

О СЛОЙНО-ПОЗИЦИОННОЙ ДИНАМИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЕ КЛАССА В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Переход от этапа "теории учебной деятельности" (идеальное движение идеального содержания, [1]) к этапу "развивающего обучения" (конструированию "события совершенной формы", [2]) требует введения в теоретические рассматривания и проектно-экспериментальную работу новых аспектов, элементов и представлений. Для нас важно, что для введения в область теоретических понятий необходимо появление особой новой формы взаимодействия детей и взрослых - "формы учебного сотрудничества" (см., например, [3]), что было экспериментально доказано: "генетически первым субъектом учебного обращения к взрослому является не индивид, а группа совместно работающих детей" [3, с.265]. "Идеальное начало младшего школьного возраста" (с указанием прецедента [4]) - симбиотическая группа - указано в [5] (см.также [3, с. 128-134]. Эмпирическое исследование А. К. Дусавицкого обнаружило расслоение класса к моменту перехода в среднюю школу: появление группы из примерно шести детей, которая и определяла темп и возможности всей учебной работы. Было бы интересно построить гипотезу о динамике форм учебного сотрудничества в классе. Далее описывается абстрактно-гипотетическое развитие учебных взаимоотношений.

Итак, получив первый класс, учитель должен сосредоточить основные усилия на создании из него устойчивой целостности -симбиотической группы как однослойной общности, и параллельно - на пробах построения учебных отношений, создавая всем детям возможность лидировать в содержательном взаимодействии с учителем. Постепенно выделяется пара, лидирующая относительно постоянно: мальчик, который говорит точно и вовремя, и девочка, которая может сформулировать его и свои идеи, сделать их понятными другим детям (для которых фронтальные и парные формы учебной работы носят характер ролевой игры). Появление такой пары означает, что начал преодолеваться кризис,

связанный с тем, что учебное содержание воспринимается через игровую форму, вырождается в игровое (дети изобретают, но результативность действия для них не важна, дети имитируют, но вся рефлексивная работа остается на полюсе учителя), происходит явление предмета ([6]), появляется прецедент отношений по поводу способа (см. также [5]).

Проявив для класса особенность работы этой пары, учитель сосредоточивается на выращивании других лидеров. У него две стратегии: остановив лидеров, он либо требует от класса противопоставления другого мнения, либо версий в поддержку и развитие версии лидеров. Задавая функции продуцирования идеи и оформления ее, он может получить еще две пары школьников, устойчиво лидирующих в учебном взаимодействии.

На этом этапе (который может занять два года - со второй половины первого класса до первой половины третьего) учитель сталкивается с двумя проблемами.

Первая связана с тем, что фактически эксплуатируется "семейный запас" - тот уровень развитости детей, с которым они пришли в школу, и отношения детей и родителей, сложившиеся до школы и изменяющиеся во время обучения в начальной школе. В то же время под влиянием развивающего обучения создается новый ресурс, связанный с развитием школьников, их новыми, отношениями между собой и с учителем. Это соотношение "семейного" и "школьного" ресурсов может оказаться неблагоприятным для развития учебной деятельности, складывание лидирующей Группы может идти слишком медленно, или она будет малочисленной. В этом случае развивающее обучение может выродиться в традиционное, либо произойдет раскол класса на не взаимодействующие в учебном отношении группы.

Нормой мы считаем складывание к концу третьего года обучения двухслойной структуры класса: выделяется "группа -лидер" (второй слой) - группа школьников, характеризующаяся двумя признаками - они постоянно и активно взаимодействуют между собой при решении учебных задач, обеспечивая быстрое и эффективное содержательное продвижение. (как правило, новые учебные задачи решают именно они), при этом ни один ученик класса не выпадает, у каждого

ученика первого слоя есть содержательные учебные отношения хотя бы с одним из членов "группы - лидер". Появляется новый тип учебной целостности класса, и обеспечение этой целостности - вторая проблема учителя на этапе второго - четвертого года обучения в начальной школе.

Эта двухслойная структура класса начинает трансформироваться (или даже разрушаться) в конце четвертого и на пятом году обучения под влиянием социальных факторов, которые все более (а • предметное содержание - все менее) начинают определять развитие учебной деятельности. Выделим здесь только аспект, связанный с одной из всеобщих форм деятельности - педагогической. Воспроизводя отношения "учитель - ученик", лидер меняет способы работы: он "объясняет" уже решенную учебную задачу, или ее аспект, либо строит учебные отношения, воспроизводя "разрывы" деятельности, либо вдруг заявляет: "Понимай сам". Ценность самостоятельного движения, собственного развития для него так велика, что он начинает требовать такого же поведения от других одноклассников. Образуется, слой учеников, свободно и самостоятельно строящих учебные кооперации, выбирающих темы индивидуального "размышления".

К концу шестого года обучения начинает складываться трехслойная структура. Часть школьников так и остается в слое в основном репродуктивного учения "по образцу", происходит переформирование второго слоя (школьники, чья учебная деятельность требует позиции учителя), и формируется слой свободно кооперирующихся школьников, относительно автономных в ^ своей учебной деятельности. К этому времени развивающие возможности классно-урочной организации учебного процесса исчерпываются.

ЛИТЕРАТУРА

1. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения.- М., 1986.
2. Эльконин Б.Д. Введение в психологию развития.- М., 1994.
3. Цукерман Г.А. Виды общения в обучении.- Томск, 1993.
4. Шулешко Е.Е. Обучение письму и чтению.- М., 1988.
5. Слободчиков В.И., Цукерман Г.А. Генезис рефлексивного сознания в

младшем школьном возрасте // Вопросы психологии, N 3-4, 1992.

6. Выготский Л.С. Орудие и знак в развитии ребенка:

Собр. соч.Т.6, -М.,1984.

7. Бугрименко Е.А. Переходные формы знакового опосредствования в обучении шестилетних детей // Вопросы психологии, N 1, 1994.