

# Часть 1. ИНТЕРПСИХИЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КАК ОБЫКНОВЕННОЕ ЧУДО

*Люблю обычные слова,  
Как неизведанные страны,  
Они понятны лишь сперва,  
Потом значенья их туманны.  
Их протирают, как стекло,  
И в этом наше ремесло.*

*Давид Самойлов*

Мы – люди<sup>1</sup>, работающие в сфере образования в XIX веке, не по своей воле оказались наследниками великих и малых первооткрывателей и преобразователей школы. Мы выбираем лишь одно: как распорядиться унаследованным богатством накопленных идей. Все острее чувствуя необходимость новых преобразований, мы обязаны освободиться от стереотипов ложного понимания, от всего временного и случайного, что постепенно делает вялыми и туманными некогда мощные и прорывные мысли. Сказать, что они устарели, потеряли свою действенность, заявить, что «мы свой, мы новый мир построим», значит стать разрушителями. А это и постыдно, и невыгодно.

Однако слова классических текстов, некогда звучавшие как откровения, сейчас после бесконечного хождения от учебника к учебнику начали тускнеть, стираться, стали обыденными, несвежими и, казалось бы, уже не способными ответить на вызовы современного образования. Наш ответ на вопрос «Что делать?» дан в эпиграфе.

Тем, кто, как авторы этой книги, вырос на текстах Л.С. Выготского, его ученика Д.Б. Эльконина и его ученика В.В. Давыдова, кто ощущает себя наследником именно этой традиции, особенно горько наблюдать, как утрачивают ясный смысл и догматизируются такие славные понятия как «интерпсихическое действие», «зона ближайшего развития», «ведущая деятельность», «обучение, ведущее за собой развитие»... Каждый наследник традиции Выготского – Эльконина – Давыдова волен добавить свои любимые понятия, но здесь речь пойдет именно об этих.

Попытаемся затертые словосочетания из излюбленных текстов увидеть как тайну, на которую указали нам дорогие учителя, как загадку, отгадка которой еще не найдена. Вот три словосочетания, которые могут стать основаниями новых развивающих практик, а могут оставаться среди психологов разных кланов опознавательными сигналами «свой» - «чужой», если не задавать главных вопросов:

- Зона ближайшего развития ЧЕГО// КОГО?
- Обучение ведет за собой развитие. КУДА?
- Развивающее обучение – это обучение, развивающее КОГО // ЧТО?
- Ведущая деятельность – это деятельность, ведущая КОГО? КУДА? ЗАЧЕМ?

То, что эти вопросы до смешного напоминают вопросы из грамматических штудий, указывает на их первостепенность: сам язык требует эксплицитного ответа на эти вопросы.

---

<sup>1</sup> Сначала хотелось написать «профессионалы», но здесь речь идет о личностных смыслах профессиональных занятий.

## 1. Зона ближайшего развития – открытие или банальность?

*Хорошую вещь в России зоной не назовут.  
В.П. Зинченко*

Для российской психологии развития Выготский – это «наше все», мы трепетно относимся к его идеям, вчитываемся, пытаемся не упростить, не исказить, постигнуть и воплотить замысел неклассической психологии развития в его полноте. А для западного психолога и педагога первое, что вспоминается рядом с именем «Lev Vygotsky» – это понятие «зона ближайшего развития» (ЗБР). При невероятной частоте употребления термин «ЗБР» остается наименее понятным в современной психолого-педагогической литературе (Chaiklin, 2003). Чем более размытым, аморфным становится понятие, тем меньше в нем остается объяснительной силы. Между тем, именно в понятии «ЗБР» сфокусирована проблема отношения обучения и развития.

Пожалуй, самым цитируемым местом из трудов Л.С. Выготского стало определение ЗБР из статьи «Динамика умственного развития ребенка в связи с обучением».

*«Условимся называть ... уровнем актуального развития ребенка тот уровень, которого ребенок достиг в ходе своего развития и который определяется с помощью задач, решаемых ребенком самостоятельно... Зона ближайшего развития ребенка – это расстояние между уровнем его актуального развития, определяемым с помощью задач, решаемых самостоятельно, и уровнем возможного развития, определяемым с помощью задач, решаемых под руководством взрослого и в сотрудничестве с более умелыми сотоварищами.» (Выготский, 1991. С. 399-400*

Этот текст является стенограммой доклада, прочитанного Выготским 23 декабря 1933 г., т.е. за несколько месяцев до смерти. Делясь с коллегами своим последним (и для сегодняшних читателей самым знаменитым) открытием, Лев Семенович чувствовал, что его новое виденье самой сути отношения обучения и развития сформулировано на грани банальности и неизбежно будет выхолощено, примитивизировано.

*«Когда путем длительных усилий научной мысли открывается какой-нибудь закон, то кажется, что и так это можно было понять. Ведь школа всегда работает не над тем, над чем мы работаем, тестируя ребят. При поступлении в школу мы требуем, чтобы ученик сделал то, что он умеет сам, а учитель начинает работать так, чтобы ребенок переходил от того, что он умеет, к тому, что он не умеет. Уже из этого чисто эмпирического анализа школьного обучения видно, что оно в гораздо большей мере должно определяться не тем, что ребенок умеет делать сам, сколько тем, что он умеет делать под руководством, (... ) с помощью, по указанию, в сотрудничестве» (там же, с. 402-403).*

И в самом деле, что в понятии ЗБР содержится такого, чего не знает самая темная, но мудрая бабушка, помогая внуку впервые выполнить какое-нибудь новое действия – надеть штанишки, спуститься по лестнице, сложить пирамидку, соединить буквы в слово, пересчитать пальчики на руках, спеть песенку и даже вдеть нитку в иголку. Ясное дело: когда дитё чего-то не может сделать самостоятельно, ему надо помочь; чем лучше дитё умеет спускаться по лестнице, тем меньше помощи ему требуется. Эта бабушка ничего не подозревает о созревших и созревающих функциях, о соотношении натуральных и культурных

факторов развития, об актуальном и потенциальном уровне развития, об общественных ожиданиях, определяющих социальную ситуацию развития каждого возраста и о драматической проблеме готовности к обучению. Но она живет с ребенком так, что его развитие происходит, случается.

Так было, так есть и так должно быть: учитель не учит тому, с чем ребенок хорошо справляется сам. Ребенок приходит в школу, чего-то не умея, с помощью учителя обретает все большую самостоятельность, и, наконец, может действовать без посторонней помощи, не нуждается более в руководстве, указаниях, сотрудничестве.

Но **что это значит: С ПОМОЩЬЮ?** Не это ли слово – такое понятное и бытовое, не это ли действие – такое естественное в присутствии беспомощного малыша – скрывает (одновременно таит и заслоняет) глубинную суть понятия ЗБР, подменяя трудную новизну заурядной, мгновенно забываемой обыденностью? **Что делает взрослый**, чтобы ребенок принял помощь, то есть изменил свои действия, пользуясь руководством взрослого? **Что делает ребенок**, чтобы получить помощь и воспользоваться ею?

Есть простой ответ на эти, казалось бы, бесхитростные вопросы. Взрослый *показывает, как надо* действовать (думать, говорить), ребенок воспроизводит образец взрослого сначала неумело, а потом все полнее и точнее. В итоге действие ребенка становится таким же правильными (соответствующими правилу, образцу), как действие взрослого. Действие ребенка при этом изменяется. Взрослый остается самим собой – знающим, умелым, опытным преобразователем детского действия. Банально. Но соответствует устоявшимся веками педагогическим представлениям о педагогической помощи. И позволяет – со ссылкой на громкие имена - именовать эти практики развивающими.

Если понятие ЗБР не содержит ничего большего, то это лишь ученое название родительской и учительской повседневности. Если же в понятии ЗБР содержится представление о *рукотворных механизмах развития*<sup>2</sup>, действие которых присутствует, проявляется в практических интуициях и житейской мудрости, то сколь призму понятия «зона ближайшего развития» нам удастся увидеть в отношениях учителя и ученика нечто новое: то, что нередко делается, но осмысливается и описывается не так, как делается. Между тем, привести в соответствие педагогические действия и способы их описания – значит построить более надежную опору для проектирования развития средствами образования во всех масштабах – от целостной системы образования до отдельного задания на уроке.

Чтобы перейти от интуиций и случаев из жизни лучших педагогов и мудрых родителей к разумному и систематическому построению развивающего обучения, ведущего за собой развития, хорошо бы превратить заученные наизусть лозунги из Выготского в вопросы, помогающие додумать то, что Выготский предположил, но не успел доказать, растолковать развернуто и однозначно.

## **2. Кто / что развивается в зоне ближайшего развития?**

Развивается ребенок. Так на вопрос об объекте развития обычно отвечает та психология развития человека, которая полагает, что причину саморазвития содержит в себе индивид. Эта «гносеологическая робинзонада» не

---

<sup>2</sup> Не стоит обрушиваться на Выготского и его интерпретаторов с обвинением в большевистской подмене сокровенных внутренних законов развития внешними, технологическими. Речь идет о том, чтобы, твердо зная разницу, управлять только тем, что в силах человеческих, но управлять разумно: в согласии с законами.

сконструирована в понятиях культурно-исторической теории и далее рассматриваться не будет.

Развиваются психические функции: из непосредственных они становятся опосредованными. Казалось бы, именно такой ответ содержится в текстах Л.С. Выготского. Однако эти тексты писал человек, преодолевший функциональный подход в осмыслении процессов развития и даже в управлении ходом развития, но не в языке описания. Может быть, именно потому что мы догматизировали язык любимых текстов любимого психолога, неосвоенными, не востребованными при построении новых психологических практик остаются представления Выготского о том, что не перестройка отдельных психических функций, а их системная переорганизация знаменует возрастные события развития, и что единицей развития является не отдельная функция, а их связи – единство аффекта и интеллекта, мышления и речи и пр.

Два других ответа на вопрос «Кто/что развивается в зоне ближайшего развития» даны выготчанами, которые взяли на себя великий и опасный труд развить мысли Выготского нешколярски, сделать их инструментальными основаниями конструирования современных человеческих практик – прежде всего образовательных.

Б.Д. Эльконин единицей развития считает пробно-продуктивное действие, которое имеет двойную ориентацию: на предмет и на партнера (Б. Эльконин, 2004). Когда в контексте культурно-исторического подхода речь идет о действии, первое, о чем думается – об опосредствованном характере действия. Однако линия средств – лишь одно из измерений **совместного действия** - порождающего основания развития. Как писал в дневниках Д.Б. Эльконин: «Знак - нечто вроде подарка. Ведь подарок – напоминание о том, кто его сделал» (1989, с. 514).

С точки зрения В.И. Слободчикова развивается со-бытийная общность - источник способности человека<sup>3</sup> встать в практическое (преобразующее) отношение к собственной жизнедеятельности (Слободчиков, 2000). Главная характеристика событий, происходящих в детско-взрослой общности – опыты соучастия. Опыт – это такое действие или взаимодействие, из которого неотчуждаемо переживание, в частности – переживание смыслов этих действий и взаимодействий. Эта пометка делается для того, чтобы хотя бы на протяжении данного текста не сводить действие и взаимодействие к его предметному содержанию, знаково-символическим средствам и способам оперирования с этим содержанием.

Ключевой характеристикой опытов соучастия является их неаддитивность, несводимость к сумме предыдущих опытов всех участников, всего того, что они знали, понимали, переживали ДО взаимодействия. (Очевидно, что так называемые «развивающие эффекты» образования существенно зависят от того, что в каждом классе случается «здесь и сейчас», а не только от того, насколько хорош учебник, по которому занимаются дети.)

Рассмотрев те два современных ответа на вопрос «Кто/что развивается в зоне ближайшего развития», которые представляются нам наиболее артикулированными и последовательными, сознаем, что перестаем видеть между ними принципиальную разницу. Нам кажется, что речь идет об одной и той же картине психического развития, однако глубокоуважаемые авторы по-разному выделяют в ней фигура из фона. Точнее, они по-разному ставят акценты: Б.Д.

---

<sup>3</sup> Со-бытийная общность является источником развития ВСЕХ участников взаимодействия. Так, компетентным отцом девочки-подростка мужчина может стать только в детско-родительской общности.

Эльконин говорит о СОБЫТИИ действия, В.И. Слободчиков - о СО-БЫТИИ действующих.

Заведомо недоиспользуя всей мощи этих новых энергичных понятий, но заостряя их сходство, рискнем сформулировать упрощенный, рабочий ответ на вопрос параграфа. Зона ближайшего развития - это место/время порождения и становления таких взаимодействий, в которых возможна «встреча» (понимание, согласование, преобразование) разных опытов<sup>4</sup>, разных способов осмысления этого опыта, разных видов опосредствования, отчуждающего предметное содержание опыта от его переживания.

В метафоре встречи принципиально то, что встречаются именно *разные* сознания, а не сознание взрослое - развитое и детское – недоразвитое (т.е. такое же, но похуже). Только событие встречи субъектов разных, но равно способных и склонных к самоизменению, «чревато развитием» - появлением такого новообразования, которое ранее не принадлежало ни одному из встретившихся. Признаемся «начерно, шепотом», забегая вперед: это становится возможным там, где процесс согласования, координации двух замыслов действие приводит к результату, интересному, неожиданному, красивому с точки зрения каждого участника взаимодействия. Если средством согласования замыслов были знаки и символы, которыми ребенок ранее не пользовался, то имеет шанс возникнуть интерпсихическая форма высшей психической функции.

До сих пор, рассуждая о ЗБР, мы намеренно избегали использовать трудное слово «ИНТЕРПСИХИЧЕСКОЕ», но подразумевали его. Пора извлечь его из подтекста и сделать скрытое допущение явным.

