

**Об условиях становления индивидуального учебного действия в
образовательном пространстве начальной школы**

Проблема формирования субъекта учебной деятельности является одной из малоизученных в теории учебной деятельности.

Известно, что субъект учебной деятельности появляется и существует сначала в интерпсихической форме, а затем — в интрапсихической. Формирование ключевого новообразования — умения учиться — происходит в формах сотрудничества ребенка со взрослым и со сверстниками. Вместе с тем, важным условием становления субъекта рефлексивной работы являются отношения ребенка с самим собой.

Д.Б. Эльконин писал: "При решении учебной задачи учащийся также производит своими действиями изменения в объектах или представлениях о них, однако, его результат — изменение в самом действующем субъекте. Учебная задача может считаться решенной только тогда, когда произошли заранее заданные изменения в субъекте" [1; с. 215].

К сожалению, в настоящее время в практике развивающего обучения недостаточно средств учебной деятельности для реализации субъективной стороны умения учиться.

Вопрос о представлении учащемуся его собственных изменений по мере продвижения в учебном содержании остается на сегодняшний день открытым. Где и в какой форме ребенок начинает самосовершенствоваться?

В теории учебной деятельности проблема "выращивания" рефлексии как индивидуальной способности обсуждалась В.В. Давыдовым, В.И. Слободчиковым и Г.А. Цукерман (2,3,4,5). Согласно точке зрения авторов, "... до сих пор базисный, смыслообразующий слой учебной деятельности в экспериментальном I обучении не стал предметом специальной работы в классе. В то же I время известно, что развитие детской "Я-самости" (я сам могу, я сам хочу, я сам попробую...), связанное с отношением ребенка самому себе как к "другому", начинается задолго до школы. Не

подхваченные учебной деятельностью, не вошедшие в ее ткань, отношения ребенка с самим собой не пресекаются*, но существуют вне и помимо учебной деятельности этого возраста" [2; с. 18].

С целью поиска ответа на вопрос, при каких условиях происходит развитие детской "Я-самости" и возникает "субъективность" младшего школьника в учебной деятельности на базе школы-комплекса "Универс" (№106) г. Красноярска коллективом педагогов под руководством Б.Д.Эльконина была организована экспериментальная работа по проектированию образовательного пространства младшего школьного возраста.

По замыслу проекта "Образовательное пространство начальной школы развивающего обучения", при пространственно-предметно-символическом построении разных содержаний образовательного пространства должны возникнуть субъективные формы поведения младшего школьника (самостоятельность, самодеятельность).

В соответствии с основными принципами проектирования образовательного пространства (разносодержательность полюсов, их поляризация, пограничность и взаимоотображенность) предполагалось, что в условиях поляризации содержаний и переносов форм поведения ребенок пробует значение своего действия и обнаруживает его уместность (в этом смысле, действие ребенка становится произвольным и осмысленным).

Согласно теоретическим основаниям прикладной психологии развития, в проекте образовательного пространства должно оформляться событие возраста. Пространство событийности возраста предполагает и задает "пробно-поисковый режим жизни всех персон, в нем находящихся".

"Позиция взрослых, — пишет Б.Д.Эльконин, — задана как посредническая и связана с необходимостью оформить пробы детей через разносодержательность и пограничность... Посредник — это тот человек, который может, во-первых, рассмотреть поведение как значимое действие, т.е. внутренне "дооформить" его до события и, во-вторых, найти средства ("пробные тела") "возвращения" этого рассмотрения самим индивидам".

Таким образом, в условиях поляризации действию учителя придается иное значение. Помимо контроля освоенности материала (решает задачу или нет), учитель начинает рассматривать, как ученик относится к своему действию, готовит он это действие или нет, строит его или нет.

Поскольку речь идёт о сопряжении педагогического и детского действий при реализации экспериментальной практики, необходимо выделять и удерживать два направления. Первое связано с построением педагогического действия, где главное — в каких предметностях реализовать поляризации и каким образом через них представить ребенку его собственное действие.

Учительское действие становится продуктивным тогда, когда оборачивается детским действием, самостоятельным, а не подражающим образцу взрослого. С этим связано второе направление — наблюдение за феноменами становления индивидуального учебного действия.

