богостроительстве: «На том стою и не могу иначе». Статус верующего воплощен в тщательности талмудического предписания каждого шага праведной жизни. А роль верующего исполняют те, кто, посещая церковь по праздникам, не помнит о Боге в будни.

Понимая, что мы пользуемся «занятыми», погруженными психологическими терминами, и не имея здесь возможности проделать понятий-

*) Это понятийное расчленение предложено В.И.Слободчиковым и подробно описано в статье В.И.Слободчикова, Г.А.Цукерман «Категориальный анализ проблем развития рефлексии в онтогенезе» (в печати).

ный анализ и отличить свое понимание «позиции», «статуса», «роли» от тех, которые приняты в различных социально-психологических школах, введем схему, которая поможет читателю удерживать авторский смысл используемых далее терминов (схема 9).

Схема 9

Место человека в общности

Общности	Общности	
	глобальные	частичные
Свободные	ПОЗИЦИЯ	ИГРОВАЯ РОЛЬ
Навязанные	СТАТУС	СОЦИАЛЬНАЯ РОЛЬ

Сразу сознаюсь, зачем понадобились эти, на первый взгляд, не относящиеся к делу терминологические различия. Если мы замышляем такое школьное образование, которое должно дать каждому человеку возможность позиционного самоопределения, то эту возможность надо предусмотреть с самого начала обучения и проектировать ее не декларативно, деятельно – в виде условий обучения, открывающих ребенку пути к самоопределению. Мы полагаем, что любовно выписанный в первых главах этой книги образ ребенка, спрашивающего с парты, ищущего свой способ действий для обнаружения своей собственной точки зрения, свои слова для ее выражения – это и есть начало позиционного самоопределения ребенка в человеческой культуре и истории.

Вы, несомненно, спросите: почему автор считает, что ребенок начинает строить собственную позицию так поздно – лишь в младшем школьном возрасте. Разве к 6-7 годам он уже не заявил со всей определенностью свою «Я-самость»? В самом-то деле автор считает, что многие люди вообще не доживают до построения собственной жизненной позиции, чувствуя себя комфортно в статусных или ролевых отношениях с другими людьми. Построение собственной позиции – это по сути самостроительство: освобождение от груза некритично воспринятого опыта, случайно сложившихся привычек, навязанных оценок, очищение себя от всего не своего, чуждого. Следовательно, строительство позиции начинается с построения отношений с самим собой, что в принципе невозможно до 6-7 лет, до тех пор, пока в самосознании ребенка не сложится различение «Я – реальное» и «Я – идеальное»*. Удержание этого различения

*) Е.З.Басина. Становление самооценки и образа Я. В кн.: Особенности психического развития детей 6-7-летнего возраста. М., 1988

и выстраивание отношения между собственными «Я» и составляет психологическое содержание позиционного самоопределения. Первый шаг на этом мучительно трудном пути может быть сделан в младшем школьном возрасте, но лишь в том случае, если начальное образование будет направлено на развитие рефлексии как центрального психического «инструмента» саморазвития.

В лучших традициях школы Л.С.Выготского ответ на вопрос о том, как что-то (например, рефлексия) развивается, должен начинаться с предельно конкретного описания и моделирования той интерпсихической ситуации, того межиндивидуального пространства человеческих встреч, в котором развиваемая способность существует изначально, еще не став индивидуальным достоянием ребенка. Вот почему центральным для нашей работы является вопрос о том, какою строение той учебной общности (общностей), которая обеспечивает развитие рефлексивных способностей младших школьников?*) Содержание, материал, на котором выстраиваются связи и отношения этой общности, достаточно полно определены исследованиями В.В.Давыдова и его последователей. Но что нам известно о форме учебных связей и отношений? Мы знаем, что они не исчерпываются парным взаимодействием «ребенок – взрослый», что исходной формой учебного сотрудничества является взаимодействие «учитель - группа совместно действующих детей». Существует ряд экспериментальных работ, в которых строились объективные (способствующие росту рефлексивности) формы учебного сотрудничества самих детей**). Но что теперь делать с этими красивыми фрагментами эмпирической мозаики? Можно ли из них выстроить картину

*) Далее излагается наша совместная работа с В.И.Слободчиковым, описанная в статье: Г.А.Цукерман, В.И.Слободчиков «Интерпсихические условия рефлексивного развития младших школьников» (в печати).

**) Полуянов Ю.А. Развитие взаимопонимания между детьми в учебной деятельности. В кн.: Развитие психики школьников в процессе обучения. М., 1983 // Рубцов В.В. Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения. М., 1987 // Цукерман Г.А. Зачем детям учиться вместе? М., 1985 // Гузман Р.Я. Роль совместной деятельности в решении задач. Вопросы психологии, № 3, 1990 // Коростылев А.Ю. Психологические особенности организации совместного учебного действия школьников; Вопросы психологии, № 4, 1980 // Кравцов Г.Г. Некоторые психологические особенности учебной деятельности младших подростков; Экспериментальные исследования по проблемам возрастной и педпсихологии, вып.2, М., 1078 // Матис Т.А. Психологические особенности организации совместной учебной деятельности школьников; Психологические проблемы учебной деятельности. М., 1977.

учебного взаимодействия как движение форм общностей, задающих **полноту условий рефлексивного развития** от начала к концу младшего школьного возраста? Отсутствие пусть даже самых грубых, черновых представлений о **целостности** интерпсихических условий развития в младшем школьном возрасте оборачивается, с одной стороны, вынужденным эмпиризмом при планировании формирующих экспериментов в классах, где мы движемся методом частного изобретательства все новых и новых кооперативных структур, а с другой стороны, частичностью результатов формирования. Во всех экспериментальных классах мы получаем значимое преимущество по показателям рефлексивного развития по сравнению с традиционными классами. Но многие наши методики, диагностирующие разные стороны рефлексивных способностей детей, обнаруживают, что 30-50% школьников экспериментальных классов не справляются с рефлексивными задачами. Следовательно, в экспериментальном обучении отсутствуют какие-то существенные условия рефлексивного развития. И мы не видим возможности обнаружить их, не имея предварительной, гипотетической схемы интерпсихических форм учебной деятельности в ее становлении от начала к концу младшего школьного возраста.

Предлагая такую схему, мы отдаем себе отчет в неполноте, недостаточности теоретических оснований ее построения. Не проработан дошкольный онтогенез детско-взрослых общностей, поэтому наши догадки о начале младшего школьного возраста носят в основном интуитивный характер. Слишком общи, глобальны наши предложения об уровнях и этапах развития самой рефлексии от начала к концу младшего школьного возраста, поэтому так трудно детализировать условия развития этой понятийно и натурально недоопределенной способности. Можно составить длинный список теоретического и фактологического «дефицита», чрезвычайно затрудняющего решение задачи о полноте условий рефлексивного развития. Проще и продуктивней составить гораздо более короткий список тех представлений, на которые можно было бы опираться, проектируя интерпсихические условия развития рефлексивных способностей младших школьников. Начнем, как водится, с конца: с предполагаемого результата.

1. Проектируемая норма, итог начального образования - это ребенок, **учащий себя** с помощью взрослого, **учащийся**. Напомним, что учащийся (в отличие от обучаемого), встречаясь с задачей, способен ответить себе на два вопроса: 1) я могу или я не могу решить эту задачу? 2) чего мне недостает для ее решения? Определив, чего именно он не знает, учащийся 9-10 лет умеет обратиться к учителю не с жалобой «А у меня не

получается!», а с конкретным запросом на совершенно определенную информацию или способ действия. Центральным психологическим механизмом подобного поведения учащегося является **определяющая рефлексия как индивидуальная способность** устанавливать границы собственных возможностей, знать, чего я знаю (умею) и чего не знаю (не умею). Основная форма отношения, функционирование которых обслуживает определяющая рефлексия, это отношение человека с самим собой,

отношение **Я** незнающий неумелый — **Я** знающий неумеющий.

Учебная деятельность, приводящая к построению таких отношений, приобретает характер деятельности, направленной на **самоизменение** ребенка.

Представление об учащемся как о субъекте своей учебной деятельности (операционализировать которую ребенок долгое время не в состоянии без помощи взрослого) дает основание утверждать, что мы имеем дело с позицией ребенка, причем с онтогенетически самой первой позицией. Что в поведении учащегося говорит о том, что он строит позицию, а не исполняет роль и не функционирует в привычных школьных отношениях? Прежде всего то, что, встретившись с задачей нового типа (попав в ситуацию разрыва освоенных способов действия), учащийся **прекращает** действовать по тем образцам, которые в данной ситуации неприменимы, и начинает поиск новых способов действия и (или) выстраивает такие отношения со взрослым и (или) с другими учащимися, вместе с которыми ему легче будет найти недостающие способы действия, обрести собственную точку зрения. Описав идеальный (нечасто встречающийся в жизни) способ решения учебной задачи, мы одновременно описали путь позиционного самоопределения учащегося в условиях полной неопределенности способов действия. Такая одновременность описания не означает тождества процессов решения учебных задач как анализа предметных отношений и построения позиции как отношения с другими людьми, в которых противоречия предметных отношений поляризуются в разные точки зрения. В практике учебной деятельности существует негласное допущение о том, что при постановке перед классом учебной задачи соответствующие кооперативно-коммуникативные структуры складываются сами собой. Именно с таким натуральным отношением к стихии учебного сотрудничества мы и связываем то последнее обстоятельство, что школьники зачастую переопределяют учебную задачу конкретно-практическую, а учебные действия передаются в имитационные действия по образцу.

Итак, мы полагаем, что нормой психического развития к концу млад-

шего школьного возраста является образование **позиции учащегося**. Основной формой отношений, конституирующих эту позицию, является отношение Я знающий ←——→ Я незнающий.

другой как учитель

Основным психологическим механизмом построения таких отношений является определяющая рефлексия как индивидуальная способность ребенка.

2. Спроектировать норму «готовности к школьному обучению, то есть идеальное **начало** младшего школьного возраста трудно потому, что в педагогической теории и практике отсутствуют какие-либо культурные формы организации детской жизни в период, переходный от игровой к учебной деятельности, в так называемый кризис 6 лет. Вслед за Л.С.Выготским мы отказались от понимания кризиса 6 лет как точки, границы, разделяющей дошкольное и школьное детство, материализованной в пороге класса и первом звонке. Кризис - это достаточно продолжительный период жизни ребенка (6 ± 1), когда подготовка к школе должна носить характер выращивания, культивирования такой **детской общности**, которая гарантирует ребенка от школьной робинзонады, где только случайный Пятница может избавить от 10 лет одиночества один на один с задачами, нормами, правилами и принципами безликой человеческой культуры, олицетворенной в учителях. Нам известен лишь один прецедент культурного оформления возраста, переходного от игры к учению. Это уникальный педагогический опыт Е.Е.Шулешко*), который показал, что в период с 5 до 7 лет возможно построить такую детскую общность, где каждый ребенок чувствует себя умелым, знающим, способным (вместе с другими!) справиться с любой задачей. Если такая детская общность попадает в класс именно как целостность, то учитель имеет дело не с отдельными школьниками во всем многообразии индивидуальных проявлений доверчивости, энтузиазма и беспомощности, а с хорошо организованным, особленным субъектом любой предстоящей (в том числе и учебной) деятельности. Этот групповой субъект организован по типу детского симбиоза, отношения внутри которого еще предстоит построить.

По отношению к симбиотической общности неправомочен вопрос о том, каковы в ней условия развития рефлексивных способностей индивида: здесь рефлексия может носить лишь групповой характер, что дет-

*) Е.Е.Шулешко. Обучение письму и чтению. М., 1988.

ская общность, подготовленная к школе (готовая приступить **к выполнению любых, самых разных заданий взрослого**), **обладает способностью к внешней определяющей рефлексии***) дающей группе детей возможность определить свое место в возрастной иерархии; отличить свой образ жизни от образа жизни ближайших взрослых (настоящих школьников) и ближайших младших (играющих дошкольников). Иными словами, группа сверстников способна содержательно, деятельно определить именуемое каждому ребенку общественное ожидание: «Ты - будущий школьник». Дело в том, что это ожидание взросления по сути носит социально-возрастной, а не индивидуальный характер. Если же оно адресуется не группе ровесников, а индивиду, то ребенок оказывается буквально разорван между двумя сторонами собственной переходной возрастной позиции. Причем обе эти стороны ежедневно предъявляются ему в виде противоречивых требований взрослых: «Подожди, ты еще маленький, вот пойдешь в школу...» и «Ты уже должен (что-то делать, уметь), ведь ты уже большой, скоро пойдешь в школу»... Переживание этой возрастной раздвоенности может протекать весьма болезненно (кризисно, капризно), если оно протекает как индивидуальное переживание. Но оно обретает свои позитивные характеристики в обществе ровесников, осознающих себя ровесниками - равными в своих возможностях вместе начать новую школьную жизнь, резко отличную от жизни чуть более младших детей - играющих школьников. Именно культивирование группы ровесников мы и считаем культурным оформлением кризиса 6 лет.

Ясно, что «готовая к школе» детская общность не может быть чисто игровой: готовность к школе выражается прежде всего в готовности НЕ играть, а что-то делать. И когда взрослый предлагает группе ровесников (равных) какое-то дело, дети умеют сорганизоваться так, чтобы не было тех, у кого «не получилось», и тех, кто уже давно все сделал и скучает или балуется. Такая симбиотическая группа дает каждому ребенку чувство защищенности, уверенности в успехе (всегда общем, не индивидуальном) и поэтому - **готовности действовать** даже в самых рискованных, ненормированных условиях, требующих позиционного самоопределения. Итак, первое условие нормального начала школьного обучения - это существование такой симбиотической детской общности, которая спо-

*) Здесь и далее «приписывание» определенному типу общности определенного уровня рефлексивности носит характер гипотез о том, что данная общность является интерпсихическим условием развития уровня рефлексивной способности.

собна к образованию позиции:

МЫ способные действовать.

Способность действовать, инициативность, целеустремленность явля ется по теории Э.Эриксона «позитивом» предшкольного развития, «нега тивом» которого может (при неблагоприятных условиях) стать затормо женность, пассивность, чувство вины за свою неумелость. Одним из самых неблагоприятных условий развития в предшкольном детстве является отсутствие у ребенка общества сверстников - этого автономного источника психического развития и благополучия, внутри которого ребенок обретает спокойную уверенность в том, что справится с любым предстоящим делом. Доверие к себе - пока неумелому, но способному научиться, суметь - вот с чем приходит ребенок в школу, если он попал в класс не в своей индивидуальной оболочке, а в группе ровесников, уже умеющих сливать свои усилия для общего дела. Если такая группа не построена перед школой, то первая забота взрослого - ее создать, ибо доверие ребенка к себе, **перефлексивная связь с самим собой** - не идеальным, но могущим приблизиться к идеалу (связь, которую еще предстоит дополнить рефлексивными отношениями «Я незнающий - Я знающий»), есть первая и главная сторона так называемой школьной готовности.

Вторая грань школьной готовности - это открытость ребенка любому содержанию, которое предлагает ему взрослый, лишь бы это содержание было значимым и высоко ценимым в мире взрослых. На грани школы складывается такое целостное личностное новообразование, которое «определяет поведение и деятельность ребенка и всю систему его отношений к действительности, к самому себе и к окружающим людям»*). Возникновение такой интегративной личностной характеристики на границе школьного возраста связано с переживанием себя как «социального индивида», с осознанием своего социального «Я», с потребностью выйти за рамки детского образа жизни, занять новое место в системе отношений со взрослыми, осуществить серьезную, общественно значимую и общественно оцениваемую деятельность. Такое интегративное личностное новообразование конца дошкольного детства Л.И.Божович назвала «внутренней позицией» ребенка. Полностью доверяя описаниям самого феномена внутреннего мира ребенка 6-7 лет, мы расходимся с Л.И.Божович чисто терминологически: то новое место в мире, глобально

*) Л.И.Божович. Этапы формирования личности в онтогенезе. Вопросы психологии. № 2, 1979, с.48.

определяющее деятельность ребенка, его отношение к миру, себе и людям - то (по нашей терминологии) - статус школьника*) а не позиция является. Но дело не в названиях, а в сути: психологическая возможность целостного отношения ребенка к миру складывается к началу младшего школьного возраста, следовательно, в этом возрасте открывается реальная возможность для начала позиционного самоопределения внутри той сферы общественных отношений, в которой «школьник» начинает функционировать. Итак, вторая характеристика школьной готовности (гораздо более распространенная, чем первая) - это готовность, стремление ребенка занять статус школьника со всей глобальностью и предопределенностью правил поведения Настоящего Школьника и его отношений - с домашними и друзьями дома, с младшими и старшими детьми во дворе...

Статусное «Я - школьник» - это интерсихическая характеристика места (и соответствующего образа жизни) ребенка в социуме. Всякий статус дает человеку возможность сравнивать и оценивать себя и других в категориях главных ценностей, норм своего социума. Статус как бы назначает знаки различий и человеческих достоинств - те основные оценочные шкалы, в терминах которых человек сравнивает себя с окружающими. Статус школьника воплощен в отметках, которыми ребенок начинает мерить буквально все события жизни: «Я игрушки убрал на пятерку!», «Невкусная дыня - на троечку!»... Возникновение таких шкал, возможность на их основании сравнивать себя с другими, находить свое место в однородных рядах - это работа **сравнивающей рефлексии**. На грани школы, где определенность школьных норм еще весьма зыбкая, где четкие оценочные шкалы еще не заданы, а свое шкалированное место в ряду других детей еще не зафиксировано, сравнивающая рефлексия носит примерочный, приблизительный характер. Но буквально в первые месяцы школьной жизни она начнет бурно совершенствоваться, ибо, попав в класс, ребенок разберется, «кто есть кто» и «что почем», и с

*) То интегративное личностное новообразование, которое Л.И.Божович назвала «внутренней позицией», имеет (по ее собственным описаниям) любопытную динамику. Напряженное стремление ребенка к новому месту в отношениях со взрослыми, к серьезной социально значимой деятельности ослабевает, когда заканчивается ритуализация всей школьной и домашней жизни маленького ученика, а выполнение школьных требований приобретает характер привычек. Следовательно, предшкольная потребность «быть школьником» удовлетворяется, встречая свой предмет: тотально регламентированный школой образ действий, мыслей, отношений (что по нашей терминологии и соответствует статусу школьника).

большой точностью определит свое место в статусной иерархии класс, становящегося неким микрокосмом новой социальности.

Таким образом мы получили следующие характеристики нормального начала младшего школьного возраста. Ребенок, переступивший порог школы, предстает самому себе как часть детской группы, способной успешно действовать в самых неопределенных обстоятельствах (строит позицию индивид, которому наконец-то взрослое общество (в лице учителя) укажет его законное место в социуме и покажет, как надо жить и действовать. «Я - школьник» - ребенок именует свое место в статусной структуре социальных отношений. Схематически названные интересующие нас психические условия нормального начала младшего школьного возраста можно изобразить так:

позиционное **МЫ** готовые действовать ⟷ статусное **Я** - школьник

3. Наметив начало и конец младшего школьного возраста, можно выстроить предполагаемый путь от статусного «Я - школьник» с присущей ему способностью к сравнивающей рефлексии к позиционному «Я - учащийся» с присущей ему определяющей рефлексией как индивидуальной способностью.

Первое и решающее событие на этом пути - это встреча детей с новой позицией взрослого - со взрослым как учителем. (Различение двух социо-культурных позиций взрослого -«Учитель» и «Умелец» - предложено выше).

Ясно, что стоящий перед классом взрослый воплощает обе позиции, но для построения учебного сообщества главное - не путать цели и способы действия и взаимодействия, присущие «учителю» и «умельцу»: не строить рефлексивных разрывов действия там, где необходимо подражание, и не давать готовых образцов там, где предстоит вырастить рефлексивные отношения. А главное - точно адресовать свои действия, ибо у «учителя» и «умельца» - разные партнеры взаимодействия (см. схему 10).

В начале организации учебной деятельности «учитель» адресует свои действия не отдельным учащимся (которых еще предстоит воспитать), а к классу, к симбиотической общности ровесников, обладающей способностью к внешней определяющей рефлексии. Учителю предстоит сделать эту способность внутренней, определяющей не только внешние, социальные границы данной общности, но и границы действий всех членов учебной общности, различие точек зрения которых должно быть обнаружено и скоординировано. Сейчас нам известны две практически одновременные (но разные по способу построения) процедуры выращи-

вания рефлексивных отношений внутри группы совместно работающих детей (в пределе такой группой должен стать класс, работающий в режиме не учебной дискуссии, но установление отношений эффективней проходит в микродискуссиях малых групп). Первая процедура - это игры и задания, разрывающие детский симбиоз, обнаруживающие разные точки зрения детей на одну и ту же проблему. Вспомните описанный выше пример: в ответ на задание учителя «Покажите на пальчиках, сколько звуков в слове «ПЯТЬ» класс всегда дает три ответа: 3 (звука), 4 (буквы), 5 (значение слова). Все ответы по-своему правильны, но среди них есть ответы на незаданные вопросы. Вторая процедура выстраивания учебной общности состоит в том, чтобы учить детей координировать вопрос и ответ, видеть в разных ответах не ошибку, а разные точки зрения и договариваться, согласовывать свои точки зрения. Иными словами, учитель, начиная взаимодействовать с группой детей, совершает два шага учительских действий: он строит разрывы в непрерывном бесперебойном функционировании симбиоза «МЫ - готовые действовать» и предлагает способы выхода из этих разрывов. Местами разрывов, остановки учебного действия являются те противоречия математических, лингвистических и пр. отношений, стороны которых обнаруживаются детьми как разница их собственных точек зрения. Конструктивный выход из этих разрывов возможен лишь через перестройку прежнего способа действия группы; возврат к старому способу обречет группу на непродуктивное действие. Тот момент, когда группа, получив задание, требующее перестройки способа действия, сумеет зафиксировать противоречие понятийного содержания как разницу собственных мнений и обратится к учителю с запросом о средствах координации со-мнений группы, мы считаем моментом рождения новой **коллективной позиции учащегося**. «МЫ учащиеся» - это те, кто способен усматривать противоречие между привычным способом действия и условиями новой задачи и строить отношения друг с другом и с учителем, направленные на разрешение этого противоречия.

Характеризуя позицию учащегося, мы указали, что ее механизмом является способность к определяющей рефлексии. В общности «МЫ учащиеся» эта способность существует не в индивидуальной, а в коллективной форме. А что можно сказать о рефлексивных способностях отдельных детей, входящих в позиционную общность «Мы учащиеся»? Наши экспериментальные данные говорят о том, что в большинстве своем дети, способные рефлексировать сообща, индивидуально не могут выполнить рефлексивную процедуру во всей ее полноте. Чаще всего они могут самостоятельно сделать лишь первый шаг: встретившись с новой

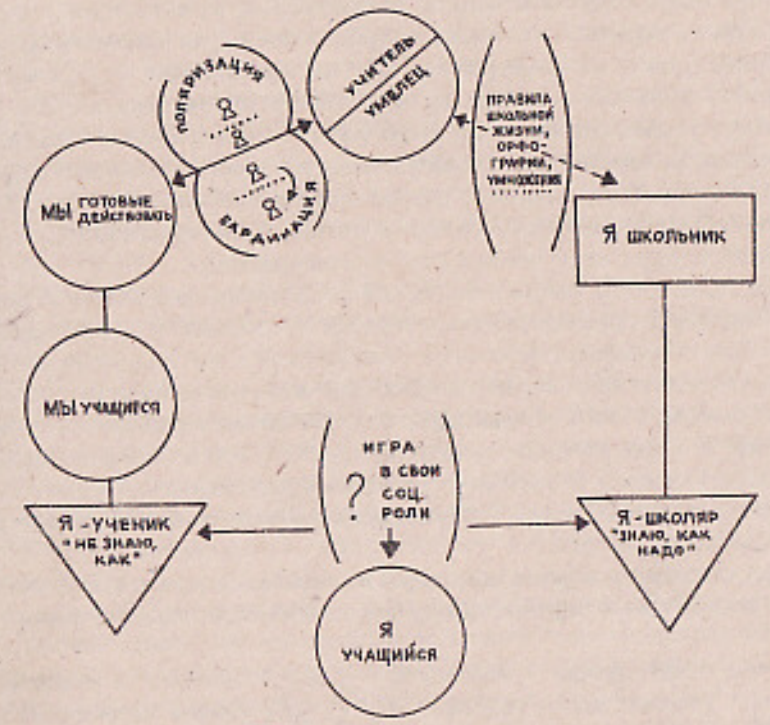
задачей, остановиться и зафиксировать свое незнание (неумение). Но они не могут обнаружить причину своего неумения, ибо, обладая лишь одной точкой зрения (одной стороной понятийного противоречия), не умеют самостоятельно ее фиксировать и тем более противопоставить другим возможностям. «Я не знаю, как решать эту задачу» – вот формула **ученика**, вот уровень развития определяющей рефлексии как индивидуальной способности на ранних этапах организации учебной деятельности.

Очень характерно, что эти всплески знания о своем незнании существуют в этот период обучения наряду с твердым школярским «Я знаю, как надо!» (надо так, как показал учитель). «Я не знаю, что писать в слове ШЁЛК, букву О или Ё» – весьма рефлексивно начинает рассуждать ученик. Но стоит учителю (несколько преждевременно) подтолкнуть его на второй рефлексивный шаг, спросить: «Почему ты этого не знаешь?», как ребенок немедленно пугается: «Я знаю!» – и пишет, ибо Настоящий Школьник всегда должен знать ответы на вопросы учителя. «Ты уверен, что пишется О?» «Я не знаю»... Такой «мерцательный» режим работы, непрерывное переключение от «Я не знаю» к «Я знаю» (и обратно) указывает на то, что образ школьного поведения существует для ребенка в двух ипостасях: в образе **школяра**, твердо знающего все, чему его учили, и в образе **ученика**, знающего о своем незнании, но не умеющего его преодолевать индивидуально, ожидающего помощи. А граница между областями, где ребенок обязан отчитаться учителю в своих знаниях и где он наверняка не знает и имеет право спрашивать, весьма нечеткая. Частичность школярства и ученичества, за которым стоят разные формы обращения к взрослому, позволяет говорить о возникновении ролевой структуры самосознания ребенка в школе, генезис которой описан схемой 10.

4. Теперь нам предстоит сделать самый рискованный шаг нашей проектной работы – шаг через пустоту в практике и теории учебной деятельности. Дело в том, что зафиксированный в схеме и соответствующий нашим наблюдениям разрыв между двумя сторонами детского «Я» должен быть преодолен. Если не выстроить отношения между «Я ученик – не знающий и готовый обратиться за помощью» и «Я школяр – знающий и готовый действовать», то мы не сможем построить планируемую норму конца младшего школьного возраста – «Я учащийся». И вынуждены будем останавливать развитие младших школьников на ситуации, характерной для конца 1-го – середины 2-го года обучения, когда в ходе учебной кооперации складывается групповой субъект учебной деятельности – «МЫ учащиеся», а каждый отдельный ребенок, решая учебные задачи индивидуально, либо по-ученически, останавливается на полу-

Схема 10.

Участники совместной учебной деятельности



Условные обозначения: ○ – позиция, □ – статус, ▽ – роль.

ти: фиксирует свое незнание (перед которым он беспомощен), ибо без других не может обнаружить причин незнания, либо действует по-школярски. Путем проб и ошибок перебирая старые, ранее оправдавшие себя способы действия. К сожалению, практика учебной деятельности обеспечивает резкий рывок рефлексивного развития лишь в 1–2 классах, но к 3 классу показатели рефлексивности обычно выходят на плато, что и указывает на недостроенность интерпсихических условий развития во второй половине младшего школьного возраста. Мы полагаем, что индивидуализация рефлексивных способностей группы «Мы учащиеся» возможна, если противоречия, преодолеваемые группой (противоречия прежнего и будущего способа действия), будут представлены ребенку как противоречия его собственных ролей – «школяра», умеющего действовать по-старому, и «ученика», знающего, что по-старому действовать

нельзя. До тех пор, пока ребенок не знает об этих своих способах взаимодействия со взрослым, он все время путает, когда ему надо демонстрировать знания, а когда -готовность узнавать. Так, в раннем детстве он не знал о своих первичных социальных ролях (сын, брат, племянник, сосед, пациент...), **пока не проиграл их.** Вот на этой (может быть, слишком смелой) аналогии мы и строим проектное решение следующего этапа развития учебных общностей. **Игра в собственные социальные роли** - вот предполагаемый выход из разрывности существования детского «Я», вот планируемый способ построения будущих отношений учащегося с самим собой. В сущности, это игра в учебное самоопределение, в сознательный выбор своего места в учебных отношениях.

Представим себе такую игру. В ней желательны игровые персонажи, воплощающие образы, ценимые детьми-учениками и детьми-школярами. Для школяра взрослый - это тот, кто знает, как надо, и за которым надлежит доверчиво следовать. «Знайка» - вот простейшая игровая персонификация такого облика взрослости, с которым пытается слиться школяр. Ученик тяготеет к другому эталону взрослости: к человеку, знающему о своем незнании и умеющему додумывать, доделывать то, что сначала не получается. Такого взрослого можно персонифицировать в образе «Полузнайки».

Игра в социальные роли «школяра» и «ученика» начинается со знакомства с этими двумя персонажами. Они появляются в классе (на рисунке, но лучше - вживе) в костюмах: Знайка - в шапочке со своим значком: «Я все знаю, у меня нет проблем»; Полузнайка - в шапочке со своим значком: «Я знаю не все, я еще не все вопросы обдумал». Сначала дети задают Знайке и Полузнайке любые вопросы, а старшеклассники, исполняющие эти роли (или учитель от лица каждого персонажа) отвечают, как того требует игровое амплуа: Вопрос: Сколько будет два плюс два? **Знайка:** Всем должно быть ясно, что два плюс два равно четырем. **Полузнайка:** Я не знаю точно... Если в десятиричной системе исчислений, то четыре. **Вопрос:** Кто написал сказку о рыбаке и рыбке? Знайка: Это должен знать любой младенец: знаменитый русский поэт А.С.Пушкин. **Полузнайка:** Я читал сказку Пушкина, но где-то слышал, что Пушкин пересказал стихами чужой сюжет...





После первого знакомства класса с характерами Знайки и Полузнайки начинается сама игра. Персонажи снимают шапочки с различавшими их значками и остаются в совершенно одинаковых костюмах. Теперь на

каждый заданный вопрос дается два ответа, и класс должен определить, что ответил Знайка, а что - Полузнайка. Для азартности и игрового озорства стоит ввести и роль Незнайки, который на любой вопрос с апломбом изрекает глупости. Иногда различить мнения легко: Вопрос: какую букву надо писать в слове П-ТАЧОК? Ответы: 1) пишется Е: можно проверить словом Петя; 2) разумеется, Я: слово ПЯТАЧОК произошло от слова ПЯТЬ; 3) если имеется в виду пятиконечная монета, то надо писать Я: проверочное слово ПЯТЬ. А если речь идет о п-тачке свиньи, то я не знаю, как образовалось это слово. Может быть, от слова ПИТЬ? Ведь п-тачком свинья пьет. Надо спросить у знатока истории слов...

А что делать в таком случае? **Вопрос:** В русский язык прибыло иностранное слово objective, которое означает ту часть фото/киноаппарата, где собраны линзы. Слово [АБЙ'ЭКТ'ИФ)] желает писаться по законам русской орфографии. Как его записать: ОБЪЕКТИВ или ОБЬЕКТИВ? **Ответы:** 1) если в этом слове «ОБ» - приставка, то пишется Ъ, если «ОБ» - часть корня, то пишется Ь; 2) в латинском языке, откуда к нам пришло это слово, «ОБ» - приставка. Поэтому надо писать Ъ; 3) в современном русской языке латинский корень «ject» сросся с приставкой «ОБ». По законам русского языка в этом слове корень «ОБЪЕКТ», следовательно пишется Ъ.

Такая игра может приобрести остро диагностичный характер. Если предложить каждому ученику индивидуально присоединиться к той или иной точке зрения или высказать собственное мнение, то можно узнать, к какому типу знания тяготеет ребенок: к проблемному или формульному, безапелляционному. Если же после индивидуального принятия решения предложить детям обсудить свое мнение с кем угодно - с учителем, друзьями, с самим собой, то можно узнать, к какому типу сотрудничества тяготеет ребенок. К примеру, если Вова обратился к Сереже, выбравшему тот же ответ, и они сформулировали свое окончательное мнение так: «Мы думаем одинаково», то скорее всего мальчики тяготеют (по крайней мере на этом уроке) к симбиотической общности предшкольного типа и нуждаются во взаимной поддержке. Если же ребенок ищет оппонентов, и, собравшись группой, дети пытаются скоординировать и развить свои точки зрения, то можно полагать, что мы имеем дело с группой учащихся. Если ребенок обратится к взрослому, то диагностичным будет характер запроса о помощи. «Какую же букву надо писать в слове?» - вот типичное обращение школяра. Для учащегося симптоматичен любой вопрос об этимологии и строении слова.

Такая встроенная в урок микродиагностика дает учителю возмож-

ность чутко регулировать меру и характер интерпсихических условий обучения, в которых сейчас нуждается класс: знать, какие формы сотрудничества начинают складываться и нуждаются в наиболее тщательной организации, а какие уже сложились и исправно функционируют. Выпадение ребенка из общей работы класса будет служить указанием на то, что на уроке отсутствовала необходимая данному ученику форма сотрудничества. Мы полагаем, что подобная **открытость учебной ситуации для всех возможных форм взаимодействия** является необходимым условием полноты интерпсихического обеспечения рефлексивного развития. В ситуации выбора своего места в сложной системе учебных отношений возможность равнодостойного самоопределения имеют и так называемые «способные» ученики, всегда обгоняющие класс, и «слабые», нуждающиеся в содержательной помощи, и «тревожные», нуждающиеся в эмоциональной поддержке. Каждый ребенок получает возможность двигаться вместе со всеми, но в своем темпе и манере. А главная забота взрослого - обеспечить полноту всех требующихся классу форм взаимодействия. Методическое воплощение замысла таких игр и экспериментальная проверка правомерности нашей гипотезы об интерпсихических условиях развития рефлексивных способностей младших школьников - тема дальнейших исследований. А сейчас резюмируем сказанное.

Мы полагаем, что движение общностей, задающих полноту развития субъекта, осуществляется в онтогенезе по следующей логике: от тотальной регламентированности статусного функционирования через его дробление в частичной (и каждый раз иной) несвободе социальных ролей через частичную свободу, самоопределенность игровых ролей к позиционному самоопределению, в пределе (разумеется, недостижимом в младшем школьном возрасте), покрывающему всю сферу общественных отношений. На каждом этапе онтогенеза эта логика воспроизводится, но не в чистом виде, а с учетом достижений предыдущих возрастов. Так, в начале младшего школьного возраста тотальная регламентированность статусного функционирования школьника сразу сочетается с позиционными возможностями сорганизованной группы ровесников.

Подчеркнем, что, проектируя условия развития, мы не задаем всей полноты жизни детей и взрослых. И если сфера отношений, обеспечивающих ребенку душевный комфорт, поддержку, принятие, по-прежнему не получит своего культурного оформления, то чем эффективней будут реализованы условия рефлексивного развития, тем больший вред мы рискуем причинить душевному благополучию детей.

МЕТОДИКА ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА

Описав гипотетическую схему **полноты интерпсихических условий рефлексивного развития** младших школьников, приводящего к возникновению онтогенетически первой позиции ребенка: «Я -учащий себя», перейдем к описанию реальности, которая всегда беднее замысла. В нашей практике экспериментального обучения содержательно проработан лишь один, но чрезвычайно существенный этап организации учебного сотрудничества: взаимодействие учителя с группой сверстников, приводящее к рождению позиции «МЫ - учащиеся». В предыдущем параграфе характеристики этого взаимодействия были очерчены предельно схематично. Опишем подробно и фактологически, как складываются и что определяют собой процедуры «поляризации» и «координации» точек зрения совместно работающих детей.

Мы уже говорили о том, что в любом классе с первого дня и часа существует множество кооперативных тенденций детей, часть которых полезна для будущего учебного сотрудничества, а часть - вредна (по крайней мере в своем чистом виде). Дети стремятся и к непосредственно-эмоциональному общению с учителем, и к подражанию его действиям, и к переводу любого события в игру (друг с другом, со взрослым, с игрушкой, в которую мгновенно превращается пенал, линейка, ручка), и к «дружному» (хоровому, симбиотическому) действию с другими детьми, протекающему по механизму заражения, и к спору, несогласию, самостоятельным суждениям, и к некритичной доверчивости. Как согласовать, слить все эти стихийные тенденции в сложнейшую симфоническую оркестровку урока? А главное - как усилить, поддержать, сделать лейтмотивом урока слабый еще голос самостоятельной детской мысли, ищущей собственного выражения?

«Первичным бульоном», в котором возможно самозарождение самостоятельной мысли и ее укрепление, укрупнение, является дискуссия - этот живой функциональный орган, интерпсихическая плоть учебной деятельности. Слово «дискуссия» происходит от латинского discussio (исследование, разбор) и означает «обсуждение какого-нибудь спорного вопроса для выяснения разных точек зрения»*). (Заметим: в дискуссии должны быть обнаружены разные точки зрения, а не единственно правильная!)

Но известно, что шести-семилетний ребенок еще очень мало способен стать на чужую точку зрения, обнаружить разницу своей и чужой логики. Он склонен приписывать другому свой взгляд на вещи и далеко не

*) Толковый словарь русского языка (под ред.Д.Н.Ушакова).

всегда замечает, что собеседник высказывает иную, отличную от его собственной мысли. Логические противоречия разговора в большинстве случаев остаются необнаруженными. Поэтому «диалог» младших школьников на уроке зачастую напоминает пушкинское «Глухой глухого звал на суд судьи глухого»: один ученик что-то утверждает; другой, пытаясь продолжить его мысль, высказывает нечто прямо противоположное, а третий, утверждая, что правы оба, предлагает свое собственное решение, и все трое друг с другом «согласны».

Как же научить ребенка а) обнаруживать разницу разных точек зрения (и сходство одинаковых, но по-разному сформулированных); б) найти свою собственную точку зрения? Очевидны почти не преодолимые трудности решения задачи интеллектуальной децентрации в многоголосовой атмосфере общеклассной дискуссии, где чище, яснее всех звучит голос учителя, к которому ребенок подстраивается, как к камертону. «Инкубатором» для выращивания культурных навыков дискуссии является не общеклассная дискуссия, а микродискуссии детей, работающих малыми группами.

Организация групповой работы начинается с первого школьного дня и оформляется сначала как процедура знакомства. Ритуалы, этикет совместной работы, элементарные навыки кооперации осваиваются сначала на дошкольном, внеучебном материале. Это делается для того, чтобы учебное, понятийное содержание, требующее хотя бы минимальной дискуссионной готовности и рефлексивности, осваивалось сразу в форме совместной работы, и детей на уроках родного языка не приходилось учить одновременно двум сложнейшим вещам: и навыкам работы со словами, звуками, буквами, и навыкам сотрудничества.

Когда дети впервые входят в класс, столики (парты) могут быть сразу расставлены так, чтобы ребята расселись компаниями по 4–5 человек. Но если учитель опасается дисциплинарных трудностей, он может начать с работы с самыми малыми группами – 2-3 человека. Естественно, что сначала учитель называет себя и предлагает детям задать ему(ей) любые вопросы, помогающие быстрее познакомиться. И начинается галдеж: «А ВЫ любите собак?», «А мы будем ходить в походы?», «А у Вас есть дочка?»... Учитель сразу имеет возможность ввести первое правило школьного этикета: «Я хочу ответить на каждый вопрос, но я же их не слышу, когда вы говорите все вместе. ДОГОВОРИМСЯ*): кто хочет мне что-то сказать, пусть поднимет руку».