### **3. ИНТЕРпсихическое есть или должно быть?**

Категория интерпсихического была введена Л.С. Выготским как одно из неизвестных в уравнении развития средствами образования:

*«Всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцену дважды, в двух планах, сперва – социальном, потом психологическом, сперва между людьми, как категория интерпсихическая, затем внутри ребенка, как категория интрапсихическая» (Выготский, 1983, с. 145).*

От бесконечного цитирования знаменитого закона культурно-исторического развития, слово «интерпсихическое» не становится более понятным. Что это – некий психологический флогестон – продуктивная гипотеза, которая породила множество удачных открытий и изобретений, но сама строилась на допущении, не подтвержденном последующими экспериментами? Или это очередное мудреное название обыденной реальности – помощи умелого взрослого неумелому ребенку? Или это указание на такое удачное педагогическое событие, которое случается нередко, но остается невозпроизводимым (основанным на удаче и случае), до тех пор пока отсутствует понятийное описание механизмов его порождения? Последний вопрос подразумевает, что интерпсихическое событие не случается само собой, натурально, всякий раз, когда взрослый чему-то учит ребенка. Это проект развивающего взаимодействия, и проектировать (а тем более реализовывать) его удобнее, когда понятны существенные ориентиры действий взрослого, строящего интерпсихическое взаимодействие с ребенком.

Перескок с разговора об интерпсихическом действии на разговор о взаимодействии узаконен самим Выготским:

---

<sup>4</sup> «Опыт – это то, из чего ты сам выходишь измененным» (М. Фуко).

*«Всякая высшая психическая функция была внешней потому, что была социальной раньше, чем стала внутренней, собственно психической функцией, она была прежде социальным отношением двух людей» (Выготский, 1983 – т. 3, стр. 145).*

Можно не соглашаться с тем, что писал Выготский, но он писал именно это: «Всякая высшая психическая функция была (...) прежде социальным отношением двух людей!» Иными словами, социальные отношения или взаимодействия – это не пространство или условия развития, а сама плоть интерпсихической функции: то, что существует лишь между людьми, не принадлежа никому из них. Интерпсихическое не по-является в отношениях, а является этим отношением! (Veresov, 2004).

Загадка "**ИНТЕР**" (интерпсихического, интерсубъективного), существующего между людьми и не принадлежащего полностью никому из участников совместного действия, тревожит умы не только выготчан, но и всех психологов, пытающихся объяснить происхождение и развитие человеческих способностей. По мнению Дж. Брунера, тайну "интер" не смогли раскрыть даже два гиганта психологии развития XX века - Пиаже и Выготский. Брунер указывает на "загадочный пробел" в стройной концепции Ж.Пиаже: "Он касается *интерсубъективности*: как нам удастся познать разум друг друга, разобраться в нем настолько хорошо, чтобы помогать друг другу в конструировании наших миров посредством переговоров, обучения, инкультурации и т.п." (Брунер, 2001; 6). В культурно-исторической теории происхождения высших психических функций существует, по мнению Брунера, сходный пробел: "Интерииоризация, так полностью и не разъясненная Выготским, остается, вероятно, основным *deux ex machina*<sup>5</sup> в его системе" (Брунер, 2001; 7).

В самом деле, процитированный выше закон *социогенеза* – перехода от социальных (интерпсихических) к индивидуальным не является объяснением того, как в действии ребенка появляются новообразования, до тех пор, пока этот закон рассматривает изолированно от закона *опосредствования* – перехода от натуральных к культурным (опосредствованным орудиями и знаками) формам поведения.

В чем же состоит **принцип единства, взаимосвязанности и взаимообусловленности** социального взаимодействия и опосредствования - этих двух порождающих начал человеческого развития средствами обучения?

В поисках ответа на этот вопрос многие поколения выготчан обращаются к дневниковым записям Д.Б. Эльконина и, прежде всего, к его идее совокупного действия:

*"Проблема совместного действия - проблема интерпсихического как у Л.С. Выготского. Но главное - совокупное действие. В нем меняется характер ориентации. Ориентация на действие другого есть одновременно ориентация своего действия. Ориентация на материально-предметные условия подчинена ориентации на действия другого (надо раскрыть). Главное, что непосредственная ориентировка на реальные предметные условия действия (то, что А.Н. Леонтьев называл операцией) включена и определена в совокупном действии ориентацией на действие другого! [...] Это и есть интерпсихическое. Вот что вращивается! Вращивается Другой!" (Эльконин, 1989; 518).*

Понять отношение терминов «интерпсихическое», «совместное» и «совокупное» действие помогает логико-семантический анализ концепции Л.С. Выготского, проделанный В.П.Зинченко и Б.Г. Мещеряковым:

---

<sup>5</sup> Бог из машины (лат.).

*«Употребление термина «совокупная деятельность» не является принципиальным противопоставлением термину «совместная деятельность», который в аналогичных случаях применялся Д.Б. Элькониним. Термин «совокупная деятельность» относится нами к наиболее ранней форме взаимодействия ребенка и взрослого, когда еще невозможно говорить о симметричной совместности их отношений в процессе общей деятельности. В совокупной деятельности в полном смысле этого слова действует только взрослый. Он имеет определенные мотивы деятельности [...], ставит цели и задачи, в решение которых тем или иным способом вовлекается ребенок. [...] Более мудрый взрослый улавливает сигналы - желания ребенка и организует вокруг них ту или иную совокупную деятельность» (Зинченко, Мещеряков, 2000; 91).*

Вслед за В.П. Зинченко и Б.Г. Мещеряковым термин «интерпсихическое действие» мы будем использовать для обозначения двух видов общности ребенка и взрослого – «совместного» или взаимно-активного действия и «совокупного» или такого действия взрослого, в котором детская активность подразумевается (Мещеряков, 1999). Для нас чрезвычайно существенно то, что не любую форму руководства детским действием можно назвать «совокупным» действием, а лишь ту, в которой «мудрый» взрослый *реагирует на инициативу ребенка*, а точнее, давая ребенку авансы, интерпретирует его «сигналы-желания» именно как детские инициативы. Не любую общность ребенка и взрослого можно назвать интерпсихическим действием, а лишь «генетически исходную форму культурного (знако-опосредствованного) поведения, имеющую социальный характер» (Мещеряков, 1999; 10). Лишь при этих условиях возможно рождение взаимно-активного сотрудничества двух субъектов действия, действующих совместно по собственной инициативе и координирующих свои усилия, свои представления о результате совместного действия, способах и путях его достижения. Но даже не всякое взаимно-активное действие ребенка и взрослого, автоматически порождает интерпсихическую форму высшей психической функции. Это счастливое и нечастое событие, содержащее потенциал детского развития, случается там, где намерения, инициативы ребенка и взрослого пересекаются на теле знака, символа или орудия.

Центральным условием, при котором интерпсихическое действие может раскрыть свой развивающий потенциал, стать ситуацией порождения новых структур детского действия, новых форм и уровней знакового опосредствования, Б.Д. Эльконин (1996) считает намеренную *открытость, незавершенность* действия взрослого. Помогая ребенку сделать то, с чем ребенок самостоятельно не справляется, взрослый принципиально и сознательно не завершает свое действие, оставляя в нем «*промежуток*», *место для содействия ребенка*. Величину этого «промежутка», место остановки действия взрослого невозможно определить до начала взаимодействия, потому что вне и до действия не может быть определено отношение между участием взрослого и оставляемым ребенку «промежутком». Именно поэтому «удачное» (порождающее детскую инициативу) действие взрослого в ситуации взаимодействия с неумелым ребенком, имеет характер пробы. «Действие, способ построения которого включает в себя инициацию, проявление (явление) и удерживание иного действия (поведения), можно назвать **открытым действием**» (Б. Эльконин, 1996; 63).

Итак, взрослый, ориентирующий обучение на зону ближайшего развития ребенка, всегда действует в ситуации недоопределенности. Начав действовать, он пытается уловить в ответе своего партнера те признаки, по которым он может судить об успешности сделанного шага взаимодействия, а главное о том, каким

должен быть следующий шаг. На какие заранее неизвестные свойства детского действия ориентируется взрослый в ситуации обучения? Что ребенок приносит в интерпсихическую ситуацию такого, чего взрослый заранее не представляет?

К примеру, опытный учитель просит первоклассников написать слово ЧАЙ. Он заранее знает практически все варианты ответов учеников и свои ответы на ответ каждого ребенка. В чем же состоит открытость, незавершенность действия учителя, если в самом замысле этого действия есть и образ желаемого результата, и подробный план достижения этого результата? Внимательный читатель может справедливо заметить: изучение правила «ЧА-ЩА пиши с буквой А» едва ли стоит считать шагом обучения, ведущим к развитию. Хорошо, давайте сменим масштаб рассмотрения детско-взрослого взаимодействия в ситуации обучения.

Рассмотрим 4 этапа становления навыка чтения.

- Ребенок запомнил несколько букв.
- Ребенок выучился складывать буквы в слова.
- Ребенок научился читать бегло.
- Ребенок читает запойно...

В каком случае можно сказать: шаг обучения повлек за собой хотя бы один шаг развития? Обычно все признают, что последнее событие как-то с развитием связано. Во-первых, ребенок освоил мощное культурное средство (письменность). Во-вторых, он использует это средство «самостоятельно», без помощи взрослых. Причем, использует не по принципу: «надо будет – прочту», а по принципу «не могу НЕ читать». Иными словами, освободившись от педагогической опеки, ребенок попался в сети культуры. Или, словами Д.Б. Эльконина: «Всякая новая ступень в развитии самостоятельности, в эмансипации от взрослых, есть одновременно возникновение новой формы связи ребенка со взрослыми, с обществом» (Эльконин, 1960, с. 18).

В-третьих, благодаря письменности ребенок начал получать какой-то свой лично значимый результат, неважно, чего именно он ищет в тексте - эстетического удовольствия, информации, грез под руководством автора, «воспоминаний ли мятежных, отдохновенья ль от трудов, живых картин иль острых слов, иль грамматических ошибок»...

Эти характеристики не исчерпывают природы ИНТРАпсихической способности, но, безусловно, являются сущностными приметам присвоенного, «вращенного» в плоть детской деятельности человеческого средства. Но событие, с которого начинается долгий путь читательской самостоятельности (ребенок запомнил, выучил несколько букв) практически никогда не связывается с развитием. Впрочем, об истинности этого утверждения можно судить лишь в контексте ИНТЕРпсихического взаимодействия, которое разворачивается вокруг букв, на материале букв.

Родители, которые гордо рассказывают, что их ребенок выучился читать как-то сам, без помощи и специального обучения, нередко делятся такими наблюдениями:

- Она меня все время теребила: «Мам, это какая буква? Мам, здесь написано СОК?»
- Я из-за него все время опаздывала: он застревал возле каждой вывески. Ни за что не уходил, пока не прочтет все, что написано большими буквами. Очень сердился, когда я быстренько все сама читала вслух.
- Он приносил буквы из магнитной азбуки (я их специально прилепила к холодильнику) и хитренько говорил: «Скажи пять слов для этой буквы, а то она спрячется!»

Подобные случаи настойчивости детей в добывании знаний, необходимых им самим для достижения их собственных целей, позволяют нащупать грань между обучением и развитием, которая начала размываться от злоупотребления словами «развивающее обучение». Не важно, сколько букв (стихов, языков, музыкальных пьес, игр) выучил ребенок, главное – что он с ними делает **по собственной инициативе**. Инициатива – это именно то, чего взрослый не вкладывал и в принципе не может вложить в действия ребенка с буквами. Но иногда она появляется, и в этом случае мы имеем право говорить о развивающем характере обучения, а иногда не появляется, и тогда мы говорим о шаге обучения, которое не стало условием развития (точнее, развивающие эффекты обучения остались незаметны для наблюдателя). Развитие при этом, разумеется, происходит, но независимо от обучения.

#### **4. О поддержке детской инициативы**

В истории психологии и педагогики развития четко прослеживаются две линии размышлений о том, кто кого ведет в обучении, которое направлено на развитие детской самостоятельности в использовании уже освоенных знаний и добывании новых. Эти две линии – западная и восточная (русская) известны под именами когнитивный и социальный конструктивизм.

*Когнитивный конструктивизм* в образовании, воплотивший идеи Ж. Пиаже о механизмах развития и об отношении обучения и развития, стал в современном западном образовании не только наиболее авторитетным, но даже ортодоксальным подходом (Matthews, 2000). Внятно пересказанный авторами учебников по педагогике, Пиаже научил многих западных учителей удерживаться от навязывания ученикам своей воли, своих идей, своего образа действия и приучаться понимать и принимать чувства, желания, идеи и образы ребенка. Учителя научились, создав для ученика возможности действовать по-новому, терпеливо ждать, пока ребенок созреет, будет готов действовать. Обогащение образовательной среды, задания, которые могут побудить ребенка к действию, спровоцировать его сомнения, возражения, попытки действовать по-новому и поддержка детской инициативы – краеугольные камни этого подхода. Принцип следования за ребенком вытеснил из многих классных комнат Запада традиционное ведение ребенка за руку туда, куда наметил двигаться учитель.

Удавшаяся прививка когнитивного конструктивизма в педагогическое сознание породила ряд убеждений, которые исповедуются западными педагогами не только на словах, но и на деле (Giest, 2001; Schmittau, 2003):

- Как бы ясно учитель ни объяснял новый материал, прямой пересадки знаний из головы учителя в голову ребенка не происходит. Ученик должен сконструировать собственное знание.
- Образование должно опираться на спонтанные детские практики, учитывать детский опыт. И в этом смысле обучение опирается на развитие (следует за ним).
- Педагог доверяет детским способностям к саморегуляции и берет на себя роль модератора. Он сопровождает детское учение, а не управляет им. Педагог не считает, что имеет существенное влияние на развитие детей.

Прививка *социального конструктивизма* (под этим именем в западной психологии и педагогике зарегистрирована культурно-историческая теория Л.С. Выготского) подняла самоуважение педагогов, позволила им стать более инициативными в учебном взаимодействии со своими учениками. Ссылаясь на идею зоны ближайшего развития (ЗБР), в которой ребенок нуждается в помощи,

учителя перестали в каждой точке обучения следовать за ребенком и увидели альтернативу<sup>6</sup>: взаимно-активное сотрудничество, раскрывающее реальную природу обучения, ведущего за собой развитие (Мещеряков, 1998; Bodrova & Leong, 2003; Hakkarainen, 2002) в отличие от взросло-центричного или детско-центричного взаимодействия.