В ходе реализации проекта были выделены три основных вида поляризации:

- по строению работы — это подготовка и реализация,
- по способу организации задания — это упражнение и теория,
- по способу организации детско-взрослых отношений — это урок и занятие.

Замысел исходной поляризации "подготовка — реализация"

В своей работе мы остановимся лишь на первом из указанных противопоставлений, поскольку считаем его основной единицей эволюции образовательного пространства.

Идея черновика не нова для педагогики. Владение средствами организации собственной учебной работы — важное культурное умение младшего школьника. Новизна нашего подхода состоит в специальном обучении ребенка работе с черновиком с первых дней его ученичества в школу. На наш взгляд, обучение работе с черновиком предполагает не передачу готовых средств и техник ("сначала решить на черновике"), — оно связано с организацией рефлексивного отношения учащихся к своей работе — пониманию ими уместности своей тренировки.

Интересной является сама попытка определения специфики черновика в учебной деятельности. Основания разделения работы на разнофункциональные части

(подготовка — выполнение) содержатся и в теории учебной деятельности. Известно, что содержанием учебной задачи является овладение школьниками обобщенными способами действий, что облегчает решение класса задач. Как заметил Д.Б. Эльконин, такое понимание цели учебной задачи "очень близко к описанной П.Я.Гальпериным ориентировочной основе предстоящего действия, т.е. нахождение в предмете тех его частей и свойств, с которыми должно совершаться последующее действие, и является его способом. Самостоятельное выделение детьми основы предстоящего действия, т.е. его способа, и есть содержание учебной задачи".

Такое определение содержания учебной задачи задает особые требования к "черновику". "Черновик" есть место построения ориентировки предстоящего действия, что в теоретическом содержании связано с модельными формами оформления способа действия, реализация идеи "черновика" при освоении детьми научных понятий открывает перспективу раскрытия механизма освоения учебной деятельности. В итоге всей экспериментальной работы к концу начальной школы предстоит определить, какова эволюция самого "черновика" в его функции отработки, усовершенствовании результата (в традиционном смысле) и в функции ориентировки — исследования и построения способа действия.

Результаты экспериментальной работы

1. Поляризация "подготовка — реализация" относительно тетради

Рассмотрим этапы работы с разделением на подготовку и предварительные результаты, касающиеся возникновения индивидуальных учебных действий у детей первого и второго классов. Разделение работы на две ее функциональных части: место для подготовки, тренировки в выполнении задания и место для предъявления выполненного задания учителю, сверстникам, проводилось в рабочей тетради ребенка и представляло собой своеобразное соединение "черновика" и "чистовика" на странице тетради.

Поскольку для нас принципиальным является попыточность, пробность поведения ребенка в построении отношения между подготовкой и выполнением (реализацией), то "черновик" задавался как индивидуальное место ребенка, где можно тренироваться. Тренировочная часть работы никак не оценивалась учителем в

тетради и отделялась линией от "чистовика", который учитель может и должен проверить.

В начале обучения в первом классе разделение тетрадки ученика на две ее части вводилось после непродолжительного этапа работы в классе. Большая доска делилась на две половинки — "доска сомнений" и "место на оценку". При этом особое внимание уделялось коллективному обсуждению детских сомнений. Например, дети пробовали по звуковой модели записать слово буквами, и при выходе к доске ребенок выбирал место для своего ответа (если считал, что ответ правильный, то сразу записывал его на "месте для оценки").

Совместно с учителем и другими детьми ребенок учился выделять общий смысл подготовки. В тетради он сначала пробовал записать свой ответ и отделял чертой, если сомневался в его правильности, т.е. переход к тетради строился как отражение разделения, существовавшего на большой доске.

На уроках математики средством разделения в тетради послужил, бессмысленные слова "каль" и "ден", введение которых предназначалось для исходного противопоставления.

Этот фрагмент относительно ситуации введения разделения на подготовку и результат важен по двум причинам. Первое: на русском языке поляризация задавалась сначала в совместной работе учителя и детей в пространстве класса. Именно переход от большой доски к тетради позволил нам обнаружить, как трансформировалось это разделение в тетрадь и как оно исчезло у некоторых детей.

