

К построению типологий учебных ситуаций

В обучении, основанном на теории учебной деятельности, одним из фокусов является ситуация постановки учебной задачи. В этой ситуации «учитель создает условия, при которых дети ясно убеждаются, что имеющихся у них способов действия недостаточно для того, чтобы решить новую задачу» (6, с. 19).

По мнению Г. А. Цукерман, действие оценки - и есть то действие, с помощью которого человек определяет достаточность знаний для решения задачи, а также фиксирует область недостающих знаний; - это «умение определять наличие или отсутствие у себя общего способа решения тех или иных задач» (2). Выход за границу собственных знаний и умений, выдвижение гипотез, открытие способа преодоления «незнания» составляет рефлексивную способность оценивать себя.

Для того, чтобы «научить ребенка знать о своем незнании, не действовать в новой ситуации наугад, а остановиться, понять, чего не хватает для успешного действия, и начать поиск недостающего знания, учитель создает особые учебные ситуации недоопределенности или задания с недостающими данными» (6, с.25).

Более широкое понимание учебной ситуации использует А. М. Аронов (1,2).

На наш взгляд, имеет смысл вообще рассматривать учебную ситуацию как единицу измерения учения: границей учебной ситуации является обнаружение и фиксация (как отрицательный результат действия оценки) того, что старый способ не срабатывает. Постановка учебной задачи и «открытие» идеи решения составляет содержание учебной ситуации.

Тезис 1 Учебная ситуация начинается с фиксации разрыва между задачей и способом (обнаружение того, что старый способ не работает).

Тезис 2. Учебной ситуации всегда предшествует другая учебная форма - «тупик» и его анализ.

Таким образом, мы предлагаем разделить деятельность ребенка, по крайней мере, на две фазы: «тупик» и «разрыв».

ШАГ 0. «ТУПИК» и ЕГО АНАЛИЗ.

Задача тупика - обращение к имеющемуся способу (необходимо остановить активность и приступить к анализу. На наш взгляд, можно выделить три вида:

- первый - РАЗРЫВ ДЕЙСТВИЙ - отсутствует необходимый материал; способ является верным, но не реализуется (например, для решения задачи необходимо долить жидкость, а ее нет),
- второй - РАЗРЫВ ОПЕРАЦИЙ - неправильное применение способа, фиксация способа,
- третий - РАЗРЫВ МЫШЛЕНИЯ - использование «старого» способа, включение действия оценки.

Фиксация трудности и анализ ее причин - это тупик. Внешнюю структуру тупика можно представить следующим образом:

1. Не достигается результат.
2. Действие контроля. Способ как предмет анализа.
3. Действие оценки. Анализ условий.

На этом этапе происходит анализ способа, действие контроля и оценки, фиксация определенных границ применения способа; только здесь действительно выявляются границы способа.

ШАГ 1. СООТНЕСЕНИЕ СТАРОГО СПОСОБА И ПОСТАВЛЕННОЙ ЗАДАЧИ.

Основной вопрос: Какая задача поставлена? Возможное переоформление задачи или уточнение. На этом шаге необходимо зафиксировать цель, условие задачи и несоответствие способа и задачи.

ШАГ 2. ФИКСАЦИЯ РАЗРЫВА.

Внутри учебной ситуации фиксируется разрыв между способом и задачей. Вопрос о том, почему тупик переходит в разрыв, не тривиальный. На уровне явлений это происходит постоянно, а на уровне феноменологии - не понятно.

Фиксация и оформление ситуации разрыва - центральный момент всей учебной ситуации.

Заметим, что задачи могут относиться как к предметному содержанию, так и к общественной форме. Исходя из этого, типология учебной ситуации может быть представлена в виде матрицы:

Задача Способ	Общественная форма	Предметное содержание
Общественная форма	разрыв 2 типа	разрыв 1 типа
Предметное содержание	разрыв 3 типа	разрыв 4 типа

1. тип: *Задача* - в предметном содержании, *способ* - в общественной форме I (например, для решения задачи необходимо разбиться на пары, группы).

2 тип: *Задача* и *способ* решения - в общественной форме (организация групповой работы на непредметном материале).

3 тип: *Задача* - в общественной форме, *способ* - в предметном содержании (применение знакового способа для организации спортивного турнира, подсчета количества встреч).

4 тип: *Задача* и *способ* решения - в предметном содержании. В данном случае речь идет об учебно-предметной задаче.

Зафиксируем основные вопросы анализа:

1. В какой форме задача?
2. В какой форме способ?
3. Что делать? Переформулировать задачу или искать (открывать) новый способ.

ШАГ 3 ПОСТРОЕНИЕ ОПОСРЕДОВАНИЯ МЕЖДУ СПОСОБОМ И ЗАДАЧЕЙ

Часто обращение к «старому способу» оказывается более важным, чем решение новой задачи.

Например, при конструировании можно обнаружить неполноту структуры, состава способа или условий применения; в этом случае необходимо возвращение к исследованию способа, так как ранее для задачи это было неважно.

На этом шаге появляется 3 варианта устранения разрывов:

1. конструирование (из имеющихся элементов создается новая структура);
2. изобретение (придумывание нового элемента). Например, способ сложения десятичных дробей через перевод в обыкновенную дробь.
3. открытие (Ребенок открывает способ, который учителю, методисту не известен. Так, слово «Фома», придуманное учеником, может являться проверочным для существительных мужского рода).

Итог данного шага - появление новой задачи, открытке нового способа.

ШАГ 4. ВЫХОД ИЗ СИТУАЦИИ.

Остается вопрос: Откуда ребенку брать средства для устранения разрыва?

Как открыть способ открытия? Для этого должна появиться новая опора.

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

1. Предлагается мерка для измерения одного момента учебной задачи (УЗ) - разрыв и выход из разрыва.
2. Учебная ситуация отвечает на вопрос «Как существует УЗ?». В этом случае УЗ погружена в контекст.
3. Вне учебной ситуации постановка - УЗ не возможна.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Аронов А.М. Учебная ситуация: Сравнение по площади «наложением»; Серия «Уроки дяди Саши». - Красноярск, 1998, - 8с.
2. Аронов А.М., Вохмянина Т.В. К фиксации границ учебной деятельности.// В поисках нового содержания образования.- КГУ, Красноярск, 1993.
3. Давыдов В.В. Психическое развитие в младшем школьном возрасте. // Возрастная и педагогическая психология. - М.: Просвещение, 1973.
4. Горбов С.Ф., Табачникова Н.Л. Оценка знаний и умений учащихся в системе развивающего обучения. - М.: Международный образовательный и психологический Колледж, 1995.

5. Цукерман Г.А. Может ли младший школьник стать субъектом учебной деятельности? - Вестник ассоциации «Развивающее обучение», N 2, 1997.
6. Цукерман Г.А. и др. Оценка без отметки. - Педагогический центр «Эксперимент», Москва-Рига, 1999.