

Педагогика развития: замыслы, достижения, возможности, Красноярск, 2002 г., Козлова Л.М., Островерх О.С.*

Младший школьный возраст: характеристика педагогического действия и средства его построения

В сообщении “Что есть педагогическое действие в развивающем обучении?” был выделен особый **объект** педагогического действия - это строение детского действия. Подготовка и реализация, другими словами, “черновик” и “чистовик” есть две функционально разные части учебного действия.

Мы говорили, что у ребенка лишь тогда возникает индивидуальное учебное действие, когда две части действия будут им удержаны, когда подготовка будет “видеться” в отношении реализации. Очевидно, что это “видение” и должно перейти от учителя к ученику. Таким образом, речь идет об особом **предмете** работы учителя, когда учитель различает для ребенка подготовку и исполнение, выстраивает между ними переходы. Детское действие с самого начала строится как различение и переход от подготовки (тренировки) к реализации.

Центром общения ученика и учителя становится переосмысление переинтерпретация детских работ, когда сначала учитель придает смысл какой-то работе как подготовительной, а затем и сам вслед за учителем переосмысливает свою работу, выстраивая ее как отношение подготовки и реализации.

Каковы же те условия, при которых становится возможным подобное переосмысление? Каковы средства построения такого педагогического действия, которое приводит к возникновению самостоятельного и ответственного учебного действия ребенка?

Мы считаем, что возможные средства построения педагогического действия - это различения или поляризации в образовательном пространстве. Один полюс - это подготовка, другой - это реализация, выполнение. Ситуации подготовки и реализации имеют разное содержание, разную форму организации в младшем школьном возрасте.

Рассмотрим, четыре основных предметности, в которых ситуации подготовки и реализации могут быть противопоставлены.

Во-первых, мы выделяем **пространство подготовки как особое пространство работы с разного рода предметными и знаковыми средствами**. Наш проект¹ имеет смысл относительно системы учебной деятельности. Поскольку содержанием учебной деятельности является система теоретических понятий, то именно здесь возможно выстраивать способ действия как определенную *иерархию средств*, переход от предметов-заместителей (эталонов) к схемам и моделям. Противопоставляя разные средства и выстраивая действие как определенную иерархию, мы

¹Здесь и далее речь идет о проекте “Образовательное пространство младшего школьного возраста”, экспериментальные разработки по которому велись в течение 5 лет (1995-2000) в начальной школе гимназии № 1 “Универс” г.Красноярска

организовывали переход от низших форм (предметов-заместителей) к более высшим (схемам, моделям). Для ребенка эта ситуация была представлена как ситуация выбора и он должен был выбрать, что из предложенного многообразия может быть средством решения задачи, а что нет. Таким образом, разделяя действие ребенка на ориентировку и выполнение или на подготовку и выполнение, мы с самого начала задаем смысл средству как средству ориентировки и в явном виде задаем отношение ребенка к своему действию.

Во-вторых, ситуация подготовки и ситуация реализации имеют не только разное содержание, но и разную предметно-пространственную форму организации. А именно пространство класса структурируется относительно двух смысловых центров - подготовки и реализация, которые “занимают” определенные места. Малые доски представляют места тренировки и пробы, большая доска выступает как место предъявления результата. На одних столах выкладываются предметы, схемы, карточки, которые являются средствами решения задач, на других столах располагаются карточки-задания, проверочные работы.

В-третьих, противопоставление ситуаций опосредствования, ситуаций подготовки и ситуаций применения средств происходит по способу организации заданий - это упражнение и теория. С первого класса уроки делятся на математику и счет, на русский язык и письмо. Условно говоря, мы выделяли в предмете навыковые ситуации и ситуации, связанные с учебностью, с мышлением. Подчеркнем, что такое разделение делалось не для того, чтобы у детей был хороший счет или письмо, а для того, чтобы выделить пространство реализации еще в одной институциональной форме. Так, если на математике детям открывается многообразие средств, передающих отношение целое-часть, то уроки счета выступают тем местом, где весь набор схем можно применить в отношении состава числа.

В-четвертых, переход от подготовки к реализации сопровождался еще одним переходом и поляризацией - переходом и поляризацией социально-институциональных форм организации деятельности. Учебное время делится на уроки и занятия, отличающиеся по типу общения учителя и ученика и по форме завершения работы. На уроке учитель выступает как организатор действий детей, а на занятии он является экспертом и консультантом. Урок - это по принципу коллективная форма организации деятельности, поскольку она начинается и завершается одновременно для всех. В отличие от урока занятие - это индивидуальная форма работы, где каждый имеет свой цикл выполнения учебной работы. И формально урок и занятие завершаются по-разному, урок завершается по учительскому указанию, по звонку, а занятие завершается для каждого, кто выполнил работу.