В односторонне активном действии не важно, от кого исходит активность – от взрослого, отдающего приказы или приглашения, или от ребенка, успешно и привычно манипулирующего взрослым. Важно, что все действие осуществляется *по замыслу одного из партнеров*. И в этом замысле оставлено место для предсказуемых ответов другого партнера<sup>7</sup>. Взаимно-активное действие строится по двум замыслам. Эти замыслы не совпадают, их приходится постоянно координировать. Поэтому действия учителя имеют характер пробы: в каждой точке урока учитель проверяет, поддается ли ситуация педагогическому замыслу или требует перестройки. Когда эта мгновенная перестройка учительского замысла происходит, у учителя возникает ощущение удачи: на уроке случилось нечто большее, лучшее, чем задумывалось. Вот это **НАДИНДИВИДУАЛЬНОЕ**, то, что появляется в месте встречи и взаимообогащения двух замыслов, и составляет смысл совместного действия, которое по своей природе неаддитивно, не сводимо к сумме составляющих двух действий.

В отечественной педагогике переход от схем односторонне активного взаимодействия, строящегося по замыслу одного из партнеров, к идее взаимно-активного сотрудничества, строящегося по двум замыслам, совершается более замысловато, чем на Западе. С одной стороны, прямые наследники Выготского уже в 50-е гг. прошлого века создали педагогические практики, впитавшие и развившие его идеи. Такова, прежде всего, система Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова, породившая новые образцы учебного взаимодействия, но долгое время бывшая в родной стране социальным изгоем. С другой стороны, традиционная педагогика в СССР никогда не подвергалась критике со стороны теорий и практик, в которых ученик теоретически должен был и практически мог иметь и высказывать свое мнение, действовать по собственному замыслу, формулировать свои собственные учебные цели, с которыми учитель обязан был считаться. Главным достижением демократизации российской школы стал переход от авторитарной к авторитетной позиции педагога. Эти тонкие лингвистические различия, разумеется, отражают некоторые изменения, произошедшие за последние 20 лет в российском образовании, но в большинстве своем педагогические инновации укладываются в схему взросло-центричного взаимодействия.

Неизбежная инертность традиции и путаница, порожденная поспешной и зачастую насильственной гуманизацией образования, привела к тому, что практика живого учебного взаимодействия и язык ее описания все время расходятся. Поэтому о том, как реально строится учебное взаимодействие невозможно судить ни по объяснительным запискам к учебным планам и программам, ни по учебным материалам, с которыми непосредственно работают учителя и ученики. Так, сентиментально присягая детско-центрированному подходу к обучению, многие учителя практикуют подлинное взаимно-активное сотрудничество. Декларируя равенство двух субъектов образования, практикуют следование за ребенком. Но чаще всего любые декларации права ребенка иметь

<sup>6</sup> Эти альтернативные педагогические практики, возникшие под прямым влиянием идей Выготского, подробно описаны в работах М.Коула (1997), А. Brown & J.Campione (1994), Р. Hakkarainen (2002), В. Rogoff (1990), G.Wells (1999).

<sup>7</sup> Именно так выглядят проекты уроков, представленные в методических разработках для учителей: задания и вопросы учителя перемежаются «правильными» (ожидаемыми) ответами детей.

свое мнение на уроке приписываются в первых абзацах к традиционной практике следования за учителем.

Чтобы хотя бы отчасти избежать рассогласования между педагогической практикой и ее описанием, взаимодействие ребенка и взрослого необходимо, во-первых, изучать не по вторичным, идеологизированным описаниям, а по материалам непосредственных наблюдений, во-вторых, описывать на двух языках:

- на языке предметного содержания взаимодействия, с учетом того, что ребенок и взрослый видят предмет по-разному и это взаимодействие является постоянным «ощупыванием» ситуации, проверкой ее на однопредметность;
- на языке типов помощи, которые предлагает взрослый и может принять ребенок.

Двойной язык описания позволяет удержать оба полюса ориентации человеческого действия – на предмет и на партнера (Б. Эльконин, 1994).

Далее будет предпринята попытка двуязычного описания событий уроков, зафиксированного в видеозаписи. Такая стереоскопическая картина дает объективные<sup>8</sup> основания для интерпретации действий ребенка и взрослого с точки зрения замысла, намерений каждого партнера. Задача анализа уроков – рассмотреть на клеточном уровне характер взаимодействия учителя и учеников для того, чтобы ответить на вопрос: что именно может развить каждая система образования. Уроки, предлагаемые вашему вниманию, являются образцами двух образовательных систем – традиционной и системы Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова как яркой, но не единственной представительницы альтернативной педагогики, противопоставляющей себя традиции. Оба урока происходят в первых классах. Тема обоих уроков – орфограмма ЧА-ЩА.

## ОБУЧЕНИЕ ВЕДЕТ ЗА СОБОЙ РАЗВИТИЕ. КУДА?

### 1. Учебное взаимодействие на молекулярном уровне

*Горацио: Это значило бы рассматривать вещи слишком мелко.*

*Гамлет: Ничуть не бывало. Напротив, это значило бы послушно следовать за их развитием, подчиняясь вероятности.*

*В. Шекспир.*

*Перевод Б.Л. Пастернака.*

Для описания учебного дискурса в западной педагогической психологии повсеместно используется *метод микроанализа* событий урока, позволяющий обнаруживать малейшие проявления детской инициативности и рассматривать действия учителя, порождающие или подавляющие инициативу учеников. Едва ли не единственное положение, в котором сходятся исследователи обучения, построенного в самых разных культурных и психолого-педагогических традициях, состоит в том, что

---

<sup>8</sup> Разумеется, эта объективность всегда относительна. Однако перевод с одного языка на другой позволяет яснее понять смыслы переводимого высказывания. Благодаря принципиальной невозможности перевода буквального, линейного – слово в слово, двуязычие дает достаточно надежные указания на те места, где требуются специальные усилия понимания.

- основной единицей (или молекулой) дискурса на уроке является "триада учебного диалога" – мельчайшая частица, удерживающая свойства целого (Wood, Bruner, Ross, 1976),
- «триада» - это самый распространенный код учебной коммуникации (Lemke, 1990).

В наиболее классической форме триада учебного диалога состоит из трех тактов:

- (1) *инициация* - обычно в форме вопроса или задания учителя,
- (2) *инициированное действие* – обычно это ответ учеников на вопрос или серию вопросов учителя,
- (3) *заключение* - обычно в форме учительской оценки и (или) дополнительной, уточняющей информации о том, как надо было бы правильно ответить на исходный вопрос.

Не следует путать эти три элемента учебного взаимодействия и число реплик в каждой триаде. Иногда в «триаде» может быть две реплики: например, пропускается словесное выражение третьего шага (оценки), если «по умолчанию» понятно, что отсутствие критики означает: «Согласна. Продолжай!» Иногда реплик может быть четыре и более. Например, (1) учитель задал вопрос и жестом, взглядом, кивком пригласил отвечать первого ученика, (2) первый ученик ответил, учитель жестом, незаметным внешнему наблюдателю, попросил отвечать второго /третьего, четвертого.../ ученика, (3) учитель выразил свое мнение обо всем сказанном. В этом примере второй элемент триады складывается из нескольких реплик.

Соглашаясь, что учебный диалог в подавляющем большинстве случаев строится в форме триады, исследователи расходятся в оценке педагогического смысла такой организации учебного дискурса. Некоторые полагают, что триада должна быть основной модальностью взаимодействия учителя с учениками на уроке и, если нет веской причины ее разрушать, учителя используют триаду "по умолчанию" (Sinclair & Coulthard, 1975). Триаду учебного диалога считают оптимальным средством, с помощью которого учитель осуществляет мониторинг детского знания и понимания, удерживает предметную задачу урока в фокусе детских мыслей, выделяет элементы детского опыта, наиболее ценные с точки зрения задач педагога, и снижает значимость "неверных" детских представлений (Mercer, 1992). Триада как способ структурирования дискурса помогает учителю "работать привратником", который впускает в контекст обсуждения всю необходимую информацию и изгоняет информацию, уводящую учеников от задачи урока (Newman, Griffin, & Cole, 1989). Членение учебного диалога на триады - это также средство воспитания ученических ожиданий и установок, удерживающее детей в рамках учебного жанра. В этом смысле триада является учительским средством управления детским мышлением и поведением.

Многие исследователи полагают, что если учитель стремится предоставить ученикам большую инициативу и выяснить, что думают дети в самом деле, следует использовать менее жестко структурированный, менее контролирующийся тип дискурса (Wood, 1992). Пытаясь примирить различные мнения коллег, G. Wells (1999) полагает, что триада учебного диалога сама по себе ни хороша, ни плоха; ее достоинства и недостатки выступают лишь в контексте общих целей каждой конкретной образовательной системы. Там, где основной целью обучения является трансляция культурного опыта поколений, триада в высшей степени уместна. Там, где основной задачей педагога считается воспитание людей, способных преобразовывать существующие способы мышления и деятельности и действовать эффективно в новых, нестандартных ситуациях, триада учебного диалога может мешать учителю и ученикам.

Предпринятый ниже анализ урока с использованием триады как единицы построения учебного дискурса<sup>9</sup> помогает выделить те эпизоды урока, где учитель

<sup>9</sup> Поток живого общения чрезвычайно трудно поддается структуризации, ибо содержит огромный объем невербальной коммуникации и незаметных внешнему наблюдателю, но совершенно ясных для всех участников коммуникации фигур умолчания, ритуальных ориентиров взаимопонимания, сложившихся в

умышленно или вынуждено идет на нарушение классического ритма обсуждения. Именно в этих эпизодах детская инициатива рождается спонтанно или по учительскому намерению.

Условные обозначения:

Простой рамочкой выделены классические «триады», где действие выполняют дети, а иницирует и оценивает его учитель.

Волнистой рамочкой выделены те сценки, где нарушено классическое разделение труда между учителем, иницирующим и оценивающим детское действие, и ребенком, действующим по заданию учителя. Как правило, в этих неклассических ситуациях инициатива в оценке и/или постановке задачи принадлежит детям.

### ТРАДИЦИОННАЯ СИСТЕМА ОБУЧЕНИЯ<sup>10</sup>

Урок начинается с бодрой разминки. Дети стоят около парт и звонко, громко скандируют речевку, которая заканчивается словами: «Весело звенит звонок. Начинается урок». После чего по знаку учительницы садятся за парты и сразу принимают позу «хорошего ученика». Видно, что этот ритуал начала урока все еще (в начале марта) выполняется от души.

**Триады 1-3. Включились в работу. Возобновили трудовое соглашение о разделении обязанностей.**

1.	<b>Учитель:</b>	Итак, ребята, посмотрите, что у меня в руках. ( <i>Показывает детям карандаш.</i> )
2.	<b>Хор:</b>	Карандаш.
3.	<b>Учитель:</b>	( <i>Кивает, улыбается.</i> )
4.	<b>Учитель:</b>	А теперь измените слово так, чтобы было несколько карандашей.
5.	<b>Хор:</b>	Карандаши.
6.	<b>Учитель:</b>	Так!
7.	<b>Учитель:</b>	( <i>берёт несколько карандашей</i> ). Что у меня в руках?
8.	<b>Хор:</b>	Карандаши.
9.	<b>Учитель:</b>	Хорошо, молодцы!

И дети, и учитель начали работать в том же бодром тоне, каким произносили речевку. Каково содержание этой работы? Так как на предыдущих уроках русского языка речь шла об орфограмме ЖИ-ШИ, то разговор о карандашах может казаться детям естественным продолжением предыдущей учебной работы. Но сейчас они не говорят напрямую об орфограммах или об отношении слова «КАРАНДАШ» и предмета, показанного учителем. Первоклассники присягают на верность школьному ритуалу: когда учитель спрашивает, мы готовы отвечать быстро, весело, верно. Учитель тоже подтвердил сейчас верность ролевым отношениям: «Учитель – спрашивает, ученик отвечает, учитель хвалит». Характерно, что урок начинался с простых, беспроблемных вопросов, ответы были дружными, а похвала щедрой.

---

каждом учебном сообществе. Поэтому в том, как мы разбили текст урока на триады, есть некоторая нестрогость.

<sup>10</sup> Видеоматериал этого урока любезно предоставила нам О.В. Савельева. События урока восстановлены по видеозаписи, текст урока приводится без редактирования, но с небольшими сокращениями. Имена детей и учителя изменены.

#### Триады 4-5. Легкий сбой ролевых отношений

<b>10. Учитель:</b>	А теперь вам задаст загадку Слава. ( <i>Мальчик встает и начинает степенно двигаться к доске.</i> ) Бегом, бегом...
<b>11. Слава:</b>	( <i>Подбегает к доске, поворачивается к классу и произносит загадку с воодушевлением, выразительно интонируя, сопровождая чтение чрезвычайно артистичной жестиком.</i> ) Два берёзовых коня Через лес несут меня. Кони эти рыжи, А зовут их... ( <i>Драматичная пауза сопровождается театральным жестом, приглашающим слушателей к ответу.</i> )
<b>12. Класс заворожено молчит.</b>	
<b>13. Учитель:</b>	( <i>игриво</i> ) Не поняли... ( <i>Поднимает руки как дирижер, приглашающий оркестр к вступлению.</i> )
<b>14. Хор:</b>	Лыжи!
<b>15. Учитель:</b>	Правильно, молодцы. Отгадали. Хорошо. ( <i>Славе</i> ) Садись. ( <i>Слава убегает на место.</i> )

Ситуация немного необычная. Учитель ненадолго делегировал свою роль Славе, поручив ему задать классу вопрос. Дети слегка спутали роли, заслушавшись и засмотревшись на артистичного одноклассника. Отгадку (ответ на вопрос) первоклассники уже знали (в реплике 14 отгадка дана без повторения загадки). Но можно ли отвечать, если учитель не дает обычного сигнала (жест, приглашающий класс к хоровому ответу)? В паузе между загадкой и отгадкой они едва ли думали о том, что такое березовые кони или чем лыжи похожи на коней. Скорее всего, слегка смутила первоклассников не сама загадка, а правила поведения в ситуации, когда вопрос задан не учителем. Учительница тактично вернула их к роли учеников, отвечающих на вопросы. Отдадим должное профессионализму этой учительницы: в ситуации сильно провоцирующей на непосредственное поведение (услышать загадку и сразу выкрикнуть ответ) ее ученики проявили редкую сдержанность.

