

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

**“Что есть педагогическое действие
в развивающем обучении?”**

Данная работа представляет попытку ответить на вопрос “Что есть педагогическое действие в развивающем обучении?”. Речь идет не о педагогическом действии вообще, а о педагогическом действии в начальной школе.

Материалом, относительно которого стали возможны наши размышления о предметности педагогического действия стали экспериментальные разработки по проекту “Образовательное пространство младшего школьного возраста”, которые велись на протяжении 5 лет и продолжаются в гимназии №1 “Универс” г. Красноярска.

Целью работы по проекту было выращивание или построение **индивидуального учебного действия**. Под **индивидуальным** действием мы понимаем прежде всего инициативное и ответственное действие. *Инициативное* действие - это такое действие ребенка, когда он не столько принимает задачу взрослого, сколько переоформляет задачу взрослого в свою. Причем в отличие от инициативы вообще учебная инициатива связана с **переоформлением задачи**. Взрослый ставит задачи ребенку, который отвечает не ответом на его вопрос, а своей задачей. Как происходит переприятие задачи, ее смысловая трансформация? На этот вопрос у нас пока нет ответа. Данное сообщение лишь первый шаг в этом направлении.

Для нас такое инициативное действие связано с *ответом*, обращением результата к самому действующему, и в этом смысле связано с определенным риском. Ответ взрослого (например, учитель ставит оценку) обращен не действию, а ребенку, который выполняет это действие. И поэтому всякое ответственное действие связано с принятием решения. И в этом смысле выбор- это выбор каждый раз между тем “действовать общественным образом” или “нет”. На наш взгляд учитель и должен заниматься

построением ситуации выбора. Для того, чтобы ребенок мог осмысленно принимать решения он должен понимать, когда он готов что-то делать, а когда нет. Речь идет об инициативе в принятии решения.

Учебное действие - это действие, которое связано с усовершенствованием не личности, ее способностей, а самого **способа** выполнения какой-то работы.

Как говорили В.В.Давыдов и Д.Б.Эльконин, субъект учебной деятельности - это не только тот человек, который хорошо выполняет какие-то действия: пишет, читает, решает задачи, но и тот, который может подготовить выполнение любого действия из данного класса, который может сам выстроить способ решения класса конкретно-практических задач. Выстроить способ в отличие от того, что добиться результата и означает решить учебную задачу. “Самостоятельное выделение детьми ориентировочной основы предстоящего действия, т.е. его способа, и есть содержание учебной задачи.” (2; 216).

Для того, чтобы возникло **инициативное и ответственное учебное действие** надо не говорить о том, как это важно, и призывать детей быть самостоятельными и ответственными. Надо строить как раз не чистовик, а черновик, чтобы человек сам решал, что из того, что он “натренировал”, что из того, в чем он поупражнялся можно предъявлять.

В нашем проекте основным способом построения индивидуального учебного действия как действия ответственного, связанного с принятием решения и явилось *разделение детских действий на подготовительную и исполнительную часть*. Действие ребенка с самого начала строилось как различение и переход от подготовки (тренировки) к реализации.

Мы строили наш проект как ориентировку (“черновик”) детского действия и говорили про ориентировку и реализацию детского действия. Сейчас мы перепонимаем наш проект не со стороны детских действий, а со стороны учительских действий.

Работая по проекту, мы получили данные о том, что к 3 этапу обучения достигается основной образовательный эффект - мы видим и непосредственно наблюдаем *становление и наличие индивидуального учебного действия*. Например, если в первом классе дети неадекватно относятся к написанию контрольной работы. Они считают, что они не готовы к написанию контрольной работы, то они на самом деле готовы. Во втором классе, дети адекватно отказываются от выполнения проверочной работы, говоря, что мы еще потренируемся, нам еще рано, т.е. действительно, когда говорят, что не готовы, то не готовы. Однако, когда говорят, что готовы, то берут и допускают ошибки. В 3 классе и адекватно отказываются, и адекватно не отказываются. Те, кто отказываются, делают адекватно и те, кто не отказываются, решают, что будут делать и делают успешно.

