

Стадии культурного развития индивидуального учебного действия младших школьников

Ранее в своих работах мы отмечали, что при специальном разделении работы ребенка на подготовительную и результативную части (введение черновика как особого места подготовки, пробы, поиска) возникает рефлексивное отношение младших школьников к своей работе, когда они умеют выделить трудности и оценить свои дефициты, инициативны в обращении ко взрослому и могут выстроить свою подготовку как средство эффективного решения задач [2].

Существенно, что критерием возникновения индивидуального учебного действия как действия самостоятельного и ответственного является умение ребенка принять решение о завершении своей работы – писать на оценку или нет. Подчеркнем, что **индивидуальное учебное действие как первый этап становления учебной самостоятельности не возникает при прямом формирующем действии учителя**. Было бы ошибочно думать, что процесс постепенного усложнения предметного содержания приводит к усложнению структуры учебной самостоятельности.

Ранее мы выделили два этапа становления учебной самостоятельности в младшем школьном возрасте: первый этап – возникновение и становление индивидуального учебного действия как действия самостоятельного и ответственного. Второй этап связан с вращиванием, субъективацией индивидуального учебного действия. Появляется другой тип поведения – учащиеся способны «переносить» учебные формы на другое содержание, т.е. действовать самостоятельно и ответственно в новых ситуациях.

Найденные нами способы организации образовательного пространства (например, выделение специальных мест в классной комнате, разных институциональных форм – урок и занятие) еще не гарантируют возникновение учебного действия как самостоятельного и ответственного, поскольку должны быть предприняты специальные усилия как взрослого, так и ребенка по его присвоению учебного действия. Именно учитель, выстраивая свое педагогическое действие, придает значение детскому действию, различая и связывая две его части – ориентировку и реализацию.

Нас интересовал вопрос о том, как происходит присвоение ребенком смыслов собственного научения и какие стадии становления индивидуального учебного действия как действия опосредованного, культурного можно наблюдать у младшего школьника.

В своей работе мы основывались на известных положениях Л. С. Выготского о стадиях культурного развития, о законе перехода от низших психических функций к высшим.

Как писал Л.С. Выготский, развитие высших психических функций представляет переход от натуральных, естественно сложившихся форм поведения к опосредованным, культурным и в этом переходе выделяются три основные фазы. Примитивная фаза или фаза натуральных форм поведения, основной чертой которой является приспособление ребенка к любой ситуации с помощью тех естественных, натуральных функций, которыми он обладает. Ребенок этой фазы не умеет функционально владеть орудиями, направленными на разрешение сложных, психологических задач.

Вторая фаза – фаза наивного отношения к внешним культурным операциям: или, как говорил Л. С. Выготский, «магическая» фаза, когда ребенок «слепо доверяет внешнему приему, смысл которого для ребенка остается неясен» [1;202]. Эта фаза в развитии мышления ребенка, как писал Л. С. Выготский, широко распространена среди детей младшего школьного возраста 6-7 лет.

И собственно культурная фаза, когда ребенок в возрасте 9-10 лет переходит к более сложному виду поведения, используя вспомогательные предметы в функции средства, у

него вырабатывается «умение пользоваться своими собственными нервно-психическими приемами для достижения определенных целей. Натуральное поведение превращается в культурное; воспитанные социальной жизнью внешние приемы и культурные знаки становятся внутренними процессами» [1;204]. В описании культурной фазы у Л.С.Выготского можно выделить две стадии – сначала ребенок опирается на внешние значки, а затем делает это с помощью внутренних приемов. Например, «ребенок, запоминая раньше с помощью карточек теперь начинает запоминать с помощью внутренней системы, планируя и связывая материал со своим прежним опытом так, что внутренние, скрытые от постороннего глаза и постоянно остающиеся в памяти образы начинают играть функционально подсобную роль, служат промежуточными звеньями для воспоминания» [1;204].