#### Триада 6. Теперь мы знаем, как себя вести, когда учитель поручил ученику задать вопрос всему классу.

<b>16. Учитель:</b>	Петя, пожалуйста, свою загадку! Бегом! Бегом! Вот хорошо!
<b>17. Петя:</b>	( <i>Выбегает к доске, поворачивается к учителю. Слегка напряжен, зажат. Говорит скороговоркой, чуть запинаясь.</i> ) Что за звездочки зажглися на пальто и на платке...
<b>18. Хор:</b>	Снежинки!
<b>19. Петя</b>	<i>не закончил загадку, а ответ уже прозвучал. Мальчик растерянно смотрит на учительницу.</i>
<b>20. Учитель:</b>	То есть, всё уже отгадали? Ну, такие умницы! Ну, просто невозможно! Мои хорошие, умнички! Молодцы! Хорошо. ( <i>Жестом отправляет Петю на место.</i> )

Здесь так же как в предыдущем эпизоде первый такт триады состоит из двух реплик – учителя и ученика, которого учитель назначил своим ассистентом (реплики 16-17). В прошлом эпизоде учительница деликатно помогла классу в такой чуть непривычной ситуации вступить в договор «учитель спросил – мы ответили». Здесь учительница приходит на помощь ребенку, которому его одноклассники помешали четко выполнить роль помощника учителя.

Каково было содержание первых трех эпизодов урока с точки зрения задач,

решаемых на уроках русского языка? Учительница планировала, во-первых, повторить правило «ЖИ-ШИ», во-вторых поработать далее со словами «КАРАНДАШИ», «ЛЫЖИ». Словесный материал для работы был задан детям в яркой, живой, эмоционально привлекательной форме. Ясно, что Слава и Петя получили задание выучить эти загадки к этому уроку. В следующем эпизоде свой план работы учительница открывает классу.

#### **Триада 7. Над чем мы сейчас работаем на уроке русского языка?**

- |                     |   |
|---------------------|---|
| <b>21. Учитель:</b> | А сейчас, ребята, давайте посмотрим: в словах «КАРАНДАШИ», «ЛЫЖИ», «СНЕЖИНКИ» - какие встретились орфограммы, какое встретилось правило? ( <i>Произносит слова, выделяя орфограммы голосом.</i> ) |
| <b>22. Хор:</b>     | ( <i>Бойко, охотно, но немножко вразнобой.</i> ) ЖИ-ШИ пиши с буквой «И».   |
| <b>23. Учитель:</b> | Молодцы, догадались.  |

Примечательно, что в учительской речи слова «отгадали», «догадались» звучат в разных контекстах: реплики 15, 20 – отгадали загадку, реплика 23 – догадались (узнали, вспомнили) орфограмму. Учительская оценка «Молодцы! Догадливые дети!» указывает первоклассникам на то, за что учительница их ценит: за догадливость, сообразительность, смекалку.

#### **Триада 8. Воспитание самостоятельности.**

- |                     |  |
|---------------------|--|
| <b>24. Учитель:</b> | А кто один, чётко скажет? Пожалуйста, Аня! |
| <b>25. Аня:</b>     | «ЖИ-ШИ» пиши с буквой «И».                 |
| <b>26. Учитель:</b> | Правильно.                                 |

Некоторые дети, услышав вопрос учителя, высоко вскинули руки. Учительница обращается к ученице, которая не вскакивает с места, как некоторые ее одноклассники, и держит руку образцово - поставив локоть на парту. Учительница НЕ делает замечаний, просто НЕ вызывает тех, кто НЕ правильно ведет себя на уроке. Так – методом поощрения достойных образцов ученического поведения - прививается вкус к порядку.

#### **Триада 9. Первое «Почему?»**

- |                     |  |
|---------------------|--|
| <b>27. Учитель:</b> | А почему, ребята, эта буква хочет, чтобы за ней стояла буква «Ы», а пишется «И»? |
| <b>28. Голоса:</b>  | Потому что это правило!... Такое правило!  |
| <b>29. Учитель:</b> | Правило!   |

Уже на сегодняшнем уроке учительница похвалила детей за догадливость, подчеркнула, что ценит их как мыслителей. Наверняка она уже сотни раз делала это за прошедшие шесть месяцев обучения. Пришла пора расплачиваться за этот аванс доверия. Задан первый вопрос, выходящий за границы компетентности дошкольников (реплика 27).

Ответ (реплика 28) ярко демонстрирует тип мышления, который принят в этом классе: «Почему?» «Потому что такое правило.» (Потому что так мне сказали. Потому что так считают другие, взрослые...)

Детскую некритичную логику учительница принимает особым образом: она точно повторяет детский ответ (реплика 29), как бы подтверждает своим авторитетом, делает законным. Этот прием оценки (учительское эхо, повторяющее слова учеников) имеет другой смысл, если учитель регулярно повторяет и верные и неверные ответы. В этом случае учитель приучает детей критично относиться к сказанному даже самым авторитетным голосом.

В этом уроке этот учитель ни разу не использовал прием «учительское эхо» для повторения неверных реплик. С большой вероятностью, этот прием воспитания детской самостоятельности во взаимооценке не входит в репертуар этого педагога. Поэтому здесь «учительское эхо» будет рассматриваться как оценочное суждение «Правильно. Я согласна».

#### **Триада 10. Знание лингвистических оснований орфографического правила.**

- |   |
|---|
| <b>30. Учитель:</b> А ещё почему?   |
| <b>31. Голоса:</b> Потому что [Ж], [Ш] твёрдые всегда... Твёрдые!   |
| <b>32. Учитель:</b> Давайте ножкой топнем! ( <i>Дети дружно топаят – один раз.</i> ) Вот какая твёрдая! Правильно! Молодцы! |

Для тех, кто давно не бывал в первом классе, напомним: топнуть ножкой дружно и только один раз – это высший пилотаж. Учительница за шесть месяцев обучения существенно подняла уровень детской произвольности.

Кроме незаурядного уровня самодисциплины ученики продемонстрировали и твердое знание о том, почему слоги «ЖИ» и «ШИ» образуют орфограмму в отличие, к примеру, от слогов «ТЫ» и «ТИ». Орфограмма – это правильное написание, которое нужно выбрать из ряда возможных<sup>11</sup>. В слогах «ТЫ» и «ТИ» нет проблемы выбора гласной буквы, а в слогах «ЖИ» и «ШИ» такая проблема есть, т.к. два написания (ЖИ и ЖЫ) читаются одинаково. Уместно ли обсуждать в первом классе вопрос о том, почему в русской традиции выбор гласной в слогах «ЖИ» и «ШИ» сделан в пользу буквы «И» – это вопрос дискуссионный<sup>12</sup>. Но обсуждать саму проблему выбора гласной буквы необходимо: иначе первоклассники будут писать «ЖЫ» всегда, даже не усомнившись в том, может ли быть иначе. Самые знающие и думающие дети даже смогут это обосновать: в русском языке звук [Ы] обозначается буквой «Ы» и указывает, что предыдущий согласный читается твердо (например, СЫН, РЫБЫ, ТЫ). Это правило и соответствующая языковая интуиция не срабатывает лишь для двух согласных звуков [Ж] и [Ш], потому что они не имеют мягкой пары. О том, что [Ж] и [Ш] всегда твердые, дети вспомнили, а учительница еще раз закрепила это знание через чувственный опыт (твёрдо топнули).

Обратим внимание на тип логики, способ соединения единиц знания, который проступает в эпизодах 9 – 10. «ЖИ – ШИ» пишется с буквой «И», потому что есть такое правило. **А еще потому, что** звуки [Ж] и [Ш] твердые. Иными словами, причинно-следственные отношения между двумя элементами школьного знания здесь заменены на отношения рядоположенности. Впрочем, не стоит спешить в обобщениями и выводами: это мелкий эпизод, который, возможно случаен и ничего не говорит о скрытых в программе обучения представлениях о возрастных возможностях первоклассников и зоне их ближайшего развития. На этапе повторения мыслительные действия, свернутые в правиле, могут быть предельно редуцированы. Показательным является способ введения нового знания, о чем речь пойдет ниже.

#### **Триада 11. Практическое применение правила.**

- |   |
|---|
| <b>33. Учитель:</b> ( <i>Открывает доску, на которой идеальным учительским почерком записано:</i>                     |
| <b><i>КАРАНДАШИ, ЛЫЖИ.</i></b>  |
| Открыли тетрабочку. Записываем: «карандаши», «лыжи». На следующей строке ( <i>после уже сделанной записи числа</i> ). |
| <b>34. Ученик:</b> Ручкой?  |

<sup>11</sup> Русский язык. Энциклопедия. М.: Изд. «Сов. Энциклопедия», 1979. С. 182

<sup>12</sup> К примеру, в букваре В.В. Репкина и др. такое обсуждение ведется.

**35. Учитель:** Ручкой. Как на доске... Спинку ровненько, пишем красиво, чтобы Ольга Федоровна порадовалась, и мама посмотрела и сказала: «Какой у меня сыночек молодец! Какая у меня доченька молодец!»  
*(Заглядывает в тетрадки детям, говорит негромко, неторопливо, ласково, нараспев.)*

Так, время... *(Ученики продолжают писать, в классе полная тишина. Многие смотрят на доску и вновь склоняются над тетрадями.)* Кто написал - руку на локоть, как я вас учила... *(Дает детям достаточно времени закончить запись.)* «ЛЫ-ЖИ».

Поставим точку.

Сейчас в слове «КАРАНДАШИ» подчеркнём все орфограммы. Мы это слово уже проходили, но ещё раз напомним, как оно пишется: гласная «А» *(говорит и одновременно подчёркивает все орфограммы на доске)*, вторая гласная «А», и орфограмма «ШИ». А в слове «ЛЫ-ЖИ» - орфограмма «ЖИ». Так, молодцы, умнички. Спинку ровно. Можно ручку положить. Я уже вижу, что вы закончили. Так, хорошо, ребята. *(Большинство детей сидят в позе примерного ученика.)*

Этот эпизод – самый длинный в уроке – заставляет еще раз восхититься достижениями педагога. Действие по сложному образцу и многошаговой инструкции поставлено в этом классе на уровне, не всегда доступном и более взрослым ученикам. Порядок в действиях, словах и мыслях учителя и учеников удивительный и с очевидностью ненасильственный. Эти первоклашки, как и почти все остальные, вкладывают душу в освоение письменного начертания букв. На этом этапе для них слиты в единый ритуал разноприродные правила, о которых напредила им учительница. (Попробуйте посчитать, о скольких правилах напредила учительница в этом эпизоде. Мы насчитали четырнадцать).

Первоклассникам одинаково неведомы различия между двумя типами подчеркнутых орфограмм (безударные гласные и ЖИ-ШИ) и между правилами «поставить точку для того, чтобы указать на конец записи» и «поставить руку с ручкой на локоть, чтобы показать учителю: я закончил работу». Но их щедро хватают за выполнение правил – всех правил. И у ребенка складывается самоощущение ученика успешного, т.е. соблюдающего правила.

#### **Триада 12. Первая задача «на мышление».**

**36. Учитель:** А сейчас, ребята, вам задание такое: на доске напечатаны слова. Нужно найти лишнее слово. Так, давайте прочитаем эти слова. Три – четыре!

**37. Хор:** *(Громче всех в хоре звучит голос учительницы. Она четко разделяет слова на слоги и рукой указывает на то слово, которое сейчас читает.)* «Е-жи», «мы-ши», «кни-га».

**38. Учитель:** Так!?

**39. Хор:** КНИ-И-ГА!

**40. Учитель:** *(с восторгом)* Какие вы у меня молодцы! Так, хорошо, ладно, я вам верю, что «КНИГА» - лишняя.

После долгой работы по образцу, инструкции и правилу (предыдущий эпизод занял много времени, т.к. техника письма у первоклассников еще очень далека от автоматизма) учитель умело переключает детей в новый режим работы, тем самым защищая их от неминуемого переутомления. Новая задача мгновенно мобилизует внимание, дети вновь бодры и энергичны.

#### **Триада 13. Первое доказательство.**

- 41. Учитель:** А не верю: докажите мне! Я вот сомневаюсь.
- 42.** *Облик класса мгновенно изменился. Только что дети сидели тихо и неподвижно, сложив руки перед собой. Вдруг в классе впервые на этом уроке поднялся галдёж, некоторые дети, высоко вскинув руки, выскочили из-за парт, стали подпрыгивать, некоторые даже «застонали» от нетерпеливого желания ответить. Слышатся выкрики «Потому что...», «Книга не животное», «там нету ЖИ-ШИ!»...*
- 43. Учитель:** Так... *(Жестом указывает на Сашу, который уже не может усидеть за партой.)*
- 44. Саша:** Книга—это не животное!
- 45. Учитель:** Так!..
- 46. Саша:** И ещё неодушевлённое!
- 47. Учитель:** Да ты умничка, мой хороший! Молодец! *(Гладит Сашу по взъерошенным волосам и мягко усаживает за парту. Саша сияет.)*

Первая на этом уроке задача «на мышление» вызывает взрыв эмоций: детям это интересно и они раскованы. Заметим, что задача «Третий – лишний» - это типичная задача для старших дошкольников. Она провоцирует не вполне нормативное поведение в классе (галдеж, возгласы с места, отказ от позы «хорошего ученика»). И ответ Саши (реплики 44, 46) классический дошкольный: с ориентацией на значение слова. Однако в детских возгласах уже прозвучала и школьная тема орфографии. И есть ученик, который не удерживается и нарушает одно из правил регуляции учебного взаимодействия: сообщает свою мысль, не дожидаясь санкции учителя (реплика 48).