*) Все школьные «правила» носят характер личного договора, заключаемого **здесь и сейчас** для удобства и приятности **общей жизни**. Чуть позже в той же манере дети будут договариваться с учителем не только о правилах поведения, но и о правилах орфографии. Любая общекультурная конвенция предлагается не как закон, ступенный свыше и обязательный для всех, а как мой собственный договор с моими друзьями. Тем самым на личных началах воспроизводится конвенциальная природа культурных форм поведения. И когда какой-нибудь ученик нарушит договор (например, напишет ЛЫЖЫ), учитель не будет карать его анонимным правилом «ЖИ-ШИ пиши с буквой И», а спросит: «Ты отказываешься от нашего договора? Тогда давай заключим другой».

Ответив на детские вопросы, рассказав им о себе, учитель предлагает детям познакомиться друг с другом. Он собирается ввести новое правило школьного этикета: «Как на уроке обращаться к другому ученику». Но чтобы сказать детям, **как им надо действовать**, необходимо одновременно сказать, **как действовать не надо***). Поэтому сначала учитель предлагает заведомо невозможный способ знакомства: «Я взмахну рукой, и каждый громко скажет свое имя и фамилию... Кто расслышал имена других детей? Никто. И я тоже не расслышала. Так мы не сможем познакомиться. Сначала пусть познакомятся те, кто сидит рядом. Повернитесь друг к другу... Улыбнитесь друг другу... Нет-нет, на меня сейчас смотреть не надо: мы уже знакомы... Сначала пусть назовет свое имя девочка, а потом – мальчик... Кто уже знает имя и фамилию соседа? Тогда возьмитесь за руки. Когда вы поднимаете руки вместе, вы сообщаете мне: «Мы все обсудили. Мы договорились».

Вот с таких мелочей и начинается организация будущего учебного сотрудничества. Как сесть за партой, чтобы удобнее было общаться с соседом (вполоборота, ближе друг к другу), как разговаривать с соседом (шепотом, на ушко, доброжелательно) -все эти мелочи обсуждаются и опробуются на каждом уроке. Учитель постоянно фиксирует разницу двух основных форм учебного общения (пока чисто внешнюю): в ситуации общения с учителем и в ситуации общения с другими учениками правила поведения разные: различна поза слушанья, жест, сигнализирующий о желании отвечать, громкость речи, дозволенность или недозволенность перешептывания, совместного обсуждения**).

*) Д.Б.Эльконин. О природе человеческого действия. Вестник МГУ, сер. 14, № 4, 1989.

**) Здесь удобны и уместны специальные значки, на которые учитель молча указывает, заранее сообщая классу, какую форму общения он предлагает сейчас: индивидуальный ответ



групповой ответ, требующий предварительного обсуждения;



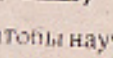
или дружный, хоровой ответ.



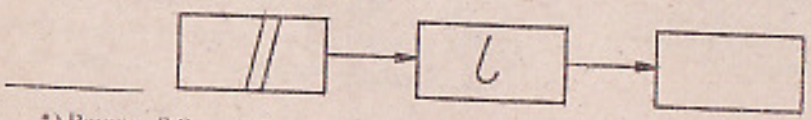
Но что это значит – обсуждать, обмениваться мнениями, договариваться друг с другом? Когда мы впервые предложили шестилеткам договориться: выбрать среди картинок в букваре ту, название которой начинается на звук [ЗЗЗ], и вдвоем поднять руки, сообщая учителю о согласованном решении, мы увидели такую сцену. Часть детей мгновенно взялись за руки и даже обнялись, не заглянув в букварь. «Вы так быстро договорились?»–«Конечно, мы же друзья!» Несколько детей отвернулись друг от друга, каждый уткнулся в свой букварь, ревниво заслоняя его от соседа. «Вы не смогли договориться?» – «Мы не дружим!» Итак, для наивного сознания ребенка согласованность мнений неотличима от взаимного расположения, сердечного согласия. Более того, «спорить» означает для многих детей «ссориться», ибо они не знают никаких иных средств решения логических противоречий, кроме перехода на личностный конфликт.

Перевод отношений личной симпатии-антипатии в план содержательных, предметных отношений – вот первая забота учителя, организующего учебное сотрудничество. Чтобы отношения детей были опосредованы предметным содержанием урока, но не требовали вербальных средств, они начинаются на невербальном уровне – с указательного жеста. Сначала дети учатся обмениваться мнениями не на словах, а буквально на пальцах.

Пример такого выражения простейшей мысли с помощью указательного жеста взят из I раздела экспериментального курса русского языка, разработанного В.В.Репкиным и П.С.Жедек в логике теории учебной деятельности (Д.Б.Эльконин, В.В.Давыдов)*). Этот курс начинается с раздела «Предложение», где дети узнают, что речь делится на предложения, которые складываются из слов, а слова могут называть

предметы,  признаки,  действия 

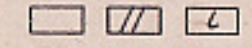
Для того, чтобы научить детей в потоке речи выделять отдельные слова, им предлагается особое средство фиксации, записи устной речи – графическая схема предложения. Например, предложение «Жил добрый волшебник» записывается схемой,

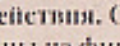


*) Репкин В.В. и др. Психолого-педагогические основы нового учебного предмета по русскому языку для начальных классов (Букварь и методические рекомендации к экспериментальному курсу). М., 1988, т.1-3.

к которой можно подобрать много других предложений: «Льет теплый дождь», «Показывают интересный фильм», «Промчались пожарные машины» и т.п.

Как только учитель вводит условные обозначения, начинается совместная работа детей по освоению нового лингвистического содержания. Дети кладут на середину парты три фишки:



Учитель называет слово, дети должны поднять нужную фишку. Как при этом строится сотрудничество? Учитель с кем-то из взрослых дает **образец совместного действия.** Обсуждается слово «школа». Оба взрослых молча кладут пальцы на фишку  (название предмета) и молча вдвоем поднимают эту фишку. Комментарий учителя: «Видите, наши мнения совпали: мы показали одну и ту же фишку. Спорить не о чем. Мы договорились без единого слова». При разборе следующего слова демонстрируется необходимость спора: пальцы ложатся на разные фишки, учитель фиксирует разницу мнения и необходимость обсуждения. «Что нам надо делать, чтобы договориться?» «Поспорить», – догадываются дети, и взрослые инсценируют типичный детский спор: «Я права! Возьми мою фишку!!!» «Нет, я права: это предмет!», «Нет, действие!», «Нет, предмет!» и т.д. В жизни споры такого рода кончаются взаимооскорблениями и ссорой, в классе мы останавливались на грани этого и спрашивали детей: удалось ли нам решить нашу задачу – договориться? Класс единодушно заключал, что так спорить бесполезно, надо приводить **доказательства.**

Приведем отрывок из протокола работы двух учеников, показывающий, что на этом этапе обучения нормы совместной работы, в частности, необходимость доказательства, осваиваются как **чистая форма** общения, пока еще не сросшаяся с содержанием.

Аня и Гриша выбирают фишку для слова «рука». Аня – рассудительная, осторожная, в высшей степени старательная девочка, очень хорошо подготовленная к школе. Гриша – обидчивый, шумный, азартный, ни на чем не умеющий сосредоточиться мальчик, энергично, с увлечением берущийся за любую работу, но не имеющий пока возможности с ней справиться. О своих «слабостях» пока не подозревает. **Гриша** (тасует фишки) – Эта? Эта? Или эта? Ань, ты как? **Аня** – Кажется, эта (медленно придвигает правильную фишку). **Гриша** – Кажется-кажется!.. А доказания? **Аня** (берет его за руку). – Вот рука. Предмет: можно потрогать. **Гриша** (крутит другой рукой). – И двигать его можно. И делать все.

Действие! Аня (весело и наставительно) - Нет, предмет. Вот он (показывает свои руки). Гриша (сдаваясь) -Доказания привела? Аня - Привела. Гриша - Тогда правильно.

Ясно, что такая «дискуссия» еще сохраняет следы ритуального сотрудничества. Дети уже не играют в чистую привязанность друг к другу, они уже не ограничиваются взаимными улыбками, поглаживаниями, наведением порядка в хозяйстве соседа. «Мы согласны друг с другом» уже не полностью совпадает с «Мы довольны друг другом». Теперь согласие предполагает еще и разговор по теме урока. Но разговор этот пока еще поверхностен, он благополучно проскакивает мимо логических противоречий обсуждаемого содержания. Общая схема сдвига ритуально-игровых отношений на содержательные такова. Взрослые дают образец сотрудничества, акцентируя тот или иной момент взаимодействия. Дети пытаются повторить этот в принципе невоспроизводимый образец. Учитель внимательно наблюдает за работой детских групп и выделяет наиболее удачные и наиболее конфликтные способы построения взаимодействия. Далее он просит детей, работавших наиболее слаженно, продемонстрировать свой стиль работы классу. Остальные дети должны рассказать, что им понравилось в работе группы, что они хотят повторить в своей собственной работе. Комментарии учителя помогают детям выделить наиболее продуктивные особенности того или иного стиля групповой работы, чтобы попробовать самим работать так же дружно, как Леночка с Сашей или как Рома с Павликом. Так создаются условия для того, чтобы дети нашли свой собственный, наиболее удобный для данной группы способ взаимодействия.

В первые годы экспериментирования мы пытались формировать у детей единый способ взаимодействия. Например, предлагая детям задание: вдвоем составить из фишек схему предложения, продиктованного учителем, мы советовали так распределить обязанности: один ученик называет первое слово, второй выбирает нужную фишку и спрашивает у товарища: «Ты согласен?» Если оба ребенка считают, что фишка выбрана верно, работа продолжается в той же манере. Но наблюдения в классе показали, что от такого обязательного для всех распределения функций в совместной работе надо отказаться: он все равно не сложится и в нем нет необходимости. Лучше предлагать классу множество вариантов со-организации, черпая их из опыта сотрудничества детей и давая каждой группе возможность найти оптимальную для нее форму сотрудничества. Одни дети работают «хором»: вместе называют первое слово, вместе тянутся за фишкой, потом вместе называют второе слово, кладут вторую фишку и т.д., потом, ведя двумя пальцами вдоль схемы, хором проверяют свою работу. Другие пары делят работу по операциям: один ученик называет слово, второй кладет фишку, первый соглашается или протестует. Третьи делят между собой элементы материала: один называет первое слово и ставит первую фишку, другой подстраивает к ней вторую. Если один из партнеров активен, а другой склонен к созерцательности, то первый берет на себя всю работу руками, оставляя партнеру лишь контроль. На протяжении нескольких минут пара может сменить несколько стилей кооперации, а может все время работать в одном стиле. Одни дети сразу берутся за работу, другие перед началом работы договариваются: «Давай, ты будешь говорить слова, а я буду класть фишки». Задача учителя на этом этапе работы - помочь тем редким парам, которые не смогли найти свой стиль работы самостоятельно, а главное -фиксировать удачи и неудачи в организации совместной работы отдельных пар и выносить их на общее обсуждение для дальнейшей разработки норм и способов сотрудничества.

Существует два внешних наблюдаемых критерия, по которым можно непосредственно судить о слаженности работы группы. Во-первых, снижение числа ошибок в тот период обучения, когда индивидуальные работы детей еще пестрят ошибками. Во-вторых, отсутствие личных конфликтов, удовольствие партнеров от совместной работы, желание группы и впредь работать в том же составе. Высокая продуктивность не является показателем подлинной совместимости группового взаимодействия: в остро дискуссионных группах дети могут «застрять» на одном задании, но обсудить его так глубоко и всесторонне, что каждый участник обсуждения вырабатывает собственное мнение. Поэтому продуктивность не должна быть ведущим критерием учительской оценки групповой работы. В первую очередь учитель хвалит группы за безошибочную и дружную работу.

При правильной организации учебного сотрудничества «недружная» работа наблюдается лишь на первых этапах, когда навыки сотрудничества только начинают складываться. Но в течение одного-двух месяцев работа групп поднимается до уровня подлинного согласованного взаимодействия, где «объективная логика совместной деятельности диктует взаимоотношения, подчиняя себе индивидуальные тенденции отдельных детей»*). Сказанное не означает, что индивидуальные тенденции, стили взаимодействия вовсе неначимы для организованного учебного сотрудничества. Нам представляется, что преимущественный интерес,

*) Якобсон С.Г., Будде К.Ф. О взаимоотношениях в совместной деятельности детей // Вопросы психологии. 1968, №: 6, с.105.

внимание к индивидуальным стилям, к способам организации взаимодействия определяется спецификой того возраста, с которым работает педагог или психолог. При организации учебного сотрудничества в подростковом и юношеском возрасте взрослый неминуемо натыкается на «сопротивление материала». Так, некоторые старшеклассники, привыкшие к индивидуализированным методам обучения, редко негативно относятся к групповым формам работы и в совместной работе снижают академическую успеваемость. Те юноши, для кого престижен выигрыш, личное первенство, наиболее преуспевают в конкурентной системе обучения. Те дети, кому выигрыш безразличен, те, кому привита ценность равенства, лучше учатся в условиях учебного сотрудничества. Однако не стоит спешить с выводом о том, что нет ни одной формы учебного взаимодействия, которая, благоприятствуя одним детям, не вредила бы другим. Поиск форм обучения, оптимальных для всех и каждого ребенка, дал один позитивный результат: было показано, что кооперации в малых группах является оптимальным условием обучения всех младших школьников. Однако, чтобы не повредить ребенку, кооперативный стиль учебного сотрудничества не должен противоречить семейным установкам и формам общения. Поэтому учить сотрудничеству надо не только детей, но и их родителей. Увы, в условиях нашей сегодняшней школы этот гуманный замысел весьма далек от реализации.

Вернемся к практике нашего экспериментального обучения. Сколь возможно помогая детям из авторитарных семей преодолеть разрыв семьи и школы, мы не считаем нужным уделять внимание индивидуальным тенденциям, стилям взаимодействия первоклассников на уроке. Специальные исследования показали, что «стиль взаимодействия детей в младшем школьном возрасте не является достаточно устойчивой личностной характеристикой, а зависит от содержания и способов организации совместной деятельности*). Вот почему в нашей работе, направленной на организацию учебного сотрудничества детей с первых дней их школьной жизни, вопрос об индивидуальных стилях взаимодействия практически не вставал: привычкой и нормой общения в классе становились организуемые учителем культурные формы детской кооперации, и их воспитательное явление перекрывало те индивидуальные тенденции, которые при стихийном образовании классной общности могут развиваться в эгоистический, конкурентный, кооперативный и др. стили сотрудничества, не оптимальные для рефлексивного развития детей.

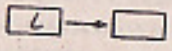
*) Чеснокова С.Б. Роль и функции общения в процессе поэтапного формирования умственных действий. Автореф. канд. дис. М., 1989.

Слаженную кооперацию, согласованное учебное взаимодействие не стоит понимать как взаимодействие бесконфликтное. Напротив, рефлексия (для культивирования которой мы и строим сотрудничество детей) возникает, вспыхивает в разрывах действия, а точнее - взаимодействия. Поэтому для накопления рефлексивного потенциала детскую группу обязательно надо проводить через разрывы, конфликты. Идея конструктивного конфликта рассматривается сейчас как наиболее достоверный объяснительный механизм развивающихся эффектов группового взаимодействия*). Конструктивный конфликт развертывается вокруг противоречия, разрешение которого в групповой дискуссии способствует и обнаружению оптимальных стратегий решения задач, и отношению к точкам зрения других детей как достойным уважения и понимания, а к учителю не как к носителю единственно верной точки зрения, а как к опытному коллеге по общей работе. Следовательно, учебное сотрудничество в группах должно строиться так, чтобы провоцировать интеллектуальный конфликт, содержательное разрешение которого и дает групповой эффект. Но пристальное изучение способов работы разных групп в ситуации конфликта обнаружило, что каждый член группы улучшает свои результаты лишь там, где дети развертывают объяснения и доказательства своих точек зрения, когда групповой процесс поднимается до уровня дискуссии. Там, где группа ограничивается обменом результатами, а не способами рассуждений, возможен негативный эффект групповой работы: те, кто подсказывает другим готовый результат, не улучшают своих показателей, а те, кому подсказывают, ухудшают их. Эти данные указывают на необходимость специально учить детей дискуссии и конструктивному разрешению конфликтов.

Мы описали одно из необходимых средств обучения групповой дискуссии - **позитивные образцы взаимодействия.** Их роль состоит в поощрении сработавшихся групп и в демонстрации менее удачливым группам веера возможностей группового взаимодействия. Роль «негативных образцов» иная: обнажить, заострить конфликтную сторону взаимодействия. Негативные образцы помогают классу не только интуитивно нащупать, но и вывести, осознать нормы и правила взаимодействия как средство предотвратить обиды и пр. неприятности, перевести личный, деструктивный конфликт (ссору) в интеллектуальный, конструктивный конфликт (спор). Негативные образцы взаимодействия учитель демонстрирует сам, практически никогда не называя имен тех людей, в чьей работе они наблюдались. Приведем примеры.

**) Перре-Клермон А.Н. Роль социальных воздействий в развитии интеллекта детей. - М., Педагогика, 1991.

1. Учитель: «Я увидела в работе двух детей вот какой интересный ответ: Мальчик выложил такую схему // → □ а девочка – такую:



И они взялись за руки, сообщая мне: «Мы друг с другом договорились». Как оценить их работу?» Класс, как правило, указывает на ошибку в работе одного из учеников. Учитель сдвигает акценты обсуждения с вопроса «Какая схема верна?» на вопрос «Сумели ли дети друг с другом **договориться?** прийти к единому мнению?»

2. Задание: на листе – картинки. Дети ищут слова, оканчивающиеся на согласный звук. Про каждую картинку надо составить **общее** мнение. Если оба ребенка считают, что название картинки начинается на согласный звук, они ставят около этой картинки два плюса. Если их мнения расходятся и они не смогли друг друга убедить, около картинки ставится знак вопроса: «Мы сомневаемся, нам нужна помощь учителя».

Наблюдая за работой пар, учитель заметил, что честолюбивый Толик придвинул к себе лист с картинками, быстро расставил все плюсы (и все сделал верно!), а потом схватил за руку своего робкого соседа и закричал: «Мы первые кончили! Мы уже все сделали!»

На следующем уроке учитель берет две куклы и с их помощью разыгрывает аналогичную сценку. Класс должен оценить работу кукол. После короткого спора на тему: «Что важнее – сделать все правильно и быстро или сделать все по-честному и дружно», класс осуждает честолюбца, обиженного товарища. А учитель (от лица куклы) рассказывает о переживаниях того, с чьим мнением не считаются.

3. Этот случай разбирается не анонимно, так как мальчики во время общей работы шумно повздорили и в классе зазвучали оценочные суждения в их адрес. Чтобы выделить логическую сторону противоречия и снять личные обиды, учитель обсуждает конфликт публично. Учитель: Расскажите нам, как вы начали работать. Я просила прочитать слова и расставить в них ударения. **Виталик:** Я ему твержу, что в слове ВЕЛОСИПЕД ударение на последнем слоге, а он не верит. **Учитель:** А почему он должен тебе верить? Как ты его убеждал? Какие привел доказательства? **Саша:** Он просто переставил мое ударение. А я взял и обратно поставил. **Учитель:** И правильно сделал. Ты не должен ему подчиняться, если он тебя не убедил. А ты его просил доказать свое мнение? **Саша:** Нет. **Учитель:** Зря. Он бы смог. Можно я это сделаю за тебя?!.. Виталик, произнеси слово с Сашиным ударением. **Виталик:** ВелосИИпед (произнести слово,

искажая ударение). Ты что, на велосИпеде ездишь? (Саша, улыбаясь, исправляет ошибку). **Учитель:** Молодец, Саша! Никогда не соглашайся просто так, всегда требуй доказательств. Сумеешь? А ты, Виталик, не имеешь права навязывать свою точку зрения. Тем более что ты очень хорошо умеешь убеждать!

4. Этот пример «негативного» сотрудничества был подсмотрен в реальной работе детей и сразу же превращен в методический пример демонстрации детям неаддитивной природы общего мнения. **Учитель:** Я скажу слово, посчитайте, сколько в нем слогов. Шепотом обсудите свои мнения, и если вы думаете одинаково, покажите мне ответ вдвоем – на пальчиках. Слово – КРОКОДИЛ. **Сева:** Кро-ко-дил. Три. **Антон:** И у меня три. Одинаково. Давай руку. И мальчики весело берутся за руки, показывая вот что:



Учитель: Дима с Юлей насчитали в слове КРОКОДИЛ три слога. А Сева с Антоном – шесть. Кто же прав? **Сева:** У нас три! **Учитель:** Посчитаем. (Демонстративно пересчитывает все 6 пальчиков. Мальчики видят свою ошибку, смеются и загибают лишние пальцы. Но учитель хочет, чтобы этот мимолетный эпизод был осознан классом как принцип общей работы, и продолжает ту же сцену уже анонимно). **Учитель:** Мне кажется, что вы все ошиблись. Мы с обезьянкой еще раз проверяем вашу работу. (Берет игрушечную обезьянку). Скажи мне, друг Обезьян, сколько слогов в слове КРОКОДИЛ? (Отвечает кукольным голосом: «Три: кро-ко-дил»). **У обезьянки** – три (рисует на доске три палочки). И у меня три (рисует рядом еще три палочки). Всего – шесть. Вы, наверное, разучились считать!

Эта и подобные **«ловушки»** являются эффективнейшими **средствами запуска дискуссий.** Задания-ловушки строятся так, чтобы с неизбежностью разделить, поляризовать класс на группы, высказывающие столь разные точки зрения, что эта разница очевидна даже самому эгоцентричному сознанию. В опыте нашей работы накопилось несколько типов «ловушек». Назовем основные.

1. **Задания-ловушки, различающие ориентацию ребенка на задачу и ориентацию на действия учителя.** Такова описанная выше «ловушка». Учитель задает вопрос, и, работая вместе с классом, присоединяется к неверному детскому ответу или сам дает неверный ответ. Детям предоставляется открытый выбор: либо сразу повторить ответ учителя, либо попробовать ответить самостоятельно (не обязательно иначе). Например. **Учитель:** В слове КОШКА два звука: КО-ШКА (поднимает два

пальца). Кто со мной согласен? Марина мне никогда не возражает. Спасибо. И Ира тоже со мной согласна. Отлично. А Леня вечно со мной спорит. Я говорю – два звука, а он показывает пять. Что за характер?! Лёня. Звуков пять, а слога – два!..

Для учителя такие сцены – способ нетрадиционной диагностики и коррекции «школярских» ориентаций в классе. Для ребенка – ситуация, обнажающая необходимость неимитационного поведения на уроке, необходимость постоянного сопоставления своей собственной и любой другой (в том числе и учительской) точки зрения. Это воспитание привычки доверять себе не менее, чем учителю, ни с кем не соглашаться просто так, не подумав.

При оценке поведения детей, спешащих присоединиться к учительской точке зрения, как и во всех ситуациях, воспитывающих учебное сотрудничество, акцент должен быть сделан не на предметной стороне задания (в нашем примере – не на вопросе о количестве звуков в слове), а на способе действия детей. Вот как должен быть продолжен описанный выше эпизод урока. Учитель: Лёня, Соня, Маша, Тима, Петя, бегом к доске. Вы сегодня проявили настоящее мужество: не поверили мне на слово, не попались в ловушку, думали сами. Сегодня вы будете командирами групп. Я надеюсь, что ни одна группа не попадет в ловушку. Ребята, даю вам 1 минуту: каждый должен выбрать себе сам командира и стать около него.

Когда класс разбивается на команды, начинается игра-соревнование. Учитель дает все более коварные задания и отвечает на них сам – иногда ошибаясь, иногда нет. Группа имеет право сразу повторить ответ учителя или посоветоваться и дать свой ответ. При оценке работы групп учитывается а) правильность ответа, б) скорость, в) уровень шума. Оказалось, что класс, в котором по крайней мере треть школяров, склонных имитировать любые действия учителя, работая группами, вообще не воспроизводит учительских «ошибок». Дети еще не всегда действуют верно, но они уже ошибаются по-своему.

2. Задания-ловушки, различающие понятийную и житейскую логику, эта работа гораздо более тонкая, чем ловушки первого типа. Необходимость в них сохраняется на протяжении всего начального обучения. Понятийное мышление не станет подлинно содержательным, понятийная точка зрения не станет собственной точкой зрения ребенка, пока она не будет в явном виде противопоставлена плохо осознаваемой житейской точкой зрения. Житейская точка зрения на слово плохо различает форму и значение слова. С житейской точки зрения слово ЗМЕЙ длиннее, чем слово ЧЕРВЯЧОК, «потому что змей большой», слово СТОРОЖ

не родственно слову СТОРОЖКА, «потому что человек и дом не могут быть родственными», слово ЛЕНИТЬСЯ – не глагол, «потому что глагол отвечает на вопрос ЧТО ДЕЛАТЬ, а лениться – это ничего не делать». Лишь за счет обнажения этой плохо осознаваемой житейской логики, обнаруживая ее несовместимость с логикой научных понятий, ребенок овладеет понятиями. И только тогда он добровольно (а не под давлением учительского авторитета) примет новую – понятийную точку зрения. Приведем примеры, сталкивающие житейскую и понятийную логику.

«Что получится, если слово ЧЕТЫРЕ разделить пополам?» (Даже во 2 классе возможен наивный, житейский ответ: «Получится два и два»).

«Какое слово длиннее: слово УСЫ или слово УСИКИ? (КОТ или КИТ, ЧАС или МИНУТА)*).

«Является ли слово РУСАЛКА именем существительным, если русалок не существует?»

«Правда, что КОРОВА и ТЕЛЕНОК – родственные слова?» (высшим пилотажем в работе старшеклассников в этом задании было рассуждение такого типа: «Если бы мы были на уроке природоведения, то там корова и теленок – родственники. Но на уроке русского языка мы говорим о словах, а не о животных. Это слова не родственные, потому что...»).

Подобные задания помогают поляризировать класс на представителей житейской и научной точек зрения. Но общеклассной дискуссии, где многие дети останутся лишь слушателями, недостаточно для того, чтобы научное отношение к слову стало личным убеждением каждого ученика. Микродискуссии в группах, предваряющие общеклассную дискуссию, являются прекрасным катализатором этого процесса. Для удобства организации групповой работы желательно, чтобы дискуссионные задания содержались в учебнике. Вот текст такого задания: «В предложении «Ветер по морю гуляет и кораблик подгоняет» надо было найти подлежащее и подчеркнуть его одной чертой. Надя, Вера и Люба выполнили задание по-разному. Надя подчеркнула слово «гуляет», Вера – слово «кораблик», Люба – «ветер». Как каждая девочка доказывала свою правоту?» Каждый ребенок читает текст задания и пишет на карточке, от имени какой девочки он хотел бы выступить. После того, как индивидуальное решение принято, учитель предлагает объединиться в группы и разыграть спор трех подружек. Предлагается два сценария спора. 1. Выиграть

*) Эти и подобные задания составлены Е.А. Бугрименко и используются в качестве диагностических заданий для определения уровня языкового сознания ребенка. См. «Диагностика психического развития младших школьников» (под ред. В.В.Давыдова, В.И.Слободчикова). М., 1992 (в печати).

должна одна из девочек. Когда она выскажет свое мнение, ее подруги с ней согласятся. Для записи такого сценария объединяются сторонницы, скажем, Веры. 2. Еще неизвестно, кто выиграет. Каждая девочка имеет сильные аргументы. Для записи такого спора объединяются сторонники трех разных точек зрения. После того, как группы запишут свои решения, общеклассная дискуссия приобретает характер защиты групповой точки зрения. Теперь она почти наверняка будет носить гораздо более личный, заинтересованный характер, чем обычное фронтальное обсуждение того же вопроса. Опыт собственного мнения о подлежащем поможет на следующем уроке вывести детей на грань неведомого: попросить найти подлежащее в предложении «Холодно» и различить грамматическую точку зрения. «В этом предложении нет подлежащего» и различные семантические точки зрения: «Мне холодно. Подлежащее - Я», «Всем холодно», «Кому-то, может быть, тепло»...

3. Небуквальное, неисполнительное отношение к заданиям учителя воспитывают **задачи, не имеющие решения**. Когда учитель попросит детей быстро поставить пальчик на схему слова **Петя** (в учебнике среди трех схем нет схемы, подходящей для этого слова), то типичные школяры «слупаются»: ставит пальчик на схему. Ученики не выполняют невыполнимого задания, но испытывают внутреннюю неловкость, беспокойство из-за того, что не делают то, что требует учитель. Настоящие учащиеся не без удовольствия доказывают, почему это задание невыполнимо. Занять позицию учащегося не всегда под силу в одиночку. Группа очень быстро обучается отказываться от выполнения невыполнимых заданий.

4. Задачи с недостающими данными продолжат ту же линию культивирования небуквальных учебных отношений со взрослыми. Для того, чтобы решить задачу «В слове 6 звуков, сколько в нем слогов?», ребенок должен задать учителю дополнительный вопрос: «Сколько в этом слове гласных (или согласных)?» Мы убедились, что в 1 классе обычно встречается лишь 2-3 ученика, способных в таких ситуациях спрашивать учителя. Но, по крайней мере, половина детских групп после нескольких минут споров формулирует вопрос учителю (диагностические данные об этом будут представлены в следующей главе).

5. **Ситуации открытого незнания***) являются центром развития рефлексии - способности знать о своем незнании. Ясно, что очертить индивидуальную границу знания и незнания может лишь человек, уже обладающий достаточно развитой рефлексивной способностью. Группа детей может обрисовать эту границу еще до того, как каждый участник совместной работы научится рефлексировать. Для этого сама граница известного и неизвестного должна быть положена как предмет взаимодействия детей.

*) В гл. 3 (I) было показано, почему оптимальным материалом для создания ситуации открытого незнания является система научных понятий.

Примером такого взаимодействия, в котором дети нащупывают границу своего знания и незнания, приближаясь к ней с обеих сторон, является игра «Педсовет». В нее играют вчетвером. Два ребенка берут на себя роль учителей начальных классов, ученики которых знают об орфографии ровно столько, сколько известно самим детям. Два других ребенка - учителя старших классов, их ученики знают о правописании больше «учителей». «Учителя собрались на педсовет, чтобы составить контрольные диктанты для своих классов. Перед ними - стопка карточек со словами, специально подобранными для этой работы. «Учителя» читают каждое слово и сообща решают, чье оно: для младших или для старших классов. При этом дети рассуждают примерно так: **1-й учитель нач.класса:** ВСКОРЕ - это наше слово. В нем нет ничего сложного. ФСКОРЕ мои дети не напишут: мы уже проходили, что приставки «Ф» не бывает. **2-й учитель нач. класса:** А вдруг они напишут ВСКОРЯ? **1-й учитель нач. класса:** Что они, сумасшедшие, что ли? **1-й учитель старшего класса:** Кто-нибудь наверняка напишет, и ты будешь виноват, что он «пятерку» не получит. **2-й учитель старшего класса:** Верно. Учитель не должен давать слова, если правило еще не проходили. **1-й учитель нач.класса:** А какое здесь правило? **2-й учитель старшего класса:** Безударная гласная в окончании. Твои уже учили окончания? **2-й учитель нач.класса:** Мы учили окончания существительных. Но это, вроде, не существительное. **1-й учитель нач.класса:** А какая это часть речи? (Никто из участников диалога не в состоянии ответить на этот вопрос. На карточке со словом ВСКОРЕ записывается «диагноз»: ВСКОР? - окончание неизвестной части речи).

Роли, распределенные между участниками этой групповой работы, переопределяют разные точки зрения на орфографическое знание. Роль учителя начальной школы воплощает знание детей о своем знании. Исполнительно этой роли недостаточно просто знать, какую букву писать в том или ином слове. Он должен показать партнерам, что знает о своем знании: доказать, почему его воображаемые ученики не могут в этой букве ошибиться. Знание о незнании воплощено в роли учителя старших классов. Он не просто сомневается в написании той или иной буквы (не знает). Чтобы убедить партнеров, не желающих «играть» ему слово, он должен показать, почему они этого не знают.

Накопление ясных знаний о своем незнании может стать программой дальнейшей учебной работы класса, которую ученики составляют в

достаточной степени самостоятельно. (Вспомните схему 6, указывающую на фатальную несамостоятельность детей в планировании фронтальной учебной работы). Так, если учитель планирует в недалеком будущем заняться с классом орфографией наречий, то каждая группа к концу «педсовета» должна накопить несколько однородных проблем:

ВСКОР?	Неизвестная часть речи.
НАВЕК?	Неизвестен способ проверки окончания
ИЗДАВН?	Неизвестно, окончание ли это?
СКОР?	

Но даже если тема «Наречие» не входит в планы учителя, полезно очертить эту (и другие) область открытого незнания, постепенно накапливая языковой материал для наблюдений и первичных обобщений. Вписав в этот проблемный список все новые и новые слова, неминуемо встречающиеся детям в книгах, ученики приобретут элементарные навыки исследования неизвестных им лингвистических проблем.

Для того, чтобы игра «Педсовет» дала желанный развивающий эффект, необходимо перераспределять между детьми роли, персонифицирующие разные стороны лингвистических понятий. В «Педсовете» каждый ребенок должен поработать и «знающим о своем знании» учителем начальных классов, и «знающим о своем незнании» учителем старших классов. Перераспределение, обмен ролями – обязательный принцип организации групповой работы, нацеленный на то, чтобы учить детей различать и координировать свою точку зрения и точки зрения партнеров, согласовывать разные способы действий, учитывать замыслы другого человека. При несовершенной способности к децентрации ребенок неспособен видеть целое (все позиции группового взаимодействия), постоянно пребывая лишь в одной из ячеек этого целого. Он склонен в той или иной степени отождествлять свою точку зрения на целое с реальным целым. Опыт бывания в разных отношениях внутри целостного группового взаимодействия дает ребенку средство к децентрации – к различению объекта и своей точки зрения на объект. Механизм децентрации, происходящей при смене условных ролей, задающих определенные точки зрения на предмет общей работы, определенные способы действия и взаимодействия, описан в исследованиях условно-динамической позиции ребенка, становление которой есть основное средство интеллектуальной децентрации ребенка*).

*) В.П.Белоус. Значение условности в формировании способов логического мышления у дошкольников. Вопросы психологии, № 4, 1978 // В.А.Недоспасова. Роль позиции в развитии логического мышления. Сб. Развитие мышления и умственное воспитание дошкольников (под ред. Н.Н.Поддьякова, А.Ф.Говорковой (М., 1985) // Е.Н.Филиппова. Формирование логических операций у шестилетних детей. Вопросы психологии, № 2, 1986.

Рассмотрим групповую работу как отношение «часть – целое», где целое – то системное знание, которое должно быть освоено ребенком в ходе работы, а часть – те частные, неточные, неполные мнения, знания и способы действия, с которыми ребенок вступает во взаимодействие. Сначала лишь взрослый участник учебного взаимодействия знает, как устроено целое. И свое целостное, системное знание он передает детям в виде соорганизации их действий. Мы использовали три типа соорганизации действий детей, отражающие три типа отношений «часть – целое».

1. Целое задается как сумма частей. Каждая часть (сторона понятия; элемента способа действия) персонифицируется в роли, которую принимает ребенок. Взаимодействие детей в этом случае строится по схеме: «Сейчас действуешь или ты, или я. Если ты действуешь, то я НЕ действую». По этой схеме строится только что описанная игра «Педсовет». Про каждое действие дети должны договориться: кто его хозяин, где проходит граница между полномочиями одного и другого ребенка. Если учитель, организуя взаимодействие детей, границу их игровых полномочий прокладывает по границе их объективных знаний (незнаний), то такие **отношения действий детей моделируют отношения изученных и неизученных понятий.**

2. Целое задается как взаимодействие частей. В этом случае взаимодействие детей строится по схеме: «Если ты делаешь «А», то я делаю «а», если ты делаешь «Б», то я делаю «б». А что должен сделать я, если ты делаешь «С»? Ясно, что организуя взаимодействие по такой схеме, взрослый **в отношениях детей моделирует сами понятийные отношения.** Приведем пример того, как лингвистическая связь подлежащего и сказуемого в предложении промоделирована в отношениях детей, сочиняющих общее предложение. 1-й ученик выполняет роль сказуемого. Он вынимает из карточки слов то, которое может быть сказуемым, и называет главное действие предложения: «Что сделали? РАЗБИЛИ». 2-й ученик назначает главное действующее лицо: «Кто разбил? МЫШАТА» (но не мышонок)! А что может (должен) сказать 2-й ученик, если 1-й говорит: «Что случилось? СТЕМНЕЛО»?

3. Целое может быть тождественно одной из частей. Тогда дети взаимодействуют по схеме: «Если ты думаешь (действуешь) не так, как я, то кто-то из нас неправ. Когда перед детьми лежат две фишки – одна для гласного, другая для согласного звука, и они должны, положив пальчики на фишки, определить, какой звук произнес учитель, то что означает расхождение пальчиков? Оно означает приглашение к спору, к поиску доказательств своей точки зрения, к развертыванию аргументации. За счет этого происходит главное событие сотрудничества: обнаружение

собственной точки зрения. «Собственной» не означает в данном случае уникальной, неповторимой. Напротив, в пылу групповой дискуссии ребенок принимает общекультурную точку зрения. К примеру, доказывая партнеру, что звук (УУУ) - главный, ребенок поневоле перефразирует на свой лад учительские определения гласных звуков и произносит слова учителя как свои собственные, необходимые ему лично для доказательства его собственной правоты. Так учительские слова, образцы, нормы не просто запоминаются, выучиваются и воспроизводятся, но приобретают характер убеждения. Заметим: убеждая другого, ребенок обретает собственные убеждения.

Возможны и желательны другие варианты **позиционной** организации сотрудничества, при которой между детьми **распределены различные точки зрения** на обсуждаемое противоречие, различные способы действия, каждый из которых недостаточен для решения общей задачи. Позиционную организацию сотрудничества с обязательным обменом позициями, приводящим к децентрации (обнаружению различных точек зрения), мы противопоставляем «конвейерному» взаимодействию, при котором между детьми **распределена последовательность операций**, составляющих действие по решению задачи или блоки информации, необходимой для ее решения. Конвейерный тип взаимодействия представляется нам непродуктивным для решения задачи рефлексивного развития, ибо он не чреват понятийными конфликтами, разрывами действий, порождающих рефлексию. Конвейерное взаимодействие весьма удобно для отработки отдельных навыков.

Не станем далее множить примеры позиционных групповых работ, присутствовавших в нашем экспериментальном обучении практически на каждом уроке родного языка на протяжении первых трех лет начального образования. Организации групповой работы вызывает множество споров среди специалистов. Мы не будем полемизировать о предпочтительности гомогенного или гетерогенного состава групп, о принципах деления класса на группы, о критериях оценки групповой работы, о целесообразности однородных или разнородных заданий для каждой группы. Нам кажется, что решение всех этих методических вопросов зависит от тех задач, для решения которых групповая работа затевается. Наша задача – воспитание учебной самостоятельности младших школьников, понятой как инициативность в построении учебного сотрудничества, направленного на обретение собственной точки зрения, на ученическое самоопределение. Соответственно этой стратегической задаче формируются цели и средства тактические. Назовем их.

