

Главная задача РО

I. Основой построения учебной деятельности является учебная задача. Учебная задача разворачивается как совместное построение учеником и учителем Общего Способа действия (ОСД) по решению класса конкретно-практических задач. В этом построении выделяется и моделируется исходное отношение, сущность класса задач или области знания.

Построение ОСД осуществляется через продуктивный конфликт, характерный для всякого правильно построенного опосредствования. Его суть в столкновении естественной спонтанной формы действия и новой культурной его формы – преодоление натурального в культурном (Л.С.Выготский). Это, например, преодоление спонтанного и стихийного говорения в звуковом анализе, преодоление спонтанного по-предметного счисления в измерении – полагании единицы и величины и т.п. Инициация указанного преодоления является основным и необходимым требованием к построению учебной деятельности. Лишь выполнение этого требования позволяет говорить о том, что построение ОСД является, в первую очередь, преобразованием и образованием субъектности учащегося, а не лишь преобразованием его предметного окружения. Именно в этой «точке» - точке преобразования и преодоления стихийного опыта действия учебная деятельность связана с развитием, становится его источником.

II. Итак, ОСД нацелен на прошлый опыт ученика и является способом его преобразования. Но как новый способ направлен к будущему? Преобразуется ли он в новый *опыт* – в то, что становится ресурсом и средством дальнейшего само-движения человека? И как, в какой модельной, эталонной ситуации узнать преобразуется или нет?

Резонно предположить, что искомая ситуация должна содержать соучастие в открытии нового смыслового поля действия, нового пространства возможностей собственного движения человека. Точнее говоря, искомая ситуация должна содержать собственное опробование человеком построения нового поля действия и движения в нем. В поставленных вопросах и предварительных, еще абстрактных ответах на них ключевые слова – «со-участие» и «собственное». В этих словах подчеркнуто, что в отличие от классического опосредствования, не учитель, а ученик должен стать инициатором или, во всяком случае, со-инициатором опробования нового поля действия. Вопрос о том *как* между участниками действия разделена сама постановка новых задач является критичным.

III. Несколько примеров. Первый – из психологии раннего детства. Для возраста примерно полутора лет характерно интенсивное разворачивание трех процессов. Первый – так называемое развитие предметных действий, второй – развитие активной и осмысленной речи, и третий – появление и усовершенствование ходьбы. Первый процесс задан типичным

опосредствованием – преодолением посредством простых орудий (ложка, горшок и т.п.) стихийного телесного функционирования, в итоге приводящем к первоначальному, но глубокому овладению собственной телесностью. Овладению ею вплоть до гладкой, т.е. тонической, установочной мускулатуры. Второй процесс – построение и использование значений – это процесс миростроительный, т.е. процесс в котором пространство акцентируется и превращается в «смысловое поле» (Л.С.Выготский). Наконец, третий процесс – это процесс овладения пространством, его ландшафтом и рельефом – их опробование собой и выстраивание относительно них намерений. Важно, что ходьба и речь не опосредствуются в том же смысле, в каком опосредствуется, например, использование горшка. Замечу, забегаю вперед, что если бы опосредствовались то были бы разрушены. С помощью слова («так – не так», например) телесно-установочные формы, возникающие в формировании предметных действий могут переноситься (и в наблюдаемых мной феноменах - переносились) на ходьбу. Таким образом эффектом опосредствования оказывается опробование иного, нового и большего, в самом опосредствовании не возникающего пространства возможностей и смыслового поля. Опосредствование оказывается «ключиком к двери» в новое пространство.

Есть ли гомолог ходьбы в учебной деятельности? И нужен ли он в ней?

Второй пример – ближе к реальности учения. Это обучение чтению. В РО обучение чтению есть обучение чтению слова, заданное преодолением естественной звуковой стихии речи. Но в какой-то «счастливый» момент обучения ребенком переоткрывается смысловая стихия текстов и он их начинает читать. Читать тексты, а не слова. Думаю, что если бы ребенка учили слово-различению также, как учат звуко-различению в слове, то он бы читать не начал. То же самое можно сказать и о счастливых случаях письма.

Есть ли гомолог инициативного чтения в обучении математике, физике, биологии? А если нет и быть не может, то общие способы - это средства чего? Что они помогают открыть, «отомкнуть»? Во что большее, чем они сами, с их помощью можно стремиться? Стремиться ученику *самому*, т.е. образовывать в некоем поле (в рельефе пространства при ходьбе, в текстах при чтении) собственные намерения. А образовывать намерения значит образовывать ситуации, т.е. вызовы собственному действию.

IV. Оба приведенных примера указывают на то, что с помощью сформированного способа действия возможно соучастное опробование и построение смыслового поля. Лишь в таком опробовании способ кристаллизуется как Опыт. И лишь подобная кристаллизация – опробование самим способом действия его возможностей – может вести к построению, а не лишь перениманию ситуаций действия, т.е. к произвольному намерению. Лишь последнее является действительным критерием самостоятельности и инициативности человека.

Построение подобных моделей предметного действия, т.е. моделей его полного совершения – главная задача Развивающего Обучения. Думаю, что примерно за пять лет эту задачу мы сможем решить.