#### Триада 14. Первое нарушение классической триады учебного взаимодействия.

- 48. Игорь:** *(Выкрикивает с места.)* Ещё ЖИ-ШИ там нету... В «КНИГЕ»!
- 49. Учитель:** Так, ещё что Игорек заметил?
- 50. Игорь:** «ЖИ-ШИ» пиши с буквой «И». А там нету «ЖИ-ШИ».
- 51. Учитель:** Покажи, пожалуйста! Бегом!
- 52. Игорь:** *(выбегает к доске, пальцем показывает на слово «КНИГА»)* Вот здесь вот нету этих слогов *(учитель дает ему в руку карандаш, далее Игорь указывает карандашом на слово «МЫШИ».)* А здесь есть.
- 53. Учитель:** Правильно! Молодец! Умничка! *(Гладит Игоря по бритой головке. Жестом отправляет на место.)*

Первый эпизод, инициированный ребенком, который так хочет высказать мысль, что идет на нарушение дисциплины. К чести учительницы заметим, что она мгновенно поддерживает своего нетерпеливого ученика и направляет его активность на дело. Единственное, в чем учительница слегка дисциплинирует Игоря – это в манере поведения у доски, где указывать пальцем нехорошо, надо использовать указку.

#### Триада 15. Все под контролем!

- 54. Учитель:** Итак, значит у нас получается, это слово «КНИГА» - лишнее, потому что оно неодушевлённое - раз. И потому, что... *(делает паузу).*
- 55. Голоса:** Нет ЖИ-ШИ...
- 56. Учитель:** ... нет здесь сочетания «жи-ши». Молодцы, умнички.

Учитель искусно выправляет ситуацию, привлекая внимание класса к тому, что сказал Игорь, и восстанавливает контроль, резюмируя и оценивая сказанное.

#### Триады 16-17. Новая тема.

- 57. Учитель:** Так, а сейчас, ребята, послушайте тему урока. *(Жестами напоминает, о позе ученика. Дети немедленно подтягиваются.)*

Тема урока: «Слова с сочетанием «ЧА-ЩА».

Нам нужен ученик. Давай, Лена, выходи сюда, к доске. Так, Леночка! Все!). *(Говорит ласково, игриво и при этом завязывает девочке глаза черным шарфом. Женя смущена и явно довольна.)* Не видно ребяток? Нет?

А сейчас, ребята, я вам покажу предмет. Хорошо? А предмет это должна Лена отгадать на ощупь. *(Показывает классу чашку и одновременно подносит палец к губам, напоминая: «Молчите!».* Дети смеются, замирают.) Пожалуйста, Лена. *(Ставит чашку на стол перед Леной.)*

**58. Лена:** *(Нащупывает предмет одной рукой.)* Кружка<sup>13</sup>.

**59. В** Чашка.

**классе  
шепот:**

**60. Учитель:** А если двумя руками пощупать? *(Без слов помогает Лене: кладет руку девочки на ручку чашки.)*

**61. Лена:** *(Держит предмет двумя руками.)* Чашка!

**62. Учитель:** Так, открываем глаза *(снимает с Лены повязку)*. Правильно, ребята?

**63. Хор:** Правильно!

**64. Учитель:** Это называется «ЧАШКА» потому, что сюда наливают чай<sup>14</sup>.

Чтобы про орфограмму «ЧА-ЩА» было не скучно говорить, учитель предлагает игру. Этот игровой прием по своему назначению подобен тем, которые были использованы в эпизодах 4-6: материал для будущей орфографической работы задается в занятной форме. Слово с орфограммой не навязывается, а угадывается.

Почему эти две триады рассматриваются как нетрадиционные? В них происходит незначительное смещение контроля. В реплике 59 дети берут на себя учительскую функцию исправления ошибки. Кстати, это первая ошибка на уроке и первая подсказка. Весьма характерна реакция учителя на это легкое отклонение от жесткого канона ученического поведения. Подсказку она игнорирует, а ошибающемуся ребенку помогает по-матерински: взяла руку девочки в свою и направила, куда надо. В реплике 62 учительница делегирует контроль классу, и благодаря этому Лена получает одобрение уже не только от педагога, но и от всех одноклассников.

#### Триада 18. Новое правило всем известно.

**65. Учитель:** Так, а теперь скажите, ребята, в слове «ЧАШКА», какая встретилась орфограмма?

**66. Хор:** ЧА-ЩА пиши с буквой «А».

**67. Учитель:** Правильно, молодцы!

Оказывается, дети уже знают новый материал. Первоклассники, растущие в нашей информационной эпохе, в целом люди информированные. Они где-то слышали множество сведений, и нередко поражают взрослых своей осведомленностью. Школа полностью утратила свою былую роль основного источника знаний. Поэтому подобные ситуации не удивительны, но раз учителю не надо выступать в роли информанта, пора переходить к роли тренера.

<sup>13</sup> КРУЖКА – сосуд в форме стакана с ручкой (С.И. Ожегов. Словарь русского языка). Предмет, который ощупывала Лена не имел форму стакана.

<sup>14</sup> Слово «ЧАША» - общеславянского происхождения, слово «ЧАЙ» заимствовано из китайского. (М. Фасмер. Этимологический словарь русского языка. М.: Прогресс, 1987). Сближение этих слов едва ли оправдано.

### Триады 19-20. Начинаем упражняться в применении правила.

<b>68. Учитель:</b>	Итак, вот она, наша чашка. <i>(На доске прикреплены несколько чистых листков бумаги. Учитель снимает один из них, переворачивает и показывает детям картинку чашки и под ним напечатаны слова «ЧАШКА», «ЧАЙ».)</i> И в эту чашку налили...
<b>69. Хор:</b>	Чай!
<b>70. Учитель:</b>	В слове «ЧАЙ» какая орфограмма?
<b>71. Хор:</b>	ЧА!
<b>72. Учитель:</b>	Так.
<b>73. Учитель:</b>	И ещё какое слово? <i>(Показывает картинку тучи и под ней слово «ТУЧА».)</i>
<b>74. Хор:</b>	ТУЧА!
<b>75. Учитель:</b>	А в слове «ТУЧА» какая орфограмма?
<b>76. Хор:</b>	ЧА! ЧА!
<b>77. Учитель:</b>	Так...

В этом эпизоде используется знаменитый дидактический принцип наглядности. Новое знание вводится с опорой на чувственный опыт. Помогает ли картинка чая запомнить, что слово «ЧАЙ» пишется с гласной «А», мы не знаем. Но картинка вносит оживление в монотонность заучивания правила, а положительные эмоции, вплетенные в школьный труд, безусловно, способствуют и запоминанию, и продолжению усилий.

### Триады 21-23. Переходим от хорового ответа к индивидуальному

<b>78. Учитель:</b>	Что вы, ребята, скажете сейчас по поводу того, что надо писать «ЧА»?
<b>79.</b>	<i>В классе поднимается галдеж. Несколько голосов вразной повторают правило.</i>
<b>80. Учитель:</b>	Давайте вот так попробуем <i>(жестом напоминает, как должен поднимать руку «настоящий первоклассник»)</i> . Всё-таки мы все уже большие ребята.
<b>81. Учитель:</b>	Вот, пожалуйста, Марина!
<b>82. Марина:</b>	ЧА-ЩА пиши с буквой «А».
<b>83. Учитель:</b>	Так.
<b>84. Учитель:</b>	Женя, что ты поняла?
<b>85. Женя:</b>	Что ЧА-ЩА надо писать с буквой «А»
<b>86. Учитель:</b>	Хорошо.

Первая триада мягко восстанавливает правильное поведение учеников на уроке, вторая и третья организуют образцовые индивидуальные ответы учениц. Занятно употребление слова «ПОНЯЛА» как синонима слова «ЗАПОМНИЛА». Действительно, понимание нового правила здесь сводится к его запоминанию и применению.

### Триады 24-25. «Полный ответ».

<b>87. Учитель:</b>	Так, ребята, а вот посмотрите. Это какое у нас слово? <i>(Показывает картинку рожи и под ней слово «РОЩА».)</i>
<b>88. Хор:</b>	Роща! Ща!
<b>89. Учитель:</b>	Какое здесь сочетание?
<b>90. Хор:</b>	ЩА! ЩА!
<b>91. Учитель:</b>	ЩА! Так.

- |                     |   |
|---------------------|---|
| <b>92. Учитель:</b> | А давайте полным ответом ответим. Оля, вставай. Здесь встретилось...  |
| <b>93. Оля:</b>     | Здесь встретилось правило «ЩА», потому что «ЧА-ЩА» пиши с буквой «А». |
| <b>94. Учитель:</b> | Молодец! Умнички!   |

Класс с изумительной четкостью переходит от индивидуального к хоровому ответу и обратно. А учитель со столь же поразительной четкостью структурирует детскую активность. В реплике 88 дан ответ на два вопроса: на заданный - «Какое это слово?» (реплика 87) и на незаданный – «Какая в этом слове орфограмма?». Репликой 89 учитель расчленяет эти два высказывания. Так готовится почва для «полного ответа», который в традиционной системе обучения является важным средством речевого развития школьников, приучая их выражать свои мысли развернуто, в стилистике письменной речи.

Дав установку на «полный ответ», учитель сразу же дает образец, речевое клише (реплика 92). Оля аккуратно воспроизводит и дополняет этот образец (реплика 93). В речи маленькой девочки проскальзывает восхитительная неточность. Оля чувствует, что синтаксис «полного ответа» требует ученых слов и сложных конструкций. Ее неуместное использование слова «потому что» указывает на характерные детские трудности речевого оформления рассуждений.

Однако от детской неопытности пора перейти к образцовым формулировкам правил. И указать главный источник таких образцов: учебник.

#### Триады 26-27. Чтение правила в учебнике.

- |                      |   |
|----------------------|---|
| <b>95. Учитель:</b>  | Так, а сейчас открыли учебник на странице 69. Раз, два. Начали №102. Пальчик положили... Учебник перед собой... Читаем!   |
| <b>96. Дети</b>      | <i>начинают читать вразнобой. В классе поднимается шум.</i>   |
| <b>97. Учитель:</b>  | Стоп! У нас ещё не все готовы. <i>(Помогает нескольким ученикам открыть учебник на нужной странице. Напоминает, как класть закладку.)</i> Так. Пальчик, пальчик, пальчик! |
| <b>98. Учитель:</b>  | Итак. Задание - прочитать. Давайте прочитаем. Три – четыре!   |
| <b>99. Хор:</b>      | <i>(Голос учителя лидирует в детском хоре.)</i> Согласные шипящие звуки [Ч'] – [Щ'] всегда мягкие, но после них пишется буква «А»: <u>Ч</u> АС, <u>Щ</u> АВЕ <u>Л</u> Ь.  |
| <b>100. Учитель:</b> | Так, ребята!  |

Класс вновь демонстрирует свою организованность: быстро открыть учебник на нужной странице, найти нужное место на странице, положить закладку под первую строку, поставить пальчик под первое слово – все это ОЧЕНЬ трудно. Учитель вновь демонстрирует мягкую и эффективную манеру руководства и помощи детям.

Произнесено правило из учебника – высокий образец формулирования мысли. Правило содержит слово «НО», указывающее опытному читателю на противоречие, которое обсуждается в этом тексте. Это противоречие не становится предметом разговора ни сейчас, ни в последующих эпизодах этого урока.

Возможно, учитель чувствует, что класс начинает уставать, а впереди еще много работы. Надо зарядить детей бодростью.

#### Триады 28-30. Игра – лучший энергетик.

- |                      |  |
|----------------------|--|
| <b>101. Учитель:</b> | А теперь давайте так прочитаем, чтобы наш вот гномик здесь <i>(указывает на игрушечного гномика, стоящего на телевизоре у доски)</i> ... |
| <b>102. Голос:</b>   | подпрыгнул.  |
| <b>103. Учитель:</b> | Пусть он подпрыгнет, обрадуется! Давайте!  |

- 104. Учитель:** Так, приготовились! Три – четыре!
- 105. Дети** старательно и громко перечитывают правило уже без учительского руководства.
- 106. Учитель:** Итак, прочитали. Я видела, как вы старались, и гномик за вас порадовался.
- 107. Гриша:** (*огорченно*) Не подпрыгнул...
- 108. Учитель:** Почему не подпрыгнул? Смотрите: вот! (*Подбрасывает гномика.*) И подпрыгнул! Так!

В начале этого эпизода учитель обращается к магической помощи игрового персонажа (реплика 101). Гномик – милый игрушечный друг класса, и порадовать его – дело приятное. Не важно, кто из детей подсказал учителю игровой ход: гномик от радости должен подпрыгнуть (реплика 102). Важно, что учитель легко подхватил и использовал детскую игровую инициативу (реплика 103). Но использовал не по правилам игры, а по законам учебного жанра: похвалил за старание от своего имени, лишь косвенно сославшись на гномика (реплика 106). Гриша немедленно указал учителю на это несерьезное отношение к игре (реплика 107). Учитель и на этот раз гибко подстроился к детской игровой инициативе и придал игровому моменту урока завершенность (реплика 108).

Знакомство с новой орфограммой закончено. Описанная выше первая половина урока была чрезвычайно насыщенной; вторая половина урока, посвященная отработке пройденной орфограммы, еще более насыщенная и разнообразна по приемам учительской работы. Дети запишут слово «ЩАВЕЛЬ» и поучатся произносить его с верным ударением, рассмотрят еще три картинки и прочитают под ними слова с новой орфограммой, каждый раз повторяя правило. Проведут восхитительную разминку – инсценировку в масках, с забавными стишками и песенкой. Прочитают в учебнике Пушкинское четверостишие, спишут из учебника строку: «Туча по небу идет», вспомнят правила записи предложения. Откроют дополнительную книжку с дидактическим материалом, карандашом впишут пропущенные буквы в словах Ч\_СТИ, СМУЩ\_ТЬ и т.д., обсуждая, какую букву вписать, и каждый раз повторяя правило (каждый ученик в классе объяснит одно слово и сам повторит новое правило). Сделают короткую гимнастику. И еще успеют поиграть в игру, для которой учитель пригласит к доске две группы детей, даст каждой группе несколько букв из магнитной азбуки и попросит сложить из рассыпавшихся букв слово.

Виртуозность педагога не перестает восхищать на протяжении всего урока: четкость каждого шага, точно отмеренный объем помощи делает нелегкую работу детей постоянно успешной; невероятное многообразие форм работы, множество занимательных моментов в уроке обеспечивает бодрую энергию и постоянное внимание первоклассников; мягкий, ласковый, улыбчивый тон урока, щедрость этой учительницы на вербальные и невербальные поглаживания и радость за достижения детей – все это делает школьный труд приятным и желанным.