Существенно, что здесь ребенок принимает решение о написании своей контрольной работе, а она не пишется лишь по инициативе учителя. Ребенок должен решить, будет писать или нет.

При всей этой работе был учитель, который все это делал, который оставлял места для проявления этой инициативы.

Зачем надо различие подготовки и реализации для учителя? Если мы показали, что это различие существенно для построения детского действия и все наши поляризации являются средствами выращивания индивидуального учебного действия, то могут ли они быть поняты как средства учительской, а не детской работы?

Если да, то что тогда объект учительской работы? Он очень сложный. **Объект - это само строение детского действия**, но не вообще детского действия, а его строение **в аспекте двух функций**, существующих в одном действии и часто слитых. Подготовительной, в широком смысле, а не только поисково-ориентировочной. Как правило, традиционная школа в лице учителя нацеливает его на ценность и важность выполнения В развивающем обучении должна быть другая ценностная ориентация учительского

внимания, не столько и не только показатели выполнения, сколько показатели подготовки, учитель должен учить черновику.

Учитель должен таким образом организовать пространство учебной работы, чтобы ребенок сам мог подготовить выполнение любого действия из данного класса, т.е. мог сам выстроить способ решения класса задач. Выстроить способ в отличие от получения результата и означает решить учебную задачу. Это пространство учебной задачи с самого начала должно выступить как пространство подготовки, где ребенок выстраивает свой опыт. И этот опыт должен быть связан со способом и со средством.

Наш проект имеет смысл только относительно развивающего обучения. Именно относительно содержания учебного предмета, реализующегося как система учебных задач, есть смысл говорить об обучении “черновику”.

Мы полагаем, что не столько обучение детей решению задач, сколько построение ориентировки ребенка в задаче, в поиске способов ее решения должно стать основной целью работы учителя. В развивающем обучении учительское действие должно быть связано с инициацией ориентировочно-поисковых и шире вообще подготовительных действий.

Рассмотрим, что значит эта инициация, приводящая к самостоятельному действию ребенка?

Вслед за Л.С.Выготским, Д.Б.Элькониным мы полагаем, что существенным моментом является работа взрослого по приданию особого смысла детскому действию, порой даже неудавшемуся. Необходимо, чтобы детское действие **переинтерпретировалось** бы взрослыми как ориентировочное, поисковое действие. Сам смысл, что это действие имеет поисковый характер и надо придавать.

Приведу известный пример Л.С.Выготского о происхождении указательного жеста. “Рассмотрим для примера, - пишет Л.С.Выготский, - историю развития указательного жеста, который, как мы увидим играет чрезвычайно важную роль в развитии речи ребенка и является вообще в значительной степени древней основой всех высших форм поведения.

Вначале указательный жест представляет собой просто неудавшееся хватательное движение. Ребенок пытается схватить слишком далеко отстоящий предмет, его руки, протянутые к предмету, остаются в воздухе, пальцы делают указательные движения. Эта ситуация исходная для дальнейшего развития. Здесь впервые возникает указательное движение, которое мы вправе условно назвать указательным жестом в себе. Здесь есть движение ребенка, объективно указывающее на предмет и только.

Когда мать приходит на помощь ребенку и **осмысливает** его движение как указательное, ситуация существенно изменяется. В ответ на неудавшееся хватательное движение ребенка возникает реакция не со стороны предмета, а со стороны другого человека. Первоначальный смысл в неудавшееся хватательное движение вносят, таким образом, другие. И только впоследствии, на основе того, что неудавшееся хватательное движение уже связывается ребенком со всей объективной ситуацией, он сам начинает относиться к этому движению как к указанию...

Ребенок приходит, таким образом, к осознанию своего жеста последним. Его значение и функции создаются вначале объективной ситуацией и затем окружающими ребенка людьми. Указательный жест раньше начинает указывать движением то, что понимается другими, и лишь позднее становится для самого ребенка указанием". (1; 144).