I. Цели организации совместной учебной работы самих детей:

1) дать каждому ребенку эмоциональную и содержательную поддержку, без которой многие первоклассники вообще не могут добровольно включиться в общую работу класса, без которой у робких и слабо подготовленных детей развивается школьная тревожность, а у лидеров неприятно искажается становление характера;

2) дать каждому ребенку возможность утвердиться в себе, попробовать свои силы в микрогруппах, где нет ни огромного авторитета учителя, ни подавляющего внимания всего класса;

3) дать каждому ребенку опыт выполнения тех рефлексивных учительских функций, которые составляют основу умения учиться. В 1 классе - это функция контроля и оценки, позже - целеполагание и планирование;

4) дать учителю, во-первых, дополнительные мотивационные средства вовлечь детей в содержание обучения, а во-вторых, возможность и необходимость органически сочетать на уроке «обучение» и «воспитание»; строить и человеческие, и деловые отношения детей.

II. Общие правила организации всякой групповой работы:

1) при построении учебного сотрудничества самих детей необходимо учесть, что такой формы общения в детском опыте еще не было. Поэтому детское сотрудничество следует культивировать с той же тщательностью, что и любой другой навык: не игнорируя «мелочей», не пытаясь перейти к сложному до проработки простейшего. Как сесть за партой, чтобы смотреть не на учителя (как обычно), а на товарища; как согласиться, а как возражать (но как и когда возражать недопустимо); как помогать, а как просить о помощи - без проработки всех этих «ритуалов» взаимодействия до автоматизма невозможно организовать более сложные – свободные и творческие формы совместной работы учащихся;

2) вводя новую форму сотрудничества, необходимо дать ее образец. Учитель вместе с 1-2 детьми у доски показывает на одном примере весь ход работы, акцентируя форму взаимодействия (например, речевые клише: «Ты согласен?», «Не возражаешь?» «Почему ты так думаешь?»...). Несколько образцов разных стилей взаимодействия помогают детям подобрать свой собственный стиль;

3) по-настоящему образец совместной работы будет освоен детьми только после разбора 2-3 ошибок. Главный принцип разбора ошибок совместной работы: **разбирать не содержательную ошибку** (например, неверно составленную схему), **а ход взаимодействия!!!**;

4) как соединять детей в группы? С учетом их личных склонностей, но не только по этому критерию. Самому слабому ученику нужен не столько «сильный», сколько терпеливый и доброжелательный партнер. Упрямцу

полезно помериться силами с упрямцем. Двух озорников объединять опасно (но при тактичной поддержке именно в таком взрывоопасном соединении можно наладить с такими детьми доверительный контакт). Самых развитых детей не стоит надолго прикреплять к «слабеньким», им нужен партнер равной силы. По возможности лучше не соединять детей с плохой самоорганизацией, легко отвлекаемых, со слишком разными темпами работы. Но и в таких «группах риска» можно решить почти не решаемые воспитательные задачи: помочь детям увидеть свои недостатки и захотеть с ними справляться. И обязательно учитывать первое противопоказание (см.!);

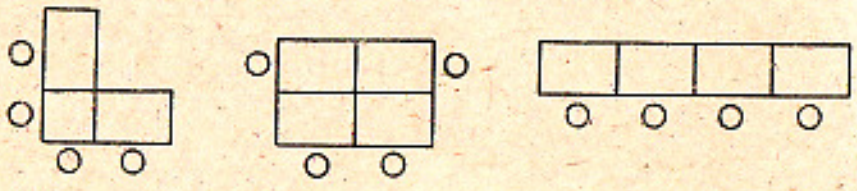
5) для срабатывания групп нужны минимум 3-5 занятий. Поэтому часто пересаживать детей не стоит. Но закреплять единый состав групп, скажем, на четверть тоже не рекомендуется: дети должны получить опыт сотрудничества с разными партнерами. Однако и здесь возможен лишь строго индивидуальный подход. Скажем, двух таких девочек, привязанных друг к другу и не общающихся с другими детьми, разлучать можно лишь ненадолго (с надеждой расширить круг их общения);

6) при оценке работы группы следует подчеркивать не столько ученические, сколько человеческие добродетели: терпеливость, доброжелательность, дружелюбие, вежливость, приветливость...

Оценивать можно лишь общую работу группы, ни в коем случае не давать детям, работавшим вместе, разных оценок!!!;

7) групповая работа требует перестановки парт. Для работы парами удобны обычные ряды. Для работы тройками, а тем более четверками парты надо ставить так, чтобы детям, работающим вместе, удобно было смотреть друг на друга:

так: или так: но НЕ так:



Дети смогут сами подготовить класс к работе по составленному учителем плану расстановки парт, если их с первых дней в школе приучать ориентироваться в плане класса, находить свое место, место любого другого ученика...

III. Основные противопоказания:

1) недопустима пара из двух «слабых» учеников!!!

2) детей, которые по каким бы то ни было причинам отказываются

сегодня работать вместе, сегодня нельзя принуждать к общей работе (а завтра стоит им предложить вновь сесть вместе);

3) если кто-то пожелал работать в одиночку, учитель разрешает ему отсесть и не позволяет себе ни малейших проявлений неудовольствия ни в индивидуальных, ни тем более в публичных оценках (но один на один с ребенком старается понять его мотивы и поощряет всякое побуждение «индивидуалиста» кому-то помочь или получить чью-то помощь);

4) нельзя занимать совместной работой детей более 10-15 минут урока (по крайней мере в 1-м классе): это может привести к повышению утомляемости;

5) нельзя требовать абсолютной тишины во время совместной работы: дети должны обмениваться мнениями, высказывать свое отношение к работе товарища. Бороться надо лишь с возбужденными выкриками, разговорами в полный голос. Но «бороться» - мягко: шестилетки не в силах долго удерживать произвольную саморегуляцию, увлекшись задачей. В классе полезен «шумомер» - звуковой сигнал, говорящий о превышении допустимого уровня шума;

6) нельзя наказывать детей лишением права участвовать в групповой работе. Достаточным наказанием обидчику будет отказ партнера сегодня с ним работать. Обидчик сам должен найти себе товарища для работы на уроке (договориться на перемене и сообщить учителю).

Глава 7.
РАЗВИВАЮЩИЕ ЭФФЕКТЫ УЧЕБНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА

Эта книга посвящена проблемам такого учебного сотрудничества, которое направлено на рефлексивное развитие младших школьников, лежащее в основе умения учиться. Поэтому диагностика развивающих эффектов нашего экспериментального обучения сосредоточена вокруг вопроса о развитии рефлексии ребенка и не затрагивает множества других вопросов, интригующих психологов и педагогов: о мотивах учения в условиях кооперации со сверстниками, об альтруистической направленности такого учения, об устойчивости к невротизации детей, работающих в постоянном режиме поиска и неопределенности и пр. Задача данной главы - доказать, что описанные выше средства организации учебного сотрудничества эффективны именно для решения поставленной задачи: для воспитания учебной самостоятельности младших школьников.

СОДЕРЖАНИЕ И ФОРМА УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Сосредоточившись на проблеме формы обучения, пытаясь облечь в плоть учебного сотрудничества бесплотное, псевдопонятное понятие «интерпсихическая форма учебной деятельности», мы неоднократно повторяли: **форма обучения не безразлична к его содержанию.** Системно организованный, знаково оформленный материал научных понятий является оптимальным для того, чтобы ребенок учился обнаруживать границы своих возможностей, видел необходимость изменять, дополнять, перестраивать свои ограниченные возможности работы с данным материалом. Если система научных понятий осваивается ребенком в форме учебных задач (в ситуации, где отсутствуют готовые образцы и невозможно действовать имитационно), то на полюсе способностей ребенка научное знание кристаллизуется в основное новообразование младшего школьного возраста - определяющую рефлексию как способность, дойдя до предела своих возможностей, обратиться к учителю с запросом о конкретной помощи, необходимой учащемуся (или группе учащихся) для преодоления границ их знаний и умений. Такое взаимодействие, в котором учитель а) создает ситуацию необходимости перестройки сложившихся у ребенка способов действия; б) организует учебный материал таким образом, чтобы ребенок мог обнаружить причины своей неумелости, некомпетентности и указать их взрослому; в) вступает в сотрудничество с учащимися только по его инициативе, по запросу о конкретной помощи (но делает все возможное, чтобы такой запрос был сформулирован на языке содержания обучения), мы и называем учебным сотрудничеством (в отличие от других форм сотрудничества, в частности от школярского - предметно-действенного).

При этом следует учитывать, что парное взаимодействие «ребенок - взрослый» на самых первых шагах формировании учебной деятельности, когда у ребенка еще не начала складываться способность к определяющей рефлексии, ведет к перерождению учебного сотрудничества в предметно-действенное в связи с «перетеканием» рефлексии на полюс взрослого (см. схему 3 на стр. 55). В интерпсихической форме рефлексия удерживается не отдельным ребенком, а группой совместно работающих детей (в пределе такой группой может стать класс, владеющий культурой дискуссии). При этом развитие форм учебного сотрудничества сверстников идет по линии индивидуализации, обособления детей в группе: от построения детского симбиоза к его поляризации в различных точках зрения и их координации.

Итак, **учебное (системное) содержание, учебное (неимитационное) сотрудничество со взрослым, учебное (симбиотическое) взаимодействие со сверстниками** - вот три центральных фактора рефлексивного развития детей средствами учебной деятельности. Приведем экспериментальные доказательства значимости каждого фактора для развития рефлексии младших школьников.

Эти доказательства получены с помощью методики «Различи слова», позволяющей изменить уровень рефлексивности действий ребенка с материалом, изучавшимся на уроках грамоты. Такой материал выбран потому, что именно на уроках грамоты по букварю Д. Б. Эльконина*) нам удалось последовательно реализовать требования учебной деятельности. Кроме того, трудно предположить у **шестилеток после 3 месяцев школьного обучения** общую способность к рефлексии во всех сферах самосознания; вероятней всего обнаружить определяющую рефлексию там, где для ее возникновения создавались специальные условия: в словесном материале.

Методика «Различи слова» состоит из 20 заданий, 9 из которых имеют однозначное решение и позволяют определить, насколько ребенок овладел соответственным навыком, а 11 заданий не имеют решения и позволяют судить о том, способен ли ребенок отличить возможное от невозможного, понятное от непонятного, известное от неизвестного, то есть доступна ли ему элементарная рефлексия оснований своего умственного действия, хотя бы на уровне различения: «действовать бессмысленно» или «можно действовать». Далее задачи, имеющие решение и требующие умения оперировать со звуко-буквенной формой слова, будут называться **навыковыми**; а значит, не имеющие решения и требующие ориентации на объективные возможности действия будут называться **рефлексивными**. Наличие этих двух типов заданий позволяет различить эффекты рефлексивного развития и эффекты совершенствования, навыковой обученности ребенка, достигаемой не в учебных, а в школярских отношениях со взрослым.

Инструкция, по которой работал ребенок по методике «Различи слова», была такова. Сначала экспериментатор показывал ребенку рисунок с тортом, завязанным ленточкой, и спрашивал, что вкусное обычно лежит в таких коробках. «Торт!» - отвечал ребенок. «А это кто? Знаешь такое существо из сказки?» - и экспериментатор клал перед ребенком картинку, на которой был нарисован маленький смешной черт. «Этот черт - сластена. Он съел все вкусненькое, что было в его сказке, вылез из сказки

*) Д.Б.Эльконин. Как учить детей читать. М., 1976. Е.А.Бугрименко, Г.А.Цукерман. Развивающий букварь для шестилеток. Сб. Проблемы школьного учебника. Вып. 18. М., 1988.

и забрался в коробку с тортом. Сидит там, орешками лакомится, никому не мешает. Но приятно будет купить такую коробку, принести ее домой и найти в ней чертика? Маме понравится?» «Нет!» «И чтобы такой неприятности не случилось, мы все коробки подпишем. Вот у меня приготовлены подписи (и экспериментатор показывает ребенку карточки с заданиями, изображенными на рис. 1). Они хитрые. Ты любишь разгадывать хитрости? Значит, ты отлично прочтешь все мои подписи. Смотри, подписи необычные: от слова остался только один звук или буква. Если точно написано слово ТОРТ, если ты совершенно уверен, что это не ЧЕРТ, а именно ТОРТ, клади такую надпись сюда (на рисунок торта). Такие торты мы будем покупать. Если написано слово ЧЕРТ, и ты совершенно уверен, что это не ТОРТ, а ЧЕРТ, клади надпись сюда (на рисунок чертика). Этих коробок мы трогать не будем. Но если на этикетке будет написано что-то непонятное: то ли ТОРТ, то ли ЧЕРТ, если ты не сможешь наверняка узнать, какое именно слово здесь написано, клади такие неразличимые, непонятные надписи сюда» (на листе для «непонятных» слов был нарисован знак вопроса).

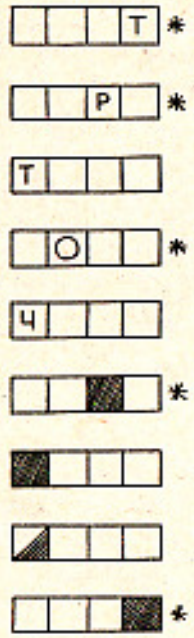
Перед началом работы проверялось запоминание инструкции, знание букв, с которыми ребенку предстояло работать, проводился полный звуковой анализ сравниваемых слов - ТОРТ и ЧЕРТ, готовые схемы этих слов оставались перед ребенком на протяжении всей работы. Таким образом экспериментатор актуализировал все знания, необходимые ребенку для работы. Каждое правильное решение бурно одобрялось, неверных действий ребенка экспериментатор как бы не замечал, вел себя нейтрально и сразу же предлагал следующее задание. Во 2-й части эксперимента ребенку предлагалось различить слова ДРУГ и ВРАГ, экспериментальная процедура оставалась той же, менялся лишь материал: картинки и карточки со словами. По окончании работы экспериментатор брал несколько карточек со словами, положенных ребенком на лист со знаком вопроса, и просил объяснить, почему это слово должно лежать именно здесь. В протоколе фиксировалось, куда ребенок отнес ту или иную надпись и как объяснил свои действия.

В I (индувидуальной) серии экспериментов по этой методике выяснялись возможности формирования у шестилеток определяющей рефлексии под влиянием таких факторов учебной деятельности, как учебное содержание и учебная форма сотрудничества учителя с классом. Для этого в индивидуальном эксперименте были обследованы 64 ребенка, проучившихся I полугодие в четырех разных классах 661-й, 91-й, 26-й школ г.Москвы. В одном классе обучение грамоте велось по букварю Д.Б.Эльконина. Здесь были представлены два условия развивающего

Рисунок 1

Экспериментальные задания к методике «Различи слова»

Условные обозначения:



- гласный звук;
- твердый согласный звук;
- мягкий согласный звук.

Звездочками отмечены задачи, не имеющие решения.

обучения: учебное содержание и учебные формы сотрудничества учителя с классом (различные «ловушки», ситуации открытого незнания, задачи, не имеющие решения, задачи с недоопределенными условиями, элементы дискуссионности). В другом классе обучение также велось по букварю Д.Б.Эльконина, содержание которого открывает детям систему лингвистических понятий. Но учительница, работавшая в этом классе, не владела техникой учебного сотрудничества, поэтому в ее работе было представлено лишь одно условие развивающего обучения - учебное содержание. В следующем классе обучение грамоте велось по стабильной Азбуке, содержание которой является главным образом навыковым, но в этом классе преподавала одна из ведущих исследовательниц учебной деятельности - Г.Г.Микулина, мастерски владеющая учебными формами сотрудничества с классом; в ее классе было представлено другое условие развивающего обучения - форма учебного сотрудничества со взрослым. И, наконец, в последнем классе навыковое содержание вводилось в имитационных формах, учебная деятельность не строилась вообще. Сравнение результатов работы учащихся этих трех классов по экспериментальной методике «Различи слова» позволило выяснить а) возможно ли вообще развитие определяющей рефлексии у шестилеток; б) если возможно, то при каких условиях.

По отношению к рефлексивным заданиям дети четко делились на две группы. Дети I группы вообще ни одну надпись не положили на лист с вопросом. Они считали, что различить можно все предъявленные им слова, и объясняли, как им это удается: «Я очень хорошо подумала и сразу догадалась, что здесь написано ДРУГ» (Маша Д.), «Как я узнал, что здесь написано ВРАГ? Внимательно посмотрел и сразу увидел» (Алеша Д.). Эти дети, обнаруживавшие в нашем эксперименте нулевой уровень определяющей рефлексии, задачу «определить, можно ли различить слова» подменяли задачей «угадать, какое из двух слов написано». За такой подменой задачи могли стоять не только содержательные трудности рефлексивной работы со словом, но и чисто школярская установка: ребенок, не владеющий учебными отношениями со взрослыми, но приученный к исполнительски имитационному типу взаимодействия со взрослым, считает своим долгом всегда знать ответ на любой вопрос. При таких установках предлагаемый ребенку (и единственно разумный в данной ситуации) ответ: «Здесь нельзя определить, какое слово написано» звучит как признание собственной некомпетентности. Пытаясь избегнуть подобных недостойных ситуаций, ребенок использует только «позитивные» ответы: «Я точно знаю, что здесь написано, потому что я старался; хорошо подумал, внимательно посмотрел... потому что я хороший, настоящий школьник, который всегда должен знать ответ на вопрос учителя». Подобные трудности, связанные с ложными ученическими установками, с неверным, но подкрепленным школьным опытом представлением о том, чего учитель ждет от ученика, являются не возрастными, а общешкольными: их испытывают не только шестилетки, но даже восьмиклассники, когда перед ними ставится задача, не имеющая решения*). Для нас сейчас неважно, каковы причины нерефлексивного поведения каждого конкретного ребенка в данной экспериментальной ситуации. Испытывает ли он содержательные трудности работы с двухслойной задачей «узнать, можно ли это узнать» и упрощает ее до однослойной, нерефлексивной задачи «узнать» (угадать); или он не умеет вступать со взрослым в учебные, неимитационные отношения, в которых только и мыслимо ответить учителю: «Ваша задача не имеет решения». Существенно то, что рефлексивные трудности детей могут быть обусловлены двумя ведущими факторами развивающего обучения - и содержанием, и формой сотрудничества ученика с учителем.

Другая группа детей обнаружила способность к определяющей рефлексии, разумно объясняя, почему часть заданий выполнить невозможно: «В обоих словах буква Г стоит на конце. Нельзя узнать, что здесь написано» (Максим С.), «Эта схема подходит сразу к двум словам» (Таня Л.), «Здесь написано сразу и ДРУГ, и ВРАГ» (Дима З.) и т.п. Ясно, что способность к определяющей рефлексии, в данном случае - способность действовать по логике «я знаю, почему я этого не знаю» развита у разных детей в разной мере: из 11 задач, не имеющих решения, наши испытуемые могли верно квалифицировать от 11 до 1 задачи. К детям с высоким уровнем определяющей рефлексии мы будем далее относить тех, кто верно решил более половины рефлексивных задач. Для качественного анализа существен не уровень рефлексивности, а то, что разумное объяснение рефлексивных задач, как правило, сопровождалось верным решением навыковых задач. Таким образом, в рефлексивную группу мы относим детей, обнаруживающих способность к определяющей рефлексии при хорошей обученности.

К рефлексивной или нерефлексивной группе трудно было отнести тех детей, которые делали немало ошибок в навыковых заданиях. У них было недостаточно сформировано умение читать звуко-буквенные схемы слов,

*) Е.Д.Божович. Зависимость успешности решения школьниками тематико-синтаксических задач от структуры и способа учебной работы. Сб.Психологические особенности формирования у школьников способов учебной работы в процессе усвоения знаний. - Деп. в ОПИИ № 278-87, М., 1986.

с которыми дети работали в нашем эксперименте. При этом немало рефлексивных задач было квалифицировано формально правильно. Но характерна реакция этих детей на вопрос взрослого: «Почему ты положил это слово сюда?» (в группу «неразличимых» слов). Ребенок сразу же перекладывал карточку со словом в другую группу. Когда же взрослый настойчиво повторял, что ребенок с самого начала действовал верно, и вновь просил объяснить причины «совершенно правильного и очень умного действия», то обнаруживалось, что основаниями действий детей были не объективные условия задачи, а субъективные трудности и неуверенность, связанные прежде всего с реальной неумелостью детей в обращении с экспериментальным материалом: «Я не могу понять, что здесь написано» (Андрей С.), «По одной букве трудно определить слово» (Коля Н.) и т.д. Чтобы не сменивать субъективную неуверенность ребенка в своих действиях и рефлексивную уверенность в том, что в данном случае действовать (различать слова) нельзя, мы далее при анализе результатов эксперимента не будем рассматривать детей, сделавших более одной ошибки в навыковых задачах, то есть плохо обученных. Данные об остальных детях сведены в таблицу 3.

Таблица 3

Уровни рефлексии у учащихся разных классов

Показатели сравнения классов	Условия развивающего обучения в классе			
	содерж. сотр. 20 детей	содерж. 27 детей	сотр. 25 детей	19 детей
Процент верно решенных навыковых задач*	95,1[а]	92,9[а]	97,6[а]	94,6[а]
Процент верно решенных рефлексивных задач	63,6[а]	40[б]	32,9[б]	6,5[б]
Процент детей с высоким уровнем рефлексии	61[а]	54[а]	43[а]	0[б]
Процент детей с нулевым уровнем определяющей рефлексии	0[а]	21[б]	38[б]	86[в]

*) Внутри каждой строки цифры с разными буквенными индексами различаются по критерию x^2 с вероятностью не менее 5%.

Приведенные в таблице 3 результаты 1-й серии эксперимента говорят о том, что при равной обученности три сравниваемых класса значимо различаются по уровню рефлексивного развития. При этом и учебное сотрудничество со взрослым, и учебное содержание являются равнонеобходимыми условиями развития рефлексии у маленьких школьников. И это чрезвычайно существенно: способность к рефлексии сама по себе, без влияния целенаправленного обучения не «созревает». Даже самые лучшие навыки, сформированные не в ситуации учебного сотрудничества, вне системно организованного учебного содержания, не обеспечивают рефлексивного развития. Не обеспечивают они и учебного отношения к задаче - готовности, стремления ребенка, встретившись с новой задачей, примерить: может или не может он ее решить. Об этом говорит следующий факт.

Выявленный в эксперименте уровень рефлексии никак не коррелирует с навыковой обученностью детей, но зато жестко коррелирует с отношением детей к экспериментальным заданиям. Завершив эксперимент, мы спрашивали каждого ребенка: «Чем мы сейчас с тобой занимались - играли или работали?» (Напомним, что экспериментальные задания имели некоторое подобие игровой (а точнее - игривой) формы, хотя по сути представляли собой сложную учебную задачу). Большинство детей «рефлексивного» класса (69%) назвали свое занятие работой: «Потому что играют в машинки, а буквы - это не игра» (Женя Д.), «Потому что надо головой думать, а в игре - нет» (Аня Д.), «Потому что я сам думал, а в игре я не думаю, а делаю что хочу» (Алена А.). Почти все дети «нерефлексивного» класса (84%) назвали свое занятие игрой, «Потому что интересно, как в сказке» (Света С.), «Потому что не писали» (Наташа К.), «Потому что работать трудно, а играть легко» (Таня Л.). Класс, в котором было представлено лишь одно условие развивающего обучения - форма, и здесь оказался посередине: 48% детей сочли экспериментальное задание игрой, а один ребенок сформулировал промежуточное мнение: «Это работа, но какбы и игра» (Ваня Б.). Итак, сами дети свидетельствуют: чем менее открыто ребенку собственно учебное, рефлексивное содержание задачи, тем более он склонен необычную задачу, имеющую шуточный сюжет, расценивать как игру, как занятие дошкольное, не предполагающее учебных отношений со взрослым, допускающее баловство. Открывающиеся ребенку новые рефлексивные возможности мысли, не снижая привлекательности забавного сюжета и озорных картинок, отделяют для ребенка игровую оболочку от не менее занятного, но трудного и серьезного существа учебных отношений со взрослым, с которым можно и должно говорить о своем незнании, неумении, неспособности.

Роль еще одного фактора развивающего обучения - учебного сотрудничества со сверстниками - мы выяснили во II (групповой) серии экспериментов по той же методике. В ней участвовало 20 учеников, обнаруживших в 1-й серии экспериментов в основном низкий или нулевой уровень определяющей рефлексии при хорошей навыковой обученности. С этими детьми эксперимент по методике «Различи слова» был повторен на новом словарном материале. На сей раз задание выполнялось не индивидуально, а сообща. Дети работали вдвоем по следующей инструкции: «Я - почтальон, несу вам письма. Ваши имена на конвертах записаны по-хитрому. Тебя будут звать Митя, а тебя - Рита. Конверт кладу между вами. Каждый вслух читает свое имя. Если Рита считает, что письмо адресовано ей, а Митя, что ему это письмо не предназначено, то кто берет конверт?.. Верно, Рита... А если письмо может взять себе и Рита, и Митя, и непонятно, кому именно оно адресовано, то чье оно?.. Верно, ничье или общее. Пусть оно так и лежит посередине, между вами. И следите, чтобы ни Рита, ни Митя общих писем себе не присваивали!»

Результаты совместного выполнения экспериментальных заданий сравнивались с результатами индивидуальной работы тех же детей. Числовые данные, приведенные в таблице 4, однозначно говорят о неаддитивной природе сотрудничества детей: пара совместно работающих шестилеток действует рефлексивно, хотя каждый из участников совместной работы в индивидуальном действии не обнаруживает способности к рефлексии. Этот факт подтверждает положение о роли учебного сотрудничества со сверстниками в возникновении и развитии определяющей рефлексии у младших школьников.

Таблица 4

Сравнение индивидуальной и групповой эффективности решения рефлексивных задач у одних и тех же детей

Показатели сравнения классов	Форма выполнения задания	
	индивидуальная	групповая
Процент верно решенных навыковых задач	72,5	93,1
Процент верно решенных рефлексивных задач	25,7	74,6
Процент детей с высоким уровнем рефлексии	20	100
Процент детей с нулевым уровнем определяющей рефлексии	45	0

Вывод. Приведенные сопоставительные данные говорят о том, что для развития определяющей рефлексии ребенка принципиально важны:

а) системная организация понятийного содержания обучения;

б) такое сотрудничество учителя с классом, которое не допускает школярского, репродуктивного поведения детей, но требует от учеников поиска неизвестных им способов действия;

в) такое сотрудничество детей друг с другом, при котором граница известного и неизвестного материализована для ребенка как граница его собственных действий и действий партнера.

Назвав три необходимых условия рефлексивного развития младших школьников, мы не говорим о достаточности этих условий для достижения нашей цели: для воспитания рефлексии как индивидуальной способности каждого ребенка.

Во-первых, (вспомните схему 4) в интерпсихической форме учебной деятельности сейчас оформлены пласты отношений «ребенок - взрослый», «ребенок - ребенок», но еще не выстроен план отношений ребенка с самим собой. Поэтому о полноте обеспечения рефлексивного развития говорить пока что рано.

Во-вторых, даже в тех группах испытуемых, где не было ни одного ребенка, не решившего ни одной рефлексивной задачи, мы диагностировали не рефлексивные способности, а освоенность рефлексивных операций. Не ребенок, а взрослый определил экспериментальное задание как задание, требующее рефлексии, дети действовали рефлексивно по требованию взрослого, а не по собственному побуждению. А о способности к рефлексиям мы говорим лишь в тех случаях, когда человек при любых обстоятельствах не может не рефлексировать. Мы специально проверили, будут ли наши испытуемые действовать рефлексивно, если из инструкции задания «Различи слова» убрать предупреждение о том, что бывают слова, которые нельзя различить и их надо откладывать отдельно. При инструкции, в которой отсутствовало прямое требование действовать рефлексивно, число детей с нулевым уровнем определяющей рефлексии значимо возросло. Из 27 первоклассников 6 лет, обследованных по обоим вариантам методики, операция рефлексии отсутствовала у 5 детей (27%), а способность к рефлексии - у 16 детей (59%). Из 64 первоклассников 7 лет, также обследованных по обоим вариантам методики, операция рефлексии отсутствовала у 7 детей (11%), а способность к рефлексии - у 22 детей (34%).

Итак, выполнение трех вышеназванных условий рефлексивного развития младших школьников средствами обучения не гарантирует сто-

процентного развития рефлексивных способностей детей. Но отсутствие любого из этих условий гарантирует дефектность рефлексивного развития.

ТРУДНОСТИ В ОВЛАДЕНИИ СОДЕРЖАНИЕМ И ФОРМОЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Самоценность, но не самодостаточность таких факторов развивающего обучения, как учебное (понятийное) содержание и учебное сотрудничество (со взрослыми и сверстниками), выступает особенно отчетливо при анализе детских трудностей в решении рефлексивных задач, требующих обращения к основаниям собственных действий. Совместное, интерпсихическое действие (а именно таково учебное действие младшего школьника) всегда имеет два адреса, две системы ориентиров. С одной стороны, оно ориентировано на предметное содержание, а с другой стороны -на партнера взаимодействия. И эти две системы ориентиров не совпадают, осваиваются по-разному, и их освоение порождает две группы трудностей. Первые трудности (назовем их **предметными**) обусловлены своеобразием детского допонятийного, житейского понимания предметного содержания задачи. Трудности второго рода (назовем их трудностями **сотрудничества**) обусловлены своеобразием детского понимания той ситуации сотрудничества, которую предлагает ребенку взрослый, ставя ту или иную задачу. Напомним, что на уроках родного языка в начальной школе основная предметная трудность ребенка обусловлена дорефлексивной, натуральной **«склейкой» слова и обозначаемого им предмета.** Основная **трудность сотрудничества** обусловлена школярской тенденцией ребенка **«склеивать» свое действие и действие взрослого**, прилежно копировать учительские образцы. Обе эти трудности создают постоянную угрозу **разнопредметного взаимодействия** учителя с классом, иллюзорность взаимопонимания и, следовательно, фиктивность, формальность усвоения.

Формализм знаний - это расплата за то, что ситуация взаимопонимания на уроке слишком часто неполна и иллюзорна. Знания - характеристика интерпсихическая, в интерпсихическом плане будущий формализм знаний обнаруживает себя в подмене поставленной учителем задачи. Ярчайшим примером такой подмены задачи является спор Буратино и Мальвины о способе деления «яблок из задачи» и «яблок из жизни». На уроке подмена задачи происходит не так драматично, но ежедневный драматизм урока как раз и состоит в том, что ни ученик, ни учитель зачастую не отдают себе отчета в разнопредметности своего взаимодействия: в том, что они считают «разные яблоки», анализируют «разные

слова», в том, что у них разные, непересекающиеся предметы работы.

Методика, обнажающая причины подмены ребенком задачи взрослого, была подсказана нам Д.Б.Элькониным. Она называется «Сокращение алфавита» и состоит в следующем. Ребенку предлагается сократить русский алфавит на 4 буквы, убрав из обращения буквы Е, Ё, Ю, Я*). Чтобы это сделать, надо вспомнить, какую работу выполняют эти 4 буквы, и найти им достойную замену. (Здесь взрослый самым тщательным образом помогал ребенку вспомнить букварную «теорию», необходимую для решения задачи: буквы Е, Ё, Ю, Я обозначают гласные звуки и мягкость предыдущей согласной). За редчайшим исключением дети не могли решить предложенную задачу сокращения алфавита «с ходу», и им предлагались два разных готовых способа ее решения, которые «изобрели вот эти два старших ученика». И экспериментатор клал перед ребенком две картинки - с мальчиком и с девочкой, а под картинками - две карточки с именами: АЛЬОША и ТАН*А: «Они написали собственные имена, каждый по-своему. Ты понял: каждый из них изобрел свой собственный способ письма слов, при котором можно обойтись без букв Е, Ё, Ю, Я. Они просят оценить их изобретения: выбрать из этих двух разных способов письма слов тот, который удобнее для маленьких детей. Прочитай их имена. (В чтении взрослый помогал везде, где было нужно). Ты понял(а), какой способ записи слов изобрел Алеша? Как он смог записать свое имя без буквы Ё? А какой способ письма изобрела Таня? Как ей удалось записать свое имя без буквы Я?...» Этими и подобными наводящими вопросами экспериментатор подводил ребенка к решению задачи, но сам никогда не формулировал ответ. Заметим сразу, что успешность этого предварительного этапа вербального решения задачи практически не влияла на основной ход решения. Некоторые дети почти ничего не смогли сказать в ответ на «теоретические» вопросы, но далее действовали содержательно и разумно объясняли свои действия. Были и обратные случаи: на этапе предварительного знакомства с содержанием задачи ребенок отвечал на вопросы настолько внятно и развернуто, что могло показаться: задача для него уже решена. Но на этапе решения, практически действуя со словами, он немедленно «терял» задачу. Этап практического решения состоял из двух частей.

В первой части ребенку предлагалось прочесть две новые картинки со словами и решить: «Какое из них написал Алеша своим способом, а какое

*) «Сюжетная заставка» этой задачи такова: «Ты, конечно, знаешь, что раньше в старых книгах были буквы, которые мы теперь не употребляем... Тебе легче было учиться писать, чем ребенку 100 лет назад: ты учил меньше букв. Если снова сократить алфавит, то совсем маленьким детям будет еще легче учиться...».

- Таня, по-своему: (МОР*АК, ЛЬЭНТА)... А почему ты так считаешь?» Здесь-то, начав действовать со словами, классифицировать их по одному из двух возможных оснований, дети и обнаруживали, какую собственно задачу они решают. Часть детей слово «МОР*АК присоединила к слову «ТАН*А, потому что «Таня изобрела снежинку, которая смягчает согласную букву». Другая часть детей карточку со словом «МОР*АК клала на рисунок мальчика: «Потому что девочки моряками не бывают».

Далее ребенку предлагалось еще две пары слов (ШЛ*АПКА - ШЛ*УПКА, АНДР*УША - ЛЬУДА), которые можно классифицировать как по содержательно-лингвистическому основанию: по способу записи, так и по основанию - внелингвистическому: по тому, что любят девочки, а что предпочитают мальчики. Каждый раз, предлагая ребенку новую пару слов, экспериментатор слова и снова акцентировал в инструкции выражения: «способ записи», «они изобрели каждый свое, особенное письмо, непохожее на наше...» Но снова и снова значительная часть детей подменяла задачу о способе записи слов задачей о значении «девчачьих и мальчишеских» слов. Взрослый спрашивал о форме слова, ребенок отвечал о его содержании. Ситуация разнопредметности, обусловленная особенностями детской точки зрения на слово, которая в скрытом виде постоянно присутствует на уроке, здесь выступила предельно обнаженно.

Во второй части методики была обнажена другая причина разнопредметного взаимодействия, обусловленная особенностями представлений ученика об учителе как носителе определенной системы отношений, требований, ожиданий. Для диагностики того, в какой тип отношений со взрослым вступает ребенок, мы предлагали новые пары слов (ПАРУС и БУСЫ, ВОЛНЫ и БАНТИКИ, КОРАБЛИ и КОСЫ) с той же инструкцией: «Определи, чьим способом написано каждое слово - Аленшным или Таниным». В отличие от предыдущих заданий здесь ребенку предлагалась задача перепаемая: эти слова не содержат букв Е, Ё, Ю, Я, поэтому невозможно установить, каким из двух способов письма они записаны. Так и отвечали некоторые ученики. Дети, решавшие до сих пор собственную натуральную задачу, продолжая действовать натурально, по-дошкольному, «провалились» сквозь прозрачную форму слова в предметы и отдавали «бусы - девочке, а парус -мальчику: ведь он хочет стать моряком». Но интересно, что так начинали рассуждать и некоторые дети, которые до сих пор ориентировались не на содержание, а на форму записи слова. Мы полагаем, что внезапное изменение оснований классификации, мгновенная смена проистекала не столько из-за нечеткости лингвистических знаний ребенка, сколько из-за особенностей школярской роли, не позволяющей объявить взрослому, что его требования не-

выполнимы. Если школьник видит в учителе держателя истин и совершенств, то долгом «настоящего школьника» ребенок считает некритичное исполнение требований взрослого. И когда взрослый просит решить задачу, «настоящий школьник» не должен отказываться: по логике школярских, исполнительских отношений он обязан действовать (даже вопреки логике задачи).

Различие 1-й и 2-й частей задачи «Сократить алфавит» состоит в следующем. 1-я часть содержит возможность предметной подмены задачи: возможность ухода ребенка не в ту предметную область, куда его «приглашал» взрослый. 2-я часть задачи содержит возможность иной подмены, обусловленной не особенностью детской точки зрения на содержание, а привычной для ребенка системой отношений со взрослым. По действиям ребенка в 1-й и 2-й части задачи «Сократить алфавит» можно судить о том, какие рефлексивные трудности он испытывает. Трудности **предметные,** обусловленные тем, что ребенок «проваливается» в значение, игнорируя форму слова, легко наблюдаются в 1-й части задачи. По результатам 2-й части работы можно легко диагносцировать **трудности сотрудничества.** Правда, дети, не решившие 1-ю часть задачи, никогда не решали 2-ю. Это показывает, что предметные трудности сочетаются у них с трудностями сотрудничества. Но данная методика не дает возможности обнажить первопричину детских трудностей: мы не знаем, сохраняется ли предметный натурализм из-за того, что ребенок не овладел учебным сотрудничеством, или учебное сотрудничество не складывается из-за жесткого предметного натурализма. Поэтому «диагноз» для этой группы детей не может быть строго дифференцирован: при решении рефлексивных задач они испытывают и предметные трудности, и трудности сотрудничества.

Количественные результаты эксперимента по методике «Сокращение алфавита» представлены в таблице 5. С помощью этой методики было обследовано 156 младших школьников 67, 91 и 661 школ г.Москвы. В контрольных классах содержание обучения родному языку было чисто навыковым, эмпирическим, несистемным. Осваивалось это содержание не в учебных, а в имитационных, репродуктивных формах. В экспериментальных классах обучение русскому языку велось по программам, предметное содержание которых выстроено как развертывание системы лингвистических понятий. Работа по организации учебного сотрудничества при введении экспериментальных программ в этих классах только началась, поэтому сопоставительные цифровые данные приведены здесь не для демонстрации успехов экспериментального обучения (они пока весьма скромны). Показав некоторое опережение эксперименталь-

ных классов, мы стремимся показать саму возможность сдвига учебной ситуации в сторону одновременности, а главное – понять природу тех трудностей, которые мешают рефлексивному развитию младших школьников.

Таблица 5

Какие трудности испытывал ребенок при решении рефлексивной задачи (указан % детей, испытавших те или иные трудности)

Возраст детей	Тип обучения	Число детей	Никаких трудностей	Только трудности сотрудничества	И трудности сотрудничества, и предметные трудности
6 лет. 1 класс	контр.	42	10	16	74
	эксп.	19	37	5	58
7 лет. 1 класс	контр.	24	13	20	67
	эксп.	37	43	8	49
9-10 лет 3 класс	контр.	34	26	30	44а

Предметный (языковой) натурализм, обусловливающий главные трудности принятия данного экспериментального задания, весьма высок: он не преодолен почти у половины детей, заканчивающих начальное образование по традиционной программе: не преодолен он и у половины первоклассников, обучающихся по экспериментальным программам. Однако различия, обусловленные типом обучения, выразительно перекрываются возрастные различия. Об этом говорит число детей, не испытывающих никаких затруднений при решении рефлексивной задачи: в первых экспериментальных классах их больше, чем в третьих контрольных.

Выразительная динамика чисто школярских трудностей сотрудничества, испытываемых учениками традиционных классов: число детей, отказавшихся от предметной логики задачи в угоду логике привычных исполнительских отношений к требованиям взрослого к концу начального обучения не падает, а растет! Это однозначно характеризует типичный для традиционного обучения характер сотрудничества учителя с классом: не рассуждать, но исполнять! В экспериментальных классах

число детей, страдающих чрезмерной интеллектуальной покорностью, выразительно мало уже в первый год обучения.