Выделенные Л. С. Выготским стадии культурного развития имеют для нас принципиальное значение, т.к. именно в младшем школьном возрасте происходит переход от натуральных к культурным формам поведения. Проведенные нами наблюдения показывают, как широко распространено наивное отношение ребенка к внешним приемам организации его поведения, и как постепенно он начинает овладевать вспомогательными приемами и строит определенные связи между разными частями действия, переходя к новому, более сложному виду поведения. Вслед за Л. С. Выготским мы считаем, что этом переходе происходит возникновение младшего школьника как субъекта учебного действия.

Вторым основанием нашей работы послужили положения Д.Б.Эльконина о процессе усвоения ребенком предметных действий в раннем детстве. «Предметные действия, т.е. действия с предметом в соответствии с приданной ему общественной функцией и общественно выработанным способом его использования, - писал Д.Б.Эльконин, - формируются только в совместной деятельности ребенка и взрослого» [5;140]. Важно подчеркнуть, что освоение предметного действия происходит не путем подражания образцу взрослого, а через построение самим ребенком **образа этого действия**. Как подчеркивал Д.Б.Эльконин, создание ребенком образа действия с предметом-орудием происходит в результате разнообразных **проб**, которые входят в образ действия на основе санкций взрослого, т.е. если реализуют смысл отношений ребенка и взрослого.

Таким образом, в становлении предметного действия выделяются основные стадии – от открытия смысловой стороны действия через построение образа собственного действия к освоению операциональной стороны действия.

Используя положения Д.Б.Эльконина о процессе усвоения предметного действия, мы пытались обнаружить, какие пробы совершает младший школьник при построении образа учебного действия.

В работе «Событие действия (заметки о развитии предметных действий 2)» Б.Д.Эльконин выделяет три ключевые характеристики построения **события действия** в отличие от простого приспособления к свойствам предмета или инструкциям другого человека. «*Действие рождается и выступает как Событие на совпадении трех переходов: 1) перехода в новую ситуацию активности - от спонтанного функционирования к освоению образца; 2) перехода в новую телесность - от реакции на результат к телесному «чувству собственной активности»; 3) перехода в новое сознание - от простого подражания или реакции на указание к означиванию образца.* Именно указанная тройственность отличает подлинное освоение действия от простого приспособления тела к свойствам предмета или инструкциям другого человека и именно эта тройственность является свидетельством перехода активности в новое качество – свидетельством ее **развития**» [4].

Нас интересовал вопрос о том, каковы же центральные точки события действия, «узловые пункты» перехода от образца учебного действия к образу собственного учебного действия.

На основании работ Л. С. Выготского, Д. Б. Эльконина мы предположили, что можно выделить четыре основные фазы в становлении индивидуального учебного действия как действия культурного, где способами его опосредствования являются способы организации образовательного пространства и педагогическое действие учителя.

Наблюдения за младшими школьниками, учащимися начальной школы, проводились нами в специально организованной экспериментальной ситуации на уроках и занятиях, когда учитель организовывал для учащихся ситуацию выбора.

Учитель на уроке предлагал учащимся работу на выбор – выполнять контрольную работу сразу на уроке или тренироваться, готовиться, а контрольную работу выполнить на следующем уроке. В классе располагались два стола – стол «на оценку», где были выложены бланки с контрольной работой, и стол «тренировки» с выделенными умениями и тренировочными карточками (умение решать задачи на «целое и его части», умение решать уравнение,...) и столы с карточками - «помощниками» (чертежи на «целое-часть», ...).

В этих условиях ребенок мог выбрать любой вид работы – если он выбирал тренировку, то к выполнению контрольной работы он мог перейти на этом же уроке или на уроке на следующий день. Важно подчеркнуть, что тренировочная работа обязательно завершалась контрольной работой.

Конечно, для ребенка-первоклассника это нелегкая задача – найти собственные дефициты относительно четырех предметных умений и построить работу по их преодолению, определить, в какой момент нужно переходить к работе на оценку.

