

СТАНОВЛЕНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОГО СУБЪЕКТА УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В базовой школе-комплексе "Универс" Красноярского государственного университета длительное время существуют экспериментальные классы, работающие по системе развивающего обучения [1].

Понятие субъекта учебной деятельности — одно из основных понятий теории учебной деятельности. Субъект учебной деятельности в работах В.В. Давыдова, Д.Б. Эльконина, В.В. Репкина, Г.А. Цукерман и В.И. Слободчикова есть носитель целостной учебной деятельности от постановки учебной задачи до ее решения, он самостоятельно выполняет все этапы учебной работы, т.е. умеет учить самого себя [2,3,7]. "Позиция школьника не просто позиция ученика, посещающего школу и аккуратно выполняющего предписания учителя и домашние уроки, а позиция человека, совершенствующего самого себя [7;245].

При построении программы развивающего обучения предполагалось, что к концу младшего школьного возраста возможно формирование у школьников полноценной учебной деятельности. Но если мы посмотрим на реального ученика третьего класса, то вряд ли можно утверждать, что этот ученик является индивидуальным носителем целостной учебной деятельности. Ученики включены в более широкую систему учебных взаимоотношений, где учитель остается главным организатором учебного процесса. Именно он ставит учебную задачу, он знает способы ее решения, оценивает и контролирует. Школьник выполняет учебную деятельность под руководством взрослого, т.е. субъект учебной деятельности представлен в коллективно-распределенной форме. Можно выделить несколько форм организации учебной работы в начальной школе: фронтальная, групповая, дискутирующий класс. Внутри каждой организационной формы возможны различные типы учебного взаимодействия. По-видимому, разные формы организации учебной работы предоставляют разные возможности для развития индивидуального субъекта учебной деятельности. Исходя из всего этого, нами была определена следующая задача: описать качественно разные формы учебного взаимодействия, осуществляемого в системе развивающего

обучения, и предоставляемые ими возможности для существования и развития индивидуального субъекта учебной деятельности.

Наша работа была начата с длительно организованного наблюдения за формами учебного процесса и учебным взаимодействием на уроках за тем проявлением детей, которые характеризуют их как субъектов учебной деятельности. Этот метод дал возможности для анализа реального процесса педагогических форм организации урока, учебного сотрудничества учеников с учителями и учеников между собой внутри этих форм, и развития этого учебного сотрудничества (В связи с этим мы выражаем благодарность учителям начальных классов Т.В. Сипкиной, Л.В. Казаковой, Л.Г. Казанцевой, И.А. Стихиной, Н.В. Кириченко, Р.А. Поздняковой за помощь и предоставленную возможность работы в их классах). Большое значение имел ретроспективный анализ каждым из сотрудничавших с нами учителей собственной работы в своем классе, который был организован в режиме семинара. Этот способ работы позволил учителям проанализировать свой опыт с точки зрения значения различных педагогических стратегий на уроке для организации учебного взаимодействия и эффективности их применения на разных этапах обучения в начальной школе.

По результатам наблюдения и работы с учителем было установлено, что учебное взаимодействие внутри основных форм организации учебной работы — фронтальной и групповой — носит различный характер и определяется структурой отношений участников взаимодействия и функциями учителя. Кроме того, был выделен новый уровень фронтальной формы организации учебного процесса — дискутирующий класс. Мы выявили, что каждая из этих форм предоставляет разные возможности для становления индивидуального субъекта учебной деятельности, и эти выводы представлены в таблице:

Форма работы	Фронтальная	Групповая	Дискутирующий класс
Цель	Передача учителя	от Формирование ученикам самостоятельности	Совместное решение учебной

предметных в работе с учебным задачи, реализация
знаний и норм материалом. субъектных
взаимодействия. Консультант, свойств,
Носитель арбитр детских приобретенных во
предметных мнений. фронтальной и
знаний, норм Выполняет групповой формах.
взаимодействия. воспитательную Общий контроль за
«ведущий» всего функцию. протеканием всего
учебного процесса, процесса
выполняет
функции
целеполагания,
контроля, оценки.
Он посредник
между учениками,
интерпретатор
детских мнений.

Как выглядит Выполнение Участие в Организация
индивидуальный указаний и групповой работы в
субъект учебной требований дискуссии, поиск конкретной
деятельности учителя, способов решения ситуации для
инициативное учебной задачи, преодоления
обращение к нему осуществление собственного
в форме вопросов функций контроля незнания:
и выработка и оценки, частично учащийся сам
собственного целеполагание. ставит
мнения только во Ответственность в определенную
взаимодействии с принятии цель, контролирует
учителем. группового и оценивает
решения. работу,

«используя»

других для

решения

собственных

трудностей.

