

К проблеме перехода от умений и навыков к теоретическим знаниям.

Данная работа связана с выдвижением гипотезы о норме возрастного развития и взросления, касающейся всех участников образовательного процесса, а именно семьи, ребенка, учителя и школы как некоторой структуры, в рамках которой мы можем пытаться организовывать, оформлять и отслеживать процессы развития и взросления.

Среди особенностей развивающего обучения (РО), влияющих на возникновение трудностей при его реализации, можно выделить, как минимум, три аспекта:

Во-первых, социально-психологический аспект, который, с одной стороны, связан с преобразованием класса в учебный коллектив — особым образом организованной общности школьников (и учителя) — внутри которой могут быть реализованы учебные взаимодействия. Опыт показывает, что формирование учебного коллектива возможно за счет становления, как минимум двухслойной структуры класса, с выделением "группы — лидер" (наиболее успешных учеников), которая, "прорываясь" по содержанию, организует освоение этого содержания всеми остальными членами коллектива, обеспечивая, тем самым, участие в образовательном процессе всего класса.

И ребенок, приходя в первый класс, стремится действительно стать школьником, освоить нормы школьной жизни и учения. С другой стороны, если прививаемые школой нормы и ценности не находят места в его внешкольной жизни, не являются нормами и ценностями, принятыми в его социальном окружении, возникает "разрыв" (представленный для ребенка как существенный), преодоление которого требует выстраивания специальных действий, помощи со стороны специалиста (взрослого).

Кроме того, учитель сталкивается с прагматичностью и утилитарностью установок первоклассников: они хотят учиться "для чего-то", чтобы уметь что-то конкретное, необходимое в жизни. Учителю (РО) приходится бороться с такими установками, потому что формирование теоретического понятия (ТП) — это учение "само по себе"; ТП нельзя отнести к сфере практической деятельности, оно не

отвечает какой-либо конкретной необходимости (потребности), поскольку, ТП является принадлежностью культуры, а не практики.

Во-вторых, одно из важнейших умений, которым должен овладеть ребенок, это умение учиться, т.е. осознание и способность осуществлять особую деятельность по преобразованию себя, которая, в свою очередь, требует формирования особых мыслительных средств (таких, как рефлексия, анализ, моделирование и т.п.), что связывается с определенной развитостью ребенка. С другой стороны, развитость ребенка определяется сформированностью умения учиться. Из этой ситуации существуют два выхода:

а) ступенчатость и разноуровневость учебной деятельности и развитости умения учиться создает некоторую развитость, она же в свою очередь, является одним из условий построения качественно нового умения учиться;

б) необходимость коллективно-распределенной учебной деятельности, в рамках которой движение происходит за счет развитости отдельных детей.

В-третьих, порождение ТП (например, величины) происходит несколько этапов, обусловленных логикой этого понятия (в случае величины мы рассматриваем движение от выделения объекта и конкретных величин, характеризующих данный объект (эмпирическое понятие — ЭП) — к математической величине, "оторвано" не только от конкретного объекта, но и от рода (способа измерения). Но восхождение к этапу такого понимания величины возможно только через обращение к понятию числа. Таким образом, движение к ТП величины проходит этапы: величина (ЭП) — число — величина (ТП), что требует не только становления определенных способностей (умений) школьников, но и специальной организации учебного процесса, существенным элементом которой выступает обучение одного ученика другим. В этой особой форме происходит соединение двух качеств: учебности и социальности. Возникает возможность переноса ТП, как способа мышления, из учебной сферы в социальную через эту особую форму детского сотрудничества.

Таким образом, работа над формированием собственно теоретических понятий "заслоняется" от первоклассников социально-психологическими процессами (связанными, как говорилось выше, с учебными и неучебными моментами),

включением его в учебную деятельность и сложной, многоуровневой структурой самого теоретического понятия.

Поэтому появляется гипотеза от двух разнокачественных этапов в овладении ТП: первый связан с освоением школьных норм и ценностей и проявлением их существенной разрывности с нормами и ценностями социального окружения ребенка; второй этап связан с переносом и применением теоретических способов в социальной сфере. На этом этапе детские педагогические ситуации выступают как необходимые (и всеобщие) формы учебной деятельности.

Следовательно, необходимо дать ребенку возможность приобрести опыт решения учебно-практических задач, сформировать навыки эмпирического обобщения и использования некоторых конкретных умений и навыков (например, чтение, письма и счета) в качестве средств для решения других, более сложных и общих задач. А оформление и проявление теоретичности формируемого понятия нужно выделить в особый, специально организованный этап.