В ходе проведенных нами наблюдений мы выделили следующие фазы в развитии учебного действия.

Первая фаза, когда индивидуальное учебное действие отсутствует. Учащийся решает сразу выполнять контрольную работу и пытается справиться с заданиями всеми имеющимися у него средствами. Выполняя задания контрольной работы, такой ученик может не заметить своих ошибок, либо, сталкиваясь с трудностью, пропустить задание. На этой фазе ученик может сделать несколько попыток решить задание, но в итоге, после короткой по времени попытки, не решив его, просто пропускает или решает неверно. Если учитель предлагает перейти к тренировке и воспользоваться тренировочными карточками, а затем вернуться и продолжить выполнение контрольной работы, то ученик не использует предложенный ему способ работы. Ученик, находящийся на данной фазе развития учебного действия, никак не может понять, что предложенные карточки для тренировки по данным умениям или карточки - «помощники» действительно можно использовать как средство для успешного выполнения заданий контрольной работы. Ребенок этой фазы действует непосредственно, как правило, без остановок, пропуская трудные задания. За контрольную работу такие учащиеся получают низкие оценки.

На второй фазе – фазе перехода от не-действия к действию учащийся сразу не берет контрольную работу, а выбирает подготовку и использует тренировочные карточки и «карточки-помощники». Правда, в использовании этих средств мы наблюдали своеобразные черты, которые указывают, что отношение подготовки и реализации еще не удерживается учащимся в полной мере. Однако эта фаза важно рассмотреть, т.к. именно здесь появляется материал для анализа процесса построения ребенком образа собственного учебного действия, и эта фаза может быть названа нами как переход от не-действия к действию.

Для поведения учащихся на этой фазе характерно следующее: они набирают сразу по 15-20 карточек, при этом могут не выполнить все карточки. Взяв множество карточек, ребенок уже не думает, что их все надо решить, главное – это взять побольше. В процессе выполнения тренировочных карточек трудные карточки откладываются, если они не получаются, а решаются только те, где трудности не встречаются. Сам факт выбора большого количества тренировочных карточек и решения некоторых из них придает ребенку уверенность в том, что у него все получается и он готов перейти к выполнению

контрольной работы. То, как задания выполнены, ребенка не интересует – он не обращается за проверкой ни к учителю, ни к ключам.

Интересно заметить, что эти дети не берут сразу контрольную карточку и говорят о необходимости тренироваться, чтобы хорошо написать контрольную работу. Однако при вопросе учителя, почему ты выбрал именно эту карточку, например, на орфограмму «мягкий знак», отвечают, что интересно находить места в словах, где нужно поставить мягкий знак. Таким образом, привлекательными оказываются те карточки, которые получаются, а не те умения, в которых ребенок допускает ошибки. В этом примере видно, что на словах ребенок утверждает, что надо тренироваться, чтобы хорошо написать контрольную работу, а при разворачивании действия его подготовка никак не связана с последующей работой на оценку.

В таком поведении наблюдается расхождение между использованием тренировочных карточек и их пониманием, наивная вера в достаточность карточек самих по себе, без понимания их смысла и без умения ими реально пользоваться.

Подобное поведение мы наблюдали при использовании «карточек-помощников», когда ребенок говорит, что берет себе «помощника», карточку, на которой графически представлено отношение целого и его частей, а сам решает это как задачу, не используя эту схему как средство для разрешения ситуации собственного затруднения. Противопоставление *средства* и задачи, заданное учителем в предметном плане, в пространстве класса (стол с «помощниками» и стол на оценку) для самого ребенка еще не существует, т.е. различие средства и задачи не открыто самим учеником.

Все это дает нам основание считать, что учащийся находится на своеобразной стадии овладения учебным действием. Ученик на основе заданного учителем образца действия выделяет общую схему действия (подготовка-реализация), но образец такого учебного действия берется им целостно, в нерасчлененном виде. Подготовка присутствует до реализации, однако, эта подготовка имеет лишь внешнюю связь с реализацией, в самом деле, ребенок еще не использует ее как средство разрешения собственных трудностей, преобладает наивная вера в тренировочные карточки и «карточки-помощники».