Второе: различие в средствах разделения на русском языке и математике употреблялось с целью наблюдения за переносами: будут ли при дальнейшей работе дети использовать слова "каль" и "ден" на уроках русского языка для выделения двух частей своей работы?

На первом этапе введения разделения, когда первоклассники работали в основном по указанной учителем последовательности (сначала тренируемся, а затем пишем на оценку), в детских тетрадях наблюдалось дублирование тренировочной и результативной частей. Например, для предъявления на оценку ребенок просто переписывал работу еще раз, более аккуратно.

На втором этапе (конец 2-й и начало 3-й четверти) в тетрадях детей появилось отличие между двумя частями работы как по содержанию, так и по объему. Тренировочная часть работы резко увеличилась по объему (дети самостоятельно выбирали, в правописании каких соединений и букв им следует тренироваться), а на оценку записывались отдельные слова или предложения.

На втором этапе (особенно на уроках письма) дети самостоятельно могли разбить предложение на более мелкие единицы (слова, слоги, буквы) и потренироваться в их написании. Как правило, при такой работе учитель индивидуально консультировал ребенка, показывал ошибки и помогал выбрать карточку для тренировки.

Здесь следует сказать об одном важном условии, которое и привело к росту самостоятельности детей при выполнении упражнений. В классе располагался стол с "помощниками" (слово, придуманное детьми), на котором лежали карточки, которые можно было взять в процессе работы. Так, при выполнении задания "записать предложение на оценку", дети обращались к столу с карточками-помощниками. В начале на карточках были записаны соединения, отдельные буквы, целые слова, которые встречались в предложении, а затем по мере усложнения содержания — "помощниками" являлись разные модели слов и предложений.

Представляет интерес одно из наблюдений за поведением детей, когда в классе расположен стол "помощи". Одни дети в случае затруднения выходили к столу и адекватно выбирали себе карточку-помощника; другие дети с самого начала работы брали несколько карточек и в процессе выполнения упражнения к ним обращались; третья группа детей -* либо раскладывали карточки на столе, либо многократно выходили к столу, брали ту или иную карточку, но никак ими не пользовались в процессе работы. Как правило, тренировка и работа на оценку у них мало чем отличались.

Поведение детей третьей группы напоминает построение магического ритуала помощи. Есть стол с карточками, значит, сам подход к нему и наличие карточки на парте могут помочь что-то сделать хорошо, В этом случае индивидуального учебного действия нет, т.к. нет никаких проб в использовании взятых карточек для

усовершенствования своего умения писать правильно и аккуратно.

Третий этап работы (конец 3-й — 4-ая четверть первого класса) отличался от предыдущего появлением нового отношения детей к своей работе. В отличие от второго этапа, когда почти все дети начинали выполнять работу с тренировки, на этом этапе менялось отношение между двумя частями работы. Объем выполнения на оценку стал превышать объем тренировки. Например, сначала ребенок записывал весь текст, а затем при индивидуальной проверке находил те места, в которых была ошибка (либо неаккуратно, либо неверно записана орфограмма), обводил их карандашом, проводил черту и тренировался в написании орфограмм (подбирал другие слова с той же орфограммой).

Таким образом, изменение соотношения частей работы показывает, что дети понимают место тренировки — содержание "черновика" ребенок стал выделять в процессе работы, когда действительно встречались трудности при выполнении задания.

Следует указать еще на один феномен — инициативное поведение детей в переносе форм работы. Бессмысленные слова, введенные на математике, первоклассники начинали использовать на уроках письма для выделения подготовки (подписывают часть работы "каль").

Итак, в процессе эволюции поляризации "подготовка-реализация" возникает самостоятельность детей в определении объема, места и содержания своей тренировки. Большинство детей начинают попыточно (через обращение к столу со средствами) строить свое действие по усовершенствованию работы. Появление в конце 1-го класса нового отношения, своеобразного "рафинирования" подготовки, перенос средств разделения с одного предмета на другой являются важными показателями происходящего выращивания индивидуального учебного действия.