Эти особенности работы педагога видны невооруженным глазом. Что нового в уроке позволил нам открыть микроанализ учебного взаимодействия? Разбив урок на триады – эти управленческие молекулы совместной работы учителя и учеников, мы увидели характер распределения труда, сложившийся в этом классе. Классическая триада указывает на традиционное разделение труда: от учителя исходит инициатива в постановке задачи и в оценке результата ее решения, дети активны в выполнении учительских инструкций. Этот порядок был нарушен в рассмотренной части урока пять раз (17% триад построены не по классической схеме). Один раз дети проявили инициативу в контроле сами (реплика 59), один раз они сделали это по указанию учителя (реплики 62-63), трижды ученики начали действовать по собственному замыслу, не дожидаясь соответствующей санкции учителя (реплики 48, 102, 107).

Чрезвычайно существенно для сущностного понимания учебного взаимодействия на уроке то, что все (!!!) отклонения от классической схемы управления детской активностью возникли в игровых моментах урока. Все серьезные, деловые эпизоды урока строились по замыслу учителя, под его полным контролем и были чрезвычайно успешны. Это означает, что исполнительскую, правилосообразную часть совместной учебной работы дети осваивают на высоком уровне и с воодушевлением. Это в свою очередь означает, что дети на этом уроке с удовольствием учились действовать по правилам, образцам и инструкциям и весьма в этом преуспели.

Понимали ли они основания изучаемых правил, задумывались ли о том, почему действовать надо именно так? Представления учителя о возрастных возможностях интеллектуального развития первоклассников и о зоне их ближайшего развития средствами обучения ясно обозначены в следующих эпизодах:

<b>27. Учитель:</b>	А почему, ребята, буква «Ж» хочет, чтобы за ней стояла буква «Ы», а пишется «И»?
<b>28. Голоса:</b>	Потому что это правило!... Такое правило!
<b>29. Учитель:</b>	Правило! А еще почему?

<b>92. Учитель:</b>	А давайте полным ответом ответим. Оля, вставай. Здесь встретилось...
<b>93. Оля:</b>	Здесь встретилось правило «ЩА», потому что «ЧА-ЩА» пиши с буквой «А».
<b>94. Учитель:</b>	Молодец! Умнички!

<b>98. Учитель:</b>	Итак. Задание - прочитать. Давайте прочитаем. Три – четыре!
<b>99. Хор:</b>	<i>(Голос учителя лидирует в детском хоре.)</i> Согласные шипящие звуки [Ч'] – [Щ'] всегда мягкие, но после них пишется буква «А»: ЧАС, ЩАВЕЛЬ.
<b>100. Учитель:</b>	Так, ребята!

Эти три эпизода – основные точки «углубления в теорию» вопроса, обсуждаемого на уроке. Реконструировать педагогическую концепцию о желательной для первоклассников глубине понимания оснований их орфографических действий можно так:

- Действовать (писать) надо так, потому что такое правило.
- Такое правило, потому что так пишется.
- Не надо преждевременно углубляться в причины того, почему пишется так. Правило надо запомнить.

Готовность и способность детей жить по школьным правилам, мастерство учителя в помощи детям следовать правилам орфографии, поведения – все это оценить можно лишь в превосходной степени. А вот о том, насколько «правильна» такая правилосообразная жизнь, можно судить, лишь представив себе иные возможности первоклассников и иную форму взаимодействия учителя и учеников на уроке. Для этого отправимся на урок в школу, работающую не по традиционной системе, а по одной из альтернативных – по системе Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова. Подчеркнем: это – лишь одна из альтернатив традиционной педагогике.

## ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СИСТЕМА Д.Б. ЭЛЬКОНИНА – В.В. ДАВЫДОВА

Сегодня на уроке русского языка дети будут заняты поиском причин ошибки, типичной для первоклассников, но еще не сделанной в этом классе: почему после «Ч» и «Щ» рука сама может вывести буквы «Я» и «Ю». В сущности, весь урок

будет посвящен тому слову из правила про «ЧА-ЩА», на которое в предыдущем классе не обратили внимание. Это слово «но».

*Согласные шипящие звуки [Ч'] – [Щ'] всегда мягкие,*

**НО**

*после них пишется буква «А»*

Для тех наблюдателей, которые заходят в класс, работающий по системе Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова, но не привыкли к такой нетрадиционной манере обучения, необходимо сделать несколько предварительных пояснений. Они касаются, прежде всего, языка, на котором первоклассники обсуждают отношения звуков и букв – основной предмет изучения в букварный период. Дело в том, что в этой образовательной системе родной язык разговора о лингвистических закономерностях – это схемы, в которых фиксировано то, что дети уже изучили.

Что уже знают первоклассники про законы русской графики и орфографии (Эльконин, 1994; Агаркова и др. 1993) ? Несколько месяцев назад они вывели и зафиксировали в схеме основной закон русской графики (схема 1 на рис. 1). Пока этот первый закон остается единственным, дети именуют его просто и почтительно: «Закон». В течение первых месяцев букварного периода обучения этот Закон был абсолютным: ему подчинились 15 согласных букв, парных по мягкости/твердости. На уроке, который нам предстоит посетить, эта схема нарисована на доске, дети и учитель постоянно к ней обращаются, иногда просто указывая пальцем в ответ на многие «Почему?»

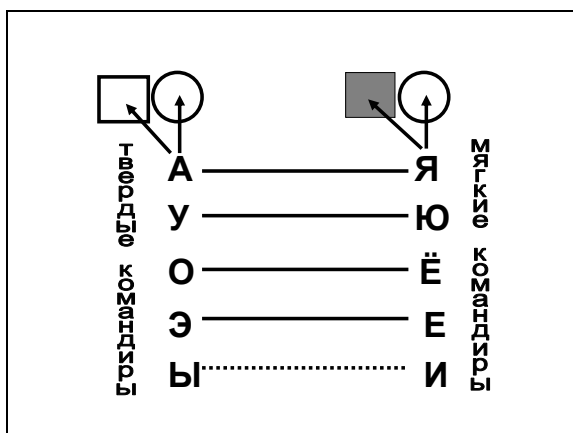


Рис. 1. Первая схема, которую вывели дети на уроках русского языка: «Работа гласных букв после согласных, парных по мягкости/твердости».

Условные обозначения:

○ - гласный звук

□ - твердый согласный звук

■ - мягкий согласный звук

↑ - «работа» гласных букв: обозначать гласный звук и указывать на мягкость или твердость предыдущего согласного. Буквы, указывающие на твердость согласного, называются «твердые командиры», буквы, указывающие на мягкость согласного, называются «мягкие командиры».

Несколько дней назад первоклассники впервые столкнулись с нарушениями этого закона при выборе гласных после согласных «Ш» и «Ж», непарных по мягкости/твердости, и преобразовали прежнюю (общую) схему в новую, описывающую частный случай (левая часть схемы 2 на рис 2). Сегодня им предстоит "открыть" особенности буквенного обозначения гласных звуков после

согласных «Ч» и «Щ», тоже непарных по мягкости/твердости. Сегодня схема 2 (исключения из Закона) будет достроена (Рис. 2).

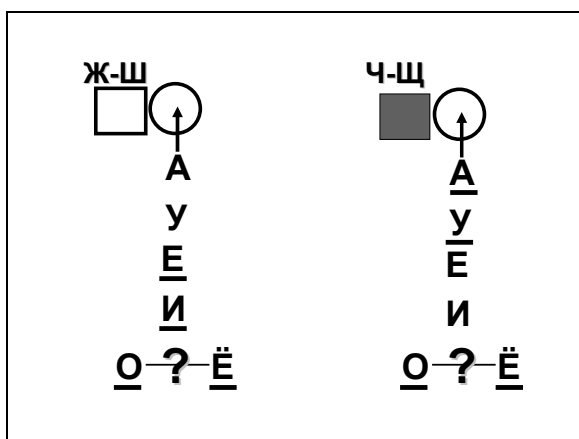


Рис. 2. Первое преобразование исходной схемы: «Работа гласных букв после согласных, непарных по мягкости/твердости».

Условные обозначения:

   (подчеркнутая буква) – «опасное место»: так первоклассники называют орфограммы.

? – «особо опасное место»: неизвестно, какую букву выбрать для обозначения звука [О] после согласных, непарных по мягкости/твердости.

Форма постановки задачи на этом уроке классична для практики учебной деятельности (Давыдов, 1996): учитель помогает детям обнаружить противоречие между прежним знанием (для обозначения мягкости согласных, парных по мягкости/твердости, используются буквы Я, Ю, И, Е, Ё) и новой ситуацией применения этого знания (буквы Ч и Щ обозначают ТОЛЬКО непарные *мягкие* звуки). Для того чтобы предметное противоречие стало заметным для детей и побудило их к действиям, направленным на выведение частной схемы 2 из общей схемы 1, учитель намерен перевести противоречие понятий в противоречие точек зрения детей, совместно решающих задачу (Цукерман, 2000). С этой целью будет организована общеклассная дискуссия и работа в малых группах (по 3-5 детей). Так, пользуясь терминологией Ж. Пиаже, когнитивный конфликт переводится в конфликт социо-когнитивный (Пере-Клермон, 1991).

Применяемая на этом уроке педагогическая техника организации взаимодействия всех участников общей дискуссии и групповой работы имеет в этом классе четырехмесячную предысторию. С первых дней обучения совместная учебная работа является нормой жизни детей; партнерами каждого ученика являются и учитель, и все одноклассники. Учитель постоянно прививает им социальные навыки сотрудничества, в частности, привычку поворачиваться лицом к говорящему и жестами отвечать на каждую реплику, прозвучавшую на уроке: знаком "плюс" показывать свое согласие с говорящим, знаком "минус" обозначать несогласие. Эти и другие приемы размыивания взрослоцентричной традиции урока усилены организацией пространства класса: дети сидят вокруг столов по четверкам, повернувшись друг к другу, а не к доске.

### Триада 1. Демонстрация знания.

- |                    |  |
|--------------------|--|
| 1. <b>Учитель:</b> | Сегодня мы познакомимся с новыми буквами. Я их напишу, а вы мне скажете, вы знаете эти буквы или нет? ( <i>Пишет на доске буквы «Ч» и «Щ».</i> ) |
| 2. <b>Голоса:</b>  | Знаем. Знаем!!! Я знаю! Я давно знаю!!! Я все буквы знаю!  |
| 3. <b>Учитель:</b> | Хорошо.  |

Урок начинается с классической триады. Учитель задает "легкий" вопрос, требующий от детей демонстрации знания, которым они заведомо владеют (реплика 1). Дети охотно демонстрируют свое знание (реплика 2). Учитель хвалит их за это (реплика 3), не требуя железного соблюдения школьного правила - поднимать руку и не высказываться с места. Учителю сегодня особенно важно, чтобы дети свободно высказывали собственные мнения, столь же важно, чтобы эти мнения были разными.

### Триада 2. Уточнение знания.

4. <b>Учитель:</b>	Тогда назовите, пожалуйста, эти буквы.
5. <b>Тихий хор:</b>	[Ч'Ч'Ч'... Щ'Щ'Щ'...]
6. <b>Глеб:</b>	<i>(Он сидит с поднятой рукой. Встает, когда учитель жестом приглашает его отвечать.)</i> Это [Ч'] и [Щ'].
7. <b>Голоса:</b>	«Ча» и «Ща».
8. <b>Глеб:</b>	«Ча» и «Ща».
9. <b>Учитель:</b>	По-разному называют. Многие правильно назвали <u>звуки</u> : [Ч'] и [Щ'].
10.	А <u>буквы</u> называются ( <i>указывает на буквы на доске</i> )... Первая буква ( <i>класс подсказывает: Ча</i> ) "Че", а вторая "Ща". Это их имена.

Этот не менее классический эпизод тоже начинается с вопроса учителя, побуждающего детей к демонстрации знания (реплика 4). Учитель по-прежнему не настаивает на соблюдении формальных правил разговора на уроке, но косвенно указывает на них: обращается к Глебу, который правила соблюдает - сидит с поднятой рукой и не высказывается с места.

Услышав, что детское знание неточно (реплики 5-8), учитель сообщает недостающую информацию (реплика 10), но перед этим оценивает сказанное (реплика 9). Оценочная часть завершающей реплики учителя строится как образцовое позитивное суждение: учитель указывает, что дети сделали верно, не указывая при этом детских ошибок. Кроме того, завершающая реплика содержит безоценочное суждение: "По-разному называют". В этом классе разница мнений практически всегда фиксируется, обычно поощряется, никогда не осуждается, даже если она неуместна (как в данном эпизоде).

### Триады 3-4. Майевтика мысли.

11. <b>Учитель:</b>	Эти буквы пришли к нам парой. Как вы думаете, почему они пришли вдвоем?
12.	<i>Один Глеб нетерпеливо тянет руку. Остальные дети задумчивы, выжидательно смотрят на учителя, друг на друга. Пауза затягивается. Кто-то шепотом произносит звуки: [Ч'Ч'Ч'... Щ'Щ'Щ'...]. Учитель наблюдает за лицами детей, замечает, кивком и улыбкой приветствует первые робкие догадки. Кто-то на задней парте шепотом произносит свою догадку, кто-то, услышав прошептанную мысль, неуверенно, осторожно складывает пальцы в "плюс". (Этим знаком в классе обозначается согласие с говорящим.)</i>
13. <b>Учитель:</b>	Да! Вы начали догадываться.
14. <b>Учитель:</b>	Что ты заметила, Лиля?
15. <b>Лиля:</b>	<i>(почти беззвучно)</i> Они мягкие.
16. <b>Учитель:</b>	Да!!! Эти звуки <b>всегда</b> мягкие.