Методика «Сокращение алфавита», позволяющая различить два рода детских трудностей в решении рефлексивных задач, двухслойна. На первом шаге работы взрослый сталкивает ребенка со смешением двух предметных логик: нормативно-понятийной (заданной в требованиях задачи) и наивной, натуральной (содержащейся в сюжете задачи как ее несущественное условие). Здесь ребенок обнаруживает основание своей предметной логики. На втором шаге ребенку предлагается новая (хотя сюжетно похожая) задача, где действия по логике предмета несовместимы с действиями по логике требований взрослого. Здесь ребенок обнаруживает, в какой тип сотрудничества он вступает со взрослым. Возможность одновременной диагностики двух взаимосвязанных сторон рефлексивных трудностей ребенка (рефлексии своего предметного действия и взаимодействия) составляет одновременно и достоинство двухслойной методики, и ее ограниченность. Дело в том, что дети, которые «страдают» предметным натурализмом, не способны различать логику задачи и логику требований взрослого, поскольку не владеют логикой задачи. Диагностика трудностей сотрудничества «в чистом виде» будет описана чуть позже. Но нас более всего беспокоят не профессионально-диагностические, а педагогические проблемы.

Как помочь детям с рефлексивными трудностями, какой фактор обучения (содержание или форма) окажется решающим для овладения логикой задачи? Чтобы ответить на этот вопрос, мы провели три серии лабораторных обучающих экспериментов, различавшихся именно по способам представленности содержания и формы обучения. Материалом обучения было не экзотичное для современной школы рефлексивное действие, а стандартное действие звукового анализа, существенно облегчающее начало чтения. Звуковой анализ направлен на расчленение звучащего слова на его элементы (звуки). Считается, что если у ребенка хорошо сформированы операции звукового анализа (если он легко может слово КОТ «рассыпать» на три звука: К-О-Т), то звуковую форму слова он осознает, языковой натурализм преодолен (и ребенок никогда не скажет, что слово КОТ короче, чем слово КИТ, «потому что кот маленький»). Главным средством формирования операции звукового анализа является моделирование звуковой формы слова (пример: простейшая звуковая модель слова КОТ



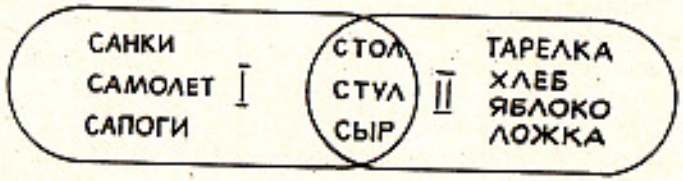
Роль моделирования - главного средства работы ребенка с предметным содержанием обучения - для преодоления рефлексивных трудностей детей изучалась в 1-й серии экспериментов.

В детском саду № 936 (г. Москва) мы проводили занятия звуковым анализом по системе Д.Б. Эльконина в группе шестилеток (21 человек). Групповая работа на занятиях отсутствовала, учебное сотрудничество со взрослым носило фрагментарный характер (использовались отдельные задания-ловушки). Основным фактором обучения были звуковые модели, с которыми постоянно работали дети.

После 15 занятий (по 20-30 мин.), когда самое элементарное действие звукового анализа - выделение первого звука любого слова - было отлично освоено всеми детьми, проводилась диагностика по методике «ЛОТО». Эта методика так же, как методика «Сокращение алфавита», содержит два рода «ловушек». Она провоцирует детей, с одной стороны, на смешение слова и предмета, на языковой натурализм, а с другой стороны - на некритичное исполнение требований взрослого, противоречащих требованиям задачи. Вновь используя двухслойную диагностическую методику, мы хотели выяснить, наблюдаются ли при выполнении относительно простого предметного действия звукового анализа те же трудности, что при выполнении сложных рефлексивных действий.

Экспериментальный материал: три набора предметных картинок (по 10 картинок в каждом), построенных как пересекающиеся множества, одно из которых подобрано по формально-лингвистическому принципу (все названия картинок начинаются на общий звук), второе - по предметно-ситуативному признаку.

Например:



Множество I включает слова, начинающиеся на звук (С), множество II объединяет предметы, входящие в ситуацию застолья.

Процедура эксперимента. Взрослый раскладывает перед ребенком 10 предметных картинок и просит испытуемого назвать все, что на них нарисовано. Убедившись, что ребенок твердо знает названия всех предметов, экспериментатор формулирует задание: «Сейчас я проверю твое внимание. (Ты ведь знаешь, как важно ученику быть внимательным!)

Сейчас я выберу отсюда (указывает на рисунки) все слова на звук ССС. Повтори, какой звук я буду искать?.. Верно. Еще громче спой этот звук... Ты очень хорошо произносишь звук СССС. А теперь следи за мной очень внимательно. Если я назову слово, которое начинается не на звук ССС, ты - внимательный ученик - меня исправишь. А если я пропущу слово на звук ССС, ты -внимательный ученик - мне подскажешь. Договорились? Какой звук я буду искать?.. Молодец. Ну, следи внимательно. Я беру ССССТОЛ. (Вынимает из ряда карточек рисунок стола, откладывает его отдельно). К ССССТОЛУ приставлю ССССТУЛ. (Кладет рисунок стула так, чтобы он был приставлен к столу). На ССССТОЛ ставлю ТАРЕЛКУ (кладет на рисунок стола рисунок тарелки) и не забуду, конечно, ХЛЕБ и ССССЫР (добавляет еще две картинки). Я все правильно сделала? (Далее следуют комментарии ребенка). А теперь внимательно посмотри на оставшиеся картинки. Я ничего не пропустила? (Ребенок вносит свои дополнения)».

Эта процедура повторяется еще два раза с другими наборами слов и картинок. В протоколе фиксируется: 1) как ребенок реагирует на провокационные ошибки взрослого; 2) как он самостоятельно завершает задание. Совершенно правильным мы считали следующий ответ ребенка: «ТАРЕЛКА и ХЛЕБ не подходят, потому что они не на ССС. Вы пропустили САПОГИ, САМОЛЕТ и САНКИ». Таких ответов мы слышали крайне мало. Задача, предельно простая с операторной точки зрения, оказалась для шестилеток почти перетабельной. По поведению детей в нашем эксперименте оказалось возможным достаточно однозначно различить те же две группы трудностей, которые были зафиксированы в методике «Сокращение алфавита». 1. **Предметные трудности, связанные со своеобразием детского отношения к слову.** Поставленная перед ребенком задача звукового анализа подменяется другой задачей - объединить слова по их предметному содержанию, и ребенок, отвечая на вопросы экспериментатора, действует так: «Вы все сделали правильно. Но забыли ЧАШКУ и ЯБЛОКО. Их тоже надо положить на СТОЛ». 2. **Трудности сотрудничества, связанные со своеобразием детского отношения к учителю**, с особенностями ученической (точнее - школярской) позиции ребенка, но не связанные с натуральным отношением к слову. Эти трудности в эксперименте проявились в таких ответах детей: «Вы все сделали правильно. (Эти слова ребенок обычно произносил тихо, потупясь, не глядя ни на картинки, ни на взрослого). А еще надо было добавить ССССАМОЛЕТ, ССССАНКИ, ССАПОГИ».

В качестве контроля мы взяли группу шестилеток того же детского сада, в которой занятия звуковым анализом с использованием моделей

не проводились вообще, а обычные занятия грамотой (знакомство со звуками и буквами) велись в традиционной имитационно-исполнительской манере. Предварительная диагностика показала, что в контрольной группе 48% детей уже начали читать, а остальные знают почти все буквы. В элементарной операции (выдели первый звук в слове) дети практически не затруднялись, правда, вместо звука называли букву (на что экспериментатор не обращал внимания) (табл. 6).

Итак, мы обнаружили, что многие дети (64% из 42 обследованных детей) не решают экспериментальных заданий. При этом их затруднения не связаны с техникой работы со звуковой формой слова. Все испытуемые, обнаружившие предметные трудности, после эксперимента легко и безошибочно назвали первый звук всех разбиравшихся слов.

Таблица 6

Результаты выполнения детьми обеих групп экспериментальных заданий по методике «Лото» (указан % детей)

Какие трудности испытывал ребенок?	Контрольная группа (21 ребенок)	Экспериментальная группа (21 ребенок)
Никаких	19	52
Трудности сотрудничества	43	24
И предметные трудности, и трудности сотрудничества	38	24

Задача, которую дети легко решали на оперативном уровне, попросту подменялась. Таким образом, в эксперименте была обнаружена типичная для урока ситуация подмены учебного задания, ситуация разнопредметного взаимодействия ребенка и взрослого. И обусловлена подмена задачи уже известными нам трудностями: 1) часть детей натурально (нерефлексивно, непонятийно) относится к предметному содержанию задания - к слову; 2) часть детей натурально (буквально, некритично) относится к взрослому - к его словам и действиям.

Весьма характерно, что оба рода трудностей встретились и в контрольной, и в экспериментальной группе. В этом отношении между детьми, обучавшимися по-разному, нет статистически значимых различий. Различия между двумя группами испытуемых, обусловленные, как нам представляется, разницей обучающих программ, выявились только в числе детей, не испытывающих никаких трудностей при решении экспе-

риментальных задач. Очевидные преимущества экспериментальной группы могут быть объяснены прежде всего опытом работы с моделями, который помог детям в значительной мере преодолеть натурализм, непосредственность действий. Однако половине детей (48%) экспериментальной группы моделирование не помогло. Модели слова не стали для них реальным средством овладения собственными действиями со словами. Следовательно, моделирование является существенным, но явно не достаточным условием преодоления непосредственности действий. Необходимо искать дополнительные условия.

Мы предположили, что трудности детей в решении экспериментальных задач могут быть преодолены, если ускользающую от детского сознания звуковую материю слова сделать для ребенка столь же реальной, чувственной, живой и значимой, что и предметное содержание слова. Слишком абстрактные звуковые модели оказались недостаточным средством материализации, воплощения формы слова. Мы попробовали использовать, кроме чисто знаково-графического моделирования, моделирование образное, игровое. Принцип учебных игр, моделирующих содержание понятий в образах существ, которые всем своим образом действий, мыслей и настроений воплощают данное понятие, как бы смотрят на мир глазами самого понятия, предложен Е.А. Бугрименко*). Работающее в методике «Лото» понятие «звуковая форма слова» было воплощено в образе звуковичков - легких крылатых существ, слегка напоминающих эльфов.

Звуковички обитают в стране Слов. Это носители и хранители звуков. Чтобы узнать, как зовут звуковичка (какой звук он хранит), надо посмотреть на рисунок его крылышек. Если на крылышке нарисован ландыш, это звуковичок Л, если солнышко - это звуковичок С. Чтобы накормить звуковичка, надо назвать слова с его звуком, растягивая этот звук как можно дольше (пока звуковичок не насытится). К примеру, звуковичок В любит первые звуки слов. Ему надо спеть: ВВВВВАТА, ВВВВОЛК, ВВВАСИЛЬКИ. Но нельзя предлагать ему шоколад или грушу: чужими звуками звуковичок может отравиться. Так сразу в игровой форме вводится не только образец действия звукового анализа (интонирование звука в слове), но и особая, непредметная логика обращения со звуками: звуковички «едят» то, что с человеческой, предметной точки зрения несъедобно. Действуя в роли звуковичка, ребенок выбирает себе совсем не те лакомства, которые он выбрал бы, действуя со своей собственной (и

*) Е.А. Бугрименко, Г.А. Цукерман. Развивающий букварь для шестилеток. Сб. Проблемы школьного учебника, вып. 18, М., 1988 г.

до сих пор единственной) точки зрения: он впервые действует и рассуждает по логике звуковой формы слова. Для звуковичка М одинаковы «вкусны» МММОРОЖЕНОЕ и МММАШИНЫ: он не думает о значении слов. Действуя то за самих себя, то за звуковичков, дети приучаются думать о слове сразу с двух точек зрения - и со стороны предметного содержания, и со стороны формы.

Во II серии экспериментов мы и проверяли эффективность учебной игры, в которой понятие о звуковой форме слова воплощено в образе звуковичков, для преодоления детских трудностей.

С шестью детьми, обнаружившими в I серии эксперимента по методике «Лото» отчетливые предметные трудности принятия задачи звукового анализа, было проведено по два получасовых индивидуальных занятия, во время которых ребенок и экспериментатор поочередно разыгрывали роли звуковичков и людей, попавших в страну Слов - кормили, лечили, спасали, учили и развлекали друг друга, сообща строили звуковые домики. При этом через разделение ролей «звуковичок» и «человек» постоянно противопоставлялись две логики: формально-лингвистическое отношение к слову звуковичков и коммуникативно-семантическое отношение к слову людей. После двух занятий все испытуемые выражали живейшую охоту продолжить звуковые игры, но вторичная проверка по методике «Лото» показала, что исходные трудности преодолели лишь два ребенка, четыре остальных по-прежнему продолжали смешивать форму и значение слова, предметную логику задачи и логику действий взрослого, хотя заметно усовершенствовались в технике звукового анализа.

Таким образом было экспериментально установлено, что ранее названные средства перестройки языкового сознания ребенка (моделирование звуковой формы слова и особая - образная представленность образцов звукового анализа через игровую роль, персонифицирующую вводимое понятие) являются необходимыми, но недостаточными условиями формирования у ребенка нового типа языкового обобщения. Нужно какое-то дополнительное, отсутствовавшее в наших экспериментах условие обучения, перестраивающее не только отношение ребенка к слову как предмету изучения, но и к самой ситуации обучения, к взрослому как носителю образцов учебных действий. Наши предыдущие исследования позволили предположить, что фактором, обеспечивающим возникновение у ребенка представления об образце учебного действия, автономного от взрослого, строящегося по логике предмета, является ситуация делового сотрудничества между детьми, сообща решающими совместную задачу.

Для проверки этого предположения была проведена III серия обучающих экспериментов, отличающаяся от предыдущей лишь формой организации учебного сотрудничества. Напомним, что в предыдущей II серии обучающая игра в звуковичков развертывалась между ребенком и взрослым. Теперь на занятия приглашались двое детей. Всего в этой серии экспериментов участвовало пять пар детей, не участвовавших во II серии и не решивших диагностическое задание «Лото» в I серии. С каждой парой было проведено по два получасовых занятия. Взрослый, показав детям образцы звукового анализа, то есть правила поведения, обычаи и вкусы звуковичков, распределял роли между детьми. Один ребенок был звуковичком В, другой - мальчиком Вовой, и они делили между собой лакомства, а потом - менялись ролями. Один был звуковичком М, другой - звуковичком С, и они прислуживали королеве звуков, которая спрашивала, кто из них может завести МММАШИНУ, кто сварит СССУП, кто соберет МММАЛИНУ, а кого послушается злая СССОБАКА. Когда на звуковичка С напала колдунья Немота, его друг собирал для него целебные слова (содержащие его звук), но должен был отклонять предложения взрослого, советовавшего накормить больного полезным ЛУКОМ или дать ему ТАБЛЕТКИ.

В индивидуальных обучающих экспериментах взрослый также пользовался подобными провокациями, и дети успешно справлялись с ним, пока разыгрывались ролевые отношения со взрослым. Но как только взрослый выходил из роли и представал перед ребенком в привычной ипостаси учителя, предлагая очередное диагностическое задание, те же самые предметные провокации вновь вызывали у детей обычные трудности и сбои.

В ситуации совместных действий со сверстниками картина была иной: дети справились с предметными провокациями взрослого не только во время игры, в ролевых отношениях, но и в заключительных констатирующих экспериментах, которые снова проводились индивидуально. Все 10 наших испытуемых после совместных занятий преодолели и предметные, и позиционные трудности звукового анализа, верно решив все экспериментальные задания. Такая стопроцентная успешность обучающего эксперимента позволяет заключить, что совместные действия детей оказались недостающим фактором обучения, позволяющим на первом же шаге обучения перестроить отношение ребенка и к предмету, и к ситуации обучения.

Выводы. Мы зафиксировали два рода трудностей, которые испытывает ребенок при решении учебных задач. Во-первых, **это предметные трудности**, связанные со своеобразием детской предметной логики и обуславливающие подмену **содержания задач**. Во-вторых, это **трудности**

сотрудничества, связанные со своеобразием детского опыта взаимодействия с образцовым взрослым и обуславливающие подмены формы взаимодействия на уроке. (Учебное взаимодействие подменяется предметно-действенным, за счет чего учебная задача, направленная на поиск способов действия, подменяется задачей конкретно-практической, направленной на поиск результата).

Эти два рода трудностей имеют разную природу, но они тесно взаимосвязаны: предметные трудности не преодолеваются без преодоления трудностей сотрудничества и наоборот.

Мы убедились, что, заботясь о содержании обучения (вводя такие мощные средства работы с содержанием, как знаково-графические модели, материализующие содержание понятия, игровые образы, переопределяющие понятия), мы не можем полностью избавить детей ни от предметных трудностей, ни от трудностей сотрудничества. Лишь благодаря **одновременной перестройке и содержания, и формы обучения** возможно предотвратить разнопредметное, иллюзорное взаимодействие учителя с классом, избежать подмены задач, техникой решения которых дети владеют.

МОДЕЛИ И СВЕРСТНИКИ

Мы показали, что на пути к трудной цели рефлексивного развития младших школьников невозможно ограничиться частичными средствами; необходимы коренные преобразования и содержания, и формы существующего начального образования. Нам известно также, что исходным субъектом рефлексии, исходным инициатором учебного сотрудничества является не отдельный ребенок и даже не диада «ребенок-взрослый», в которой рефлексия «перетекает» на полное взрослого, а группа детей, выполняющих учебные действия совместно. О роли учебного сотрудничества со сверстниками в становлении учебной самостоятельности детей и пойдет речь ниже. (Еще раз подчеркнем: сотрудничество со сверстниками - не панацея развития, оно может стать развивающим фактором обучения лишь в совокупности с другими).

Для того, чтобы вычленить именно этот фактор и проанализировать развивающий эффект учебного сотрудничества со сверстниками «в чистом виде», применялась следующая схема эксперимента. Набирались два первых класса (семилеток), относительно уравненные по исходному уровню развития детей. И в них проводился трехлетний формирующий эксперимент, переменным фактором в котором было именно наличие или отсутствие учебного сотрудничества на уроках родного языка (5-6 часов в неделю). Наш эксперимент проводился в 91-й школе г. Москвы, где содержание обучения по основным предметам (математика, родной

язык, ИЗО, труд) строилось в соответствии с теорией учебной деятельности (В.В. Давыдов). Детей учили общим способам действия с лингвистическим, математическим и пр. материалом, эти способы действия не задавались в виде готовых образцов, а обнаруживались детьми в ходе учебных дискуссий, раскрывающих новые понятия как выход из логических противоречий. Уроки родного языка в обоих классах вел один и тот же учитель на одном и том же лингвистическом материале, но в **контрольном классе** он применял только метод общеклассной дискуссии (который имеет тенденцию вырождаться в парное взаимодействие «ребенок» - «взрослый» - см. схему 7), а **в экспериментальном классе** велась целенаправленная работа по организации дискуссий в малых группах детей, работавших сообща. Эксперимент по этой схеме проводился в течение 11 лет (1974-1985), в нем участвовали 4 опытных учительницы (Е.М. Еремина, М.П. Романеева, Л.А. Суховерша, С.И. Шияновская), и регулярность наблюдаемых эффектов в шести повторностях лонгитюдинального исследования позволяет нам делать достаточно однозначные выводы о роли учебного сотрудничества со сверстниками даже в условиях многолетнего полевого эксперимента, где существует масса неконтролируемых обстоятельств, не позволяющих поставить чистый сравнительный эксперимент.

Первое учебное действие, которое осваивалось детьми на уроках родного языка - это **действие моделирования**. Основной психологический смысл учебных моделей слов и предложений состоит в **перестройке непосредственных речевых действий ребенка** в действия рефлексивные. Говорить умеют все первоклассники, многие умеют писать, но никто из них не знает, как они это делают, каковы основания их практических действий. Модели, выделяющие наиболее существенные (для письма) свойства слов и абстрагирующие от характеристик случайных, несущественных, являются эффективным средством обращения детского сознания к основаниям того или иного действия. Поэтому на первых этапах обучения надежным критерием перехода от непосредственного речевого действия к действию рефлексивному является наблюдение за тем, как модели становятся реальным средством работы ребенка со словами.

Внешне наблюдаемая картина действий детей с моделями такова. Учитель рисует на доске схему предложения и просит детей придумать разные предложения, подходящие к этой схеме. В контрольных классах дети выполняли задание индивидуально, в экспериментальных - вдвоем. В контрольных классах едва ли не в половине случаев дети, вызвавшиеся идти к доске, чтобы сказать свое предложение по схеме, вдруг посередине ответа (а отвечая, они вели пальцем по схеме) останавливались, впервые

заметив, что их предложения не соответствуют схеме или что они вообще не придумали конец предложения. Желание отвечать у доски, войти в активную зону контакта с учителем пересиливало здесь стремление выполнить пока еще внешнее требование учителя работать со схемой. Формальная необходимость «действовать по схеме» не могла конкурировать с реальной потребностью проиграть роль школьника (напомним, что речь идет о событиях первой недели обучения).

Но такие непосредственные, минующие схему действия детей наблюдались только в контрольных классах. В экспериментальных классах, где дети придумывали предложения вдвоем, случаев непосредственного действия практически не было. Иногда дети вообще не могли подобрать предложение, соответствующее схеме, но почти никогда не предлагали учителю предложения, не проверенные по схеме (в которых не хватало слов или были лишние слова).

О том, что организация совместных действий детей способствует «втягиванию» схем в их учебную работу, говорят данные проверки уровня сформированности действия схематизации предложения. После 2 недель занятий в школе мы предложили первоклассникам первую в их жизни контрольную работу по русскому языку. Дети должны были построить схемы к трем продиктованным учителем предложениям. Работы каждый ученик выполнял полностью самостоятельно (табл. 7.).

Таблица 7

Результаты выполнения первоклассниками заданий со схемами предложений

Класс	Число детей	% верно составленных схем	% детей, не сделавших ни одной ошибки
Контрольный	35	17,3	28
Экспериментальный	32	40,6*	63**

По критерию Фишера различия значимы * при P < 95%, ** при P < 99%.

Описанный эффект интересен прежде всего тем, что он получен за первые две недели обучения, когда у детей только начинают зарождаться навыки самостоятельной работы. Контрольная, то есть полностью самостоятельная работа выполнялась детьми обоих классов впервые. Казалось бы, преимущества должны были быть на стороне контрольного класса, где степень самостоятельности детей на уроке была выше, где на каждом уроке каждый ребенок сначала пробовал выполнить задание сам, и лишь после этого оно обсуждалось и проверялось всем классом. Надо сказать, что в контрольном классе, где не велась групповая работа, на уроке было тише (ведь дети не переговаривались), сделать успевали больше (ведь время урока не тратилось на обсуждение норм сотрудничества), и тем не менее уровень сформированности индивидуального действия в этом индивидуально работающем классе оказался ниже.

Тот же эффект наблюдался три месяца спустя, когда дети работали со звуковыми схемами слов. Уровень владения звуковой схемой проверили в следующих заданиях: 1. Даны слова. Дети должны построить их звуковые схемы. 2. Даны звуковые схемы. Дети должны подобрать к ним слова. 3. Даны схемы и слова. Дети должны проверить, подходит ли слово к схеме и исправить допущенные в схеме ошибки (табл. 8).

Таблица 8

Результаты выполнения заданий со звуковыми схемами (указан % детей, выполнивших задание верно)

Класс	Число детей	Задание			В среднем по трем заданиям
		1	2	3	
Контрольный	33	64	82	55	67
Экспериментальный	34	86	97	79	87

Доверительная вероятность различий - 99%.

Прежде чем приписывать полученные эффекты разнице форм учебного сотрудничества, обсудим более простую и поверхностную причину: может быть, случайно один класс подобрался «слабее» другого? Правда, с этим предположением не согласуется тот факт, что по исходному уровню развития мышления (по методикам А.З. Зака), по исходному уровню сформированности техники чтения (а этот навык существен для формирования у ребенка умения выделять слова из потока речи) и по уровню выполнения первых контрольных работ по математике классы не различались. Но так как у нас нет данных об исходном уровне речевого развития детей, в частности, о степени осознанности слова как единицы речи,

мы не имеем права отклонять предположение о том, что различия в выполнении контрольных заданий обусловлены не разницей в формах обучения, а различиями в исходном уровне развития детей.

Чтобы отличить эффекты обучения от эффектов развития, на следующий год, воспроизведя эксперимент в первом классе, мы провели два контрольных замера: один – как и раньше – через две недели после начала обучения, второй – еще через две недели, в течение которых дети продолжали работать со схемами предложения по-прежнему: в одном классе сообща, в другом – индивидуально, под руководством учителя. Результаты первого замера мы рассматривали как исходный показатель обученности, по которому можно уравнять группы детей в двух классах. Результаты замеров приведены в таблице 9.

Таблица 9

Изменение продуктивности работы первоклассников за две недели обучения

Классс	Число детей	% верно построенных схем предложения			
		«средние» ученики		«слабые» ученики	
		I замер	II замер	I замер	II замер
Контрольный	20	66,7	53,3*	15,6	17,7
Экспериментальный	19	66,7	76,7	18,5	44,4

* По критерию Фишера различия значимы при $p < 99\%$.

Итак, дети, поначалу испытывавшие равные трудности в освоении учебного содержания, делавшие равное количество ошибок примерно одного характера (в группе «средних» это прежде всего ошибки в действии контроля, в группе «слабых» - ошибки предметных действий), за две недели обучения стали значимо различаться. Этот результат мы склонны объяснить влиянием того фактора, который различал характер обучения в двух классах - формы учебного сотрудничества, хотя мы, разумеется, не учитываем действия таких личностных особенностей ребенка, как скорость адаптации к школе, индивидуальные особенности школьника (отношение к требованиям учителя, особенности самооценки, привычные формы общения со взрослыми и сверстниками) и массу др. психологических характеристик, которые, безусловно, влияют на характер обучения, но которые невозможно учесть и уравнять в условиях полевого эксперимента.

Но с наибольшей отчетливостью о том, что мы имеем дело с влиянием

фактора обучения (формы учебной кооперации), а не с различиями в уровне развития, говорит следующий экспериментальный факт. В классе, где из урока в урок строилось учебное сотрудничество детей, часть детей достаточно быстро овладели первичными формами совместной работы («сработались»), а у части детей навыки кооперации еще только начинали складываться, их работа оставалась пока по сути индивидуальной. В выделении скооперировавшихся пар был применен экспертный метод: учитель, проводивший обучение, и экспериментатор, наблюдавший за поведением детей во время урока, независимо друг от друга составили список учеников, которые, по их мнению, в этот период обучения работали сообща, сотрудничая друг с другом (оказалось, что таковых примерно половина класса). Сопоставив эти списки, мы выделили тех, кто, по мнению обоих экспертов (мнения экспертов разошлись лишь в трех случаях), сумел скооперироваться. Оказалось, что эти ученики (12 человек) выполнили вторую работу со схемами в среднем на 19,4% лучше, чем первую. Остальные дети (13 человек) выполнили вторую работу на 12,8% хуже, чем первую (вторая работа была много трудней первой, поэтому ухудшение результата вовсе не говорит о том, что дети разучились работать со схемой предложения). Различия между группами значимы по критерию Фишера при $p < 99\%$. Полученный эффект был воспроизведен через месяц при работе детей со звуковой схемой. За две недели обучения дети, сумевшие скооперироваться, улучшили свои результаты на 36,7%, а те, кто сохранил индивидуальную форму работы - лишь на 3,1% (различия значимы при $p < 95\%$). Так как в группу скооперировавшихся учеников вышло практически столько же «сильных», «средних» и «слабых» детей, что и в группу нескооперировавшихся, то есть основания утверждать, что улучшение учебных показателей произошло именно за счет введения учебного сотрудничества детей.

Мы рассмотрели **количественную** сторону эффективности учебного сотрудничества со сверстниками: дети, работавшие с моделями сообща, **быстрее** осваивали модели как средство своих индивидуальных действий с лингвистическим материалом. **Качественный** аспект влияния учебного сотрудничества со сверстниками на перестройку характера действия детей, на переход от непосредственного к опосредованному схематическими средствами действия прослеживается на материале формирования действия письма. Наши ученики в большинстве своем (за исключением 3-5 человек в каждом классе) приходили в школу, уже зная буквы и умея прочесть и написать простейшие слова. Но, разумеется, никто из них не знал, **почему** в том или ином слове он пишет ту или иную **гласную** букву. Действие письма и чтения основывалось на интуи-

тивном, стихийном «схватывании» детьми основного - позиционного закона русской письменности. Мы строили обучение так, чтобы этот закон был детьми выявлен, чтобы действие письма разворачивалось на основе лежащих в его основании способов обозначения звуков буквами. Ясно, что при обучении «грамотных» детей речь идет о перестройке уже начинающих складываться навыков интуитивного письма.

Основным средством перехода от непосредственного, интуитивного письма к письму рефлексивному, основанному на знании оснований выбора гласных букв, были схемы, описывающие правила выбора гласных букв после согласных разного типа (парных и непарных по мягкости-твердости)*). После того, как дети выводили и фиксировали в схемах законы выбора гласных букв, начиналась «отработка» - этап формирования навыков и автоматизмов письма. Дети писали диктанты (слоги, слова, предложения): переводили звучащую речь в ее письменные обозначения по уже известным им законам (по схеме). В контрольном классе перед каждым учеником лежала схема и набор гласных букв. Учитель диктовал слово, ребенок должен был по схеме выбрать нужную букву и поднять карточку с этой буквой. В экспериментальном классе на парте лежала одна схема и один набор гласных букв на двоих. Дети должны были вдвоем поставить пальчики на нужное место в схеме, в случае несовпадения мнения обсудить их, после чего - выбрать нужную букву. Такого порядка действий требовал учитель. Но интуитивно, без доказательств, без проверки по схеме действовать сначала (в простейших случаях) было настолько легче, что дети часть шли путем наименьшего сопротивления, пренебрегая требованием учителя к схеме. Хорошо читающие дети и так знали, какую букву писать, и не считали нужным проверять себя по схеме, доказывать правильность выбора буквы.

Записанные в схеме законы выбора гласных букв достаточно сложны (хотя и предельно строги, неслучайны, стройны). Поэтому работать со схемами гласных букв дети учились несколько недель, и в течение этих недель мы наблюдали два рода ошибок. 1. Ребенок действовал по принципу «мало ли что получается по схеме, я-то знаю, как надо писать». Он ошибался в выборе схемы, но правильно выбирал букву. Детей, действовавших вопреки схеме, доверявших не схеме, а собственной интуиции, в контрольных классах оказалось 21% (14 учеников из 66), а в экспериментальных - 8% (5 учеников из 67). По критерию Фишера различия значимы при $p < 95\%$. 2. Ребенок действовал по принципу: «Если слово

*) Описание этих схем см. в главе «Русский язык» в кн. «Развитие психики младших школьников» (под ред. В.В. Давыдова) - М., 1990.

принято писать не так, как получается по схеме, то тем хуже для слова». Он ошибался в выборе схемы и на этом основании выбирал неверную букву. Таких «послушных схеме» детей оказалось в экспериментальных классах 16% (11 детей из 67), а в контрольных - 8% (5 детей из 66). Различия незначимы, но тенденция весьма красноречива: понятийная логика схем начала овладевать умами учеников экспериментального класса; в контрольном классе дети действуют более непосредственно, интуитивно. Эти результаты достаточно просто интерпретировать.

Так как совместные действия нередко приводили детей к разногласиям, то они вынуждены были развертывать доказательства и обращаться к схеме. Поэтому в условиях совместной работы учащихся действие со схемой происходило более систематично, чем в условиях работы под руководством учителя. Что не могло не сказаться на результатах первых письменных работ.

Неочевидные в начале обучения грамоте преимущества рефлексивного письма над чисто интуитивным, игнорирующим знание о лингвистических основаниях выбора букв начали открываться через несколько месяцев, по мере нарастания сложности письменных задач и по мере «вращивания» схем как орудий рефлексии. Ясно, что сначала, когда схема только была построена, интуитивное, стихийно сложившееся до школы действие начало «ломаться», дети попали в ситуацию «ученой» ошибки, которая задумалась о том, как ей шагать. Размышления о способе действия (рефлексия), как известно, поначалу нарушает действия. Но потом, особенно в условиях затрудненного действия, рефлексивное действие, как правило, более безошибочно, чем действие непосредственное, не сознающее своих условий и оснований. О чем и свидетельствуют данные таблицы 10.

В таблице 10 приведены результаты диктантов все возрастающей сложности, поэтому по приведенным цифрам мы не можем оценить эффект обучения «в чистом виде». Но вот результаты двух диктантов одинаковой (высокой) сложности, также проведенных с интервалом в две недели.

Экспериментальные классы улучшили свои показатели на 29% (1981 г.) и на 20% (1982 г.), а контрольные классы - на 3% (1981 г.) и на 1% (1982 г.). (Приведена разница между процентом детей, не делавших орфографических ошибок в 1-м замере, проведенном сразу после введения схем, и во 2-м замере, проведенном неделю спустя).

Таблица 10

Количество детей, правильно выбравших гласную букву (в %, в скобках - общее число детей)

№ замера	«Ученик - учитель»	«Учитель - группа детей»
1981 г.		
1	67(24)	62(21)
2	44(25)	76(21)*
3	54(24)	95(20)*
4	75(24)	100(20)*
1982 г.		
1	63(35)	59(37)
2	67(36)	76(33)
3	69(35)	76(34)
4	77(30)	96(23)

* По критерию Фишера значимо при $p < 95\%$.

Итак, освоение схематических средств учебной деятельности, переход к действию, опосредованному схемой, происходит быстрее, если дети работают со схемой сообща. Почему?*)

Рассмотрим пристальней действия ребенка со схемой в ситуации общения с учителем на уроке. Вопрос о том, чем мотивировано обращение ребенка к схеме, обычно решается в контексте анализа индивидуальных действий ученика. Логика здесь такова: поставленная перед ребенком учебная задача **т р е б у е т** использования схематических средств решения, поэтому-то ученик и начинает их использовать. Таким образом, необходимость опосредования действий ребенка схемой выводится **из объективной ситуации** задачи. (На примере формирования действия письма мы уже показали, что ребенок может не подчиняться этой логике, подменяя учебную задачу «перейти от звука к букве, используя правила этого перехода, фиксированные в схеме выбора буквы» конкретно-практической задачей «написать букву»). Но почему ребенок начинает подчиняться объективной ситуации задачи, почему он «принимает» ее и делает

*) Конечно, до тех пор пока мы не проверили тщательно исходный уровень развития символической функции, с которым дети приходят в школу, все полученные эффекты обучения можно объяснить случайным неравенством классов. Но так как описанные эффекты воспроизводятся в разных классах разными учителями, то, не снимая полностью критики такого рода, мы склонны все же объяснять полученные эффекты спецификой организации учебного общения, а не характером индивидуальных действий отдельных учеников.

именно то, что «задача требует»? Ответ на этот вопрос может быть получен лишь в том случае, если мы перейдем от рассмотрения индивидуальных действий ребенка по решению учебных задач (а на первых этапах обучения индивидуальное учебное действие еще в принципе не может существовать: учебная деятельность в началах своих существует лишь как деятельность интерпсихическая, распределенная между ее соучастниками, со-исполнителями) к рассмотрению того реального контекста, в котором действует ученик - контекста учебного взаимодействия.

Учитель просит детей придумать интересное **предложение про собаку.** В классе - лес рук, на лицах учеников - радость и нетерпение. Они все (почти) считают, что **умеют это делать хорошо**, и они все (почти) хотят вступить в общение с учителем и получить его оценку (разумеется, положительную). Заметим, что в этой ситуации (речь по-прежнему идет о первых неделях в школе) оценка учителя относится (ребенком) не столько к результату (а тем более способу) его учебных действий, сколько ко всему ученическому поведению: ты придумал хорошее предложение, ты хороший ученик: постарался, кстати, и руку правильно поднял, и встал при ответе, не уронил с грохотом пенал, и говорил громко - на весь класс, короче - полностью справился с работой (ролью?) школьника.

Следующее задание учителя: придумать **интересное предложение вот к такой схеме.** Теперь в классе несколько меньше рук, и взлетают они не мгновенно, а после некоторой паузы, в течение которой дети, по всей очевидности, подстраивают свои речевые действия к схеме (но рук было бы еще меньше, а пауза длиннее, если бы учитель потребовал предложение про птеродактиля). Причина обращения к схеме здесь исходит не из внутренней потребности речевых действий ребенка, а задана ситуацией общения с учителем, является условием положительной оценки учителем действий ребенка. Для детей пока задание «придумать предложение по схеме» просто чуть труднее задания «придумать предложение про собаку». Но в принципе почти любой семилетка знает, что составлять предложения он умеет, и рвется продемонстрировать свое умение учителю.

Итак, требование действовать по схеме исходит от учителя, оценка правильности действия ребенка (его соотнесенности со схемой) также исходит от учителя. Ребенок по-прежнему стремится к общению с учителем, предлагает ему свое «интересное предложение», а учитель, принимая или отвергая это предложение, соотносит его со схемой, каждый раз демонстрируя образцы обращения к схеме. Так как ученик стремится выполнить требования учителя и активно осваивает даваемые учителем образцы, то, в частности, он начинает, строя свое действие, обращаться к

схеме, в которой сконцентрировано **предметное содержание учебной деятельности.**

Заметим, что в начале требование действовать по схеме едва ли чем-либо отличается для ребенка от других требований учителя и выступает как один из ритуалов в общем рисунке школьного поведения. И неизвестно, что важнее для самоутверждения ребенка в его новой ученической позиции: научиться правильно держать ручку и писать красивые палочки или правильно составить предложение по схеме. И схема, и ручка пока – новые и не очень послушные средства, инструменты учебной работы. Знаковая, развивающая природа схемы, естественно, не может открыться ребенку, и ручка, пожалуй, для него «главное» – результат ее освоения явственно виден и ученику, и учителю, и маме: палочки выравниваются. Но учитель предложениям, составленным по схеме, радуется не меньше, чем наклону палочек, соответствующему образцу в прописи, поэтому схема (а вместе с ней – предмет и способ учебного действия) выделяется для ученика как одна из ценностей школьной жизни. Затем медленно и далеко не у всех детей происходит **переориентация содержания школьного общения** (которое состоит в проигрывании ролевых взаимоотношений школьника с учителем) **на предметное содержание обучения**, фиксированное в схеме.

Мы уже отметили, что такая переориентация в условиях совместной работы детей происходит активней, быстрее и у большего числа первоклассников. Факт сам по себе странный: там, где учебное общение имеет более сложную организацию, там, где самой организации общения уделяется большее внимание и время, учебное содержание (которому уделяется меньше времени) осваивается быстрее. Разберем по элементам ситуацию совместной учебной работы двух детей. Исходные данные здесь те же: дети считают, что хорошо умеют составлять предложение*), и хотят «отвечать» – выполнять обряд ученичества. Но так как учитель ввел дополнительное условие в ситуацию своего общения с учеником («вы должны отвечать мне вместе, составить общее предложение»), то дети стремятся выполнить и это условие. Кстати, они часто о нем забывают: мы не раз наблюдали, как ребенок, придумав предложение, немедленно вскидывал руку: «Спросите меня!» Но его сосед либо мгновенной вспышкой обиды, либо более мягко напоминает ему, что отвечать надо

*) Мы не рассматриваем отдельно нетипичные для начала первого класса случаи, когда конкретная самооценка ребенка проблематична или низка (когда ученик не считает себя «нормальным типичным ребенком»), так как в этих случаях ученик с самого начала критически, недоверчиво относится к собственным словам и действиям и поэтому склонен их контролировать.