Что дает введение этих различий? В чем прирост учительской работы?

Яркий прирост - это появление больших возможностей в наблюдении. Учитель помимо педагогической задачи передачи содержания наблюдает за

тем, как ребенок готовит свое действие, адекватно ли он строит свою подготовку, какие средства он для этого берет.

И здесь мы выделяем **существенную характеристику педагогического действия - это его открытость**. Как пишет Б.Д.Эльконин: “Действие, способ построения которого включает в себя инициацию, проявление (явление) и удерживание иного действия (поведения), можно назвать **открытым действием**. В удачных случаях взрослый строит открытое действие, и именно оно является *способом* включения ребенка в действие взрослого, т.е. способом построения совокупного действия” (1;62). Учительское действие становится *продуктивным* тогда, когда оборачивается *детским действием*, самостоятельным, а не подражающим образцу взрослого.

И первые формы такой самостоятельности мы наблюдали как раз в построении ребенком своего черновика. Уже к середине первого класса мы получили **индивидуальное своеобразие** в тренировке.

Так, на уроке письма (декабрь) детям было дано задание: написать слово *дыня*. На отдельном столе лежат карточки, которые можно использовать в качестве помощи. На одних карточках написано слово целиком, на других слоги *ды-*, *ня-*, на третьих отдельные буквы. Карточки сделаны так, что образец можно обводить и писать еще строчку элементов.

Один из учеников взял “помощника” - целое слово. Начал писать, не получилось. После этого выходит к столу, берет карточку со слогом *ды*, тренируется, затем берет карточку со вторым слогом, пишет строчку и после этого снова тренируется в написании всего слова. Затем проводит черту, отделяя свою тренировку и на оценку пишет все слово целиком.

“Помощники” в данном случае создают возможность выбора и позволяют варьировать содержание своей тренировки относительно тех трудностей, с которыми ребенок сталкивался по ходу работы. Разнообразие форм тренировки и является для нас одним из критериев возникновения индивидуального учебного действия.

Одним из главных симптомов того, что различие подготовки и выполнения действительно состоялось является появление детских слов. В нашем случае дети стали называть стол с карточками столом с “помощниками”. Выделение ребенком с помощью слова особой действительности средства как того, что может помочь и есть еще один показатель того, как ребенок для себя различает и связывает две части работы.

Задача учителя состояла в предоставлении ребенку как можно более широкого диапазона средств. На начальном этапе обучения это были средства для “правильного” письма и дети использовали их в случае затруднения.

Заметим, что основная трудность в работе учителя как раз и состоит в создании таких учебных пособий, которые бы не только иллюстрировали определенный способ действия, а стали бы средством разрешения детских трудностей, с помощью таких средств ребенок мог бы сам организовывать свою учебную работу.

Мы различаем два типа детского поведения. Один - это построение собственно “черновика”, когда действие ребенка выстраивается в пределах использования средств, предложенных учителем.

И второе, это собственно работа ребенка по изготовлению, конструированию помощников.

Психологический смысл этой работы состоит в том, что ребенок пытается определить функциональное значение вещи. Пытается рассматривать одно в отношении другого. Одно в отношении средства решения задачи. Что значит делать средство? Это значит удерживать и средство и будущую задачу.

Само это различение средства и задачи не дано ребенку. Противопоставляя *средства и задачи* в предметном плане (стол с помощниками и стол на оценку), мы наблюдали, что для самого ребенка, и в этом интересный психологический факт, это совершенно не тривиально. В первом классе он это путает, и когда он берет себе помощника, то он на самом деле берет себе не помощника, а задачу. Во конце первого класса, и в большей степени во втором, когда есть работа по изготовлению помощника, он начинает это путать на другом уровне, говоря, что он изготавливает кому-то средство, он пишет ему задачу. К середине, к концу второго класса для самого ребенка выступает это различение задачи и средства, т.е. для него выступает средство в отличие от задачи, в отличие от требуемого результата.