Учитель просит детей высказать мысль, которая еще ни разу не звучала в классе (реплика 11). В предыдущих эпизодах дети охотно отвечали учителю в ситуациях, уже освоенных, привычных: назвать звук, обозначаемый буквой, назвать букву... Почти невербальная реплика 12 показывает, что в этом классе сегодня большинство детей робеют в ситуации, требующей минимального интеллектуального риска. Один Глеб постоянно хочет высказаться. Этот мальчик с первых дней обучения является интеллектуальным лидером. Впрочем, Глебом движет не только познавательный интерес, но еще и жажда социального признания и самоутверждения.

Задача учителя в этом коротком эпизоде: эмоционально поддержать рождение догадок. Поэтому учительское "Да!" произносится с радостью, почти с ликованием: "Да! Я верю, я вижу, что вы это можете! Уже почти смогли!" (реплика 13). Учитель буквально считывает с губ Лили ее первую догадку и "озвучивает" ее в более точных терминах (реплика 16).

#### Триада 5. Это наше общее открытие, мы все это знаем!

17. <b>Учитель:</b>	Давайте произнесем первый звук.
18. <b>Все дети:</b>	[Ч'Ч'Ч'...]
19. <b>Учитель:</b>	Второй.
20. <b>Громкий хор:</b>	[Щ'Щ'Щ'...]
21. <b>Учитель:</b>	<i>(улыбается, кивает, выражает одобрение жестами и мимикой.)</i>

Учитель немедленно делает всех детей соучастниками крошечного "открытия": разрешает говорить хором, укрепиться в новой мысли благодаря голосовой поддержке одноклассников. В одиночку высказывать новые мысли решаются пока очень немногие, вместе, хором нестрашно.

#### Триада 6. Мы думаем по-разному, и учителю это интересно.

22. **Учитель:** Мне очень трудно. Помогайте. Я знаю, что есть вот такая буква. *(Пишет на доске "Р").* Прочитайте.

23. **Класс** чрезвычайно активен. Кто-то радостно рычит: [PPP...]; [P'P'P'...]; кто-то мотает головой, показывая, что на этот вопрос нет ответа; кто-то говорит: "Мы не можем"; кто-то с интересом оглядывается на одноклассников, как будто размышляя, к какой "партии" присоединиться...

24. **Учитель:** Кто-то читает, а кто-то не может...

Предметная задача учителя, развертывающаяся в эпизодах 6 - 10: противопоставить согласные, парные по мягкости/твердости (например, [P - P']); непарным согласным [Ч'] и [Щ']. Но одновременно с предметной задачей учитель решает педагогическую задачу инициации детской мысли. Первые минуты урока показали, что именно эту задачу учителю решать сегодня трудно, необходимо укрепить в классе чувство безопасности высказывания разных мыслей. Для этого используется классический для учебной деятельности прием "ловушки": учитель предлагает детям нерешаемую задачу, которая с виду чрезвычайно проста (реплика 22). "Ловушки" создаются для того, чтобы "выловить" (обнажить, сделать явными, заметными и для говорящих, и для слушающих) разные мнения детей. "Прочитать букву" означает (на языке этого класса) назвать звук, обозначенный буквой. Так, задание учителя (реплика 22) нельзя выполнить однозначно: буква «Р» обозначает два звука - или [P], или [P'].

В данном случае одни дети действуют непосредственно: читают хорошо известную букву, другие помнят о том, что эта буква обозначает два звука и поэтому отказываются ее прочесть. Учитель завершает этот эпизод неклассично:

не сообщает нужную (правильную) информацию и не дает оценки детских мнений. Чрезвычайно театрально и выразительно демонстрируя радостную заинтересованность, учитель констатирует разницу детских действий (реплика 24). Подтекстовое сообщение этой реплики, усиленной невербальными средствами: "Вы думаете по-разному, и мне это очень нравится!"

#### Триады 7-8. Мы много знаем про буквы, и нас за это хвалят.

25. <b>Учитель:</b>	А почему не можете?
26. <b>Голоса:</b>	У нее две работы. (Из контекста ясно, что "у нее" означает "у буквы «эР».)
27. <b>Учитель:</b>	У нее две работы <sup>15</sup> . Совершенно верно.
28. <b>Учитель:</b>	Скажите, пожалуйста, а кто прикажет этой букве читаться твердо [РРР] или мягко [Р'Р'Р']?
29. <b>Голоса:</b>	Гласные буквы.
30. <b>Учитель:</b>	Вот наши гласные буквы. (Открывает на доске схему 1, хорошо известную классу.)

Две классические триады учебного диалога интересны для характеристики сегодняшней активности класса: в типовой ситуации предъявления знания по запросу учителя и для оценки учителя эти дети стараются проявить себя с лучшей стороны, они заинтересованы, оживлены, готовы "быть хорошими учениками". Учитель поддерживает класс в состоянии уверенности в своих силах. Это делается в двух регистрах: с позиции авторитета: точно повторив высказывание учеников, учитель объявляет его правильным (реплика 27) или в партнерской манере, подхватывая и развивая мысль ребенка (реплика 30). Судя по бодрому настрою класса, учитель имеет возможность передвинуть разговор в чуть менее знакомую и потому более рискованную область.

#### Триады 9-10. Мы много знаем про новые буквы, и нас за это хвалят.

31. <b>Учитель:</b>	А что вы можете сказать про новые буквы «Че» и «Ща»?
32. <b>Много голосов:</b>	У них одна работа. (Именно это "открытие" минуту назад вызвало трудность, сейчас класс сообщает о новом знании как о чем-то самоочевидном.)
33. <b>Учитель:</b>	У них одна работа.
34. <b>Учитель:</b>	А какая?
35. <b>Хор:</b>	Мягкая.
36. <b>Учитель:</b>	Они обозначают согласные мягкие: [Ч', Щ']. Совершенно верно.

В классе деловой настрой. Практически все ученики работают: следят за вопросами учителя, охотно отвечают, не отвлекаются. Убедившись, что дети чувствуют себя уверенней, уточнив их знания (реплика 36) и дополнительно укрепив их в вере в свою правоту (реплики 33, 36), учитель рискует поставить главную задачу урока, требующую от класса гораздо более значительной самостоятельности, чем в эпизоде 3. Напомню, что этот эпизод обнаружил опасно-настороженное отношение класса к приглашению учителя высказывать самостоятельные суждения.

#### Триада 11. Постановка новой задачи.

37. **Учитель:** Если они только мягкие, то какие гласные буквы мы выберем

<sup>15</sup> В условной терминологии этого класса: у согласной буквы «две работы» - первая – обозначать твердый согласный звук, вторая - обозначать мягкий согласный звук.

- для букв «Че» и «Ща»? (Вопрос задает медленно, произнося каждое слово отдельно.) Какие, Наташа?<sup>16</sup>
38. **Наташа:** «А» и «Я». (Отвечая, девочка смотрит на схему 1 на доске.)
39. **Учитель:** (подхватывая Наташину мысль, ведет указкой по схеме 1) «А» и «Я», «О» и «Ё»...
40. Верно?
41. Лица детей серьезны, напряжены. Кто-то показывает "минус", означающий несогласие с высказанной мыслью, кто-то говорит "нет". В голосах и в жестах пока еще нет уверенности, "минусы" поднимаются медленно, осторожно, невысоко. "Нет" произносится тихо, некатегорично.

Реплика 38 не дает достаточных оснований для того, чтобы однозначно судить о логике детской мысли. Можно предположить, что Наташа ответила на вопрос учителя так, как до этого многократно отвечала на такой же вопрос, но по отношению к буквам согласных, парных по твердости/мягкости. Учитель в данном эпизоде подталкивает детей именно к "старой" логике, фиксированной в привычной схеме 1. Реплика 39 могла бы звучать как классическое учительское завершение детского высказывания. В пяти из десяти предыдущих эпизодов урока (№4, 7-10) учитель применял сходную форму завершения: повторял слова ребенка либо дословно, либо чуть-чуть их переиначивая, уточняя, дополняя. Но реплика 40 нарушает этот стереотип: вместо учительской оценки следует запрос на детскую оценку. Таким образом, весь эпизод 11 оказывается нетрадиционным: учитель задал вопрос, присоединился к мнению ребенка и попросил класс оценить их общее предположение. В данном случае учительница присоединилась к ошибочной точке зрения, как она часто делала раньше. Повторяя и правильные, и ошибочные высказывания детей, учитель воспитывает в детях оценочную самостоятельность. Неуверенное несогласие класса с мнением учителя - завершающее движение в этом эпизоде.

Похоже, что причина детской неуверенности здесь не в том (или, по крайней мере, не только в том), что ученикам не положено спорить с учителем. В опыте этого класса такое случалось многократно и чрезвычайно поощрялось всеми учителями. Детям трудно обосновать свое несогласие, они ощущают, что с буквами Че и Ща "что-то не так", но еще не готовы это интуитивное ощущение облечь в логические аргументы. Далее учитель приходит им на помощь, заостряя противоречие между прежними задачами, связанными с выбором гласных букв после согласных парных по мягкости/твердости и новой задачей о выборе гласных букв после непарных согласных.

### Триада 12. Новая задача отличается от прежних задач.

- |                     |   |
|---------------------|---|
| 42. <b>Учитель:</b> | Ну почему же неверно? Буква «эР» так работает? Она подчиняется гласным командам «А» и «Я». Буква «эМ» так работает? |
| 43. <b>Дети:</b>    | (громко, хором) У них по две работы!  |
| 44. <b>Учитель:</b> | А буква «Че» и «Ща»?  |
| 45. <b>Хор:</b>     | (громко, бойко) У них одна работа! (Многие дети поднимают один пальчик.)  |
| 46. <b>Учитель:</b> | Ну, если так...   |

Ничего нового не было сказано. Реплика 43 уже звучала дважды - в детском (реплика 26) и учительском (реплика 27) исполнении. Реплика 45 тоже была уже озвучена детскими (реплика 32) и учительским (реплика 33) голосами. Однако,

<sup>16</sup>Здесь и далее учитель обращается по имени к тому ребенку, который поднял руку. Принудительный вызов ученика, не выражающего добровольную готовность отвечать, в этом классе не практикуется.

похоже, что противоречие между прежней и новой задачей выступило для детей только сейчас. Об этом говорит нарастающая активность класса, апофеозом которой становится следующий эпизод.

### Триада 13. Первые догадки.

47. **Учитель:** Ну, если так, какие буквы будем выбирать?  
48. *В классе – щебет: дети наперебой называют самые разные гласные буквы.*  
49. **Учитель:** Я предлагаю выбрать буквы «А» и «Я».  
50. *В классе нарастает шум, слышны громкие, уверенные “Нет!!!”.  
Поднимаются руки.*  
51. **Учитель:** Нет? А как? *(Дети наперебой называют гласные буквы.)* Тихо.  
*(Глеб давно тянет руку.)* Глеб, иди сюда.  
52. **Глеб:** *(у доски, категорично)* Только “А”!  
53. **Хор:** “Я”!  
54. **Учитель:** Ну почему? “А” тоже может быть!

Это один из самых шумных эпизодов урока. Здесь учитель даже делает первое и последнее дисциплинарное замечание: “Тихо”. Детская инициативность заметно возрастает. Это проявляется, во-первых, в том, что ученики начинают бойко предлагать свои решения (реплики 48, 51), во-вторых, впервые возникает детская оценка без запроса учителя (реплики 50, 53). Предметное противоречие замечено, детская мысль напряжена, но ее рано сковывать рамками логических доказательств. Учитель дает возможность детям “погадать” и не спешит просить обосновывать высказанные мнения. Более того - учительские реплики (49, 54) тоже построены в жанре угадывания. Педагог по-прежнему работает на “эмоциональную раскачку” будущих, еще не родившихся мыслей. Это удается: голоса детей звучат все уверенней, в обсуждении участвуют практически все ученики. Атмосфера совместного поиска решения накалилась настолько, что в реплике 53 впервые появился прямой, не санкционированный учителем ответ учеников на высказывание ребенка. В момент рождения детских догадок классическая триада школьного диалога начала разваливаться.

### Триады 14-16. У нас другое мнение!

55. **Учитель:** Но я как-то не могу понять... Нам же надо выяснить, какие у букв «Че» и «Ща» будут гласные командиры?!
56. **Гена:** «А», «О», «У»...
57. *В классе нарастает беспокойство. Многие нетерпеливо вскидывают руки, трясут головами.*
58. **Учитель:** *(Подхватывает и развивает мысль Гены.)* «А», «О», «У», «Э», «Ы». *(Показывает левый столбик в схеме 1).*
59. **Учитель:** Глеб, ты согласен?
60. **Глеб:** Нет.
61. **Хор:** Я тоже нет!
62. **Учитель:** *(с оттенком восхищения в голосе)* Как это, нет?!
63. **Учитель:** А как?
64. **Хор:** «Я», «Ю», «И», «Е», «Ё».
65. **Учитель:** А какая разница?
66. **Зоя:** С буквой “А” они все равно будут читаться мягко.
67. **Учитель:** Это твое предположение. Мы пока не знаем, как они будут читаться. Мы сейчас выбираем для них командиров.

Эпизод 14 внешне построен по классической схеме триады, однако эту схему нарушает страстное, едва сдерживаемое невербальное соучастие одноклассников, их желание вмешаться в диалог "учитель - ученик" (реплика 57). Заметим, что дети оценивают ответ Гены без санкции учителя, по собственной инициативе. Впрочем, такого рода оценочная инициатива тщательно вырабатывалась учителями на протяжении предыдущих месяцев обучения в первом классе.

Нетерпеливое желание поделиться своими новорожденными мыслями прорывается в реплике 61, не санкционированной учителем. Учитель впервые позволяет себе в них усомниться, правда, в шутливо-заинтересованной форме (реплика 62),

В эпизоде 16 ярко проявляется одна из ведущих характеристик спора первоклассников: высказываются разные, никак не связанные друг с другом, зачастую взаимоисключающие точки зрения (реплики 64, 66), и это нисколько не смущает спорщиков. Складывается впечатление, что дети исходят из собственного представления о честном разделении труда на уроке: задача "хорошего ученика" - предлагать мнения на суд учителя, а задача "хорошего учителя" - выбирать верное мнение. А учитель отказывается от роли третейского судьи и переводит детские безапелляционные суждения в статус предположений (реплика 67). Заметим, что в этой системе обучения перевод утверждения в статус гипотезы, требующей доказательств, едва ли не основная форма учительского завершения любого эпизода урока, где ребенок высказывает новую мысль.