вдвоем, и дети вступают во взаимодействие.

Вот ученик шепчет свое предложение соседу и торопит его поднять руку. Тот руку вырывает: «Подожди, я проверю» и склоняется к схеме. Ему надо сообщить учителю уже не свое, а чужое предложение. А ведь предложения других детей (так уже не раз бывало на уроке) не всегда правильны, и учитель (так уже тоже бывало) за ошибки не хвалит.

Здесь и возникает необходимость проверки, обусловленная опять не внутренней необходимостью речевого действия, а особенностью данной ситуации, и прежде всего тем, что другой ученик (сверстник, равный) – это существо ошибающееся. Его работу надо проверять.

Итак, в условиях совместной работы со сверстниками каждый ученик находится в двойной контрольно-оценочной ситуации: отношение к его действиям высказывает и учитель, и сверстник. Оценка учителя, как уже говорилось, носит на первых порах глобальный характер и воспринимается ребенком не в отношении к его учебным действиям, а в отношении к его персоне, ко всему комплексу социального поведения школьника. Оценка сверстника куда более конкретна и предметно определена: она направлена именно на содержание учебных действий: «Ты ошибся в этом слове... Давай лучше так сделаем...» Замечания другого ученика соотносят учебные действия ребенка не с его личностью в целом (ты сделал хорошо, значит ты – хороший), а со схемой (ты сделал хорошо, значит, ты сделал по схеме: как велел учитель) и не распространяются на весь комплекс ученического поведения.

Итак, ситуация совместной учебной работы со сверстниками обусловливает изменение характера учебных действий и учебного поведения ребенка: переход от непосредственных действий к действиям, опосредованным схемой; переориентацию социально значимого и нового для первоклассника статуса школьника особых форм взаимодействия с учителем на само содержание учебной деятельности. Мы подробно рассмотрели лишь первый шаг перехода – тот этап работы с моделями, который П.Я. Гальперин называет этапом материализованного действия*). Позже – во 2-3 классе модели «интериоризуются», становятся реальным средством теоретического мышления детей. Сохраняется ли на этапе «внутреннего действия» необходимость в организации интерпсихического взаимодействия, в частности – в учебном сотрудничестве со сверстниками? Или, выполнив свою роль по интериоризации «вращивание» моделей, сотрудничество теряет свою развивающую силу?

*) П.Я. Гальперин. Развитие исследований по формированию умственных действий // Психологическая наука в СССР, т. I. М., 1969.

Для ответа на этот вопрос мы провели эксперимент, обнаруживающий наличие (или отсутствие) теоретического (моделирующего) способа решения лингвистических задач без опоры на материальные схемы, в умственном плане. Эксперимент проводился по методике «Диалог», построенной на лингвистическом материале, не изучавшемся в начальной школе. Общий способ решения задач данной методики предполагает открытие неизвестного детям закона построения связного текста: содержание каждой реплики диалога может быть восстановлено на основании содержания предыдущей и последующей реплик. Без знания последующей реплики восстановить содержание предыдущей можно лишь методом гаданий. Методика «Диалог» и была направлена на различение двух стратегий решения речевых задач - метода проб и ошибок (эмпирического) и безошибочного метода, требующего обнаружения общего способа решения подобных задач (теоретического). Процедура работы по методике «Диалог» была такова. Экспериментатор готовил бланки, на которых были записаны диалоги с пропущенными репликами. Реплики эти достаточно однозначно восстанавливались на контексте. Способ восстановления пропущенной реплики не требовал особого научения: достаточно было удерживать одновременно смысл предыдущей и последующей реплик. На связанность предыдущей и пропущенной реплики ребенку указывал экспериментатор. Обусловленность смысла пропущенной реплики последующей ребенок должен был обнаружить сам. Приведем сами тексты экспериментальных диалогов с пропущенными репликами: для удобства дальнейшего изложения все пропущенные реплики пронумеруем.

Прости меня, пожалуйста!

..... № 1

Я сломал твою машину.

..... № 2

Заводную.

..... № 3

Какой ты добрый!

* * *

Как тебя зовут?

..... № 4

Сережа.

..... № 5

А во что ты хочешь играть?

..... № 6

Я в шахматы не умею.

..... № 7

Хочу в футбол.

В начале разговора с испытуемым экспериментатор закрывал текст и показывал ребенку только ряд человечков: «Вот два человечка. Они разговаривают по телефону. Черный что-то говорит, а белый отвечает. Черный опять что-то говорит, белый снова отвечает... Ты (экспериментатор обращается к испытуемому) стоишь около черного и слышишь все его слова. Вот (экспериментатор на несколько секунд открывает бланк с первым диалогом и показывает ребенку, что все реплики черного здесь записаны, но не дает времени прочесть). Ты знаешь В С Е, что говорит черный. А что отвечает белый, ты слышишь?.. Нет, второй телефонной трубки нет... А можешь ты **догадаться**, совершенно **точно узнать слова белого по ответам черного?**» Что бы ни отвечал испытуемый, экспериментатор предлагает ему попробовать и приоткрывал первые две реплики текста, оставляя остальные закрытыми. Далее приводится типовой протокол эксперимента:

И: (читает) Прости меня, пожалуйста!

Э: Это - слова черного. Что отвечает белый? Как можно узнать это точно?

И: Он сказал: «Я тебя прощаю».

Э: (Вписывает в бланк предложенную ребенком реплику). Проверим, правильно ли ты угадал слова белого. Смотри, КАК мы будем проверять. (Открывает следующую реплику).

И: (перечитывает все 3 реплики). Не получается. Он сказал: «А что ты такого сделал?»

Э: (зачеркивает прежний вариант, вписывает новый). Теперь получилось? А как ты узнал слова белого?

И: Не знаю... Как-то догадался...

Э: Ну, хорошо. Слушаем их разговор дальше. Ноты думай, какую писать

слова белого сразу, без гаданий. Чтобы мне не пришлось опять зачеркивать (Открывает следующую реплику черного). Что же теперь ответил белый? Как узнать его слова сразу точно?

И: Надо хорошо подумать... Он сказал: «Ну, ничего. Я куплю себе новую».

Экспериментатор снова записывает предложенную ребенком реплику и снова предлагает проверить правильность догадки. При этом снова акцентирует способ проверки: надо открыть следующую реплику и посмотреть, получается ли разговор.

И: Нет, не получается. Он спросил: «Какую машину?..»

Из приведенного эпизода эксперимента видно, как ребенок действует в ситуации данной речевой задачи: наугад, методом подбора, пробуя и ошибаясь. Весьма характерно, что все присутствующие в речи взрослого указания на правильный способ действия он просто «не слышит». Теперь покажем другой (более редкий) вариант работы детей в той же экспериментальной ситуации. Инструкция и начало разговора те же. Ребенок перечитывает первые реплики:

- Прости меня, пожалуйста.
- Прощаю.
- Я сломал твою машину.

И: Нет, так не получается разговор. Он спросил: «А за что тебя прощать?»

Э: (зачеркивает первый вариант, вписывает новый). Теперь разговор получается? (Испытуемый кивает). Тогда посмотрим дальше. (Открывает следующую пропущенную реплику). Белый что-то на это ответил. Как сразу, без гаданий, без зачеркиваний узнать, что сказал белый?

И: Надо посмотреть, что ему ответил черный (показывает на закрытую часть текста).

Э: Смотри. (Открывает следующую реплику).

И: Он спросил: «Какую машину?»

Э: (Вписывает ответ, открывает следующую пропущенную реплику). Как узнать, что теперь скажет белый?

И: Надо посмотреть дальше, что ему ответит черный. Далее ребенок действует безошибочно тем же способом.

Проанализируем данную экспериментальную задачу. Она с самого начала задается ребенку как задача двухслойная: конкретно-практическая (найти пропущенную реплику) и теоретическая (найти безошибочный способ действия). Иными словами, экспериментатор все время просит ребенка узнать, что было сказано в каждом конкретном случае, и как узнать, что было сказано. Две зафиксированные в эксперименте

стратегии поведения детей сводятся к тому, что в первом случае ребенок, решая все 7 конкретных речевых задач методом проб и ошибок, не принимает задачи о способе действия; во втором случае ребенок, решив задачу о способе действия (обнаружив связь предыдущей и последующей реплик), безошибочно решает все конкретные речевые задачи. Эксперимент по методике «Диалог» проводился с учащимися 1-3 классов 91-й школы. Всего в эксперименте участвовал 151 ребенок. Результаты эксперимента сведены в таблице 11, 12.

Таблица 11

Процент детей, открывших общий способ решения речевых задач

Когда было сделано «открытие»	1 класс контроль (41 ч-к)	2 класс контроль (36 ч-к)	2 класс эксперим. (37 ч-к)	3 класс контроль (37 ч-к)
На 1-2-м ходу решения	11	0	17	19
НА 3-7-м ходу решения	7	41	43	38
Не открыли способ	82	59	40	43

Таблица 12

Процент детей, нашедших верное решение конкретных речевых задач*)

Номер задачи	1 класс контроль	2 класс контроль	2 класс эксперим.	3 класс контроль
1	32	47	54	59
2	41	58	70	70
3	61	86	89	100
6	78	92	95	100
7	10	25	24	38
Среднее	44,4	61,6	66,7	73,4

*) Неверным считалось решение, в котором с очевидностью выступало отсутствие контекстной связи в диалоге. Например:

- Как тебя зовут?
- Сережа.
- Сережа.
- Сколько тебе лет?
- А во что ты хочешь играть?
- Давай в догонялки.
- Я в шахматы не умею.

По данным, приведенным в таблице 12, мы можем судить о том, что уровень речевого развития детей (то есть то, что влияло на успешность решения конкретных речевых задач) сопоставим в двух сравниваемых вторых классах и заметно изменяется с возрастом. Так как задачи, связанные с анализом текста, не ставились в обучении ни в одном из обследованных классов, то различия между первыми, вторыми и третьими классами отражают, очевидно, динамику общеречевого развития младших школьников, независимо от обучения. Иная картина представлена в таблице 11, где отражается целенаправленно формируемая в обучении способность детей переходить от конкретно-практической к теоретической задаче. По этому параметру два сравниваемых вторых класса различаются, второй экспериментальный тяготеет к третьему. Статистически значимыми оказались различия между количеством детей, которые начали решать предложенную задачу сразу как задачу теоретическую, то есть на 1-2-м ходу решения открыли общий способ действия и далее действовали безошибочно.

Результаты, полученные по методике «Диалог», говорят о том, что теоретический способ решения задач, средством которого является модель, развит лучше в экспериментальных классах. Существенно, что этот результат получен а) на втором году обучения, когда действие моделирования в значительной степени интериоризовано; б) на материале новой, не бывшей в обучении задачи, решение которой испытуемые находили «здесь и теперь». На основании полученных данных мы полагаем, что к интерпсихической форме обучения чувствительны не только наиболее ранние - материальные этапы становления умственных действий детей, но и все последующие этапы интериоризации - вплоть до действий, совершаемых полностью во внутреннем плане. Ключом к объяснению этого факта является идея В.С. Библера о диалогической природе человеческого мышления*). Очевидно, реальный собеседник необходим даже для развертывания внутреннего, мыслительного диалога. Вот почему необходимость в сотрудничестве со сверстниками не отмирает на протяжении всего начального обучения. Вспомним: сверстник - это собеседник особого рода: он несовершенен.

НЕСОВЕРШЕНСТВО КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ

«Мы удивляемся (потому что это случается и с нами), когда видим, как в каждой из окружающих нас личностей из года в год развивается искра рефлексии» - этой уникальной человеческой способности, центра, разгадки «феномена человека»*). Но стоит лишь задуматься о том, **как возможно появление рефлексивных способностей** каждого ребенка, возникает ощущение чуда, ибо рождение рефлексии - это чудо, с какой бы устойчивой регулярностью оно ни наблюдалось. Рефлексии невозможно научить: взрослый не может показать ребенку, как он рефлексирует. Рефлексией невозможно «заразиться» именно потому, что заразиться можно лишь состоянием перефлексивным. Можно лишь создать условия, при которых рефлексивная вершинка в сознании ребенка возникает с наибольшей вероятностью, и здесь было рассказано все, что нам сейчас известно об этих условиях. Одно из важнейших - интерпсихическое взаимодействие, в котором возможен «пробой» рефлексии, развертывается не только между несовершенным ребенком и взрослым как посредником, проводником совершенств, но еще и между несовершенными. Научить рефлексии нельзя, но можно помочь научиться, и тот, кто умеет рефлексировать, оказывается не самым лучшим помощником.

Чтобы «стать как взрослый», освоить взрослые функции - и в первую очередь рефлексивные функции контроля, оценки, целеполагания - ребенок должен в этих функциях упражняться, действовать. Но если он не умеет рефлексировать, то он не сможет упражняться во взрослых функциях индивидуально, без помощи взрослого. Однако взрослый - живой, реальный взрослый, не может восприниматься ребенком лишь как средство для самосовершенствования - как абсолютно прозрачный проводник культурных норм, правил, принципов мышления и деятельности. Взрослый нужен и дорог ребенку прежде всего в своей теплой, ласковой телесности, взрослому можно и хочется довериться безоговорочно, безрассудно (перефлексивно). Взрослый как посредник между ребенком и культурой нужен детям, чтобы стать взрослыми (для светлого будущего). Любящий и любимый взрослый с его всепонимающей надежностью нужен ребенку для счастливого настоящего, для того, чтобы «здесь и сейчас» быть ребенком. Вот почему взрослый одновременно открывает и закрывает ребенку путь к взрослости, самостоятельности (рефлексивности).

Со сверстником тоже очень приятно, но это не тот человек, которому заведомо больше дано (больше известно), и с которого больший спрос. Со сверстником бремя взрослых забот приходится делить поровну. О том, как это трудно, наши ученики признавались сами: «Мы сегодня как будем писать диктант - вместе или каждый сам по себе?» «А как ты хочешь?» «Я сегодня хочу сам: очень уж я устал вчера спорить с Павли-

*) В.С. Библер. Мышление как творчество. М., 1975.

*) Пьер Тейяр де Шарден. Феномен человека. М., 1987, с. 145.

ком» (Дания М.), «Самому, конечно, легче: ничего не надо доказывать. Но вместе интереснее» (Дима М.).

О результатах этих трудных споров свидетельствуют следующие экспериментальные факты, полученные с помощью диагностической методики «Диктант для робота», принцип построения которой состоит в следующем. Для отчетливого выделения рефлексивной точки зрения на орфограммы (места на письме, требующие систематического сомнения) вводится условный персонаж: робот, для которого надо составлять программу грамотного письма. Но робот может писать безошибочно, с железной логикой» лишь при одном условии: если он в состоянии объяснить, доказать выбор той или иной буквы. Почувствовать, угадать, какую букву следует писать, робот (в отличие от человека!) не способен. Если он не знает какого-то закона письма (орфографического правила), то он вообще не пишет букву на это правило. К примеру, если для робота еще не составлена программа выбора гласной в личных окончаниях глаголов, то все глаголы он будет писать так: «ДУМА-Т, СЛЫШ-М... Сейчас робот знает и умеет ровно столько же, сколько знают о законах орфографии ученики обследуемого класса. Сегодня он вместе с классом пишет словарный диктант. Слова на изученные правила он напишет без единой ошибки. Слова на неизученные правила (там, где робот не знает доказательств, а люди могут просто верно угадывать, чувствовать нужную букву) робот напишет с пропусками непонятных ему орфограмм. Детям предлагается написать словарный диктант «за робота». Для этого тетрадь делится на две колонки, которые озаглавливаются так: «Пишу слово без пропусков, так как могу доказать», «Пропускаю букву, так как не могу доказать».

По этой методике два первых класса были обследованы дважды с интервалом в три дня, в течение которых в экспериментальном классе велась групповая работа «Педсовет» (описанная в гл. 6), контрольный класс работал с тем же словесным материалом в обычной манере общеклассной дискуссии. В таблице 13 приведены результаты обоих замеров по методике «Задание для робота» (Учитывались результаты работы только тех детей, кто участвовал в обоих диагностических обследованиях и присутствовал на всех трех уроках).

Таблица 13

Количество детей, работавших без ошибок (%)

Класс, число детей	I замер	II замер
Контрольный (19)	32	37
Экспериментальный (20)	35	75

Можно с полным основанием объяснить полученные результаты разницей форм обучения, так как исходный уровень классов был одинаков, обучение проводилось в одно и то же время на одном и том же лингвистическом содержании одним и тем же учителем. Цифры, приведенные в таблице 13, говорят о высокой результативности трехдневной групповой работы детей (в отличие от детского сотрудничества, в каждой точке опосредованного взрослым), но ничего не говорят о том, какие именно действия формируются наиболее успешно в кооперации со сверстниками. Для ответа на этот вопрос приведем подробные данные о том, как была выполнена детьми классификация слов по двум группам. Чтобы повысить чувствительность использованной методики, из числа детей, участвовавших в обоих замерах, исключим тех, кто оба раза работал безошибочно: их прогресс данной методикой не улавливается (табл. 14).

Таблица 14

Классификация слов по группам «знаю, как писать», «не знаю, как писать» (% правильных решений)

	Класс, число детей	«Знаю, как писать»	«Не знаю, как писать»
I замер	контрольный (17)	90,0	84,7
	экспериментальный(13)	87,5	83,1
II замер	контрольный (17)	90,3	81,2
	экспериментальный(13)	98,5	93,9 *)

Итак, в контрольном классе за три урока вообще никаких изменений в орфографических действиях детей не обнаружено. Экспериментальный класс за три урока заметно улучшил свои результаты как в области применения твердых знаний (ошибок стало на 11% меньше), так и в определении границ знания и незнания. Причем именно по умению выделять неизвестное различие между контрольным и экспериментальным классами достигли уровня статистической значимости. Это говорит о том, что, сотрудничая друг с другом, дети осваивают рефлексивные операции**) гораздо эффективней, чем сотрудничая со взрослым.

*) По критерию Стьюдента различия при попарном сравнении значимы при $p < 0,02$.

**) Речь идет именно об операциях рефлексии, а не о рефлексивных способностях, ибо в методике «Задание для робота» требование рефлексировать (отделить известное от неизвестного) исходило от взрослого.

Мы очертили круг действий, которые формируются наиболее успешно в кооперации со сверстниками. Теперь выясним, какие дети получают наибольшую пользу от сотрудничества с другими детьми. Для ответа на этот вопрос мы разделили класс на три стандартные академические группы. 1. «**Сильные**» ученики, выполняющие все письменные работы практически без ошибок. 2. «**Средние**» ученики – делающие регулярно 2–3 ошибки в письменной работе и умеющие их найти, объяснить и исправить по просьбе учителя. Такой характер ошибок свидетельствует о том, что ребенок знает, как надо действовать, но зачастую «пишет, не думая» (нерефлексивно). Разумеется, речь идет о том этапе становления орфографического действия, когда оно еще не начало автоматизироваться. 3. «**Слабые**» ученики – дети, имеющие проблемы в знаниях. Они допускают много ошибок в письменных работах (4 и более) и далеко не всякую ошибку могут исправить, даже если учитель на нее укажет. Число «сильных», «средних» и «слабых» учеников в контрольных и экспериментальных классах было практически одинаковым: «средние», как обычно, составляли большинство – 55%, «сильные» – около 20%, «слабые» – около 25%.

В экспериментальном классе велась совместная работа «Задание для товарища»: пара детей составляла для другой пары орфографическое задание на ту или иную орфограмму; пары обменивались заданиями и выполняли задание товарищей вдвоем, имея право задавать авторам задания любые вопросы; потом выполненные задания возвращали авторам с рецензией (указанием достоинства и недостатков задания), проверяли, как товарищи выполнили их задание, помогали исправить ошибки*).

Такая работа велась в экспериментальном классе в течение полутора месяцев в конце 2-го года обучения и занимала 10–20 мин. урока. Контрольный класс работал фронтальными методами: учитель просил класс придумать слова на какую-нибудь орфограмму, выбирал наиболее интересные примеры и подробно разбирал их с детьми. При этом учитель выполнял функцию организатора дискуссии, т.е. создавал условия для того, чтобы дети сами ставили, решали и проверяли решение конкретных орфографических задач, всеми доступными педагогу средствами расширял сферу учебной самостоятельности детей, пытался создать атмосферу интеллектуального равноправия – необходимое условие свободного обмена мнениями. Тщательность и правильность выполнения

*) Подробно методика этих уроков описана в статье: Романцева М.Н., Цукерман Г.А. Задание для товарища // Ж. Начальная школа, 12, 1985.

орфографических действий в этом классе была гораздо выше: взрослый, естественно, лучше следил за точностью работы и полнотой аргументации. Он никогда не исправлял детских ошибок сам, но всегда стимулировал детей к их поиску и доказательному спору. Маленькие «учителя» в экспериментальном классе не все ошибки своих партнеров умели обнаружить, часто довольствовались единичными и неполными разъяснениями, но это никак не сказалось на результатах обучения.

О них мы судили по данным двух диагностических проверок по методике, аналогичной «Задание для робота».

Исходный уровень контрольного и экспериментального классов был одинаков: 71% правильно решенных орфографических задач (работу выполняли 57 учеников). За 1,5 месяца обучения продуктивность экспериментального класса увеличилась на 15%, а контрольного – на 6%. Эти суммарные показатели мы распределили на три группы, рассмотрев отдельно успешность работы «сильных», «средних» и «слабых» учеников. В предварительном замере «сильные ученики» дали 85% и более правильных ответов, «слабые» – 55% и менее. Данные, приведенные в таблице 15, говорят о том, насколько лучше стали работать ученики каждой группы за 1,5 месяца обучения в контрольном и экспериментальном классах (учитывались результаты работы только тех детей, которые выполнили обе контрольные – до и после обучения).

Таблица 15

Разница между показателями, полученными до и после обучения (% верных решений, в скобках – число детей)

Классы	Группы детей		
	«сильные»	«слабые»	«средние»
Экспериментальный (22)	0,7(5)	26(5)	14,4(12)*
Контрольный (20)	0,8(4)	24(5)	5,3(11)

* Различия между классами значимы при $p < 99\%$.

Приведенные в таблице 15 данные показывают, что эффект обучения наибольший в группе «слабых» учеников. Это не удивительно, так как речь идет о детях, недостаточно владеющих самим способом орфографических действий. В процессе обучения они осваивали этот способ, за счет чего резко (на 25%) повысилась продуктивность решения орфографических задач. Но интересно то, что «слабые» ученики равно повышают свою продуктивность и в контрольном, и в экспериментальном классе.

Складывается впечатление, что им все равно, от кого получать необходимую им содержательную помощь – от учителя или от более сильного ученика.

Практически никакого эффекта обучение не оказало на «сильных» учеников. При этом «сильные» также оказывались нечувствительны к форме обучения: ни сверстники, ни учитель не смогли помочь им довести свои орфографические умения до совершенства. Причины этого явления нам пока неизвестны.

Единственно, на ком заметно сказалась разница форм учебного общения, – это «средние» ученики, т.е. те, чьи ошибки связаны не столько с несовершенством предметного действия, сколько с незрелостью контрольно-оценочной, рефлексивной сферы учебной деятельности. Именно для них (для 55% класса) общение со сверстниками – это то ничем не заменимое условие обучения, без которого их учебное совершенствование происходит малоэффективно (ср. - прирост на 5% за 1,5 месяца обучения в контрольном классе).

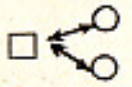
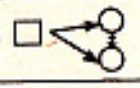
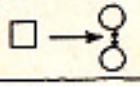
Мы объясняем это тем, что в ситуации совместной работы со сверстниками наиболее активно осваиваются смыслы учебных действий, и в первую очередь традиционно учительского действия контроля. Пока взрослый соучаствует в действиях ребенка (хотя бы просто побуждает их своим присутствием), функция контроля остается «на полюсе» взрослого даже тогда, когда к ребенку перешли все контрольные операции. Для активного освоения не только операциональной, но и мотивационной стороны контроля дети должны осваивать контрольные отношения как отношения равноправные, двусторонние (т.е. и с позиции контролирующего, и с позиции контролируемого), а для этого сотрудником ребенка сначала должен быть сверстник, равный. Очевидно, именно за счет освоения той (мотивационной) стороны контроля, которую ранее осуществлял взрослый, дети, работающие сообща, стали делать меньше орфографических ошибок.

Диагностика сформированности рефлексивных операций показывает, что в период формирования, когда действия ребенка еще далеки от самостоятельности, несовершенный, невзрослый партнер по рефлексивному взаимодействию приносит гораздо больше пользы, чем партнер взрослый, совершенный. Причем польза, развивающий эффект сотрудничества со сверстниками тем выше, чем более оно автономно от взрослого. Наиболее автономной является групповая работа, в которую

учитель вмешивается лишь по запросу группы*). Менее автономна от взрослого общеклассная дискуссия, где дети спорят друг с другом, а арбитром, постоянным посредником, «дирижером» их споров является учитель. А наименее насыщена сотрудничеством детей фронтальная работа, тяготеющая к сотрудничеству «ребенок - взрослый».

Приведенные в таблице 16 цифры позволяют сравнить уровень сформированности рефлексивных операций к середине 1-го года обучения при трех разных формах обучения**).

Таблица 16

Тип обучения	Число детей	Нулевой уровень рефлексивных операций (% детей)	Продуктивность рефлексивных операций (% выделенных проблем)
Фронтальный 	82	31	23,7
Дискуссионный 	61	12	31,9
Групповой 	64	0	50,9

Условные обозначения:- □ взрослый, ○ - ребенок

Эти данные красноречиво говорят о роли кооперации со сверстниками в формировании рефлексивных операций на стадии их становления.

---

*) Подробный качественный анализ групповой работы «Педсовет», доказывающий автономный характер этой работы и анализирующий варианты обращения детей к взрослому приведен в статье: Цукерман Г.А., Фокина Н.Э. Поведение младших школьников в коллективной учебной работе //Вопросы психологии, № 4, 1983.

**) Эти данные получены по методике «Мягкий знак фонетический и грамматический», где ребенку предлагается список слов с буквой «ь» на конце, и он должен указать, где он знает, почему пишется ь, а где не знает. Подробное описание этой методики см. Бугрименко Е.А. и др. Руководство по оценке качества математических и лингвистических знаний школьников. М., 1989.

Ясно, что к концу начальной школы, когда % ошибок на отделение известного от неизвестного у разных детей (в среднем по классу) колеблется между 0,06 и 0,04, то есть когда рефлексивные операции практически освоены, различия между контрольными и экспериментальными классами практически стираются*). (Напомним, что мы сравнивали классы 91-й экспериментальной школы, где содержание обучения построено в соответствии с идеями теории учебной деятельности (В.В. Давыдов) и существенно отличается от традиционного). Это не означает, что дети, осваивающие одинаковое содержание в разных формах, различаются по уровню рефлексивного развития лишь в 1-2 классе. Мы убедились, что за 2-3 года можно научить почти всех детей действовать рефлексивно по требованию взрослого, то есть сформировать у них **рефлексивные операции**. О развитии **способности** рефлексировать (действовать рефлексивно по анонимному «требованию задачи», то есть по собственной интенции), мы этого утверждать не можем. По этому показателю различия контрольных и экспериментальных классов сохраняются на протяжении всего начального обучения (см. данные по методике «Диалог», а также методик, описанных в следующем §), причем не только в сфере так называемой интеллектуальной рефлексии.

Трудно допустить, чтобы сферой действий с лингвистическими понятиями ограничивалась зародившаяся в сознании ребенка способность «сосредоточиться на самом себе и овладеть самим собой... способность уже не просто познавать, а познавать самого себя; не просто знать, а знать, что знаешь»**). Естественней было бы допустить генерализацию столь общей способности из интеллектуальной сферы в личностную, в частности – в сферу личностных самооценок.

Для диагностики личностных самооценок младших школьников мы применяли широко известную исследовательскую методику Дембо-Рубинштейн***). Однако перенос исследовательской методики в инструмент школьной диагностики невозможен без ее дополнительной валидизации.

Валидизируя шкалы Дембо, мы опирались на следующий экспериментально установленный факт: «Испытуемые, склонные давать себе более низкую оценку по сравнению с тем, как их оценивает преподаватель, добивались лучших результатов в тестах, моделирующих учебную деятельность, чем те испытуемые, для которых была характерна противоположная тенденция (то есть которые склонны оценивать себя выше, чем учитель)»*).

Связь уровня самооценки и уровня развития рефлексии (этого основного показателя сформированности учебной деятельности, обеспечивающего ее успешность) отмечают и другие авторы: «снижение уровня рефлексии соотносится с увеличением уверенности в себе»**). «Учащиеся с наиболее высоким уровнем рефлексии дают осторожные оценки: «Может быть (могу решить задачу)», «Думаю, что смогу», «Не знаю»... Нулевой уровень рефлексии соотносится с наибольшей уверенностью в своих возможностях» (там же). При этом первая группа учащихся решает тестовые задачи наиболее продуктивно, вторая – наименее.

Итак, в психологической литературе описана устойчивая связь трех показателей: уровня самооценки, успешности выполнения учебных тестов и оценки учителя. Для нас существенно то обстоятельство, что уровень самооценки в указанных исследованиях никогда не измерялся с помощью шкал Дембо. Поэтому для их валидизации достаточно проверить, можно ли с их помощью воспроизвести феномены, полученные по другим методикам.

В конце первого года обучения фронтальный вариант методики Дембо был проведен в первых классах (70 учеников), которые в течение всего учебного года обследовались по другим методикам, выявляющим уровень сформированности рефлексии. Обследовав детей, мы опрашивали и их учителей. Так как в этих классах велось предметное преподавание, то каждый ребенок получил по шкале «Умный-глупый»***) оценки двух учителей - математика и словесника. Примечательно, что эти оценки в подавляющем большинстве случаев были очень близки (рис. 2).

Для дальнейшего анализа мы выделили следующие две группы детей: 1) тех, чья самооценка по шкале «умный – глупый» ниже оценок двух учителей (21 ребенок, 30% выборки); 2) тех, чья самооценка по этой

*) Подробные экспериментальные доказательства столь полной освоенности рефлексивных операций с лингвистическим материалом см. «Диагностика психического развития младших школьников» (под ред. В.В. Давыдова, В.И. Слободчикова). М., 1992 (в печати).

**) Пьер Тейяр де Шарден. Феномен человека. М., 1987, с. 136.

***) Рубинштейн С.Я. Экспериментальные методики патопсихологии. М., 1970.

*) Фресс П., Пиаже Ж. Экспериментальная психология. Вып. V. М., 1975, с. 269.

**) Захарова А.В., Бонданова М.Э. Особенности рефлексии как психологического новообразования в учебной деятельности // Формирование учебной деятельности школьников. М., 1982, с. 160.

***) Обследование проводилось в 91-й экспериментальной школе, где оценка «ума» ребенка делалась прежде всего на основании его поведения в рефлексивных ситуациях учебных дискуссий.

шкале выше оценок учителей (21 ребенок, 30% выборки). На рис. 2-1 показано соотношение средней самооценки детей в этих двух группах, средней оценки учителей и результатов работы детей в четырех рефлексивных тестах. Очевидно, что дети, чья самооценка ниже учительской, успешнее решают учебные тесты, нежели те дети, чья самооценка выше учительской.

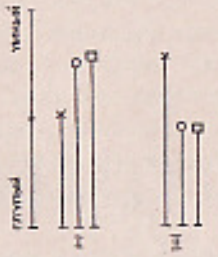
Полученные данные говорят о том, что шкалы Дембо позволяют воспроизвести связь между уровнем самооценки ребенка, уровнем рефлексии и оценкой учителя, установленную с помощью других, ранее валидизированных методик изучения самооценки. Это свидетельствует о надежности шкал Дембо и позволяет доверять результатам, полученным с их помощью. Перейдем к описанию этих результатов.

При обследовании учеников I-IV классов была выявлена общая возрастная тенденция к снижению уровня самооценки (рис. 4). Вероятно, это связано с тем, что на протяжении младшего школьного возраста самооценка ребенка становится все более критичной, дети начинают различать план желаемого и действительного, все реже смешивают «хочу» и «могу»; «я постарался» перестает означать для них «я сделал хорошо»; собственные усилия ребенок уже не отождествляет с объективными результатами своего труда; «я – идеальное» все отчетливей отличается от «я – реального», что и создает в ближайшем будущем возможность подросткового самопознания и самосовершенствования.

Еще раз подчеркнем, что речь идет не о возрастающей адекватности самооценки; что мы вообще не анализируем здесь самооценку со стороны ее адекватности. В самом деле, если первоклассник оценивает себя как высокого, а четвероклассник как человека чуть выше среднего роста, то это связано не с умением объективно оценивать соотношение ростов в сантиметрах, а со всей целостностью «образа Я» в его идеальном и реальном аспектах. Так, ребенок, только что пришедший в школу, ощущает себя много значительней и взрослее, чем еще месяц назад (что в определенном смысле справедливо!) и оценивает себя очень высоко (почти как взрослого). Ребенок, проучившийся 3-4 года, уже очень ясно сознает, как много он не знает и не умеет, как долог путь к совершенству, идеалу, и оценивает себя соответственно (чуть выше среднего).

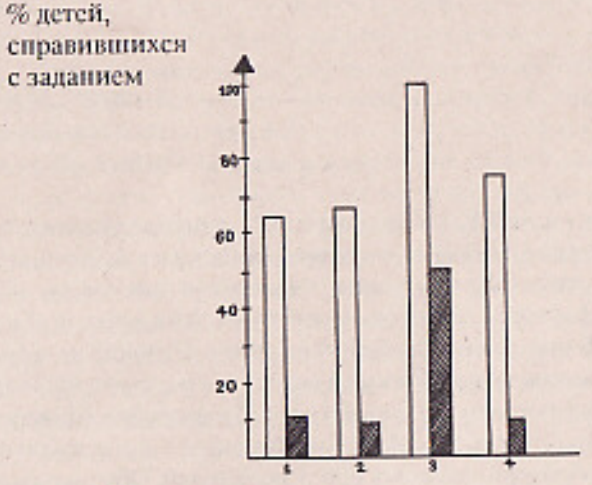
Гипотезу о факторах развития самооценки в младшем школьном возрасте позволяют выдвинуть следующие экспериментальные данные. На рис. 5 представлены кривые самооценок двух первых классов – контрольного и экспериментального. Очевидно, что уровень самооценок в экспериментальном классе приближается скорее к III классу, чем контрольному I. Что же так резко различает оценочные ситуации в двух

Рис. 2. Соотношение детских самооценок и оценок учителей в двух группах первоклассников.



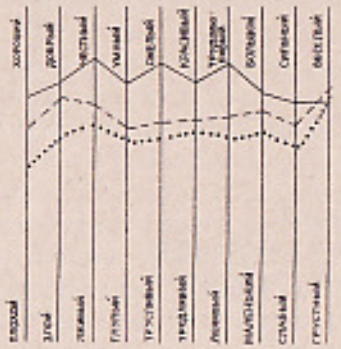
X - самооценка детей ;
O - оценка учителя математики;
□ - оценка учителя словесности.

Рис. 3. Результаты выполнения рефлексивных заданий учащимися двух групп.



□ - I группа;
▨ - II группа.

Рис. 4. Средние самооценки учеников I-IV классов.



——— - 1 класс (35 ч-к).
- - - - - - - - - 3 класс (62 ч-ка);
• • • • • • - 4 класс (60 ч-к).

классах? Как уже говорилось, в школе практикуется предметное обучение, поэтому ученики обоих классов обучаются у одних и тех же учителей, и влияние главного в школьном обучении оценочного фактора -личности учителя - в этих классах относительно уравнено. В школе введено безотметочное обучение, поэтому отметка (и следующие за ней санкции педагогов и родителей) также не могут влиять на формирующуюся у детей самооценку. Между классами нет сколько-нибудь заметных различий ни по социальному составу, ни по образовательному цензу родителей. Обучаются дети по одним и тем же программам. Принципиальное различие между классами лишь одно: в формах организации учебного общения. В контрольном классе дети на уроках общаются преимущественно с учителем, а в экспе-

риментальном классе систематически организуется учебное взаимодействие между самими детьми.

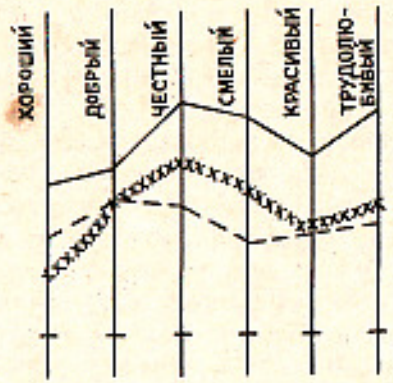
Доказательства того, что взаимодействие со сверстниками способствует развитию у младших школьников рефлексии в ее интеллектуально-деятельностных проявлениях, были приведены выше. Мы предположили, что зарождение у первоклассников такого всеобщего, целостного качества, как рефлексия, не может не затрагивать всех сторон его психического развития, в том числе и самооценки. Данные, представленные на рис. 5, свидетельствуют о рефлексивном характере самооценки учащихся того класса, работа которого строилась как совместная учебная деятельность самих детей.

Очевидно различие между классами по показателям самооценки, наиболее часто и активно оцениваемым в начальной школе: аккуратность, послушание, сообразительность. Но самое существенное различие между классами представлено на рис. 6. Оно состоит в том, что все показатели самооценки в классе, где дети на уроке взаимодействовали друг с другом, лежат ниже оценок обоих учителей (учительские оценки очень мало различаются, поэтому мы сочли возможным их усреднить), а самооценки детей, взаимодействующих на уроке главным образом с учителем, лежат в основном выше учительских оценок. Учитывая уже обсуждавшиеся литературные данные (Фресс Пиаже, 1975; Захарова, Боцманова, 1982), можно утверждать, что полученные различия между классами обусловлены именно уровнем рефлексивности детей. А фактором, повлиявшим на формирование более рефлексивной самооценки в одном из обследованных классов, является **учебное взаимодействие со сверстниками.** Чрезвычайно важно отметить, что в младшем школьном возрасте общение со сверстниками влияет на развитие самосознания особенно интенсивно, если оно включено в контекст учебной деятельности - ведущей для данного возраста. Подчеркнем, что речь идет не о взаимооценивании, а именно об учебном сотрудничестве детей на уроке, в процессе совместного решения общей задачи, т.е. о тех формах обучения, которые сейчас в начальной школе практически отсутствуют. В отличие от собственного учебного сотрудничества, совместные игры детей на переменах и после уроков, вся внеучебная жизнь детей, пронизанная общением и совместной деятельностью со сверстниками, не оказывают решающего влияния на развитие рефлексивности самооценки младших школьников.

ИТОГ. Сверстник, несовершенный партнер по учебному взаимодействию, необходим ребенку для рефлексивного совершенствования во

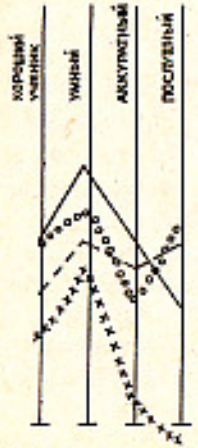
всех сферах – и в личностной, и в интеллектуальной, и для формирования рефлексивных операций, и для обретения способности к определяющей рефлексии.