В конце первого класса мы специально организовывали такие занятия с детьми, когда им предлагалось создать “помощников” для Сам Самыча, который записал текст с ошибками. Проведя анализ детских работ, мы выявили четыре основных способа работы. В первом случае, дети писали слова, не относящиеся к заданному тексту. Можно сказать, что у этих детей пока еще нет понимания того, что такое “помощник”. Во втором случае, дети записывали слова из данного текста без ошибок. В данном случае, детские “помощники” непосредственно “брались” из данного текста. Дети предполагали, что глядя на их слова, Сам Самыч не допустил бы своих ошибок. В третьем случае, учащиеся уже “выходили” за пределы данного текста, они пытались сформулировать своими словами правило для Сам Самыча и приводили собственные примеры для иллюстрации правила. Четвертую группу составили дети, чьи “помощники” представляли схему и модель, которую тоже иллюстрировали своими примерами.

Подобная работа детей по созданию “помощников” представляет интерес и может быть использована как средство педагогической диагностики. А именно, по тому, какого “помощника” создает ребенок можно сделать вывод о том, как он может обобщить предметный материал, может ли он выделить способ действия и его существенные характеристики, проиллюстрировать собственными примерами.

Однако нас интересовал другой аспект. Говоря об открытом педагогическом действии, рассмотрим пример работы учителя по созданию “помощников” с этой точки зрения.

Помощник, который создает ребенок, он индивидуален или воспроизводит образец учителя?

С одной стороны, наличие индивидуального своеобразия в создании “помощников”, различающихся как по уровню обобщения, так и по способам

оформления есть показатель эффективности учительского действия. В этом случае, учительское действие оборачивается не работой по образцу, а самостоятельными действиями ребенка по пониманию того, что есть средство эффективного решения задачи.

В этом своеобразии, которое мы получаем при изготовлении помощников, важно чтобы это своеобразие было рабочим, а не демонстративным. В учительском действии помимо изготовления помощников должно быть еще одно место, где можно увидеть, улучшает ли это своеобразие работу на реализации.²

Приведем здесь пример действий взрослого, который описывает в своей работе (1) Б.Д.Эльконин, можно все время одевать ребенку штанишки или ругать его за то, что он делает неправильно, а можно создавать условия, при которых он сам будет пробовать одевать штанишки.

Закрытое действие - это такое действие, когда взрослый создает условия, когда можно сделать только так, а не иначе. Собственно открытое действие - это создание таких условий, при которых ребенок сам будет пробовать нечто делать. В нашем случае, ребенок пытается сделать средство и ищет форму его представленности другим - правило, схема с примерами. Это первое.

Второе, действие взрослого должно быть **открыто со стороны ребенка**. Есть само действие, а есть то место, где это действие будет иметь смысл.

В нашем случае, если учитель дает задание - изготовить помощника, и работа завершается изготовлением помощника, то это есть закрытое педагогическое действие. Открыть действие ребенку - это значит, попытаться найти вместе с ним место совершенного действия. Например, проверить, а действительно ли созданный "помощник" помогает решить задачу или нет. В нашей работе, подобная проверка выглядела как коллективно-распределенное действие, когда созданный "помощник" ребенок передавал другому, который опробовал "помощника" в ситуации решения задачи или при выполнении упражнения. Существенно, что работа одного ребенка со средством другого приводила к изменению, переделыванию "помощника".

И здесь мы наблюдали детские инициативы на продолжение своего действия. Так, в первом классе, ребенок по собственной инициативе создавал "помощника" и говорил учителю: "Я разобрался и сделал помощника, давайте его повесим на доску, может он сможет ребятам помочь". В третьем классе, через неделю и более после работы по созданию "помощников", сами дети обращались к учителю с просьбой об их применении. Так, одна из учениц Юля З. обратилась к учителю: "А давайте я дам Кате своего помощника, сможет он ей помочь или нет", а затем во время занятия села вместе с Катей и наблюдала, как Катя использует ее помощника. Во время решения примера, когда Катя допускала ошибку, Юля обращала ее внимание на свою карточку, где был записан способ действия. В случае непонимания, девочка забирала из рук Кати помощника и пыталась его дописать.

² 2 Как показал анализ контрольных работ, в первом классе это отношение не так однозначно, не всегда создание "хорошего помощника" приводит к высокой оценке за диктант.

Появление подобных инициатив как поиск детьми места своего действия, мы рассматриваем как главный критерий того, что взрослое действие выстраивалось как открытое.

Литература

1. Эльконин Б.Д. Л.С.Выготский – Д.Б.Эльконин: знаковое опосредование и совокупное действие // Вопр. Психол. 1996. № 5.
2. Островерх О.С., Лутошкина В.Н., Свиридова О.И., Эльконин Б.Д. Образовательное пространство начальной школы развивающего обучения // Вариант будущего: инновационные проекты школы “Универс”. Красноярск, 1996.