На **третьей фазе** становления учебного действия «натуральный» способ подготовки постепенно сменяется культурным. Ребенок начинает использовать тренировочные карточки в функции средств подготовки к контрольной работе. Именно на этой фазе возникает внутренняя связь между подготовкой и реализацией.

Мы наблюдали, что на этой фазе ребенок начинает активно включать взрослого в построение собственного действия: «Проверьте, я правильно сделал», «У меня есть еще трудности?».

Видно, что ученик уже понимает, что для построения успешного действия необходимо выстраивать подготовку относительно своих дефицитов. Ученик выбирает карточки относительно собственных трудностей или обращается к учителю за помощью в определении того, над чем необходимо поработать.

При таком поведении мы наблюдали феномены остановки своего действия – хочется делать то, что нравится, что получается (интересно решать задачи), но выбирает такие задания, где встречаются еще сомнения, трудности.

Организация пространства подготовки происходит не с ориентацией на то, что нравится, а на основании проверяемых умений, удерживается цель будущей контрольной работы.

Меняется и поведение детей в ситуации затруднения, когда, встретившись с трудным заданием, они, как правило, не откладывают его, а пробуют решить и при необходимости обращаются за помощью к учителю.

Интересно, что именно на этой фазе мы наблюдали феномены включения учителя в ситуацию принятия решения. Так, учащийся в конце первого класса после выполнения ряда тренировочных карточек и их проверки переходит от одного стола («тренировки») к

другому (стол «на оценку»)), останавливается между ними, смотрит еще раз на контрольную работу и никак не может принять решение – брать ему контрольную работу или нет. Так и не приняв решения, ученик обращается к учителю: «Я готов к контрольной работе или нет?». Часто такое включение учителя в ситуацию принятия решения сопровождается другими вопросами: «У меня получилось или мне еще надо тренироваться?», «А мне можно брать контрольную работу?», «А у меня еще есть трудности?»).

В наблюдении, которое мы привели, видно, как словом «так» или «не так», ребенок строит границу собственного действия, границу перехода от одного типа действия к другому, ответственному, когда выполненная работа будет предъявлена на оценку.

О значении слова «так - не так» как средстве выделения границы собственного действия писали в своих работах Д.Б.Эльконин и Б.Д.Эльконин, рассматривая **событие** предметного действия. «Слово «так», - пишет Б.Д.Эльконин, - есть свидетельство возвращения к выделению и означиванию места границы действия и его систематического воссоздания. Ребенок систематически воссоздает и удерживает форму действия в новых ситуациях [3].

Таким образом, в культурном развитии учебного действия с необходимостью выделяется фаза частично-совместного действия как фаза активного построения ребенком образа собственного учебного действия. На этой фазе ребенок уже открыл для себя смысл учебного действия как отношения подготовки и реализации, и при построении этой функциональной связи ученик **активно** включает взрослого в ситуацию завершения своего действия: как завершения отдельного умения («Проверьте»), так и завершения цикла подготовки и перехода к иному виду работы («Я готов или нет выполнять на оценку»).

На четвертой фазе завершается процесс построения ребенком образа собственного учебного действия. Тренировочные карточки перестают существовать как отдельные задания, а имеют функциональное место – средство подготовки. Для ребенка становится очевидным, что тренировка важна не сама по себе, а только в отношении к предстоящей оценочной работе. Начинает понимать, что не всякое задание может ему помочь при подготовке, а только то, где у него есть трудности, сомнения. Часто ребенок начинает выбирать карточки повышенной трудности как способ проверить и определить меру своих затруднений.

Именно на этой стадии ребенок по-иному использует «карточки-помощники», в функции средства, а не как отдельные задания.