Как видно из таблицы, учебное взаимодействие во фронтальной работе центрировано на учителе, где он является главным организатором учебного процесса на уроке, он ставит перед классом учебную задачу, контролирует процесс ее выполнения. Учителю "принадлежат" такие сферы учебной работы как целеполагание, контроль и оценка, и даже такие ее компоненты, которые, казалось бы, должны полностью осуществляться учениками (поиск средств и способов решения задачи, само решение, т.е. исполнительская часть учебной работы), достаточно жестко регулируются учителем. Учитель — носитель определенного знания, которое должно быть усвоено всеми учениками класса. Поэтому в первую очередь учитель работает с такими содержательными высказываниями детей, которые соответствуют этому позитивному знанию, именно их он выделяет, поддерживает и развивает, обращает к ним всех остальных детей. При этом часто в стороне остаются "неправильные" мнения, и реальной работы с теми особенностями детского мышления, которые привели к этому мнению, не происходит. Обычно учитель не спрашивает ученика, почему он так думает, как он пришел к этому выводу, а обращает его к правильному варианту ответа, объясняя его сам или предлагая объяснить это другому ученику, который думает "правильно". Он берет на себя функции связующего звена между детьми, является посредником между ними, помогает им понять друг друга, выступая в роли интерпретатора их мнений. Ученики взаимодействуют друг с другом через учителя. При этом учитель ориентирует детей на содержательное взаимодействие друг с другом, пресекая коммуникацию по другому поводу, общение же по поводу учебного материала он готов поддержать и поощрять. Таким образом, во Фронтальной форме работы ученикам задается норма общения, предметом которого является учебное содержание.

В работах Г.А. Цукерман учебное взаимодействие противопоставляется исполнительскому, которое заключается в выполнении конкретных заданий ("Спишите с доски примеры и решите их") и ограничивает возможности детей в проявлении их инициативы.

Учебное взаимодействие открывает большие возможности для развития детской самостоятельности. Его характер определяется предметным содержанием (задачи-ловушки: с недоопределенными данными, не имеющие решения, имеющие несколько ответов, с лишним и данными) и позицией учителя, задаваемой программой развивающего обучения, где учитель должен стать равноправным участником диалога, и его точка зрения — одна из многих, нуждающаяся в доказательстве и осмыслении, как и детская.

Ученики учатся обсуждать, учитель организует содержательное взаимодействие между детьми ("Спроси его самого", "Попробуй иначе объяснить"), вырабатывает у детей умение выслушать чужое мнение, сравнить его со своим, быстро дополнить, найти в нем ошибки по содержанию и по планированию самого ответа. Таким образом, возможности для формирования индивидуального субъекта учебной деятельности при фронтальной форме заключаются в том, что дети учатся работать с собственными мнениями и мнениями взрослого, получают нормы взаимодействия между собой, причем это взаимодействие опосредовано учебным содержанием. В таком случае во фронтальной работе ученик не пассивно выполняет требования учителя, а становится активным соучастником поиска решения задачи. Инициативное обращение к учителю в форме содержательных вопросов характеризует индивидуального субъекта учебной деятельности.

В отличие от фронтальной формы групповую форму организации характеризует то, что существенным образом меняется позиция учителя. Нет необходимости опосредовать каждую коммуникацию между детьми, контролировать процесс поиска решения. Совместно решая общую задачу в группах, дети непосредственно взаимодействуют друг с другом. Поиск ответа на поставленный вопрос стимулирует обмен разными мнениями. Ученику нужно выбрать из всех ответов наиболее верный, отсюда — необходимость ответственности за свое мнение и за общее решение всей группы.

Групповая работа более чем фронтальная обращена к каждому отдельному ученику. У каждого ребенка больше возможностей поработать с собственным незнанием при помощи других детей. Для взаимного понимания при совместном обсуждении детям необходимо четко, развернуто, доступно для других формулировать свои мысли, работа в группе полезна для всех членов группы. Например, когда сильный ученик помогает слабому, его знания в максимальной степени актуализируются и закрепляются при объяснении своему товарищу. Может выясниться, что у него самого есть "белые пятна", которые он ликвидирует в ходе обсуждения. В групповой работе реализуются собственно в детском действии те знания и нормы работы, которые учитель "передает" ученикам во фронтальной работе. "Общение и совместная деятельность со сверстниками позволяет детям присвоить полученные от взрослых цели и образцы действий. Сверстники укрепляют друг в друге чувство самостоятельности и независимости. Именно в обществе сверстников ребенок может и смеет практиковать традиционно взрослые формы поведения (контроль, оценку). В общении со сверстниками открывается ему идея и практика равноправия. Здесь зарождается необходимость и всегда есть возможность встать на точку зрения другого, координировать его действия со своими, а за счет этого понимать другого" [5;32].

Обращение к учителю происходит в том случае, когда возникшее противоречие дети не могут самостоятельно разрешить в группе. Это противоречие может быть как содержательным, когда разные точки зрения достаточно обоснованно, так и в отношениях между детьми. И учитель здесь — консультант по возникшей проблеме, помогающий найти способы сотрудничества, выхода из конфликтной ситуации.