Рис. 5. Средние самооценки учеников в двух первых и третьего классов (показана верхняя половина шкал)



—— - 1 контрольный класс (35 ч-к);
- - - - 1 экспериментальный класс (37 ч-к);
XXXXXX - 3 контрольный класс (62 ч-ка).

Рис. 6. Соотношение детских самооценок и учительских оценок в двух первых классах (показана верхняя половина шкал)



—— - 1 контрольный класс } детские самооценки
XXXXXX - 1 эксперимент. класс }
- - - - - 1 контрольный. класс } учительские оценки
o o o o o - 1 эксперимен.класс }

ДИАГНОСТИКА СПОСОБОВ УЧЕБНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА

Знание о границах своего знания (определяющая рефлексия) – одна из составляющих умения учиться. Вторая его составляющая – это умение узнавать, переходить за грань известного. Мы уже говорили о том, что для младших школьников умение узнавать есть прежде всего умение инициировать взрослого к совместным учебным действиям, вступать с ним в учебное сотрудничество. Представим экспериментальные данные о том, как дети овладевают учебным сотрудничеством в условиях экспериментального обучения.

Можно выделить два уровня владения учебным сотрудничеством. Первый состоит в способности останавливать непосредственные импульсы и НЕ действовать по стереотипу или по готовой инструкции, если задача требует другого способа действия. Назовем его **уровнем устойчивости** к школярству, к нерефлексивному поведению. Второй уровень учебного сотрудничества предполагает активные действия ребенка, побуждающие взрослого к совершению определенной помощи. Назовем его **уровнем инициативы** в построении учебного сотрудничества. Далее будут изложены две экспериментальные методики, позволяющие определить, достиг ли ребенок 1) уровня устойчивости к условиям, мешающим рефлексии (методика «Письмо вождя»); 2) уровня инициативы в организации условий рефлексивного взаимодействия (методика «Рукавичка»).

Методика «Письмо вождя», с помощью которой мы пытались выявить форму ориентации ребенка на требования взрослого, строилась следующим образом. Экспериментатор давал ребенку лист, на котором были нарисованы четыре одинаковые ладошки с отчетливо выделенными и одинаково ориентированными большими пальцами (рис. 7).

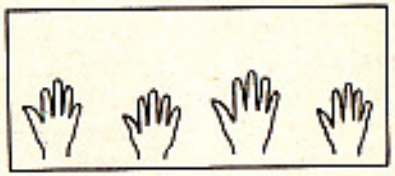


Рис. 7.

Ребенка спрашивали, ясно ли ему, какие предметы здесь изображены. Во избежание недоразумений экспериментатор указывал на большой палец и мизинец и спрашивал, как они называются. Ни один испытуемый не затруднялся ответить на эти вопросы. После этого экспериментатор рассказывал сюжет задачи: «Это – письмо древних племен, которые еще не изобрели письменности. Вождь одного племени посылал такое послание другому вождю в знак мира и дружелюбия. Он как бы протягивал ему обе руки (взрослый протягивал ребенку обе ладони, а потом переворачивал руки тыльной сторо-

ной), показывая, что ни оружия, ни яда, ни отравленных игл он не таит. Здесь нарисованы две руки вождя – правая и левая – со стороны ладони и с тыльной стороны (верх и низ). Представь себе, что ты – древний вождь племени. Тебе гонец принес от соседа такое послание. Прочти его: найди здесь все четыре половинки: верх и низ правой руки, верх и низ левой руки». (Все слова взрослый сопровождает показом – и на своих руках, и на руках ребенка). Далее взрослый лишь наблюдает за действиями ребенка, помогая ему всякий раз вспомнить задачу и не путать левую и правую руку, фиксирует все промежуточные результаты, не оценивая их правильность, и, лишь получив полный ответ о всех четырех «половинках рук», проверяет и оценивает работу ребенка.

Анализ результатов. Практически все дети, приступая к этой задаче, начинают в более или менее развернутом виде примеривать собственные руки к картинке. В тех редких случаях, когда ребенок пробует решить задачу «в уме», экспериментатор побуждает его к примериванию. Прикладывая свои руки к картинке, переворачивая их, дети довольно быстро находят то, что в принципе можно найти: ладонь левой руки и верх правой руки. Под указанными ребенком изображениями взрослый делает подписи («это ладонь левой руки»). Теперь наступает критический момент решения задачи. Осталось два неопознанных изображения. Взрослый настойчиво повторяет инструкцию: «Ты уже нашел две половинки. Тебе осталось найти ладонь правой руки и верх левой. Покажи, где они нарисованы».

Вслед за этим требованием взрослого наступает, как правило, новая порция примериваний, несколько отличающаяся от первой. Дети начинают крутить сам лист с рисунками и смотрят, нельзя ли приложить руку к другим поворотам изображения. Иногда они причудливо выворачивают свою руку, стараясь все-таки найти нужный поворот. Многие выглядят при этом смущенно, растерянно, виновато. «Так где же нарисована ладонь правой руки?» – настаивает взрослый. «Вот она», – и некоторые дети наугад указывают на одно из изображений, пряча собственные руки под стол. «Можно подписывать или еще проверишь?» «Подписывайте». «Точно?» «Точно». «Давай проверим», – предлагает теперь взрослый и кладет ладонь правой руки ребенка под указанным им изображением (рис. 8). «Это в самом деле ладонь правой руки?» «Нет», – практически мгновенно отвечает ребенок. «Почему же ты так сказал?» «Сам не понимаю...»



Рис. 8

И действительно, ребенок не может понять, почему в ситуации, когда взрослый еще и еще раз требовал, просил, уговаривал найти эту злополучную ладонь правой руки, он переставал доверять собственным глазам и не смог сказать взрослому: «Ваши требования (просьбы) невыполнимы». Таких слов, разумеется, не произнесет ни один ребенок. Но некоторые все же могут взволнованно и удивленно (а иногда испуганно и очень тихо) сознаться: «Здесь нету ладони правой руки. И верха левой тоже нету». Улыбка на напряженном лице ребенка появляется лишь после слов взрослого: «Ну, конечно, нету. Ты совершенно прав! Это было не настоящее послание мира, а обманное, написанное не по правилам. Вождь соседнего племени хотел тебя обмануть, но ты разгадал его хитрости и не попал в ловушку!» (Разумеется, к такому happy end необходимо привести разговор с любым ребенком, чтобы снять эмоциональное напряжение ситуации, даже когда малыш не смог достойно разрешить проблему выбора по принципу «Платон мне друг, но истина дороже» и для сохранения своей верности эталонному взрослому вел себя вопреки собственному здравому смыслу).

По этой методике были обследованы 65 второклассников школы № 91 г. Москвы. В обоих классах велось экспериментальное обучение по математике и родному языку, но в одном из обследованных классов развернуто строились совместно-распределенные формы учебной работы на уроках русского языка, в другом этот обучающий фактор отсутствовал. Сравнение этих двух классов позволяет оценить роль совместно-распределенной формы учебной работы детей в формировании учебных умений, в частности – того уровня учебной самостоятельности, который обнаруживается с помощью методики «Ладошки»: умения различить в учебной ситуации логику задачи и логику отношений со взрослым и предпочесть первую (не действовать рефлексивно). Результаты эксперимента по методике «Ладошки» таковы: правильно решить задачу (то есть понять, что она решается лишь наполовину) смогли 14 детей из 33 учеников (42%), обучавшихся в совместно-распределенной форме. В классе, где дети не приобрели навыка сотрудничества друг с другом, где практически все учебное сотрудничество учеников опосредовано учителем, экспериментальную задачу решили 16% учащихся (5 детей из 32 обследованных). Нам представляется, что полученные различия говорят о том, что в классе, имеющем опыт совместной работы самих детей, сильнее выражена ориентация на содержание задания, а не на требования взрослого, предлагающего ребенку задание.

Мы понимаем, что ситуация, в которую попадает ребенок, работающий по методике «Письмо вождя», искусственна. В ней нарочито заост-

рен выбор между двумя системами требований, которые в большинстве школьных ситуаций совпадают: между сутью дела и внешним приказом. Невыполнение приказа является здесь условием действия правильного, то есть строящегося по логике предмета. Для большинства школьных (да и внешкольных) ситуаций характерно отсутствие острого противоречия между этими двумя системами требований. Обычно, решая задачу по логике самой задачи, ребенок может без ущерба для сути дела выполнить и внешние, формальные требования взрослого. Таковы, к примеру, требования к оформлению записи решения задачи. Правильность ответа, разумеется, не зависит от того, отступил ли ученик две клетки вниз и три вправо, записывая ответ. Но на отношение учителя к работе ребенка это может повлиять, и дети это знают. Обнаруженная в эксперименте «Письмо вождя» разница между двумя обследованными классами в отношении к требованиям взрослого коррелирует с отношением тех же детей к «формальным» учительским требованиям во всех стандартных ситуациях урока. Так, инструкцию о форме записи в очередной контрольной работе в тех же вторых классах выполнили 43% детей (12 из 28 учеников) совместно-распределенного класса и 80% детей (24 из 30 учеников) параллельного класса. При этом сами задания контрольной работы совместно-распределенный класс выполнил лучше. Эти факты являются, с нашей точки зрения, жизненным подтверждением, валидизацией экспериментальных данных по методике «Письмо вождя»: они обнаруживают устойчивую разницу между классами в отношении к тем требованиям взрослого, которые не совпадают с требованиями задачи. Правда, с точки зрения школьных порядков откровенное предпочтение детьми содержательной части работы и маркирование формальностями оценивается отрицательно. Все учителя, работавшие в тех параллельных классах, о которых здесь идет речь, на протяжении нескольких лет упрекали совместно-распределенный класс и, соответственно, хвалили параллельный класс за пунктуальность в соблюдении формальных требований, касающихся прежде всего порядка и внешней дисциплины учебного труда.

Сказанное не означает, однако, что ученики совместно-распределенного класса были просто «непослушней»: менее произвольны, более импульсивны. В тесте, где умение подчиняться инструкции, выполнять требования взрослого составляет единственное содержание работы (методика «Графический диктант»), оба класса показали идентичные результаты*).

*) Описание методики см.: Бугрименко Е.А. и др. Готовность детей к школе. Диагностика психического развития и коррекция его неблагоприятных вариантов. М., 1989.

Обнаруживаемая некоторыми детьми способность противостоять требованиям взрослого (еще раз подчеркнем: в их волевом, интенциональном аспекте), предпочитая действовать разумно, а не покорно, и дает возможность говорить об известном уровне учебной самостоятельности этих учеников. Две отчетливо различимые в эксперименте стратегии поведения детей в ситуации, когда буквальный смысл требований взрослого является несущественным условием задачи, от которого необходимо отвлечься, позволяют сделать спекулятивное предложение о мотивации поведения детей, обнаруживающих начала учебной самостоятельности, о том, какой смысл придает ребенок всей ситуации решения задачи, предложенной взрослым, ради чего он ее решает. Разумеется, отправной точкой смыслообразования для всякого ребенка являются требования взрослого, засадившего ребенка за эту задачу. Но остаются ли эти требования взрослого ведущим мотивом поведения ребенка, уже взявшегося за решение задачи, или происходит мистический «сдвиг мотива на цель»*), то есть на саму задачу? Данные, получаемые по описанным выше методикам, позволяют предположить, что для некоторых детей мотивационным фактором в ситуации совместных действий со взрослым становится само содержание этих действий. И если школяры-исполнители решают задачу ради взрослого, то ученики решают поставленную взрослым задачу ради того, чтобы решать (или решить) задачу. За этим также могут стоять самые разные мотивы, и реже всего – интерес к результату решения или познавательная страсть мыслить везде, где открывается такая возможность. И стремление к самоутверждению, и желание во всем быть на высоте своих (папиных) требований, и достойная необходимость получать от взрослого подтверждение собственной интеллектуальной потенции – все эти здоровые честолюбивые мотивы могут стоять за содержательной учебной ориентацией на логику задачи и входить в так называемое «желание учиться» наряду с познавательным бескорыстием (и даже без него). Однако не стоит делать логических подмен: желание учиться с необходимостью требует содержательной ориентации, но не сводится к ней; ее наличие не гарантирует желания учиться. Здесь описывается лишь диагностика умения учиться, а точнее – того уровня учебной самостоятельности, который мы называли уровнем устойчивости к условиям, мешающим действовать разумно, рефлексивно. В методике «Письмо вождя» была в утрированном виде промоделирована одна из ведущих помех ученической разумности: склонность детей к буквальному выполнению внешних требований взрос-

*) Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. М., 1975.

лого, склонность к школярскому типу взаимодействия со взрослым. Подчеркнем, что сотрудничество со сверстниками сказалось существенным средством преодоления школярских тенденций и появления потребности собственно учебного.

Методика «Письмо вождя» имеет четкую сферу применения: она обнаруживает (или не обнаруживает) способность ребенка к самостоятельной предметной логике там, где внешний рисунок действий (слов) взрослого этой логике противоречит, т.е. способность абстрагироваться от взрослого, если он является несущественным условием решения задачи. Но учебная самостоятельность не сводится к способности **противодействовать** несущественному (пусть даже этим несущественным окажется взрослый). Гораздо более важной характеристикой учебной самостоятельности является способность ребенка **действовать**, причем действовать именно в сотрудничестве со взрослым, без помощи которого даже самый самостоятельный младший школьник не в состоянии учитьСЯ. Поэтому для нас решающим в диагностике учебной позиции ребенка является не его начальное условие (способность к противо-действию), а качественная характеристика собственных, **инициативных действий** ребенка, нуждающегося в содержательной помощи взрослого для решения задачи. По тому, как ребенок способен сам строить содержательно взаимодействие с учителем в ситуации новой задачи, мы и судим, освоена ли им позиция учащегося - человека, умеющего учиться у живого, профессионального носителя культурных средств.

Школяры беспомощны там, где у них нет готовых образцов решения, которые можно было бы воспроизвести. Свою беспомощность эти дети обнаруживают в специфической **активной** форме обращения ко взрослому как универсальному источнику помощи. «У меня не получается», «а что мне делать» - таковы классические формулы учебной несамостоятельности и манипулирования взрослым. В отличие от школяров-исполнителей учащиеСЯ, встретившись с новой задачей, знают, зачем им для решения именно этой задачи нужен взрослый, как и в чем он может им помочь. В таком случае запрос о помощи весьма конкретен и содержателен: учащийся указывает учителю, в каком именно знании или способе действия он нуждается, что он может, а чего не может в данной ситуации сделать сам.

Разница между глобальной школярской и конкретной ученической просьбой о помощи определяется способом распределения рефлексии между ребенком и взрослым в совместном действии. Откликаясь на вопрос «А что мне делать?», взрослый практически всю рефлексивную работу (кроме фиксации разрыва в самостоятельном действии ребенка)

берет на себя: анализирует причины разрыва, предлагает средства его преодоления.

За конкретным ученическим запросом помощи стоит значительная рефлексивная работа, проделанная самим ребенком: по крайней мере некоторые причины невозможности продолжить самостоятельное действие с материалом задачи ученик уже обнаружил и излагает взрослому.

Диагностировать качественное своеобразие характера учебного и неучебного (школярского, исполнительского) обращения к взрослому за помощью позволяет методика «Рукавички». Экспериментальная задача построена так, что ребенок в принципе не может решить ее, не обращаясь за помощью к взрослому. Характер этого запроса и становится здесь непосредственно наблюдаемым.

Процедура эксперимента по методике «Рукавички». Два ребенка садятся друг напротив друга, между ними ставится высокая, непрозрачная ширма. Взрослый располагается сбоку так, чтобы наблюдать за действиями обоих детей, и сообщает им условия задачи: «Вы - художники на фабрике рукавичек. Ваша задача -красиво оформить вот эти белые рукавички. Чтобы работать быстро, мы каждую рукавичку изготовим втроем. А работу поделим так: вы, художники, раскрасите каждый свою половинку рукавички (кладет перед детьми образец простейшего орнамента). А я две раскрашенных половинки рукавички буду соединять, сошью из них целую варежку (показывает детям, как будут соединяться две половинки). Работать надо быстро, аккуратно и, главное, м о л ч а. Ни одного слова нельзя говорить друг другу. Но если есть какие-то вопросы, я охотно отвечу на них, если вы будете спрашивать меня по очереди, шепотом, на ушко».

После этого взрослый раздает «оборудование» для работы: цветные фломастеры и вырезанные из белой бумаги половинки рукавичек трех резко различающихся размеров. Каждый ребенок видит только свое «рабочее поле» и не знает, в каком порядке лежат рукавички у его партнера и как они сориентированы: куда смотрит большой палец (рис. 9). А взрослый специально кладет рукавички так, чтобы они лежали в самом случайном порядке и без **предварительного** договора о размере и повороте половинок, раскрашиваемых каждым ребенком, их нельзя было

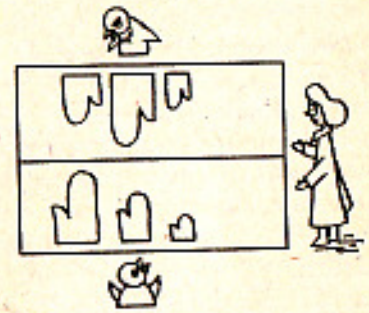


Рис. 9

бы соединить. Естественным способом безошибочного действия в такой ситуации является обращение к взрослому с просьбой предложить другому ребенку конкретный план действия или с вопросом о действиях партнера. В любом другом случае ребенок действует наугад и обречен на неудачу: две раскрашенные половинки не соединяются, так как будут разного размера и (или) по-разному сориентированы (большие пальцы будут смотреть в разные стороны).

Анализ результатов. Наугад начинает действовать большинство детей. Выслушав инструкцию, они сразу приступают к работе: придвигают к себе любую половинку рукавички и начинают старательно рисовать узор. Некоторые дети не берутся за работу сразу, а сначала спрашивают у взрослого: «А на какой рукавичке рисовать?» (типичный глобальный запрос о помощи, характерный для школяров). Взрослый на такой инфантильный вопрос отвечает с неизменной доброжелательностью: «На какой хочешь. Какая тебе больше нравится?» Очень редкие дети не довольствуются таким ответом и продолжают спрашивать: «А Дима взял маленькую или большую?» или «Скажите Оле, чтобы она тоже взяла большую». Только этим детям, обращавшимся с конкретным вопросом, взрослый сообщал о действиях партнера.

Итак, по поведению детей уже в первой попытке решить экспериментальную задачу отчетливо выделяются три группы: чистые исполнители (те, кто вообще ни о чем не спрашивал: сказано делать молча, я сразу делаю); те, кто, поняв невозможность самостоятельно получить нужный результат, обращаются к взрослому с просьбой о глобальной помощи (я сам правильно не смогу, скажите мне, что надо делать); те, кто понял не только невозможность самостоятельно решить задачу, но (хотя бы отчасти) понял и причину этой невозможности и, указав на нее взрослому, **запросил недостающее средство** решения задачи (знание о действиях партнера). Ясно, что сходу столь глубокое планирование своих действий практически не по зубам ребенку 7-10 лет. Поэтому наиболее диагностично поведение детей после первого неудачного решения и подробного анализа причин неудачи.

Когда оба ребенка заканчивали рисовать первый орнамент на своей половинке рукавички, взрослый говорил «Готово», брал обе разукрашенных половинки и на глазах детей соединял их. Ошибки были самоочевидны: в глаза бросалась и разница в размере, и то, что большие пальцы смотрели в разные стороны. «Получилась рукавичка?» «Нет» (и дети сами называли обе причины неудачи). «Ну, ничего. Во второй раз обязательно получится. Но подумайте, что надо сделать, чтобы во второй раз не ошибиться. Если вам нужна моя помощь, я охотно отвечу на любой

вопрос». И вся процедура повторяется еще и еще раз. (Обычно детям дают 3-5 попыток). И снова взрослый приходит на помощь только тем детям, которые указывают, в какой именно помощи они нуждаются. При этом, если ребенок спрашивает: «Как у Андрея повернута рукавичка», взрослый сам помогает ему найти правильный поворот, снимая тем самым чисто технические и для данной методики неинтересные трудности детей в решении пространственных задач. Но если ребенок интересуется поворотом рукавички, взрослый помогает ему в этом, ни слова не говоря о размере (и наоборот).

На основании такого обследования можно выделить три уровня инициативности детей в построении учебного сотрудничества со взрослым. На первом, высшем уровне оказываются те дети, которые обращаются к взрослому за содержательной помощью сразу, с первой попытки решить задачу. При этом неважно, выделяют ли они оба фактора своих затруднений (размер и поворот рукавички) или только один. При оценке инициативности ребенка в учебном сотрудничестве нас не интересует его способность решать пространственные задачи и глубина планирования. На втором (среднем) уровне находятся те дети, которые после анализа неудач меняют стратегию действия и от гордой самостоятельности по методу проб и ошибок переходят к содержательному сотрудничеству со взрослым. На третьем (нулевом) уровне находятся те дети, которые после 3-4 безуспешных проб так и не смогли усмотреть во взрослом единственное средство решения поставленной задачи и, несмотря на его постоянные приглашения к сотрудничеству, не вступили с ним в содержательные отношения.

Существование разных форм включения взрослого в совместную работу позволяет более жестко сформулировать разницу между учебной и школярской позицией ребенка в ситуации совместных действий со взрослым. Ученик обращается к взрослому за помощью ради решения задачи, используя взрослого как одно из эффективнейших средств решения*). Школяр (исполнитель) ради взрослого решает задачу. При этом взрослый остается условием всяческого благополучия, в том числе и верного решения, но пользоваться этим условием школяр не умеет (**это и означает, что он не умеет учиться у взрослого**).

*) Цинизм учебных отношений и состоит в том, что учитель есть средство становления ученика. Но школьная жизнь не сводится к учебным отношениям. Они в норме погружены в море других форм отношений, среди которых (в качестве главного условия продуктивности всех остальных) существуют и собственно личностные отношения, в которых взрослый и ребенок являются друг для друга только целью.

Экспериментально доказано, что ключевым условием возникновения у детей учебных форм сотрудничества со взрослым является организация учебного сотрудничества со сверстниками. Методика «Рукавички» позволяет диагностировать **и способность детей вступать в содержательные отношения друг с другом.** Для этого проводится II серия той же методики. Чем бы ни кончились попытки детей сообща соорудить рукавичку в I серии, взрослый подводит следующий итог их работы: «Вы доказали, что умеете работать быстро, аккуратно, а главное – без лишней болтовни. Теперь я разрешаю вам по ходу работы обсуждать друг с другом все, что нужно для дела. Но с заданием вы должны справиться совершенно самостоятельно: ни одного вопроса мне больше задавать нельзя».

Дети делают еще несколько рукавичек (3-5). Взрослый фиксирует форму обращения детей друг к другу и, если видит, что они пытаются договориться о взаимоориентации половинок рукавички, молча помогает им найти правильный поворот. Так снимаются не интересующие нас сейчас различия между детьми в способах решения задач на симметричные отношения и обнажаются различия в формах взаимодействия при решении общей задачи, не решаемой без содержательного взаимодействия.

Здесь так же, как и в I серии, выделяются три уровня развития у детей способности вступать друг с другом в содержательные отношения при решении общей задачи: 1) дети строят эти отношения «с места», без предварительных проб и ошибок; 2) после опыта неудач дети переходят от действий наугад к содержательному сотрудничеству; 3) дети не обнаруживают способности (склонности) вступать друг с другом в содержательные взаимодействия. Чтобы снять личностные «шумы», на эксперимент приглашаются дети, которые сами изъявляют желание работать вдвоем, следовательно, заведомо склонны к контакту. На фоне их априорного дружелюбия неспособность к содержательному взаимодействию особенно диагностична.

В таблице 17 и на рис.10 приведены результаты обследования 188 младших школьников школ № 91 и 944 г. Москвы*).

Эти данные позволяют сопоставить три гипотетически возможных источника инициативности, самостоятельности ребенка в построении учебных отношений со взрослыми и со сверстниками: возраст детей, содержание обучения, привычная форма учебного сотрудничества.

*) В проведении экспериментов, обработке и анализе результатов участвовала Е.Ю. Сушкова.

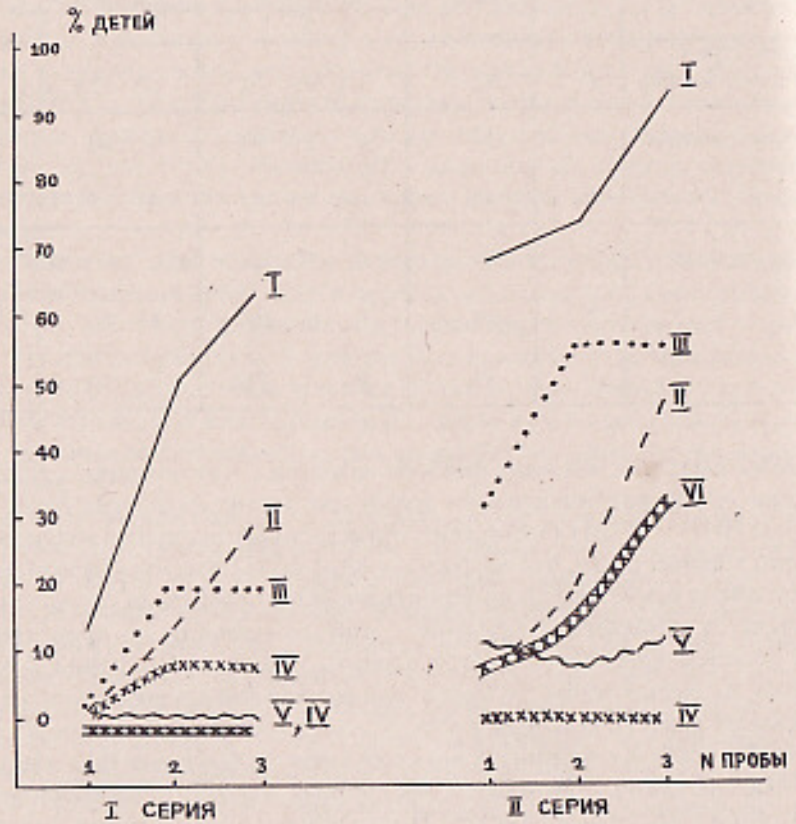
Таблица 17

Распределение детей по уровням самостоятельности (в %)

Форма обучения	Класс	Число детей	I серия уровни			II серия уровни		
			1	2	3	1	2	3
Совместно-распределенная	2	32	13	50	37	69	25	6
Дискуссионная	1	34	0	29	71	6	41	53
	2	32	0	19	81	31	25	44
Фронтальная	1	30	0	7	93	0	0	100
	2	30	0	0	100	15	0	85
	3	30	0	0	100	7	26	67

Чтобы выделить влияние фактора возраста в чистом виде, сравним группы детей, различающихся только по этому параметру (рис. 10, кривые II-III и IV-VI). Отсутствие статистически значимых различий в I серии говорит о том, что возрастная динамика способности младших школьников самостоятельно строить учебные отношения со взрослым отсутствует, никакого «созревания» этой способности не происходит. Что касается способности детей строить учебные отношения друг с другом, то здесь отмечается некоторый возрастной прогресс: от первого к третьему классу тенденция к сотрудничеству со сверстниками усиливается без всякого влияния внешних обучающих факторов. Вероятно, на учебные ситуации переносятся внеучебные навыки содержательного сотрудничества со сверстниками. Но эта возрастная тенденция, складываясь стихийно, выражена неярко: даже к концу 3 класса большинство (67%) школьников традиционной школы не вступают в сотрудничество друг с другом даже там, где они не могут разумно действовать без этого.

Рис. 10. Количество детей, обнаруживших инициативность в организации сотрудничества со взрослыми (I серия) и со сверстником (II серия).



Условные обозначения:

I - 2 класс. Совместно-распределительная форма обучения.
II - 1 класс. Дискуссионная форма обучения
III - 2 класс форма обучения
IV - 1 класс Фронтальная
V - 2 класс форма обучения
VI-3 класс

Для выявления влияния содержания обучений сравним два вторых класса (кривые I, III на рисунке 10) обучавшихся по одним и тем же экспериментальным программам у одних и тех же учителей. Учебная деятельность в этих классах различалась лишь по одному параметру: по форме организации учебного сотрудничества. Понятийное содержание было одинаковым. Оказалось, что одного только введения теоретического рефлексивного содержания, обращающего детей к способам собственных действий, недостаточно для появления у школьников учебной самостоятельности, умения активно учиться у взрослого и друг у друга.

Чтобы выделить влияние третьей переменной - формы учебного сотрудничества на уроке, сравним одновозрастные группы, обучавшиеся по-разному (рис. 10: кривые I-III и II-IV). Подчеркнем, что сравниваются не индивидуальные стили педагогического общения учителя с классом, а именно формы организации обучения, которые принято делить на следующие три группы: а) фронтальная, тяготеющая к взаимодействию «Ученик-учитель»; б) совместно-распределенная, где учитель взаимодействует с группой совместно работающих детей; в) дискуссионная, занимающая промежуточное положение между первыми двумя по степени организованности учебного сотрудничества между самими детьми. Очевидные и статистически значимые различия в способе обращения детей к взрослому и друг другу, обусловленные формой организации учебного сотрудничества, позволяют заключить, что именно этот фактор обучения оказывает наиболее существенное влияние на становление инициативности детей в учебных отношениях. При этом учебная самостоятельность в построении учебных отношений тем выше, чем больше у детей опыт учебного сотрудничества друг с другом. В традиционной школе, где этот опыт близок к нулю, близки к нулю и показатели учебной самостоятельности детей.

Для того, чтобы понять, почему совместная работа группы детей порождает более содержательные, менее инфантильные формы обращения к взрослому, проследим, в каких случаях дети, работающие на уроке сообща, вынуждены прибегать к помощи учителя. Это происходит в основном в ситуации разногласия, конфликта позиций, когда дети не могут выработать общую точку зрения. Но дело в том, что фиксации противоречия детских точек зрения предшествует спор, в котором эти точки зрения формулируются. Поэтому типичной формой обращения группы детей к взрослому является следующая: «Мы не можем договориться: он считает, что... а я считаю, что... Кто прав?» В этом случае дети уже проделали работу по обнаружению собственной логики, своих точек зрения и в явном виде сообщают их учителю для оценки и коррекции.

Сравним эту ситуацию с классической для фронтального обучения просьбой о помощи: «У меня тут не получается...» В этом случае задача учителя как раз и состоит в обнаружении логики ребенка: львиную долю рефлексивной работы в таком взаимодействии выполняет взрослый; у ребенка не возникает необходимости присвоить эту рефлексивную функцию учителя по реконструкции собственной логики решения задачи, он ее и не присваивает, продолжая обращаться к учителю с инфантильными требованиями помощи и получая ее.

Суммируем наши знания об источниках учебной инициативности младших школьников. Инициатива ребенка в построении учебных отношений со взрослым наверняка не является функцией возраста, но существенно зависит от содержания и формы начального обучения. При традиционном обучении учебная инициативность детей практически отсутствует на протяжении всего младшего школьного возраста. Понятийное содержание учебной деятельности, способствуя развитию рефлексивности ребенка, делает его в какой-то мере способным видеть, чего он не может сделать сам, и обращаться к взрослому за содержательной помощью. Опыт построения учебных отношений со сверстниками развивает инициативность детей и в отношениях со взрослым, но не гарантирует ее. Опыт фиксации и переживания собственных изменений в ходе обучения (опыт учебных отношений с самим собой) - вот, по всей вероятности, не использованный пока резерв учебной инициативности, являющейся интерпсихической формой будущей учебной самостоятельности, умения учиться.

СОТРУДНИЧЕСТВО СО ВЗРОСЛЫМ И СВЕРСТНИКАМИ: РАЗЛИЧИЯ КАЧЕСТВЕННЫЕ ИЛИ КОЛИЧЕСТВЕННЫЕ?

Сравнив результаты обучения в классах, различавшихся по форме организации сотрудничества, мы убедились, что там, где дети сотрудничали друг с другом, рефлексивные способы действия и взаимодействия формировались более интенсивно, чем в тех классах, где ведущей формой учебной работы было взаимодействие «ученик-учитель». Могут быть выдвинуты две гипотезы, объясняющие полученные факты.

1. Необходимость постоянного обмена мнениями в небольшой (2-4 ученика) группе совместно работающих детей обусловливает рост активности каждого ребенка. Ясно, что ученик, непосредственно контактирующий с другими детьми, совместно с ними выполняющий общую учебную работу, имеет возможность и потребность высказываться чаще, чем в общеклассной дискуссии. Таким образом, совместная работа учеников может интенсифицировать процесс усвоения чисто количественно.

2. Возможно, что сотрудничество ребенка со взрослым **качественно** отличается от сотрудничества со сверстниками, что эти два типа сотрудничества обеспечивают развитие разных сторон психики ребенка.

От выбора между этими гипотезами зависит не только решение академической проблемы факторов психического развития, но и организация школьного обучения. Если учебное сотрудничество детей чисто количественно повышает уровень их учебной активности, то его следует рассматривать как удачный педагогический прием повышения активности школьников на уроке в ряду других методов обучения. В этом случае выбор данного метода работы с классом или предпочтение других методов - вопрос индивидуального стиля работы учителя. Если же сотрудничество со сверстниками является столь же необходимым условием формирования учебной деятельности, что и взаимодействие ученика с учителем, то использование таких форм обучения, которые специально культивируют учебное сотрудничество между детьми, должно рассматриваться как **необходимое условие развивающего обучения.**

Выбор между двумя вышеназванными гипотезами можно сделать на основе эксперимента, в котором изучается влияние сотрудничества со сверстниками на формирование разных действий. Если в условиях сотрудничества со сверстниками быстрее и полнее формируются все действия, то скорее верна первая гипотеза. Если же какие-то действия для своего становления требуют сотрудничества со сверстниками, а другие нуждаются по преимуществу в сотрудничестве со взрослыми, то предпочтение следует отдать второй гипотезе. Факты, позволившие нам сделать выбор между этими гипотезами, получены на уроках родного языка в первых классах 91-й школы г. Москвы в первые месяцы обучения. В этот период обучения грамоте дети овладевают тремя действиями.

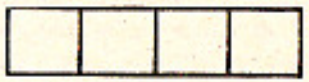
1. **Действие по образцу**, служившее для вычленения отдельных звуков из потока речи. Например, учитель показал, что слово «шар» можно произнести по-разному: ШШШар, шАААр, шаРРР. Такому интонированию отдельных звуков в составе целого слова дети учились, **подражая образцу**, повторяя его хором за учителем. В классе, где специально организовывалось сотрудничество со сверстниками, дети, сидевшие за одной партой, должны были повторить образец друг другу. Учитель просил детей сказать, правильно ли сосед интонирует звук. Если кто-то из ребят замечал ошибку в действиях соседа, он должен был показать ему, как надо интонировать звук правильно (сам давал образец).

2. **Действие звукового анализа**, с помощью которого дети различили

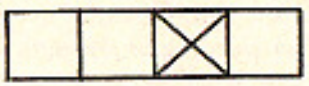
гласные и согласные звуки, мягкие и твердые, звонкие и глухие согласные. Детей учили анализировать особенности артикуляции того или иного звука. Так, например, для различения гласных и согласных, они следили за тем, открыт ли рот, не мешает ли произнесению звука язык, губы, зубы. В одном классе каждый ученик проводил эту работу сам, и результаты ее обсуждались всем классом. В другом классе дети обращались друг к другу с просьбами типа: «Посмотри, я открываю рот, когда говорю УУУ?», «Скажи ССС. Ты сжимаешь зубы?» В некоторых случаях на основе анализа артикуляции трудно однозначно различить гласные и согласные, поэтому соседи по парте нередко приходили к разным выводам, что порождало споры между ними и побуждало еще внимательней анализировать артикуляцию свою и соседа.

3. Действие моделирования. Все признаки звука дети фиксировали схематически: гласный изображали кружком, согласный - квадратом и т.д. В одном классе каждый ученик сам выбирал нужный значок для звука. Если дети показывали учителю разные значки, учитель просил доказать, почему для данного звука выбран данный значок. В другом классе дети должны были выбрать значок вдвоем. Перед ними лежали все шесть возможных значков, и сначала каждый ребенок должен был положить пальчик на тот значок, который, по его мнению, был нужен. Если мнения детей совпадали, они вдвоем показывали выбранный значок учителю. Если пальчики ложились на разные значки, ученики должны были выработать общее мнение.

По окончании обучения проводились проверки усвоения трех названных действий каждым учеником в условиях полностью самостоятельной работы. Сформированность действия по образцу проверялась в следующем задании. Каждый ребенок получал лист с простейшими графическими схемами, отражающими только количество звуков в слове:



Учитель называл слово (лыжи), потом произносил его, интонируя один звук: лыЖЖЖи. Дети повторяли данный учителем образец и отмечали в схеме тот звук, который интонировали



Каждый ученик выполнил 4 таких задания. Там, где основной формой учебного взаимодействия было отношение «ученик-учитель», с заданием справились 70% детей (51 из 73). Там, где организовывалось сотрудничество между детьми, задание выполнили без ошибок лишь 48% учащихся (16 из 33). Различия значимы при $p < 95\%$. Эти данные говорят о том, что действие по образцу лучше формируется там, где дети овладевают им под непосредственным руководством и контролем учителя.

Сформированность действий анализа и моделирования проверялась в следующих заданиях: учитель называл слово, дети самостоятельно строили его графическую схему. Каждый ребенок выполнил три задания. В том классе, где организовывалось сотрудничество учеников, задание выполнили верно 41% детей (13 из 32), в другом классе - лишь 17% (5 из 30). Различия значимы при $p < 95\%$. Следовательно, данные действия формируются лучше в условиях сотрудничества со сверстниками.

Итак, мы обнаружили, что различные типы учебного сотрудничества оказывают **качественно разное** влияние на формирование различных действий. Есть действия (например, действие по образцу), для освоения которых ребенку, кроме помощи взрослого, едва ли что-нибудь нужно. Но есть действия иного рода (например, анализ, схематизация), для освоения которых ребенку, кроме сотрудничества со взрослым, требуется соучастие сверстников. Поэтому изложенные здесь и ранее полученные факты мы склонны объяснять не тем, что помощь сверстника лишь количественно добавляется к помощи, со-действию взрослого, учителя, а тем, что два вида сотрудничества - со взрослым и со сверстником - по-**разному** влияют на процесс интериоризации действий. Но какое именно влияние оказывает каждый вид сотрудничества, в чем состоит вклад каждого из них в единый процесс интериоризации действий?

Мы уже обсуждали одно из бытующих в школе Л.С.Выготского представлений об интериоризации: всякое действие ребенок может совершать сначала лишь с помощью взрослого, потом мера помощи, со-действия взрослого **постепенно** уменьшается и, наконец, сходит на нет. Ребенок начинает действовать самостоятельно, действие считается полностью присвоенным, интериоризированным. Если пользоваться этой схемой интериоризации, то остается непонятным, почему в совместной работе со сверстниками, в условиях относительной автономности от взрослого дети осваивают некоторые действия лучше, чем в непосредственном сотрудничестве со взрослым.

Для объяснения такого рода фактов (а они относятся к интериоризации рефлексивных действий) мы воспользовались представлениями Ж.Пиаже о равноправности, симметричности взаимодействия. Отношения «в группе равных», сверстников он противопоставил отношениям

«ребенок - взрослый», которые всегда, даже в самых демократичных случаях строятся как отношения иерархические, несимметричные, в которых за взрослым закрепляется своего рода монополия на рефлексивные сферы деятельности - целеполагание, контроль, оценку.