Если на предыдущей фазе ребенок активно включал взрослого в завершение своего действия, то на этой фазе мы наблюдаем самостоятельное поведение при завершении своего действия – учащийся проверяет выполненные задания по ключам, самостоятельно определяет момент перехода к контрольной работе, что часто бывает и в середине урока («Я уже готов и сейчас начну писать контрольную работу»). Границы собственной подготовке определяются самостоятельно по мере завершения подготовки, а не внешними границами урока (по звонку).

Для учащихся, находящихся на данной стадии развития учебного действия, характерно включение учителя не столько в ситуацию завершения действия, сколько в ситуацию разрешения предметных, содержательных противоречий («Почему у меня ответ не сходится?», «Я использовал вот такую замену данных в уравнении, но я сомневаюсь...», ...). Ситуации затруднения ищутся самим учеником (выбирает трудные карточки), и выделенные противоречия становятся предметом **активного обращения** к учителю.

Рассмотренные нами фазы становления индивидуального учебного действия как действия самостоятельного и ответственного показывают, что это действие имеет свою историю становления как перехода от натурального, непосредственного действия к

действию произвольному, культурному. И в этом переходе можно выделить три узловых точки, три точки перехода от совместного к индивидуальному действию. В совместном действии для ребенка первоначально слито отношение между подготовкой и реализацией, цели и границы действия не выделены, преобладает наивное отношение к средствам организации своего действия и только по мере перехода на следующую ступень развития происходит освоение целей, границ, средств действия через активное включение взрослого.

Подчеркнем, что культурное развитие учебного действия есть не отдельная ситуация построения образцового учебного действия, а это процесс создания учителем ситуаций выбора и процесс систематического воссоздания ребенком ситуаций построения и завершения собственного учебного действия.

Выделение и присвоение ребенком образца учебного действия как отношения между подготовкой и реализацией проходит **четыре основные фазы от не-действия к действию**, а затем к построению внутреннего действия.

Педагог, который строит ситуацию развития учебного действия, в большей степени занимается организацией пространства опосредствования учебного действия – выделением мест и средств подготовки, отличая их от мест реализации, создает условия для самостоятельной пробы и выбора. И, в той мере, насколько педагог в совместном действии удерживает себя от прямых инструкций, освобождает место ребенку, помогает открыть ему значение учебного действия, и расширить пространство его возможностей (в выборе способов, средств и видов работы, в принятии решения), в той мере мы и сможем наблюдать культурное развитие учебного действия в обучении.

В данной работе нас интересовал вопрос о том, как происходит становление индивидуального учебного действия, которое принципиально отличается от результативного, т.к. направлено не на преобразование вещей, а на самоизменение. При изучении вопроса о становлении учебного действия как действия инициативного и самостоятельного мы обращали внимание на то, что для процесса опосредствования важен не столько переход от внешнего действия к внутреннему, сколько то, как изменяются формы и функции действия в процессе опосредствования и выделили три основных точки этого изменения в процессе перехода от первой к четвертой фазе. Изучение наряду с внешней стороной становления учебного действия младшего школьника как достижение требуемого результата, еще и другой, внутренней стороны как опробование и изменение пространства возможностей действия открывает нам новые возможности в понимании того, как должен быть организован процесс обучения, в ходе которого каждый ребенок может стать учащимся.

Литература

1. Выготский Л.С., Лурия А.Р. Этюды по истории поведения. – М.: Педагогика-Пресс, 1993.- 224 с.
2. Островерх О.С. , Мокроусова А.Г., Свиридова О.И. Этапы становления учебной самостоятельности у младших школьников// Психология обучения. – 2007.- № 12.
3. Эльконин Б.Д. Опосредствование. Действие. Развитие/Б.Д.Эльконин [текст]. – Ижевск: ERGO, 2010. – 280 с.
4. Эльконин Б.Д. Событие действия (заметки о развитии предметных действий 2)// Культурно-историческая психология. – 2014.-№1
5. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. – Педагогика, 1989.- 560 с.