2. Особенности построения поляризации "подготовка – реализация» в пространстве классной комнаты

Выше мы говорили о том, что поляризация впервые выстраивалась в коллективной работе, в пространстве класса — на большой доске разделялись "место

для сомнений" и "место на оценку". Далее поляризация "подготовка-реализация" задавалась учителем в пространстве класса как отношение между большой доской и маленькими досками (в разных местах класса располагались 4 маленьких доски).

В начале учебного года учитель чаще всего приглашал детей к маленьким доскам, чтобы они могли записать свою версию ответа, далее дети сами выходили к маленьким доскам, с удовольствием работали возле них, обращались к ответам друг друга, возникало содержательное спонтанное общение. Маленькая доска стала любимым местом работы детей как на уроках, так и на перемене. Так, на уроках письма на маленьких досках дети учились писать соединения, слова, а затем возвращались за парту и сразу писали в тетради на оценку. В этом случае маленькая доска явно служила для детей местом подготовки.

На уроках русского языка и математики в первом классе часто встречалась следующая картина. Учащиеся записывали свое решение на маленьких досках, далее происходило коллективное обсуждение предложенных версий, в процессе которого дети выходили к маленькой доске и либо исправляли свой ответ, доделывали его, либо обводили часть ответа с ошибкой или сомнением. Видно, что в ходе совместной работы ребенок начинал соотносить свою точку зрения с другими и преобразовывать ее. Таким образом, маленькая доска выступала в разных функциях: являлась как местом для подготовки и тренировки, так и местом для предъявления ребенком своего результата учителю и сверстникам.

В своей работе учитель особым образом работал с отношением "доска — тетрадь" или "маленькие доски — тетрадь". Например, на маленьких досках появлялось многообразие ответов, далее происходило коллективное обсуждение, после которого учитель обращался к детям с заданием: "А теперь возьмите с маленьких досок в тетрадь то, что вы считаете нужным". В этом случае у большинства I второклассников появлялось разделение в тетради. Дети либо дополняли свой ответ, либо преобразовывали его, выделяя при этом, какое место в их тетради было тренировкой, а какое результатом. Интересно, что в подобной работе в первом классе разделение встречалось в единичных случаях, чаще же отсутствовало совсем. Даже если ответ в тетради ребенка не совпадал с коллективным, то он никак

не изменял свое решение или заново переписывал с большой доски общее решение в тетрадь, не отделяя его от своего.

Для понимания возрастной динамики важно, что в действиях второклассников явно видна инициативность и самостоятельность в преобразовании своей работы. Для первоклассников более характерной является работа с разделением в пространстве класса, чем в тетради. Ребенок выходит к маленькой доске и преобразовывает свой ответ, однако не делает этого в тетради.

Согласно полученным в ходе наблюдения данным, можно сделать следующий вывод: ко второму классу происходит переход от совместной формы существования разделения на подготовку и результат в пространстве класса к индивидуальному действию, когда подготовительная и результативная части работы функционально разделены более явно, т.е. ребенок понимает, где результат, а где средства достижения результата.

Формы взаимодействия ребенка и учителя в условиях поляризации

Далее следует сказать еще об одном источнике возникновения самостоятельности детей в отношении к своей работе. Речь идет об особых формах общения учителя и ребенка, в которых ребенок учился различать подготовку и результат в своей работе.

С помощью шкал оценок (шкала аккуратности, правильности в начале первого класса) ребенок оценивал свою работу. Важным в действии педагога явилось то, что в тех случаях, когда ребенок никак не отмечал место для оценки, учитель не оценивал работу, а обращался с вопросом: "Что в твоей работе мне следует оценить?" Учитель также мог выделить правильно и аккуратно написанное слово или правильно решенную задачу, показывая тем самым ученику как бы образец предъявления ответа на оценку. После чего некоторые дети начинали выделять в своей работе места, которые учителю оценивать не полагалось (обводили, подписывали бессмысленные слова "каль" и "ден", рисовали шкалы на оценочной части).

В таком построении обращений учителя к ребенку видно, что, с одной стороны, учитель ожидает его инициативу, а с другой — показывает образец преобразования

работы, выделяя в ней то, что может быть высоко оценено.