От принятых в школе Выготского представлений об интериоризации схема Пиаже отличается прежде всего тем, что в ней отсутствует идея постепенного «перетекания» действия от взрослого к ребенку. Рефлексивная часть действия как бы «застревает» на полюсе взрослого. С этой точки зрения можно объяснить факты более успешного обучения в условиях сотрудничества со сверстниками. В самом деле, совместные действия детей относительно автономны от учителя: выполнить всю работу самостоятельно ребенок еще не в состоянии: средства еще не полностью присвоены. Но начать делать ту часть работы, которую до сих пор совершал взрослый, дети уже могут и делают это в условиях сотрудничества со сверстниками.

С этой точки зрения можно объяснить и экспериментальные факты, изложенные выше. Действие по образцу отличается от действий анализа и моделирования тем, что не содержит таких материализованных средств проверки и оценки правильности его выполнения, которые можно было бы объективировать и передать ученикам. Взрослый, владеющий действием, здесь **единственный** «критерий истины». Поэтому для освоения этого действия ребенку не нужно ничего, кроме постоянной помощи взрослого. В действиях анализа и моделирования содержатся объективные критерии, по которым можно судить о правильности результата действия. Эти критерии учитель передает детям, и, пользуясь ими, ученики могут **сами** оценивать и проверять себя и другого. Именно здесь постоянная помощь взрослого и мешает ребенку присвоить средства контроля и оценки, жестко закрепленные за учителем. В условиях сотрудничества со сверстниками эти средства осваиваются детьми в ситуации еще не полностью интрапсихического, самостоятельного действия, но действия уже в достаточной степени автономного от взрослого.

Таким образом, выведение взрослого как носителя рефлексии из структуры совместных действий ребенка и взрослого и передача рефлексивных функций ребенку достигаются через организацию сотрудничества со сверстниками. Мы полагаем, что качественное своеобразие сотрудничества со сверстниками и состоит в своеобразном «освобождении от детской»: от инфантильной доверчивости и некритичности, от нерассуждающей послушности. Взрослый может и обязан предоставить ребенку рискованную свободу собственного мнения, самостоятельного действия, но принять и удерживать бремя этой свободы помогают равные, сверстники.

Однако качественное своеобразие двух типов сотрудничества - со взрослым и сверстником - нельзя считать окончательно доказанным, так как остаются в силе некоторые аргументы в пользу количественной гипотезы. Дело в том, что мы экспериментировали в классах из 30-40 человек и сравнивали две формы организации учебного общения: общую дискуссию в одном классе и дискуссию в малых группах детей (2-4 человека), на которые был разбит другой класс. Ясно, что ситуация общения в малой группе, работающей относительно автономно от взрослого, располагает к большей активности и самостоятельности детей, чем ситуация общения 30-40 детей, которое учитель направляет и контролирует во всех точках. Здесь «количественный» эффект кооперации со сверстниками очевиден.

Для окончательного выбора между двумя альтернативными гипотезами - количественной и качественной - надо было уравнять сравниваемые группы именно по количественному фактору (по числу взаимодействий), оставив переменным лишь качественный фактор (с кем взаимодействует ребенок - со взрослым или со сверстником). С этой целью был проведен следующий лабораторный эксперимент. Группы из четырех детей были уравнены по исходным учебным показателям (по уровню владения предметным действием со словом и по уровню развития способности оценивать свои знания - отделять известное от неизвестного). Всего в эксперименте участвовало 24 первоклассника 91-й школы г. Москвы (6 групп). С каждой группой мы проводили четыре часовых занятия: три обучающих и замер, показывающий результаты обучения. Содержание занятий во всех группах было одинаково, различались лишь формы его введения.

В одной группе экспериментатор проводил обыкновенный урок: задавал вопросы и, выслушав ответ одного ученика, обращался к другим за оценкой, возражениями, дополнениями. Когда дети договаривались до общего решения, экспериментатор высказывал свое мнение и содержательно оценивал ответы всех учеников. Характерно, что в фокусе такого взаимодействия всегда находится взрослый. Хотя экспериментатор и ставил вопрос в такой форме: «Петя сказал то-то. Кто хочет ему возразить?», дети, сидя с Петей, практически никогда не обращались непосредственно к нему. Лицо, взгляд, речь ребенка были обращены к взрослому. Совершив какое-то действие, дети сразу же искали глазами взрослого, лишь мельком заглядывая в тетради к другим ученикам. Когда кто-то из детей высказывался, остальные его слушали (могли повторить сказанное), но смотрели не на говорящего, а на взрослого. Здесь - в микроклассе - в отчетливой форме выступило то, что в смазанном виде

наблюдается на любом хорошем уроке: центральной фигурой общения является взрослый, его оценки ищет ученик в первую очередь, непосредственное обращение детей друг к другу наблюдается крайне редко, да оно и запрещено этикетом общения на уроке, культивируемым в массовой школе столетиями. В самом деле, если Оля несогласна с тем, что сказал Коля, она не может (не имеет права) сразу же возразить Коле, она должна поднять руку и ждать, пока учитель позволит ей обратиться к Коле. Добиться соблюдения этого этикета на уроке – задача более трудная, чем в условиях лабораторного обучения. В классе учитель, безусловно, центральная, очень значимая для ребенка фигура, но постоянный дефицит общения со взрослым порождает спонтанную кооперацию с одноклассниками, чем и объясняются многие дисциплинарные срывы. В микроклассе учитель более доступен, общение с ним более теплое, личностное. При столь полноценном общении со значимым взрослым ребенок более охотно выполняет условие этого общения: не разговаривает с соседями по парте, не списывает, не выкрикивает с места... Отличие лабораторной ситуации общения от обычной, классной состояло также и в том, что, работая с классом из четырех человек, учитель имел возможность максимально активизировать каждого ребенка, включить всех в обсуждение, выслушать и оценить все слова и действия.

В другой группе непосредственное общение детей не только не ограничивалось, но специально провоцировалось. Экспериментатор строил работу так, что, выполняя общее задание, ученики вынуждены были взаимодействовать друг с другом. По числу возникавших во время работы взаимодействий эта группа практически не отличалась от предыдущей. Менялась лишь направленность действий детей. Теперь большая их часть была адресована не учителю, а другим детям. Резко менялась и направленность действий взрослого. В первом случае он обращался к каждому отдельному ученику, обсуждая с ним его собственные действия и действия других учеников («Аня хочет написать слово так-то. А ты как напишешь?»). Во втором случае учитель обращался к группе, обсуждая главным образом вопрос о том, являются ли действия детей совместными («Таня пишет слово. Ты все сделал, чтобы помочь ей написать правильно?»). Итак, в условиях лабораторного эксперимента различия между сравниваемыми группами сводились к наличию или отсутствию **совместных действий самих детей** *).

*) Содержание и методика занятий подробно описаны: Цукерман Г. А. Кооперация со сверстниками как необходимое условие развивающего обучения // Новые исследования в психологии, № 2(31), 1984.

После трех обучающих занятий проводился контрольный диктант, его каждый ученик писал строго индивидуально. Среди 17 слов были пять таких, которые дети должны были записать со знаком вопроса, так как не знали их написания. Во время диктанта дети пользовались схемами тех правил, которые изучали и отрабатывали на предыдущих занятиях. Мы проверяли освоенность этих правил. Более всего нас интересовал самый трудный случай, когда дети должны были показать, что данная орфограмма им неизвестна.

Результаты замера. Во всех группах дети сделали незначительное количество ошибок на известные орфограммы (0,7 ошибок на человека). По этому показателю различия между группами отсутствуют. Резко различны результаты работы с неизвестными орфограммами. В группах, работавших сообща, среднее число правильных (со знаком вопроса) написаний – 67%, в группах, работавших под руководством учителя, – 23%. Различия значимы при $p < 99{,}9\%$.

Выводы. Мы еще раз убедились, что в условиях кооперации со сверстниками умение отделять известное от неизвестного формируется более эффективно, чем в условиях кооперации со взрослым. В описанном эксперименте две формы кооперации были уравнены по количественному показателю (по числу взаимодействий) и различались лишь качественно – по тому, с кем взаимодействовали дети. Полученные результаты дают нам право считать доказанным, что кооперация со сверстниками не просто усиливает кооперацию со взрослыми, но воздействует на процесс интериоризации принципиально иначе. Помощь взрослого, сотрудничество с ним не является достаточным условием интериоризации действия (по крайней мере – действия оценки и ряда других рефлексивных действий). Для их формирования необходимо также совместное действие со сверстниками, относительно автономное от взрослого. Но нецелесообразно «захлестывать» групповой работой детей все сферы школьной жизни: для действий нерефлексивных (по выполнению формальных требований, по имитации неоперационализированного образца) сотрудничество со сверстниками не только не нужно, но может даже оказаться вредным.

Глава 8. УЧЕБНОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО НА ГРАНИЦЕ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО И ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ СМЫСЛ РАЗНОВОЗРАСТНОГО УЧЕБНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА

Переход от готовности быть обучаемым к готовности и умению учить себя с помощью взрослого, знание о границах своего знания и умения расширять эти границы, вступая в кооперацию с другими людьми, - таков итог нормального (но не реального) развития учебного сотрудничества в младшем школьном возрасте. А что дальше?

Идеология нашего проектного подхода к развитию не допускает самоустранения и упования исключительно на имманентные силы развития. Мы не можем позволить себе надежды на то, что появившаяся у младшего школьника учебная самостоятельность дальше будет «развиваться» (расти, крепнуть, углубляться и расширяться) сама собой. Наша экспериментальная практика наглядно показала, что случается, если предоставить процесс развития учебной самостоятельности стихии жизни, пустить его на самотек, не заботясь о создании его оптимальных условий. Закончив трехлетнюю начальную школу, ученики наших экспериментальных классов, попадая в условия традиционного обучения, не сразу теряли свои достижения. Но к 8-10 классу развитой способностью учиться обладали те немногие, которых принято называть «одаренными». За этим словцом кроется ссылка на гены, на врожденные способности, на «хорошую семью», что по сути есть жалкое самооправдание школы, не выполняющей своих обязательств: выпускающей в жизнь молодых людей, не научив их учиться самостоятельно. Так, садовник не может ограничиться тем, что своевременно и бережно высаживает лучшую породу клубники. Если на этом его труды кончаются, то, собирая жалкий урожай, он волен пенять на зловредных насекомых, на жестокую засуху. Но конструктивней все же задуматься о том, чем должен быть заполнен путь от доброго начала, от первых дружных всходов к щедрому плодами завершению.

Чем же должен быть заполнен возрастной интервал между учебной самостоятельностью младшего школьника, существующей в интериоризованной форме в виде инициативности в организации учебного сотрудничества, и развитым юношеским умением учиться, при котором ученик полностью интериоризовал все функции учителя и способен развернуть учебное взаимодействие «ученик - учитель» с самим собой? Заметим, что этот интервал лежит через подростковый возраст, следовательно, в проектировании учебного сотрудничества в этом возрасте должны быть учтены возрастные особенности младших подростков. И прежде всего то, что для подростка учебная деятельность перестает быть центром существования, она либо отодвигается на периферию жизненных интересов подростка, либо становится средством других деятельностей, в которых совершается отроческое самоопределение, поиск и проба себя, самых разных сторон своего «Я», в том числе и свежеобретенной позиции учащегося.

Позиция учащегося предполагает достаточно высокую степень интеллектуальной и социальной децентрации: обнаружение собственной точки зрения, существующей только в ряду других возможных точек зрения, и умение их различать и координировать. Мы показали, что младший школьник способен обрести позицию учащегося в той ситуации, где его партнер честно делает свою половину работы: также обнаруживает свою точку зрения и отличает ее от других, стремясь к согласованию разных мнений, разных способов действия. Следовательно, в позиции учащегося, доступной младшему школьнику, есть существенное ограничение: она возникает только во взаимодействии с людьми, равно способными строить собственные позиции. Каков следующий шаг, какова «зона ближайшего развития»? Мы предполагаем, что от желанного результата - развитой индивидуальной способности ребенка строить собственную позицию во внутреннем споре с самим собой - младшего школьника отделяет один шаг: взаимодействие с неравным, более «слабым» партнером. Теперь ему нужен не универсальный понималь и помощник (взрослый), не равный по взаимопонимании (сверстник), а младший - менее умелый, хуже понимающий, не способный ни к пониманию точки зрения своего партнера, ни к выработке собственной точки зрения и нуждающийся в помощи. Но младшему нужно не просто подсказать, сделать вместо него, предложить ему готовый результат, навязать свою точку зрения. Младшему нужно помочь самостоятельно прийти к результату. Короче, чтобы утвердиться в позиции учащегося, чтобы научиться учить себя, быть учителем самого себя, школьнику надо поработать в позиции учителя по отношению к другому. Подчеркнем: в позиции, а не в роли учителя! Игра в школу, игровая имитация учительских функций здесь неуместна. Требуется реальная работа по поиску, поддержке, порождению точки зрения другого. И этот «другой» должен реально (а не в воображаемом игровом плане) нуждаться в собственной точке зрения: он должен ее сначала не иметь, а потом обрести с помощью учителя. Учителем более младших может и должен стать подросток для того, чтобы окончательно утвердиться в собственной позиции учащегоСЯ.

Долгая история педагогики (см. главу 5) утвердила нас в том, что **разновозрастное учебное сотрудничество** является эффективным средством обучения, при котором в наибольшем выигрыше оказываются старшие ученики, обучающие младших. Многие современные исследования в строгих экспериментах подтвердили тысячелетнюю мудрость: «Кто учит, учится». Но современная школа держится на жестких одновозрастных расчленениях, поэтому замечательную традицию разновозрастного обучения предстоит по сути возродить, но в новых культурно-исторических условиях. А для этого нужно доказать саму возможность и целесообразность разновозрастного учебного сотрудничества в условиях современной школы. Этому доказательству и было посвящено исследование, выполненное совместно с Е.И.Павловой (Котовой).*)

В каком возрасте ученикам становится доступной и полезной работа в позиции учителя? - с решения этого вопроса мы и начали исследование. Исходя из представлений Д.Б.Эльконина о периодах психического развития современного ребенка**), мы предположили, что работа в позиции учителя в наибольшей степени отвечает возрастным возможностям и потребностям младших подростков, учеников 4-5 классов. Одной из основополагающих возрастных характеристик младших подростков является «чувство взрослости» - особая форма самосознания, возникающая в начале подросткового возраста и определяющая основные отношения подростков с миром***). «Чувство взрослости» появляется в потребности равноправия, уважения и самостоятельности, в требовании серьезного, доверительного отношения со стороны взрослых. Пренебрежение этими требованиями, неудовлетворенность этой потребности обостряет негативные черты подросткового кризиса. В школе подростковый негативизм проявляется прежде всего в дисциплинарных трудностях, снижении успеваемости, резком спаде учебной мотивации: подростки более или менее остро и открыто восстают против «детских» (неравноправных, несамостоятельных) отношений учеников и учителей.

---

*) Е.И.Котова, Г.А.Цукерман. Разновозрастное сотрудничество на уроках русского языка // ж. Русский язык в школе, № 3, 1987;

Е.И.Котова. Методика проведения разновозрастного урока // ж. Русский язык в школе, № 4, 1987.

**) Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации развития в детском возрасте. // Вопросы психологии, № 4, 1974.

***) Эльконин Д.Б., Драгунова Т.В. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков. М., 1967.

А в самом деле, что меняется в отношениях ученика и учителя при переходе из начальной в среднюю школу? Практически ничего (кроме количества учителей). А между тем происходит глубинное, качественное изменение самих учеников: покидая детство, вырастая из прежних, детских отношений с миром взрослых, подростки ждут (а иные требуют) новых отношений, отвечающих только что зародившемуся, драгоценному для них чувству «взрослости». Разновозрастное учебное сотрудничество, где подросткам предоставляется новое место в системе учебных отношений, может стать одним из существенных элементов школы, отвечающей возрастным особенностям подростков. Место «младшего учителя» - посредника между взрослым учителем и младшим школьником - в точности соответствует реальному положению подросткового возраста между детством и взрослостью. Таким образом, в современной школе разновозрастное учебное сотрудничество подростков и младших школьников может стать средством решения двух задач. Во-первых, отвечая подростковым притязаниям на равноправные, ответственные, «серьезные» отношения с миром взрослых, работа в позиции учителя может служить одной из мер профилактики подросткового негативизма в его школьных проявлениях (дисциплинарных, учебных, мотивационных). Во-вторых, как и в былые времена, работа в позиции учителя должна способствовать формированию учебной самостоятельности школьников, основанной на способности, удерживая точку зрения незнающего, помочь ему занять новую точку зрения.

О ДОСТУПНОСТИ РАЗНОВОЗРАСТНОГО УЧЕБНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА ДЛЯ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ

Вопрос о доступности позиции учителя для младших подростков решался сначала в рамках лабораторного эксперимента. На экспериментальное занятие приглашались два ученика - из 2-го и 4-го классов. Старшему предлагалась роль учителя младшего. Инструкция формулировалась так: «Ты (старший) сейчас сам проведешь урок русского языка со своим учеником из 2-го класса. На этом уроке твой ученик напишет вот этот словарный диктант («учителю» дается текст диктанта). Твоя учительская забота - помочь ученику написать этот трудный диктант без единой ошибки и помарки - на «отлично». (Большая красная «пятерка» сразу ставилась внизу листка, на котором должен был работать ученик). Как это сделать? Сначала учитель диктует слово, но не позволяет его писать, пока не убедится, что ученик с этим словом справится, что он знает, как проверить каждую орфограмму. А

чтобы в этом убедиться, учитель должен сам продумать, какие орфограммы есть в слове, какие могут быть допущены ошибки, и своими вопросами должен предупредить эти ошибки».

Далее «учитель» приступал к работе: диктовал слова и задавал вопросы. Весь ход обсуждения фиксировался в протоколе. Взрослый вмешивался в работу в двух случаях. Если «учитель» заканчивал разбор слова и позволял ученику писать, не проанализировав какую-либо орфограмму, то взрослый задавал пропущенный вопрос, давая «учителю» образец учительской работы. Эта форма помощи применялась лишь в первой части диктанта*). И еще взрослый помогал «учителю» там, где надо было скрыть от ученика учительскую некомпетентность, чтобы не унизить старшего в глазах младшего. Заметим, что таких случаев было крайне мало, и, как мы убедились позже, экспериментируя в классе, вопросы учеников, на которые «учителя» не могли ответить, чрезвычайно полезны для «учителей»: хорошо запоминаются, стимулируют к поиску ответа и при правильном руководстве взрослого не приводят к личностным конфликтам и трудностям.

Эксперимент проводился в 1985 г. в школе № 91 совместно со студенткой IV курса ф-та психологии МГУ Т.Прокопович. Всего было обследовано 62 ученика (31 пара). Работа с каждой парой занимала 40-45 минут.

Главный для нашего эксперимента вопрос о доступности учительской позиции для четвероклассников решался тремя способами. Во-первых, оценивалась педагогическая продуктивность их работы. Показателем таковой служило число обсужденных орфограмм. К примеру, в слове КРИВОЙ учителю надо выделить и обсудить с учеником одну орфограмму - безударную гласную в корне, а в слове ДОКАЗАЛ - две орфограммы: безударную гласную в корне и в приставке. Этот показатель (число выделенных и обсужденных орфограмм) говорит о том, способны ли четвероклассники выделить в эмпирическом материале диктанта конкретные педагогические задачи, которые должны быть решены их учениками. Анализируя протоколы, мы выяснили, что были пропущены, не обсуждены с учениками 26 % орфограмм (129 и 496). Непоставленность, невыделенность части орфографических задач вовсе не означала, что четвероклассники не знают соответствующих правил. При работе в позиции ученика они на все вопросы учителя всегда могли объяснить то

*) Для удобства обработки материалов эксперимента словарный диктант был составлен так, что две его половины были абсолютно тождественны по морфо-орфографическому составу и требовали от «учителя» одинаковых вопросов к ученику.

или иное написание. Но они не всегда могут осознать это написание как трудность для другого. Отчасти это связано с представлением о субъективной трудности орфограмм различного типа. Так, чаще всего четвероклассники забывали обсудить со своими учениками орфограмму «звонкая согласная в конце слова» (в словах ПРИКАЗ и ПРИЗЫВ). Этих орфограмм было пропущено 40,3 % (25). Эта цифра становится содержательной лишь в сравнении с другими: безударных гласных в корне было пропущено 22,6 %, безударных гласных в приставке - 28,1 %, орфограмм ЧА-ЧУ - 19,3 %. Резкий подъем учительских ошибок при работе с орфограммой «звонкая согласная на конце слова» обусловлен, по-видимому, очевидностью написания, легкостью проверки этой орфограммы. Кстати, ее разбор ни разу не вызывал трудностей и у второклассников.

Интересно отметить, что по показателю педагогической продуктивности работа маленьких учителей в I и II части эксперимента несколько различалась (напомним, что в I части взрослый давал «учителю» образцы учительской работы, а во II - практически не вмешивался в работу детей). Во II части диктанта количество необсужденных орфограмм уменьшилось у 19 человек (61 %), осталось таким же у 8 человек и увеличилось у 4*). Если в I части диктанта в словах ПРОСИЛ, КРИЧУ, ОТВЕДИ было выделено и обсуждено 78 % орфограмм, то в тождественных по морфо-орфографической структуре словах второй части диктанта (КРИВОЙ, СВЕЧА, ДОКАЗАЛ) было выделено уже 93 % орфограмм. Хотя эти различия не являются статистически значимыми, сама тенденция к увеличению педагогической продуктивности в течение 40 мин. работы свидетельствует о том, что ситуация работы в позиции учителя сама по себе имеет «обучающие мощности», стимулируя совершенствование доступных, но неактуализированных возможностей «учителей». Напомним, что взрослый, давая «учителю» образцы учительской работы, не проводил обучения в строгом смысле слова: не выделял средств и способов работы учителя, не занимался их формированием. В этой ситуации действие по подражанию образцам взрослого было возможным лишь потому, что дети уже в принципе владели таким действием.

*) Парадоксальное увеличение числа необсужденных орфограмм было чаще всего оправдано тем, что «учитель» твердо убеждался в превосходных знаниях своего ученика и по мере работы с ним задавал все меньше вопросов. Так, Даниил М., работая с блистательным второклассником Ильей И., в конце работы перешел от развернутой беседы о слове к редуцированному полувопросу, задаваемому лишь для очистки своей учительской совести: «Пиши. Орфограммы, я думаю, ты знаешь». На что ученик лишь кивал, не будучи натурой, склонной по пустякам демонстрировать свои знания.

Не менее важным обучающим фактором ситуации разновозрастного сотрудничества были действия учеников-второклассников, их встречная активность. Так, взрослому часто было необязательно демонстрировать образец разбора пропущенной «учителем» орфограммы. Нередко на необходимость такого разбора указывали сами ученики. Второклассница Лена Ю., написав слово ПРИЗЫВ, объявила своей учительнице: «А ты мне вопрос забыла задать: В или Ф на конце пишется!» Второклассница Катя Р. помогала своей учительнице Оле С. конкретизировать слишком общий и беспомощный вопрос о том, как проверить слово ПРИКАЗ: «Согласную на конце я бы проверила словом «ПРИКАЗЫ». После этого Оля смогла поставить следующий вопрос более конкретно: «А вот - ПРЕ или ПРИ? Как ты думаешь?» Второклассник Арсений П. впрямую требовал у своего «учителя» постановки орфографической задачи: «Какую букву мне проверить в этом слове?» То же в несколько более инфантильной форме: Лена Ю. помогает своей растерявшейся учительнице справиться с волнением первого в жизни урока. «Мне так писать или что-нибудь говорить?» - спросила Лена, устав ждать, пока ее «учительница» соберется с мыслями.

Сейчас несколько преждевременно говорить об обучающих резервах самой ситуации разновозрастного обучения, можно лишь строить соответствующие предположения. Однако тот факт, что 74 % объективно существующих орфографических задач было поставлено четвероклассниками, свидетельствует об относительной доступности для них одного из самых трудных элементов учительской работы - целеполагания.

Вторым показателем доступности учительской позиции для четвероклассников была **адекватность учительских действий** маленьких педагогов, их способность помогать ученикам больше там, где ученики испытывают большие затруднения. Этот показатель мы оценивали по тому, какое количество педагогических воздействий (вопросов, команд, подсказок) «учитель» применял при разборе слов разной орфографической сложности. С объективной точки зрения самым легким было слово КРИВОЙ, содержащее одну и хорошо изученную орфограмму - безударную гласную в корне. Несколько сложнее - слова СВЕЧА, содержащее эту же орфограмму и орфограмму ЧА, также хорошо известную второклассникам. Самым трудным было слово ДОКАЗАЛ, содержащее две орфограммы - и безударную гласную в корне, и неизвестную второклассникам безударную гласную в приставке. К слову СВЕЧА было задано меньше вопросов, чем к слову ДОКАЗАЛ, но больше, чем к слову КРИВОЙ. Интересно, что и этот показатель (разница между числом педагогических воздействий в легкой и трудной ситуации) несколько возрос по II части работы, о чем свидетельствуют данные таблицы 18.

Число педагогических воздействий, растущее пропорционально сложности задачи, говорит о том, что «учителя» правильно дозировали помощь своим ученикам, то есть в целом действовали в позиции учителя адекватно.

Об адекватности действий учителя говорит и прямой анализ некоторых протоколов. Для доказательства этого утверждения сравним, как проходил разбор одного и того же слова с учениками, резко различавшимися по степени орфографической подготовленности. Ясно, что учитель работает правильно, если более сильному ученику оказывает меньше помощи, чем более слабому. Именно это и проявилось в работе маленьких учителей, которым никто заранее не сообщал о «силе» их учеников.

Таблица 18

Среднее число пед.воздействий при разборе слов разной степени трудности (указано среднее число воздействий на работу)

	I часть работы	II часть работы
Легкая задача	2,1	2,5
Средняя задача	2,5	3,0
Трудная задача	3,5	4,5
Разница между легкой и трудной задачей	1,4	2,0

Таня В. (2 класс) - очень сильная ученица, проявляющая инициативу в ситуации обучения и практически не нуждающаяся в помощи, работает с Аней Н. - одной из лучших учениц 4-го класса.

Аня: Следующее слово - ДОКАЗАЛ.

Таня: (сразу дает проверку, не дожидаясь вопроса учителя) ДОКАЗЫВАЛ.

Аня: Корень ты проверила. А почему ДО?

Таня: Потому что приставки ДА не бывает. Мне так мама сказала. (В школе приставки еще не проходили).

Ане понадобился лишь один вопрос, чтобы убедиться, что ее ученица правильно выполнит работу. Более десяти вопросов, команд и подсказок понадобилось Кате Р. (4 класс) для того, чтобы помочь разобрать это же

слово очень слабенькой второклассице Инаре Н.

Катя: ДОКАЗАЛ. Это трудное слово. Сначала выдели корень.

Инара молчит.

Катя: Давай подберем родственные слова.

Инара молчит. Катя сама называет родственные слова, голосом расчленяя приставку и суффикс: при-каз, на-казал, до-казывал.

Катя: Теперь подумай, какая в этих словах общая часть?

Инара: КАЗ - корень.

Катя: Какие орфограммы в корне?

Инара: После «Д».

Катя: ДО - это не корень. КОЗ или КАЗ?

Инара: КАЗ.

Катя: А как докажешь?

Инара молчит.

Катя: Давай опять так: я буду говорить родственные слова, а ты выбери такое, где на корень падает ударение (подобный прием Катя уже использовала, убедившись в том, что самостоятельный подбор родственных слов очень труден для ее ученицы).

Катя называет слова, Инара выбирает среди них подходящее -ДОКАЗЫВАЛ.

Катя: Так. Теперь ты можешь проверить - КОЗ или КАЗ?

Инара: Да.

Катя: А ты можешь проверить перед корнем - ДО или ДА?

Инара: Нет.

Катя: Пишется ДО, но вы этого еще не проходили. Ты можешь писать с пропуском.

Можно привести еще немало примеров таких талантливых педагогических разборов, точной «подстройки» маленького учителя к уровню знаний и ходу мысли ученика. Интересен педагогический почерк Тани И., не терявшейся при самых неожиданных ответах ее ученицы (обычно неопытных учителей застают врасплох ученические ответы, обнаруживающие ненормативную точку зрения).

Таня: Как ты проверишь слово ПРОСИЛ?

Лена: ПРОСИТЬ.

Таня: Нет. Где ударение стоит?

Лена: ПросИИИть. На «И».

Таня: А какую букву мы проверяем?

Лена: Букву «А».

Таня: И как ты букву «А» проверишь?.. (Чтобы задать такой вопрос, учитель должен мгновенно сообразить, что ученица ориентируется на

звучание слова (п р а с и л) и еще не знает ответа этой орфографической задачи, поэтому ее намерение проверить букву (звук) /А/ - совершенно резонно. В работе Тани И. обнаруживается ориентация на точку зрения ученика, не знающего еще решения задачи. У другого маленького учителя, попавшего в аналогичную ситуацию, ярко проявилась типичная для неопытных учителей растерянность при неожиданном с точки зрения знающего человека ответе незнающего ребенка: «Букву «А»?! Но в слове ПРОСИЛ нет буквы «А»!»).

Другой вариант учета уровня знаний своего ученика продемонстрировал Павел К., обнаруживший, что его ученик Лева К. не умеет различать сильные и слабые позиции согласных и пытается проверить даже те согласные, которые стоят в сильной позиции и в проверке не нуждаются. Обнаружив это случайно, Павел при разборе каждого следующего слова стал задавать Леве соответствующие вопросы, чем вызвал недоумение экспериментатора, пожелавшего понять, с какой целью эти не относящиеся к решению конкретной орфографической задачи вопросы задаются. Павел ответил, что у Левы «есть слабинка», и он хочет ученика потренировать. И, наконец, учитель понял, что для ликвидации обнаруженного пробела в знаниях нужны более основательные занятия, и сдался: «В слове КРИВОЙ букву «К» нужно проверять?.. Ладно, этот вопрос я тебе задавать больше не буду!». Павел не стремился достичь полного педагогического эффекта, так как обнаруженная у его ученика «слабинка» не влияла впрямую на решение стоящей перед ними задачи.

Дима М. тоже обнаружил у своего ученика трудности (Денис Ш. не умел находить ударные и безударные гласные), но трудности фундаментальные, без ликвидации которых не могла быть решена ни одна конкретная орфографическая задача. И Дима стал целенаправленно учить Дениса, расчленяя орфографические действия со словом так детально, как этого не делал ни один другой четвероклассник, работая с более подготовленными учениками (Денис объективно самый слабый ученик 2-го класса).

Дима: ОТВЕДИ. Есть здесь безударные гласные?

Денис: Есть.

Дима: Сколько?

Денис: Одна.

Дима: Подумай. Сколько в слове слогов?

Денис: ОТ-ВЕ-ДИ (загибает пальцы). Три.

Дима: Ну, так... А на сколько слогов падает ударение?

Денис: На один.

Дима: А в остальных слогах есть ударение?

Денис: Нету.
Дима: Значит, сколько безударных гласных?
Денис: Две.

. . . . . .

Выделять операцию слогоделения, подсчета ударных и безударных слогов пришлось только Диме, работавшему с учеником, который не мог этого сделать самостоятельно. Но и другие «учителя» весьма гибко приспосабливались к уровню знаний и активности своих учеников, что видно на примере работы Оли Г. со словами тождественной орфографической структуры. Заметим, что Оля работала с обоими словами по одинаковой схеме, но сама форма вопроса была каждый раз иной, жестких шаблонов в ее речи не наблюдалось.

Оля: В слове КРИЧУ слабые позиции есть?

Юра: «И».

Оля: А как проверить?
Юра: КРИК.

Оля: А почему в конце «У», а не «Ю»?
Юра: Буквы Ч, Щ всегда мягкие...

Оля: В слове СВЕЧА - где слабая позиция?

Юра: Гласная «Е», но ее можно проверить словом СВЕТ.

Оля: Ты уверен, что в конце пишется «А»?
Юра: Да: «Ч» и так мягкая...

. . . . . .

Любуясь такими очевидными свидетельствами правильности и точности практически спонтанных учительских действий четвероклассника, мы не можем оставить в стороне тот факт, что само по себе количество педагогических воздействий не может быть характеристикой адекватности, точности подстройки учителя к действиям ученика. Колеблясь в очень широком диапазоне (от 15 до 59 педагогических воздействий при разборе одного и того же количества слов), число вопросов, команд, подсказок «учителя» не всегда прямо связано с качеством его работы, с полнотой разбора слова. Наиболее типичными учительскими трудностями четвероклассников оказались следующие: 1) недостаточная гибкость в определении точной зоны объективных и субъективных трудностей ученика; 2) неспособность достаточно гибко менять и варьировать свою учительскую тактику в зависимости от конкурентного ответа ученика, точно понимая, что он делает, что имеет в виду (а ученик слишком часто делает и подразумевает вовсе не то, о чем его спрашивает «учитель»). Названные трудности работы в позиции учителя связаны с неточностью в понимании интеллектуальной позиции другого, что является, как известно, общевозрастной характеристикой интеллектуального развития младших школьников и младших подростков.

Иногда сами «учителя» сообщали о подобных трудностях. Так, пятиклассница после урока подошла к взрослому учителю с таким недоумением: «Ася не смогла проверить корень в слове ОБГЛОДАЛ. Я уже решила, что она безударные гласные не умеет проверять. Попросила проверить слово ЛЕСНОЙ. Она проверила. Так умеет она проверять корни или нет?» Другой эпизод: второклассник написал слово СНАЧАЛА раздельно и настаивал на своей правоте, ссылаясь на известное ему правило: между предлогом и словом можно вставить другое слово: С САМОГО НАЧАЛА. Его «учитель» обратился к взрослому за консультацией: что делать в таком случае - с одной стороны, ученик приводит разумное доказательство, а с другой стороны, слово-то пишется слитно, но причин слитного написания второклассник знать не может.

Это примеры высокого уровня понимания маленькими «учителями» своего недопонимания ученика. Были и гораздо более грубые случаи непонимания, например, когда «учитель» спрашивал второклассника: «Ты на какой вопрос сначала хочешь отвечать - по морфологии или по фонетике?», а ученик, краснея, сознавался, что впервые слышит такие ученые слова.

Трудности в понимании интеллектуальной позиции незнающего, испытывающего трудности там, где «учителю» все легко и ясно, встречаются практически у всех четвероклассников, широко варьируясь по степени выраженности и осознанности, однако не зависят прямо от учебной успеваемости и общего развития «учителей»*). Безусловно, в работе «слабых» учащихся 4 класса они выражены сильнее, но и у них встречаются свои педагогические удачи и находки, что еще раз подтверждает наш основной вывод о доступности работы в позиции учителя для четвероклассников. Строя эксперимент по разновозрастному учебному сотрудничеству мы, собственно, и предполагали задать такие условия обучения, в которых общевозрастные трудности в понимании и учете интеллектуальной позиции другого могли быть преодолены, ведь «учителю» постоянно приходится работать с чужой точкой зрения, выясняя ее,

*) Наблюдения и анализ протоколов свидетельствуют о том, что на педагогический почерк «учителя» влияет прежде всего присущий ему стиль и способ общения со сверстниками, не всегда совпадающий со стилем индивидуальной учебной работы ребенка.

подстраивая под нее свои действия, пытаясь ее изменить или развить.

Впрочем, анализ трудностей работы в позиции учителя, разбор совершенств и несовершенств педагогических стилей отдельных учеников является задачей дальнейших экспериментов, связанных с поиском путей обучения правильному, оптимальному способу работы в позиции учителя, и не входит в задачу диагностики спонтанных, стихийных способов работы маленьких учителей, которые мы хотели выявить, просто ставя ребенка в позицию учителя. Вопрос о способах формирования позиции учителя встает лишь на втором шаге исследования - после решения вопроса о принципиальной доступности этой позиции для младших подростков. Мы показали, что четвероклассники работают в позиции учителя продуктивно и адекватно. Третьим и самым важным свидетельством доступности для четвероклассников работы в позиции учителя оказался сам характер этой работы - то, какой стороной выступала для маленьких учителей сама ситуация диктанта второклассникам. Дело в том, что в инструкции к работе делался акцент на результат совместных действий: «Твоя задача, - говорилось «учителю», - сделать все необходимое, чтобы твой ученик написал диктант без ошибок, на «пятерку». Что необходимо для достижения этой цели с точки зрения маленького учителя, мы и пытались выяснить. По идее, позиция учителя (если она понята правильно) побуждает человека заботиться не столько о частном результате решения конкретно-практической задачи, сколько о том, чтобы вооружить ученика средствами и способами достижения подобных результатов. Акцент на способ действия, ценность способов, способы, понимаемые как цель учения, - такова основная характеристика учебной деятельности, позволяющая отличить ее от других видов научения.

Является ли способ действия центром педагогической ситуации в глазах маленьких учителей? Для ответа на этот вопрос мы проанализировали детские педагогические воздействия в терминах «цель-средство (способ)-результат». Вопросы «учителя», побуждающие ученика самостоятельно ставить цели собственных действий («Есть ли в слове орфограммы?», «Что ты здесь можешь проверить?»), составляют очень незначительную часть от общей массы вопросов (7 %). Это означает, что работу по целеполаганию маленькие учители почти полностью узурпируют (что не является оптимальным и указывает на один из путей обучения способам работы в педагогической ситуации). Вопросы о результате («Как пишется это слово?», «Какая буква в корне?») составляют 25 % от общего числа вопросов, а вопросы о средствах и способах действия - 68 %, то есть основную массу вопросов. Существенно подчеркнуть,

что соотношение этих трех групп вопросов практически не менялось от первой ко второй части эксперимента, то есть и до, и после того, как взрослый давал образцы педагогического воздействия, вопросы о средствах и способах действия составляли основу работы маленьких учителей в педагогической ситуации. Более того, вопросы о результате чаще всего задавались к концу анализа слова (или не задавались вообще). Начинали работу со словом с вопроса о результате лишь 25 % «учителей». Следовательно, ситуация разновозрастного учебного сотрудничества выступила для старших учеников, работавших в позиции учителя, как ситуация помощи младшим ученикам в поиске средств и способов решения орфографических задач, а не как ситуация конкретно-практической задачи по достижению верного результата. Так же ситуация разновозрастного обучения выступила и для младших учеников: из 33 инициативных (опережающих вопрос учителя) высказываний второклассников 11 касались целей работы, 19 - средств и способов, 1 -результата. Выделенность для маленьких учителей и их учеников средств и способов решения орфографических задач как смыслового центра педагогической ситуации дает основание для чрезвычайно важного вывода: ситуация разновозрастного учебного сотрудничества позволяет актуализировать средства и способы учебных действий даже в рамках решения конкретно-практической задачи, а следовательно, может стать важным фактором формирования учебной деятельности школьников.

Убедившись в принципиальной доступности учительской позиции для четвероклассников, мы решили приступить к поиску методических возможностей организации разновозрастного учебного сотрудничества на уроках русского языка в школе. Методическая часть эксперимента проводилась во вторых и пятых классах 17 школы и вторых и четвертых классах 91-й школы г.Москвы. Всего было проведено уроков разновозрастного сотрудничества, направленных на поиск методики этого экзотического урока.

МЕТОДИКА РАЗНОВОЗРАСТНОГО УРОКА

Урок проходил в двух помещениях: часть второклассников переходила в кабинет 4 (5) класса и наоборот. При подборе рабочих пар мы ориентировались на два обстоятельства: 1) рост детей: в кабинет средней школы приходили наиболее рослые второклассники, а за парты малышей садились наименее рослые «учителя»; 2) учебная успеваемость: очень слабым «учителям» нельзя было давать самых слабых и самых сильных учеников, а самым сильным ученикам мы старались подобрать «учителей» посильнее. Остальные сочетания оказались допустимыми.