Обычно этот пример рассматривается как модельный, когда речь идет об интерпсихической форме существования психических функций. В этом примере раскрываются два аспекта перехода от интерпсихического к интрапсихическому. Один, что суть внешней коллективной формы поведения есть передача от одного человека(взрослого) другому (ребенку) неких опор, с помощью которых он организует свое поведение и в дальнейшем эти опоры становятся внутренними. Нас интересует второй аспект, связанный с тем, что опоры (стимулы-средства) вращиваются в том случае, если они используются как средство **обращения к** другому.

Неудавшееся хватательное движение переосмысливается матерью как указательное. И это переосмысление обращается ребенку.

Для нас центром общения ребенка и взрослого и является подобное переосмысление. Что значит в нашем случае означает переосмысление?

Приведем пример из проектной работы.

В начале обучения, когда ребенок приносит выполненное задание учителю, то учитель спрашивает: “А что из того, что ты мне принес, следует оценить?”. Другими словами, ребенок просто показывает учителю выполненную работу, а учитель перепонимает ее, переинтерпретирует как то, в чем есть подготовительная часть, которая не оценивается и это отличает ее от части исполнения.

У учителя возникает особое отношение к действию как к поисковому. И это отношение выражается в **функциональном переосмыслении**, причем обращенном ребенку и принятое им.

Учитель перепонимает, наделяет особым смыслом детскую работу, как такую, где есть тренировка и подготовка. Действие ребенка как пробное, как подготовительное (в широком смысле) оно остается только за учителем или оно передается? И что есть учебная инициатива?

Сначала учитель начинает видеть в работе ребенка “черновик”, а затем и сам ребенок так переосмысливает свою работу. Когда учитель так переосмысливает, то в ряде случаев и ребенок так переосмысливает.

Приведем пример работы первоклассницы во время диктанта по русскому языку в конце первого класса.

Ученица написала весь диктант. После этого, она проверяет всю работу, находит неправильно написанное слово и обводит его.

Экспериментатор: Зачем ты выделила это слово?

Уч.: Сейчас диктант. Дома потренируюсь с неправильными словами.

В это примере видно, как девочка заранее планирует свою дальнейшую работу. Проверка и выделение слов с ошибками являются подготовкой

будущего действия. Собственная работа рассматривается одновременно и как исполнение - написала диктант и как подготовка будущего действия.

На наш взгляд такая работа ребенка по приданию смысла своей работы как такой, которая может быть продолжена, и есть индивидуальное учебное действие.

Итак, для такого, чтобы возникло индивидуальное учебное действие необходимо выделить особый **предмет работы учителя**, а предмет этот нетривиальный. Он связан с удержанием функционального различия, отношения между подготовкой и реализацией. Предметом видения, наблюдения и работы учителя становятся различия и переходы между двумя функциональными частями действия - между ориентировкой, подготовкой в широком смысле и исполнением.

Центром общения учителя и ученика становится **переосмысление**, переинтерпретация взрослым работы ребенка. Учитель осмысливает нечто как подготовку в отличие от исполнения и это передает ребенку. Учитель все время занимается переосмыслением, пониманием и построением.

Литература

1. Выготский Л.С. Собр.соч.: в 6 т. Т. 3. М., 1982-1984.
2. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М., 1996.
3. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М, 1989.
4. Эльконин Б.Д. Введение в психологию развития. М., 1984.
4. Эльконин Б.Д. Л.С.Выготский – Д.Б.Эльконин: знаковое опосредование и совокупное действие // Вопр. Психол. 1996. № 5.
5. Островерх О.С. Об условиях становления индивидуального учебного действия в образовательном пространстве начальной школы // Материалы 4-й научно-практической конференции “Педагогика развития: возрастная динамика и ступени образования”. Красноярск, апрель 1997.