Таким образом, мы указали только на некоторые возможности для становления индивидуального субъекта учебной деятельности, которые открывает групповая форма работы. В основном здесь субъект учебной деятельности представлен через участие учащегося в организации группы, распределении функций; умение организовывать собственное поведение, подчиняясь нормам совместной учебной

работы; принятие и удерживание общей задачи, поиска решения и самостоятельной оценки его правильности.

Третьей формой организации учебного взаимодействия является дискутирующий класс. Это качественно новый уровень фронтальной формы учебного процесса, в котором дети для работы со своими содержательными трудностями используют способы организации и сотрудничества, усвоенные ими на предыдущих этапах фронтального и группового взаимодействия. Дискутирующим классом мы называем такой режим работы, когда практически весь класс вместе работает над одной содержательной проблемой. На уроке идеобсуждение, общее для всего класса, вместе с учителем, характеризующееся максимальной включенностью всех участников. Ученики и учитель здесь равноправны. Мнения учителя — это один из взглядов, который должен быть обоснован, с которым можно спорить, соглашаться или не соглашаться. Такой тип работы может возникнуть во время межгрупповой дискуссии при групповой работе или при фронтальной работе, когда вопрос, проблема, выдвинутые учителем или учеником, становятся важными для каждого иницируют общие обсуждения. Отдельный ученик может организовать весь класс для преодоления ситуации своего незнания, во многом принимая на себя функции учителя. Он управляет процессом обсуждения, требует обоснования различных ответов на свой вопрос, принимает или отвергает эти решения.

На наш взгляд, для становления индивидуального субъекта учебной деятельности необходима качественная перестройка учебного взаимодействия, что требует смены форм организации учебного процесса. В первом классе основной формой организации урока является фронтальная форма. Дети приходят в школу, не умея работать с учебным материалом. Учителю необходимо передать им исходные предметные знания, с которыми они могли бы в последствии работать самостоятельно, средства работы с предметным содержанием (умение определить, что я знаю, а что нет, задать вопрос, высказать свою точку зрения, объяснить ее, отстоять в споре), норм опосредованного предметным содержанием взаимодействия с учителем и учениками.

По мере освоения этих средств работы и развития субъективных свойств ученики способны вступать в учебное взаимодействие нового уровня. И теперь групповая

форма работы становится средством, предоставляющие дополнительные возможности для развития учащихся (автономия от взрослого, проба своих сил в самостоятельном действии, умение без посредничества учителя соорганизоваться с другими детьми). По полученным нами данным, это ведущая форма работы во втором классе и начале третьего. В связи со становлением субъекта учебной деятельности учебное взаимодействие внутри этой формы работы также развивается (только после освоения организационной части взаимодействия: сколько человек в группе, кто в группе "главный", что требуется от группы; кто и что должен делать, как будут оцениваться работа, дети вступают в реальное учебное сотрудничество). К третьему классу, освоив фронтальную и групповую форму работы, ученики способны осуществлять новый тип учебного взаимодействия, который выглядит как дискутирующий класс.

Таким образом, в первом классе, как правило, преобладает фронтальная форма организации работы, во втором и начале третьего ведущей может стать групповая форма, и приблизительно к середине третьего класса оформляется такой способ работы, как дискутирующий класс, являющийся интеграцией обеих форм. Указанные формы выступают как взаимодополняющие друг друга в плане становления индивидуального субъекта учебной деятельности. Качественное своеобразие этих форм предоставляет возможности для максимально полноценного использования индивидуально-психологических особенностей разных детей. "Выпадение" ребенка из общей работы класса будет служить указанием на то, что на уроке отсутствовала необходимая данному ребенку форма сотрудничества и ее надо достраивать. Подобная открытость учебной ситуации для всех возможных форм взаимодействия является необходимым условием полноты интерпсихического обеспечения рефлексивного развития. В ситуации выбора своего места в системе учебных отношений возможность равно достойного 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"[4;35-36].

Следует отметить, что выделенные нами основные формы организации учебной работы в начальной школе (с первого по третий класс) и их динамика не задают всю полноту условий для формирования индивидуального субъекта учебной деятельности. Скорее, это один из возможных путей становления субъекта учебной деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. М., 1986.
2. Давыдов В.В., Слободчиков В.И., Цукерман Г.А. Младший школьник как субъект учебной деятельности. // Вопросы Психологии. 1992. №3-4.
3. Репкин В.В. О понятии учебной деятельности. // Вестник Харьк. Университета 1976, №132.
4. Слободчиков В.И., Цукерман Г.А. Генезис рефлексивного сознания в младшем школьном возрасте. // Вопросы психологии. 1990. №3.
5. Цукерман Г.А. Предметность совместной учебной деятельности. // Вопросы психологии. 1990. №6.
6. Цукерман Г.А. Зачем детям учиться вместе? М., 1985.
7. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М., 1989.