Для небольшой группы детей (сверхтревожные, сверхкапризные, упрямцы, женоненавистники...) требовался также учет их личностных особенностей. Впрочем, наблюдения на уроке еще раз убедили нас в том, что в ситуации учебного сотрудничества деловые отношения преобладают над личностными, и прославленные лентяи проявляли чудеса трудолюбия, закоренелые болтуны и возмутители порядка вели себя как образцовые ученики...

В тех случаях, когда «учителей» было меньше, чем учеников, наиболее сильных старшеклассников просили позаниматься с двумя малышами. Когда «учителей» было больше, чем учеников, взрослый учитель получал возможность провести индивидуальные занятия с отстающими или проболевшими старшеклассниками. Впрочем, учитывая, как для слабых учеников полезна работа в позиции учителя, мы находили и другие выходы из этой организационной трудности: наиболее сильных четвероклассников просили быть помощниками взрослого учителя – ходить по классу (им назначался свой ряд), просматривать работы учеников, и там, где «учитель» пропустил ошибку или не задал важный вопрос, деликатно ему об этом шепнуть. Такую работу контролера, дающего учителю отчет о ходе урока, сообщающего о своих наблюдениях за удачами и неудачами «учителя», дети считали почетной и престижной, но менее привлекательной, чем работу «учителя»: все они просили не назначать их контролерами «навсегда».

Итак, к началу урока за каждой партой сидел «учитель» и его ученик (или два ученика). «Учителя», как правило, уже знали, чему и как они должны учить доверенных им детей, и приступали к исполнению своих педагогических обязанностей сразу после короткого инструктажа взрослого учителя, дающего старшим и младшим целевые установки урока и сообщающего временной регламент для каждого вида работы. Далее за каждой партой развертывался микроурок того же типа, который мы наблюдали в лабораторном эксперименте и о котором можно составить представление по приведенным выше протоколам.

В большинстве случаев дети работали от звонка до звонка, не обращаясь за помощью к взрослому учителю*). Что же было содержанием

*) Автономный, самостоятельный характер совместной работы является ее существенной характеристикой и при одновозрастной кооперации. При организации разновозрастного учебного сотрудничества степень детской самостоятельности сначала шокирует учителя: ему, привыкшему к детской зависимости, беспомощности, нужде в строгом надзоре и частом подбадривании, трудно поверить глазам своим и сразу смириться с тем, что 70-90 учеников 45 минут трудятся, как пчелки, не нуждаясь ни в содержательной помощи взрослого, ни в его дисциплинарных замечаниях.

самостоятельной детской работы? Наши эксперименты носили поисковый характер, и мы стремились как можно больше разнообразить пробные методики с тем, чтобы увидеть богатство возможностей разновозрастного сотрудничества, не вводя их пока в строгую систему, согласующуюся с учебными программами (систематизация такого рода сделана Е.И.Павловой). Опишем применявшиеся нами приемы организации разновозрастного урока русского языка, выстроив их в ряд по степени возрастания педагогической самостоятельности и инициативы, требуемой от «учителя». Эта самостоятельность измеряется степенью свободы, непредсказуемости и разнообразия ученических реакций, с которыми предстоит столкнуться «учителю».

Наиболее предсказуемая в этом отношении ситуация диктанта. «Учителя» приходили на разновозрастный урок с текстами диктантов, которые они либо составляли сами, ориентируясь на упражнения и правила учебника 2 класса, но стараясь составить диктант «интереснее, чем в учебнике» (изучение учебника второго класса входило в план подготовки к разновозрастному уроку), либо сами накануне писали этот текст в качестве тренировочного диктанта на уроке. Заметим, что текст диктанта обычно подбирался так, чтобы в нем были орфограммы, заведомо неизвестные второклассникам. По орфографической насыщенности пройденными орфограммами диктант превышал стандартные требования к проверочным работам для 2 класса. Это делалось умышленно: мы стремились избежать опасности превращения разновозрастного урока в экзаменационную ситуацию взаимной демонстрации более или менее блестящих знаний. Мы хотели и добились того, чтобы «учителя» и ученики обменивались мыслями, сомнениями, размышляли сообща, а для этого они должны были попасть в зону трудностей, неуверенности, незнания. Для того, чтобы запланированные взрослым объективные орфографические трудности выступили для детей как их субъективные трудности, мы приучили школьников к определенному методу совместного анализа орфограмм до письма. На одних уроках применялась методика, близкая к методике вышеописанного лабораторного эксперимента. «Учитель» должен был перед тем, как разрешить запись, задать ученику все необходимые орфографические вопросы. Дома «учителя», готовясь к уроку, делали орфографическую разметку текста, отмечая все встречающиеся в нем орфограммы и особо выделяя те, которые второклассники заведомо не знали и которые надо было обязательно обсудить до письма.

Несколько труднее был другой вариант диктанта: не «учители» задавали своим ученикам заранее продуманные вопросы, а ученики, выслушав предложение, должны были спросить у «учителя» все, что может вызвать

хоть малейшее сомнение и грозит ошибкой. «Учителям» заранее говорилось, как отвечать на детские вопросы: «Если ребенок тебя спрашивает о том, что он обязан знать сам, ты ему навредишь, подсказав готовый ответ. Помоги ему додуматься до ответа самостоятельно, задай несколько наводящих вопросов. Но если ребенок спрашивает о том, что он не проходил и знать не может, подскажи ему нужную букву, проговори слово орфографически. А вот если твой ученик НЕ спрашивает тебя о том, чего он не может знать, насторожись, обязательно переспроси его сам. Например, так: «Ты совершенно уверен, что напишешь это слово без ошибок? Ты ни о чем не хочешь меня спросить? Ты все орфограммы можешь проверить?».

Такая форма диктанта с предварительными вопросами учителю рекомендована методикой традиционной школы, но неизменно вызывает ряд трудностей не столько потому, что требует от ребенка рефлексии на свои знания, четкого разграничения знаний и незнаний, сколько потому, что является новой для детей формой активного сотрудничества с учителем, которого младшие школьники (да и подростки) привыкли видеть в роли опекуна, чуть ли не насильно пичкающего их знаниями, вкладывая в рот ребенку пережеванную интеллектуальную пищу и вовсе не требуя со стороны ребенка специальных усилий и инициативы в организации действий взрослого учителя по сообщению знаний. В специально организованном разновозрастном учебном сотрудничестве способность и готовность детей вступать в инициативные формы общения с «учителем» обнаружили даже те ученики, которые к взрослому учителю склонны были относиться чисто пассивно, просто открывая кнопки и впитывая (или выплескивая) поток изливаемой на них школьной премудрости. Необходимость таких инициативных форм отношений особенно отчетливо открывалась молодым «учителям», многие из которых после уроков подходили к взрослому с подобными педагогическими прозрениями: «Почему он (она) задавал мне так мало вопросов? Если бы он спрашивал, то написал бы без ошибок!». «А почему ты сам, Алеша, на уроке у меня так редко спрашиваешь?». Раньше я считал, что так правильней: додуматься самому. Но теперь я понял, зачем нужны наши вопросы: чтобы мы лучше научились!». (И таки понял: начал спрашивать сам!).

Кроме вопросов, задаваемых по ходу диктанта и способствующих решению конкретно-практической задачи письма, «учителя» готовили для своих учеников «теоретические» вопросы на проверку знаний, которыми обычно заканчивался урок. Эти вопросы и задания составлялись дома накануне урока и отличались завидным (с точки зрения авторов

стабильных учебников, не придумавших таких вопросов) остроумием и разнообразием. Так, для того, чтобы проверить знания учеников о проверке корневых орфограмм, было составлено 28 т и п о в вопросов, из которых добрая треть - абсолютно оригинальных, не встречавшихся в учебнике. Например: «Как доказать, что ты не можешь проверить безударную гласную в слове РАДОСТЬ?», «Если в корне слова ПЯТИГОРСК я пишу букву Е, ты меня исправишь или нет?», «Найди слово, родственное со словом НЕДОВЕРЧИВО и с безударной гласной в корне», «Слова ХВОСТИК и ХВАСТУН - родственные. Правда?». «Найди ошибку в моей проверке. Я проверила слово РУКОВОДИТЬ словом РУКА». «Докажи, что одно слово образовано от другого». «Можно проверить слово ЯГОДЫ словом ГОД?». «Найди в тексте (текст прилагается) два родственных слова... Нет! Ты назвал изменения одного и того же слова!», «Какой знак надо писать в слове ОБЪЯВЛЕНИЕ - мягкий или твердый? А в слове СОЛНЕЧНЫЙ?» и т.п.

В подавляющем большинстве случаев (исключения составляют не более 3 % всех вопросов) и содержание, и формулировки этих вопросов соответствовали уровню знаний второклассников. Для того, чтобы отшлифовать способность «учителей» работать с границей знаний своих учеников, мы ввели в разновозрастной урок игру «Педсовет», хорошо зарекомендовавшую себя в одновозрастной кооперации как метод формирования рефлексии на собственные знания (описание методики проведения игры см. в главе 6, § 2). В разновозрастной кооперации игра прививалась легче и естественней, ибо второклассник и четвероклассник, сидящие за одной партой, получали следующую инструкцию: «Представьте, что вы все - учителя. Одни работают во 2 классе, другие - в 4-м. Вы составляете контрольный словарный диктант для своих учеников. Естественно, что вы даете детям слова только на пройденные правила. Слова вы будете выбирать сообща из моего директорского списка (на доске - много слов). Сейчас Марина и Илья покажут всем, как надо работать сообща». К доске вызывают двух детей, которые дают образец совместной работы, разбирая слова МОЛОДЕЖ(?), СМЕЕШ(?) СЯ, НЕВТЕРПЕЖ(?). Перед началом работы учитель вводит единственное условие разновозрастного общения: старший (Марина) не высказывается первой. Вот примерно, какой диалог развертывается перед классом:

Марина: Молодежь. Как ты считаешь, это твое слово?

Илья: Мое.

Марина: Можешь доказать?

Илья: Я знаю это правило: в существительных женского рода, оканчивающихся на шипящие, пишется мягкий знак.

Учитель: Илья, ты сам - умный мальчик, отличник, знаешь это правило, твои ученики из 2 класса его обязаны знать, так как ты их этому учил?

Илья: Я их этому учил. Это слово - для моих учеников. (Пишет).

Марина: А слово СМЕЕШЬСЯ тоже твое?

Илья: Смеешься. Что делаешь? Нет, кажется, мы этого еще не учили.

Марина: Ты - учитель 2 класса, объяснял своим детям про «ь» в глаголах 2 лица?

Илья: Неееет...

Марина: Правильно, это мое слово. Мои дети его должны писать без ошибок (пишет). Теперь слово НЕВТЕРПЕЖ. Чье оно?

Илья: Твое, кажется, это тоже - глагол. Во всяком случае - не мое.

Марина: Нет, это не глагол. Какая же это часть речи?.. В общем, в 4 классе они этого еще не проходили. Это ничье слово. (Учитель показывает, куда надо записывать такие «ничьи» слова, предупреждает, что они еще будут встречаться. Далее класс работает самостоятельно. Такая работа занимает 15 мин. и хорошо сочетается с диктантом.

Обнаружив богатые возможности «учителей» по самостоятельной разработке учебных заданий с учетом знаний учеников, мы рискнули попросить четвероклассников составить для следующего разновозрастного урока задания в более вольном жанре: дидактические игры типа «третий - лишний» на орфографическом, морфологическом и лексическом материале. Учитель предложил на уроке четвероклассникам сыграть самим в две такие игры, продемонстрировав тем самым принцип их составления. По готовым образцам «учителя» разработали великое множество игр, подобных следующим.

Даны три слова: НАКОНЕЧНИК, ПОДОКОННИК, КОННИЦА. Найти два слова,чем-то сходных, а одно лишнее. (Лишнее слово -ПОДОКОННИК, т.к. в нем неверно выделен корень). Или такое: даны три слова - П-ТЕРКА, Ч-ТВЕРКА, ПЛ-СУНЬЯ. Какое слово лишнее? (Ответ: ЧЕТВЕРКА, т.к. в двух других пропущена буква «Я»).

Все без исключения четвероклассники справились с работой по составлению подобных игр (хотя испытывали некоторые затруднения в том, чтобы составлять игры, решаемые разными способами и разной степени трудности, а еще в том, чтобы, не впадая в игровой азарт, навести своих учеников на решения, не подсказывая ответа). Обнаружив новые грани педагогических возможностей наших учеников, мы отважились на урок, поначалу представлявшийся нам несколько рискованным в силу непредсказуемости возникающих педагогических ситуаций, а следовательно, невозможности подготовить «учителей» к такому уроку. Это урок-зачет, на котором пятиклассники в конце учебного года провели подроб-

ный орфографический опрос своих учеников для того, чтобы всесторонне выяснить их лингвистические знания. Подготовка «учителей» к этому уроку состояла в следующем. Взрослый учитель помогал им составить перечень всех орфограмм, которые должны быть пройдены к концу 2 класса, и приводил примеры заданий разной степени сложности на каждую орфограмму. После чего «учителя» дома составляли свои задания трех степеней сложности на каждую орфограмму, записывали их на карточки, и эти карточки давали для работы своим ученикам. Качество выполнения каждого задания, типичные ошибки и трудности ученика «учитель» записывал в заранее приготовленную таблицу, где по вертикали были выстроены графы для всех орфограмм, по горизонтали располагались три уровня сложности заданий. В конце урока-зачета «учитель» должен был дать своему ученику качественную оценку его орфографических знаний, указав область твердых знаний, а также правила, требующие дополнительной тренировки. Дома «учителя» составляли такую характеристику знаний письменно - для взрослого учителя 2 класса.

РЕЗУЛЬТАТЫ РАЗНОВОЗРАСТНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА

Проделанное пилотажное исследование не дает возможности судить об эффективности опробованных методических приемов для формирования частных речевых умений или орфографических навыков: развернутого и систематического формирующего эксперимента мы не предпринимали. Проделанная работа дает основания судить лишь об отношении детей к разновозрастным урокам и об общеразвивающем эффекте таких форм обучения.

О пережитом волнении и радости разновозрастных занятий рассказали сами ученики в сочинениях, написанных после первых же уроков. Эмоциональный тон сочинений второклассников единодушно безоблачный: «Этот урок самый необычный из всех необычных уроков!», «Не хочется уходить!», «Пусть еще будут такие уроки!», «Мне очень понравилась такая помощь моих старших товарищей», «Мне диктант понравился тем, что мне все непонятное объяснили», «Все неясные вопросы можно было спросить у учителя. Урок мне очень понравился», «Мне понравился этот урок, потому что она диктовала только мне и никому другому», «Было очень интересно увидеть, какими грамотными мы станем в 5 классе», «Это было похоже на игру», «Мне было жаль расставаться с пятиклассницей», «Мой учитель был добрый, он мне во всем помогал», «Мне очень понравилось. Я тоже хотела бы стать учителем»,

«Было ненапряженно, легко», «Перед уроком все очень волновались. Когда вошли к нам в класс пятиклассники, мы испугались и стали их стесняться, и они нас тоже. Но потом мы осмелели, и начался урок», «Сначала я немного волновалась, но вскоре поняла, что Маша - учитель вовсе не строгая. На все мои вопросы она отвечала ясно и точно», «У нас был волшебный урок русского языка... Мне очень понравилось, как... Юра диктовал не спеша. Юра охотно отвечал на мои вопросы. Когда мне были непонятны слова, он мне помогал правильно их написать. Юра очень умный и хороший. Сегодня на уроке русского языка было очень интересно». (Автор последнего сочинения считает русский язык самым трудным и неинтересным предметом в школе). «Маленький учитель отличается от большого тем, что он добрее и с ним легче разговаривать», «Мне маленькие учителя очень понравились, потому что они дети, а я очень люблю играть, работать со старшими ребятами», «Маленький учитель - это как бы нам старший товарищ», «Большой учитель знает больше маленького... но маленькие учителя мне тоже нравятся, потому что они тоже ученики, как и мы, потому что с маленькими учителями можно дружить»...

Кроме таких ярких эмоционально-оценочных высказываний, сочинения второклассников содержали лишь описание фактов: какой диктант диктовался, какие задавались вопросы, какие были выставлены отметки. Но оценки детей однозначны: их положительное отношение к разновозрастному уроку основано прежде всего на том, что они ощутили эмоциональный комфорт от общения с чуть более старшими учениками, которые, с одной стороны, все старались объяснить, не оставляли у своих подопечных тягостного ощущения недопонимания, а с другой стороны, уделяли малышам вдоволь личного внимания, интереса, дружелюбия. Кстати, одним из основных мотивов сочинений «учителей» является тема общения с детьми и радости этого общения: «Мне бы хотелось быть со своими учениками большими друзьями», «Мне очень нравится быть учительницей. Наверное, потому, что я очень люблю детей», «Меня привлекает работа учителя, потому что с детьми очень интересно работать. Интересно объяснить тому, кто не понимает какой-то вопрос. И еще я понял самое главное: чтобы быть учителем, надо много знать и уметь», «Что меня привлекает в работе учителя? Да почти все, а в особенности общение с детьми. Иногда такую нелепость скажут, что невольно рассмеешься», «Ответственно и трудно быть учителем. Ведь отвечаешь не только за свои результаты, свои знания, нужно уметь передать другому, научить его... Меня привлекает в работе учителя то, что я учу детей, что они меня понимают», «Если они тебя не понимают, то надо быть ближе

к ним», «Мы понимали друг друга, и поэтому нам было легко», «Меня радовало то, что они понимают то, что я им объясняю»... «Но главное в работе учителя - чтобы тебя любили».

Ученики 4 и 5 классов, в отличие от второклассников, отмечали не только «солнечные», но и «темные» стороны разновозрастной работы. Впрочем, общее их отношение к уроку столь же единодушно: «Мне очень понравилось быть учителем», «Я хочу еще и еще раз быть учителем!». Но сразу же следуют честные признания: «До работы с нашими учениками я думала, что профессия учителя легкая. После я поняла противоположное», «Уж больно трудная работа учителя!», «Когда он отвечает неправильно, я должна думать, как похитрее исправить ошибку. А иногда он меня спрашивает то, чего я не знаю, и я теряюсь, не зная, что говорить. Трудно работать со второклассниками!», «Мои трудности были в том, что я сама не всегда могла объяснить Лене», «Иногда мне бывает немного трудно задать вопрос, который помог бы найти ошибку. Может быть, я где-то чуть-чуть подсказываю Нине. Вот чего мне иногда недостает, так это уверенности», «Мне было немного трудно, так как я не всегда могла объяснить моей ученице ошибку. Я пыталась встать на ее место, но это было для меня очень трудно... Иногда, когда моя ученица ошибалась, я еле удерживалась от подсказки, но все-таки молчала», «Оказаться в роли учителя мне показалось очень трудно. Особенно трудности связаны с тем, что многие слова я еще сама пишу неправильно». Такие самокритичные признания замечательны тем, что речь идет о конструктивной критике, о самокритичности как стимуле и условии самосовершенствования (высочайшего уровня учебной самостоятельности): «Кажется, все знаешь, а придешь к малышам - сразу ясно: что-то не сделал, что-то недоработал. Это очень хороший контроль для учителя - вопросы учеников. Над каждым надо подумать, вспомнить правило. После таких уроков вовсе не хочется «тройки» да «двойки» получать. Наоборот, стремишься все сделать, прочитать, запомнить... Мне очень хочется, чтобы для нас почаще устраивали такие уроки-проверки своих знаний», «Вот и мне пришлось побывать учителем во 2 классе. Мне понравилось быть учителем, хотя было страшновато. Ученик мне попался хороший. Он очень старался, надо мной не издевался, не допускал и мысли, что я могу ошибаться. Это придавало мне уверенности в своих силах. После уроков мы случайно встретились с моим «учеником» у газетного киоска, и он сказал мне: «Приходи ко мне еще!». Это меня обрадовало. Пожалуй, приду еще, но надо получить русский». О том, что работа в позиции учителя воспринимается учениками как сверхответственная, требующая максимальной отдачи и становится условием, толчком к самообу-

чению, говорят и наблюдения за поведением «учителей». «Рафик, зайди ко мне после уроков. Нам надо спланировать твои домашние задания по русскому языку» - ежедневно слышал один из двоечников-четвероклассников и, как свойственно подросткам-двоечникам, активно избегал подобных встреч с учителем. Но вот Рафик провел свой первый урок. (Кстати, он и другие подростки, забросившие учебные дела, к разновозрастным урокам готовились всерьез: делали домашние задания, подходили к учителю с просьбой их проверить, спрашивали у учителя, как быть, если ученик скажет то-то и то-то). Он был явно доволен собой и попросил учителя сразу же проверить его работу. Учитель обнаружил, что, проверяя диктант ученика, Рафик пропустил всего одну ошибку. Учитель был очень доволен и не скрыл от мальчика своего восхищения: обычно Рафик делал 10-15 ошибок в каждом диктанте. Но тут рослый парень вдруг разрыдался, как дитя: ему было стыдно не за сотни предыдущих, а за ту - единственную сегодняшнюю ошибку. И после этого урока он-таки подошел к учителю с просьбой рассказать ему, как подтянуться по русскому языку. И даже начал занятия...

Приведенные данные позволяют судить о доступности и привлекательности для учащихся работы в позиции учителя*), но открытым остается основной вопрос - о пользе такой работы, о ее развивающем эффекте. Так как наши испытуемые имели в сущности очень незначительный опыт «педагогической деятельности», то трудно допустить, что у них успели развиться какие-либо частные способности, требующие изрядного упражнения и систематической работы (в частности - системность знаний). Если какие-то развивающие эффекты разновозрастного общения и могли быть обнаружены, то они должны касаться наиболее общих способностей, равно участвовавших во всех педагогических опытах детей. Таковой, по нашему предположению должна быть способность понимать интеллектуальную позицию другого. Для ее диагностики была разработана специальная методика, строящаяся по принципу метода незаконченных предложений.

Ученикам предлагалось представить себя учителями, обучающими младших школьников и на основании своего воображаемого учительского опыта ответить на следующие вопросы (закончить предложения):

- Мой ученик сделал ошибку в корне слова ЛИСТВА, потому что...
- Чтобы помочь ему исправить ошибку, я...
- Мой ученик написал ПАШЕЛ, потому что...
- Я помогу ему так: ...
- Мой ученик написал слово НОЧЬЮ без мягкого знака, потому что...
- Я помогу ему так: ...

Анализ причин орфографических ошибок связан с представлением о точке зрения, логике рассуждений ученика вне ситуации взаимодействия с учителем, «в чистом виде». Ответы детей мы разделили на три группы. **1 группа** ответов - это попытка дать позитивные характеристики логики ученика, объяснить тот особый, ненормативный ход мысли, который привел к ложному результату. К примеру: «Мой ученик сделал ошибку в корне слова ЛИСТВА, потому что он подумал, что листва - в лесу, и проверил словом ЛЕС», «потому что писал, как слышал», «решил, что это - исключение»... «подумал, что если слышится И, значит пишется Е». **2 группа** ответов - сводится к негативной характеристике знаний или действий ученика. Учитель, дающий позитивную характеристику ученической позиции, допускает возможность нескольких точек зрения на орфографическую задачу; учитель, дающий негативную характеристику ученической логики, считает, что существует только один путь решения, но он может быть осуществлен учеником частично, неполно и приводит такие причины ошибок: «не нашел проверочное слово», «забыл, как проверять корни», «не мог найти корень»... **3 группа** ответов вообще не анализирует ученической позиции «изнутри» и причины ошибок усматривает чисто внешние, неспецифичные для данной орфографической задачи: «был невнимателен», «болтал на уроке», «перебрасывался записками и отвлекался», «мало читает, непобознателен», «учится на два»...

С выделенными тремя способами анализа причин ошибок соотносимы три формы помощи учителя в ситуации взаимодействия с ошибшимся учеником, три способа воздействия на ученическую точку зрения, нуждающуюся в перестройке. **1 способ** помощи: помочь ученику самому обнаружить собственную логику, к примеру, доказать «родство между словами ЛЕС и ЛИСТВА». Для этого учитель спросит: «Где ты видел деревья с листвой, кроме леса? Ведь деревья бывают и в садах, и в парках, и на улицах». Или, если воображаемый ученик проверил слово ПАШЕЛ в словосочетании ПАША ПОШЕЛ, словом ПАША, подумать, как он напишет словосочетание ПОЛЯ ПОШЛА?... **2 способ** помощи

*) Мы ничего пока не можем сказать о развивающих эффектах разновозрастного общения для младших учеников: сравнение работы в позиции ученика в сотрудничестве со взрослым и «невзрослым» учителем требует особой схемы экспериментирования, которая не применялась в этом году. Пока мы можем со всей определенностью сказать одно: разновозрастное обучение не вредит младшим, следовательно, эксперименты могут быть продолжены.

состоит в восстановлении пропущенного учеником звена орфографического действия и сводится к напоминанию алгоритма: «выдели корень», «подбери родственные слова», «найди проверочное слово»... 3 способ помощи сводится к неспецифическому (по отношению к данной орфографической задаче) методу воздействия на ребенка: «заставлю выучить правило», «подскажу», «оставлю на дополнительные занятия», «вызову родителей», «помогу так, чтобы запомнил на всю жизнь»...

Пятиклассники, участвовавшие в формирующем эксперименте, выполняли задание дважды: до и после разновозрастных уроков. Результаты работы 14 учеников представлены в таблице 19.

Таблица 19

Распределение ответов пятиклассников по уровням (в %)

	Анализ причин ошибки			Форма помощи		
	уровни			уровни		
	1	2	3	1	2	3
До работы в позиции учителя	18	64	18	7	64	29
После работы	44	56	-	22	78	

Четвероклассники выполняли то же задание уже после 2-3 опытов работы в позиции учителя. Для оценки их результатов сравним их с результатами контрольного класса, не имевшего опыта разновозрастного учебного сотрудничества (табл.20). В каждом классе работы выполняли 34 ученика.

Таблица 20

Распределение ответов четвероклассников по уровням (в %)

	Анализ причин ошибок			Форма помощи		
	уровни			уровни		
	1	2	3	1	2	3
4 контрольный класс	19	64	17	3	42	55
4 экспериментальный класс	19	66	15	26	50	24

Приведенные цифры статистически значимы (по критерию 2) и говорят о том, что даже незначительный опыт работы в позиции учителя (не более 4 часов) дает некоторый сдвиг в способности детей понимать интеллектуальную позицию другого. В 4 классе этот сдвиг касается более поверхностного компонента этой способности: умения строить свои действия так, чтобы оптимально перестраивать позицию другого, и не касается понимания позиции другого самой по себе - вне ситуации совместных действий с учителем. У пятиклассников сдвиги наметились и в этом более глубинном компоненте способности понимать интеллектуальную позицию другого. Более сильный эффект работы в позиции учителя на развитие этой способности у пятиклассников может быть объяснен, во-первых, чуть большим опытом их работы в позиции учителя, во-вторых, их большей готовностью к этой работе: по данным Дж.Флейвелла именно в 10-12 лет способность понимать позицию другого формируется особенно интенсивно.

Впрочем, способность к пониманию интеллектуальной позиции ошибающегося ученика не является чисто возрастной характеристикой. По той же методике «Мой ученик сделал ошибку в слове... потому что...» были обследованы 44 учительницы начальной школы с педагогическим стажем от года до 30 лет. Высказываний, где учителя позитивно характеризуют непормативную детскую логику, видя в ошибке своеобразный ход мысли ребенка, выразительно мало: 7,7% (сравните с 44% подобных суждений у «учителей» - пятиклассников, имевших несколько часов педагогического опыта). В 85,9 % учительских высказываний звучит профессиональное убеждение в том, что на «чистой доске» сознания ошибающегося ребенка просто недостаточно «запечатлелись» следы учительских объяснений. С точки зрения учителей ребенок ошибается потому, что он не знает, не усвоил, не смог, не стал применять, не-не-не... Такая негативная характеристика своеобразия детской мысли (в переводе на язык обыденного сознания) состоит в следующем: пока я ему не объяснил, как надо об этом думать, он об этом не думает (а если вдруг окажется, что он имеет какую-то свою точку зрения, то это не норма, а отклонение от нее). Едва ли причиной такой педагогической позиции является возрастной эгоцентризм, скорее дело здесь в определенном профессиональном предрассудке, которым не страдают маленькие «учителя». За представлениями профессиональных педагогов, высказанными в диагностической методике, лежит, в сущности, остаточная идея - тайное убеждение взрослого, что причиной детской ошибки является не особая точка зрения ребенка, а отсутствие таковой. Следовательно, у взрослых учителей отсутствует не умение (как у младших их кол-

лег), а стремление, потребность учитывать особенности позиции ребенка, который и на предмет совместной работы, и на учителя смотрит зачастую не так, как это представляет себе учитель. Ясно, что учитель, не стремящийся видеть в ребенке носителя особой точки зрения, не сможет помочь своим ученикам обрести собственную позицию. Мы надеемся, что описанная здесь система организации учебного сотрудничества (одновозрастного и разновозрастного) содержит своего рода противоядие против весьма распространенного в педагогической среде предрассудка о том, что ребенок – это недоразвитый взрослый.

ВЫВОДЫ

1. В мотивационном отношении работа младших подростков в позиции учителя выгодно отличается от их работы в позиции ученика. Ситуация разновозрастного учебного сотрудничества является мощным резервом повышения учебной мотивации младших подростков.

2. Работа в позиции учителя в принципе доступна всем ученикам 4–5 классов вне зависимости от их учебной успеваемости, общего развития и индивидуальных особенностей, но неэлементарна для них, лежит в зоне их потенциальных возможностей.

3. Ситуация разновозрастного сотрудничества выступает и для маленьких учителей, и для их учеников как ситуация поиска средств и способов решения конкретных задач. Помогая актуализировать средства и способы учебных действий, ситуация разновозрастного сотрудничества может стать важным фактором формирования у школьников учебной самостоятельности.

4. Работа в позиции учителя требует понимания и учета интеллектуальной позиции ученика. Неточность и неполнота понимания интеллектуальной позиции другого является главной возрастной трудностью работы детей в позиции учителя. Основная задача взрослого учителя младших подростков – обеспечить своих питомцев не только знаниями, но и способами понимания интеллектуальных трудностей незнающего и средствами их преодоления. Работа с границей знаний другого, трудности которого не даны в непосредственном переживании, а должны быть рефлексивно «вычислены» – вот зона ближайшего развития учебной самостоятельности младших подростков.

5. Ситуация разновозрастного сотрудничества способствует развитию у маленьких учителей способности понимать и учитывать интеллектуальную позицию другого человека, следовательно, является ситуацией развивающего обучения.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Существует банальный житейский факт: в начале обучения ребенок нуждается в помощи взрослого. Когда психологи-начетники, констатируя этот трюизм, используют термин Выготского «интерпсихическое действие», у них создается иллюзия понимания феномена совместного действия. Но в самом деле никто еще не ответил на вопрос о том, что такое интерпсихическое действие ребенка и взрослого, какова его предметность, чем оно отличается от интрапсихического, полностью индивидуализированного действия. Мы попытались ответить на эти вопросы применительно к начальному этапу развертывания учебной деятельности младших школьников.

Что мы имеем в виду, говоря: **учитель вводит** ребенка в область теоретических понятий; школьники **с помощью учителя** выделяют в учебном материале некое исходное отношение, фиксируют его в знаковой форме и т.п. Если бы ребенок, впервые в класс, был tabula rasa, а учитель - Пигмалионом, то сказанное можно было бы понимать буквально. Но ребенок с первого момента взаимодействия с учителем активен, навстречу учительскому действию он начинает энергично развертывать **собственное действие**. При этом дети, естественно, вступают со взрослым лишь в те отношения, в которые они уже умеют вступать: отношения **некритичного доверия**, освоенные еще в младенческой деятельности непосредственно-эмоционального общения; отношения **имитации образцов**, освоенные в предметно-манипулятивной деятельности; **ролевые отношения**, освоенные в игре. В этих неучебных формах ответного действия ребенка предлагаемое учителем теоретическое содержание неминуемо **перерождается**: в непосредственно-эмоциональных контактах утрачивается всякая предметность (кроме знаков взаимной приязни), в игровых отношениях исчезает результативность действия, в имитационных отношениях выхолащивается рефлексивное содержание. Следовательно, для того, чтобы передать ребенку понятийное содержание учебной деятельности, взрослому необходимо учить детей особой

форме принятия этого содержания - форме **учебного сотрудничества**. Что это такое?

Принятие ребенком учебной задачи, требующей поиска новых, отсутствующих в детском опыте способов действия, происходит в результате переформулирования задачи, поставленной учителем. Задача перепаемая («Я не знаю, как надо действовать. Помогите мне») переформулируется в задачу недоопределенную («Я смогу решить эту задачу, если...»). Здесь - в виде противоречия между тем способом действия, которым ребенок уже владеет, и новыми условиями задачи ребенок формулирует **знание о своем незнании**, то есть ставит собственную учебную задачу.

Наиболее ранним способом поиска недостающего знания (предшествующим эксперименту и работе с источниками информации) является **запрос ученика**, сообщающего учителю, в каком именно знании он (ученик) сейчас нуждается. Появление такого запроса (обычно в форме познавательного вопроса-гипотезы о недостающем знании, с которым ребенок обращается к учителю как к эксперту) может служить **критерием подлинно учебного сотрудничества** ребенка и взрослого, свидетельством того, что ребенок стал субъектом совместной учебной деятельности.

Две группы педагогических условий необходимы (но не всегда достаточны) для порождения учебной инициативы ребенка, побуждающего взрослого к совместному учебному действию.

1) Определенные процедуры, с помощью которых учитель в явном виде открывает ученикам свои ожидания неимитационного, непродуктивного поведения. Система задач, ставящих ребенка перед открытым выбором учебного или неучебного способа взаимодействия с учителем, позволяет органически связать два пласта учебной предметности: общий способ действия с учебным материалом (для ученика и учителя) способ взаимо-действия.

2) Определенные процедуры, способствующие порождению самого учебного вопроса-гипотезы о новом понятии или способе действия. Эти процедуры связаны с организацией **учебного сотрудничества со сверстниками**.

Экспериментально доказано, что генетически первым субъектом учебного обращения к взрослому является не индивид, а группа совместно работающих детей. Для объяснения этого факта потребовался анализ природы детской самостоятельности, обнаружившей, что существующий в области формирования репродуктивных действий феномен **постепенной передачи** содержания и способов действия от взрослого к ребенку нарушается при формировании рефлексивных действий, в первую очередь - контроля и оценки. Здесь наблюдается феномен **«утечки реф-**

лексии» на полюс взрослого. Для того, чтобы ребенок достиг самостоятельности в контрольно-оценочной сфере, взрослый должен выйти из ситуации непосредственного взаимодействия, соорганизовав действия детей. **Сотрудничество с равноесовершенными** партнерами является необходимым условием зарождения инициативности ребенка в действиях, имеющих рефлексивную природу.

Учебное сотрудничество со сверстниками предполагает распределение между детьми различных точек зрения (позиций), представляющих разные стороны усваиваемого понятия. Столкновение, конфликт этих позиций и приводит группу к формулировке противоречия, лежащего в основе понятия. Указание на это противоречие является тем **продуктом групповой работы,** по которому взрослый может судить о наличии подлинной совместимости в работе детей. **В процессе** работы критерием совместности учебного типа является перевод конфликта позиций из личностного в содержательный план. Позиционная организация работы детей в малых группах (2-8 человек) является «инкубатором» учебной дискуссии, которая в условиях большой группы (25-35 человек) имеет тенденции вырождаться из отношений «учитель - группа детей» в отношения «учитель -ученик».

Характерный для учебной деятельности **позиционный способ соорганизации детского взаимодействия** неуместен в тех видах обучения, ведущей формой усвоения в которых являются имитационные, репродуктивные действия детей, воспроизводящих учительские образцы. Такое обучение тяготеет к парному взаимодействию «ребенок - взрослый», а группа сверстников выполняет главным образом роль фасилитатора, укрепляющего ребенка в своей правоте («Если я как все, то я прав»). Наиболее адекватными видами сотрудничества в таком обучении являются: 1) хоровое, синхронное действие класса, строящееся по принципу «все как один»; 2) сотрудничество «сильного» и «слабого ученика», в котором первый является образцом для подражания, а второй - имитатором его действий. В таком взаимодействии воспроизводится отношение «ученик - учитель».

В учебной деятельности сотрудничество со сверстниками является существенным моментом самого процесса присвоения понятий, ибо поляризация и координация точек зрения в группе являются способом определения границ применения каждого понятия, границ детского знания и незнания. Именно поэтому у детей, участвовавших в групповой работе, рефлексивные способности формируются значимо более эффективно, чем у детей, осваивавших понятия только в ходе общеклассных дискуссий.

Завершая рассказ о способах организации обучения, воспитывающего умение учиться, мощно развивающего рефлексивные способности младших школьников, хочется еще раз взвесить ответственность взрослого, выбирающего для ребенка (за ребенка!) это рискованное - рефлексивное направление развития. Вспомните: «В великом знании - великая печаль, и умножая познание, мы умножаем г о р е с т и» (если заботимся лишь о познании)...

Оглавление

ПРЕДИСЛОВИЕ 3

Глава 1. ОБЩЕНИЕ И ОБОБЩЕНИЕ 8

Глава 2. УЧЕБНАЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 22
§ 1. Что умеет умеющий учиться? 22
§ 2. Ребенок - объект или субъект учебной деятельности? 27
§ 3. Обладает ли младший школьник инициативой? 30
§ 4. Учитель как существенное условие задачи 33
§ 5. Предметность учебного сотрудничества 41

Глава 3. РЕФЛЕКСИВНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ. 48
§ 1. Зачем мне знать, чего я не знаю? 48
§ 2. «Об овладении ребенком понятием» 57
§ 3. Три слоя учебной деятельности 65

Глава 4. ВЗРОСЛЫЙ: ОТКРЫВАЕТ ИЛИ ЗАКРЫВАЕТ РЕБЕНКУ ПУТЬ К САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ? 71
§ 1. Парадокс самостоятельности 71
§ 2. Распределение функций между учеником и учителем 76
§ 3. Монополия взрослого на рефлексию 81

Глава 5. РОЛЬ СВЕРСТНИКОВ В ПСИХИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ РЕБЕНКА 92
§ 1. Почему взрослый не заменяет сверстников? 92
§ 2. Как учатся дети: рядом или вместе? 107
§ 3. Сила и слабость педагогики сотрудничества 113

Глава 6. УЧЕБНОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 125
§ 1. Как строить совместную работу детей на уроке? 125
§ 2. Методика организации учебного сотрудничества 141

Глава 7. РАЗВИВАЮЩИЕ ЭФФЕКТЫ УЧЕБНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА 161
§ 1. Содержание и форма учебной деятельности 162
§ 2. Трудности в овладении содержанием и формой учебной деятельности 172
§ 3. Модели и сверстники 184
§ 4. Несовершенство как фактор развития 200
§ 5. Диагностика способов учебного сотрудничества 215
§ 6. Сотрудничество со взрослым и сверстниками: различия качественные или количественные? 228

Глава 8. УЧЕБНОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО НА ГРАНИЦЕ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО И ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА 236
§ 1. Психологический смысл разновозрастного сотрудничества 236
§ 2. О доступности разновозрастного учебного сотрудничества для младших подростков 239
§ 3. Методика разновозрастного урока. 249
§ 4. Результаты разновозрастного сотрудничества 255

ВЫВОДЫ 263

ЗАКЛЮЧЕНИЕ 264