На наш взгляд, наличие незавершенного оценочного действия педагога есть важный источник появления у детей рефлексивного отношения к своему действию. Учитель, оставляя за ребенком выбор, задает тем самым возможность осмысленной учебной инициативы, предоставляет ученику возможность принятия решения, показывать или не показывать свою работу.

* * *

Завершив рассмотрение результатов экспериментальной работы, выделим основные условия, в которых для детей происходит становление индивидуальных учебных действий.

Специальные методические приемы и средства (большая и маленькие доски, доска и тетрадь, стол "помощников" и стол "задания на оценку", введение линии и использование бессмысленных слов в тетради ученика) для построения исходной поляризации "подготовка — результат" в разных "местах" образовательного пространства.

Особая предметность "средств", усиливающая отделение подготовки от результата — карточки-помощники с техника*»! усовершенствования письма, с графическими схемами записи слов, математических отношений, динамические модели. Именно наглядно представленные средства являются действенными опорами выделения особого содержания подготовки — дают ребенку возможность опробовать свое действие.

В предметности средств и поляризаций возникают инициативные обращения ребенка к взрослому по поводу организации своего действия, т.е. происходит обогащение опыта сотрудничества между ребенком и взрослым.

Важно отметить, что появление у учителя особой предметности — поляризации "подготовка — результат" превращает педагогическое действие в организационно-управленческое. Педагог строит поляризации и сначала для него, а затем и для ребенка начинает выделяться его собственное, индивидуальное действие.

Что свидетельствует о том, что в ходе эволюции образовательного пространства появляется индивидуальное учебное действие?

Возникает особый способ и ритм выполнения заданий — пробно-попыточные действия (использование "помощников", выделение тренировки) в процессе выполнения задания.

У второклассников появляется рефлексивное отношение к собственному действию — происходит преобразование собственной работы через сопоставление своего результата с общим, в отличие от рядоположенности своего и общего результата у первоклассников.

При предъявлении работы на оценку, при переходе от подготовки к реализации ребенок осуществляет выбор и принятие ответственности за свой результат.

Перечисленные условия и критерии появления индивидуального учебного действия, обнаруженные в ходе экспериментальной работы, позволяют в итоге сказать, что при особом построении образовательного пространства обучение ребенка работе с черновиком происходит на уровне его личности и приводит к важному результату — ребенок учится рефлексивно относиться к собственному учению. Выделение для самого ребенка его индивидуального учебного действия возникает через "попыточное" отношение к средствам и способам построения содержания, через отношение к собственным возможностям выполнения действия, в процессе принятия решения относительно выбора работы для предъявления на оценку.

Литература

1. Эльконин Д.Б. О структуре учебной деятельности //Избранные психологические труды. М., 1989.
2. Давыдов В.В., Слободчиков В.И., Цукерман Г.А. Младший школьник как субъект учебной деятельности // Вопр. психол., 1992. № 3-4.
3. Давыдов В.В. Учебная деятельность: состояние и проблемы исследования // Вопр. психол., 1991. № 6.
4. Слободчиков В.И., Цукерман Г.А. Генезис рефлексивного сознания в младшем школьном возрасте // Вопр. психол. 1990. № 3.
5. Цукерман Г.А. Субъект учебной деятельности: почему он неуловим? // Теория учебной деятельности и практика образования // Материалы семинара "За счет ЦСПП". М., 1993.

6. Эльконин Б.Д., Островерх О.С., Свиридова О.И., Лутошкина В.Н. Образовательное пространство начальной школы развивающего обучения // Вариант будущего / Под ред. И.Д.Фрумина, Б.И.Хасана. Красноярск, 1996.

7. Эльконин Б.Д. Основания прикладной психологии развития // Педагогика развития и перемены в Российском образовании // Материалы 2-й научно-практической конференции. Красноярск,

8. Эльконин Б.Д. Введение в психологию развития (в традиции культурно-исторической теории Л.С. Выготского). М., 1994.

9. Фрумин И.Д., Эльконин Б.Д. Образовательное пространство как пространство развития ("школа взросления") // Вопр. психол., 1993. № 1.

10. Эльконин Б.Д. Л.С. Выготский - Д.Б. Эльконин: знаковое опосредование и совокупное действие // Вопр. психол., 1996. №5.