#### **Триады 17-18. Пора рассуждать логично. Переход к обоснованию.**

68. <b>Учитель:</b>	Если согласный твердый, какие для него выбираются командиры? Пожалуйста, Ася.
69. <b>Ася:</b>	Которые командуют: "Читайся твердо".
70. <b>Учитель:</b>	А какие это буквы?
71. <b>Ася:</b>	(а с ней скандирует весь класс, читая схему 1) А, У, Ы, Э, О.
72. <b>Учитель:</b>	Прекрасно!
73. <b>Учитель:</b>	Если согласный мягкий, какие выбираются командиры?
74. <b>Хор:</b>	(громко и весело читают схему 1): Я, Ю, И, Е, Ё.
75. <b>Учитель:</b>	Так, все уже увидели: (ведет указкой по схеме) Я, Ю, И, Е, Ё.

Перед учителем встала новая задача: оформить разношерстные детские догадки в цельные "теории", помочь детям увидеть логические основания их пока еще бездоказательных мнений. Возврат к классической триаде оправдан: от первоклассников рано ожидать самостоятельности в выявлении оснований своих точек зрения. Поэтому учитель возвращается к жесткому структурированию потока детских мыслей.

В классе начала вырисовываться неверная (через 10 минут она будет опровергнута), но логически цельная точка зрения, которую учитель ненавязчиво предлагает, подхватывая любую искорку детских размышлений (реплики 41, 50, 53, 64, 74). Класс еще не утвердился в этой точке зрения. Поэтому учитель должен одновременно удерживать две предметных задачи. С одной стороны, надо укрепить псевдо-логичное предположение о том, что после букв «Ч» и «Щ», обозначающих непарные мягкие согласные звуки [Ч'] и [Щ'], должны писаться буквы, указывающие на мягкость предыдущего согласного (Я, Ю, И, Е, Ё). С другой стороны, желательно построить и альтернативную гипотезу: буквы «Ч» и «Щ» - особенные: "у них одна работа", то есть они обозначают только мягкие согласные звуки и "не нуждаются в помощи гласных командиров", потому что их

нельзя "прочитать твердо"<sup>17</sup>. Такие догадки уже звучали в классе (реплики 45, 52, 66) и у них есть серьезные основания: на предыдущих уроках класс обсуждал другую пару согласных, непарных по мягкости/твердости: «Ж» и «Ш». Уже было установлено, что фиксированный в схеме 1 основной закон обозначения мягкости и твердости согласных с помощью гласных буквы не работает для непарных согласных. Уже была выведена новая схема 2, в которой подчеркнуты гласные буквы «И» и «Е»: в этих местах произошло "нарушение основного закона". Далее такие случаи будут называться "опасные места" или орфограммы.

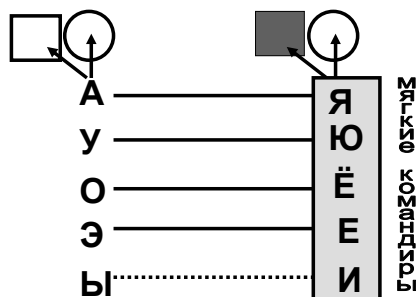
### Триада 19. Оппозиция преждевременна.

76. **Учитель:** (*Обращается к Глебу, высоко поднявшему руку.*) Глеб, у тебя есть возражения? Пожалуйста!
77. **Глеб:** Но ведь мы обсуждали, что ЖИ – ШИ пиши с буквой "И", а не с "Ы"! Слышится [Ы], а пишется "И".
78. **Учитель:** А разве мы сейчас говорим про буквы «Же» и «Ша»? Мы говорим про буквы «Че» и «Ща». (*Глеб садится с недовольным лицом.*)

В эпизоде 19 Глеб апеллирует к знанию о необычном поведении непарных согласных. Эпизод выделен как неклассический потому, что ученик оспаривает точку зрения учителя и многих одноклассников. Учителю ничего не стоит поддержать сейчас Глеба, помочь ему развить свою мысль. Однако прежде чем это сделать, необходимо утвердить другую точку зрения, иначе две разные, альтернативные гипотезы просто не будут осмыслены как противоречивые. Класс, не утвердившийся в одной точке зрения, незаметно для себя перейдет на другую (точку зрения Глеба); преодоление и перестройка своей исходной позиции не станет для детей событием их интеллектуального и эмоционального опыта. Иными словами: пока не достроена позиция, рано поддерживать оппозицию. Но учитель будет радостно помнить о ее существовании, что вскоре и обнаружится в эпизоде 22.

### Триады 20-21. Строим обоснованную позицию.

79. **Учитель:** Сколько работ выполняют эти буквы?
80. **Дети поднимают один палец.**
81. **Учитель:** Какие звуки они обозначают?
82. **Лара:** Согласный мягкий.
83. **Учитель:** Но если так, я лично буду выбирать вот эту колонку (*обводит на схеме 1 правую колонку гласных Я, Ю, И, Е, Ё*).



<sup>17</sup>Здесь используется язык, на котором эти фонетические отношения обсуждаются в данном классе.

84. **Дети** примолкли. Медленно поднимаются несколько “плюсов” – знаков согласия.

85. **Учитель:** Спасибо, Зоя, что ты со мной согласна. Нина, почему ты со мной согласна?
86. **Нина:** (*тихо*) Я с Вами согласна, потому что эти буквы указывают на мягкость согласного.
87. **Учитель:** Эти буквы указывают на мягкость предыдущего согласного. Спасибо, Нина! Значит, нужно будет выбрать все буквы, которые обозначат мягкость согласного.

Эпизод 20, казалось бы строится по схеме классической триады. Однако не совсем традиционно последнее движение: дети оценивают мнение учителя по собственной инициативе. Похоже, что они начинают честно выполнять работу понимания - мыслить вместе с говорящим. Это надо немедленно поддержать. Поэтому в эпизоде 21 учитель благодарит Зою, которая подняла знак "плюс" первой (реплика 85). Чуть далее учитель не только повторяет слова Нины, слегка подкорректировав формулировку, но благодарит девочку за артикулированное понимание (реплика 87).

### Триада 22. Оппозиция должна существовать!

88. **Учитель:** Что-то не так, Глеб? (*Мальчик продолжает высоко держат руку.*)
89. **Глеб:** Это не зависит... Ведь «Че» и «Ща» **всегда** мягкие, они не могут быть твердыми, они всегда мягкие.
90. **Учитель:** Правильно. Значит, гласные будут указывать на его мягкость!
91. **Глеб:** (*возбужден, размахивает руками*) И даже если после «Че» и «Ща» поставить “А”, они все равно останутся мягкими, потому что они **всегда** мягкие.
92. *В классе поднимаются “плюсы”, звучат “Да!”.*
93. **Учитель:** Ну да! Если поставить “Э”, будет (*класс подхватывает*) ЧЕ...  
Итак, у нас два мнения!

В этом патетичном эпизоде мы впервые встречаемся с подлинно самостоятельной, развернутой и обоснованной детской мыслью. Глеб фиксирует основное предметное противоречие, вокруг которого строится учебная задача этого урока (реплики 89, 91). И его наконец-то услышали и поддержали одноклассники (реплика 92). Это чрезвычайно значимое событие не только для мальчика, болезненно переживающего неприятие одноклассников, но и для класса в целом. Глеб - человек необычайно эрудированный, настоящий энциклопедист, с недетским, сложным синтаксисом речи, с жесткой логикой, ясно формулирующий свои мысли. К нему, конечно, прислушаются (особенно если его мнение поддержит учитель), но интеллектуальная дерзость Глеба не может пока стать образцом для подражания: он слишком "особенный", неравный - всезнайка, умник, книжник, явно не такой, как все. Если сейчас мысль, высказанная Глебом и еще не санкционированная учителем, находит отзыв среди первоклассников, значит они уже захвачены задачей и чувствительны к любой подсказке, к любому новому повороту мысли.

В речи учителя задача урока была сформулирована давно и многократно (37,47, 55, 68). Но услышали и сразу же приняли эту задачу очень немногие дети. Остальные первоклассники не ломали голову над лингвистическим противоречием, а выполняли отдельные пошаговые инструкции учителя. Для многих учеников задача возникает тогда, когда отчетливо представлены и противопоставлены две разные точки зрения на ее решение. Глеб начал размышлять о противоречивой природе непарных согласных с самого начала

урока (12, 52, 60, 77). Его наконец-то услышали. Для учителя на первый план выдвигается новая педагогическая задача: показать первоклассникам, насколько высоко в этом классе ценится самостоятельная мысль. И это демонстрируется убедительно: мнение Глеба уравнено с мнением учителя (реплика 93).

Небольшое отступление. Глеб не только уникален, но и типичен: в каждом классе есть дети, которые уважают себя за самостоятельность мысли. Если учитель хочет эту индивидуальную ценность сделать ценностью учебного сообщества, то такому ребенку необходимо создать ситуацию признанию.

### Триады 23 - 24. Но сначала надо укрепить свою позицию.

- |                      |  |
|----------------------|--|
| 94. <b>Учитель:</b>  | Я утверждаю, что для мягких согласных надо выбирать мягких командиров. Нина со мной согласна. И Зоя. Выходите сюда.  |
| 95.                  | <i>Девочки выходят к доске, учительница обнимает их за плечи. Многие дети, увидев эту идиллию у доски, приподнялись с мест, готовые присоединиться к счастливым избранницам.</i> |
| 96. <b>Учитель:</b>  | Нет – нет, сейчас весь класс сюда выйдет. Это несправедливо. Нина и Зоя сразу со мной согласились.   |
| 97. <b>Учитель:</b>  | Нина, скажи для всех, почему ты со мной согласна?  |
| 98. <b>Нина:</b>     | Потому что эти буквы указывают на мягкость.  |
| 99. <b>Учитель:</b>  | Кто услышал мнение Нины?   |
| 100.                 | <i>Дети жестами выражают согласие и одобрение.</i>   |
| 101. <b>Учитель:</b> | Все даже согласились. Все восхищены. (К Зое и Нине.) Спасибо, девочки, садитесь. Вы меня замечательно поддержали.  |

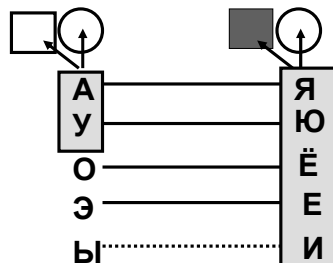
Эпизод 23 чрезвычайно трогателен. Ранее учительница сделала все возможное, чтобы "массами овладела" небесспорная, но логически обоснованная идея о том, что после букв «Ч» и «Щ», обозначающих мягкие согласные звуки, надо выбирать гласные буквы, указывающие на мягкость согласных (правда, только согласных, парных по мягкости/твердости). Класс был тщательно подведен к этой идее. Теперь эту идею учитель окончательно "передает" детям: к доске приглашается Зоя, которая первой согласилась с гипотезой учителя (реплика 85) и Нина, которая уже продемонстрировала ясное понимание учительской логики (реплика 86). А теперь телесный контакт окончательно закрепляет сближение точек зрения учеников и учителя (реплика 95).

В эпизоде 24 учитель призывает весь класс присоединиться к мнению Нины (согласной с учителем) и превосходит саму себя в чрезвычайно эмоциональном одобрении действий девочек (реплика 101). Только теперь пробил час интеллектуальному противостоянию. Неслучайно здесь классическая триада учебного диалога, определяющая достаточно жесткое учительское "ведение" детской мысли, сменяется целой чередой нетрадиционно построенных эпизодов урока, открывающих свободу детской инициативе.

### Триады 25-26. Оппозиция должна окрепнуть.

- |                      |  |
|----------------------|--|
| 102. <b>Учитель:</b> | А вы кричите про "А", про "О"... Вот гласные, которые обозначат мягкость согласных ( <i>указывает на схему 1а</i> ). И теперь нам будет очень легко писать все слоги! Правильно? Есть возражения? Мы вас убедили? Один только Глеб хочет возразить. Вера держит руку! Вера, пожалуйста, что ты хочешь сказать? |
| 103. <b>Вера:</b>    | <i>(пританцовывая, выбегает к доске, говорит нараспев и весело)</i><br>Есть закон русского языка: ЧА – ЩА пиши с буквой А, ЧУ – ЩУ пиши с буквой У!  |

104. **Учитель:** Какой интересный закон!...
105. **Сева:** Писать «У», а читать «Ю»...
106. **Учитель:** Интересно!
107. **Учитель:** Есть предположение. Смотрите (*обводит на схеме 1 буквы А и У*).



Что говорит Вера? Она говорит, что ЧА – ЩА надо писать с буквой «А», ЧУ – ЩУ писать с буквой «У». А куда же деть буквы «Я» и «Ю»?

108. **Сева:** С «Я» и «Ю» читать будем.
109. *Многие дети жестами выражают согласие.*
110. **Учитель:** У тебя интересное предположение, и его стоит проверить... Или не нужно? Сразу писать будем?
111. **Хор:** Проверять будем.

Вера сообщает информацию, которую она, вероятно, услышала дома. Едва ли девочка видит предметные основания "закона русского языка", который сейчас цитирует. Однако Вера заметила, что этот "закон" противоречит предположению, узаконенному авторитетом учителя, который обвел правый столбик в схеме 1. Прелестна легкость и удовольствие, с которым девочка возражает учителю и всему классу, присоединившемуся к мнению учителя (реплика 103). Выразительна реакция учителя на сообщение Веры. Учительница проявила интерес не только на словах (реплика 104), но и на деле: поместила Верину гипотезу в схему 1 рядом со своей собственной гипотезой (реплика 107).

Мы не знаем, что натолкнуло Севу (реплики 105, 108) на довольно туманное рассуждение, в котором буквы и звуки, похоже, перепутаны. И учителю, судя по его реакции (реплики 106, 110), не важны сейчас основания высказываний Севы. Важно то, что в содержательный спор втягиваются все новые дети (Вера и Сева до сих пор не были заметными участниками урока), противопоставление двух точек зрения выстроено, подхвачено частью класса (реплика 109). Оппозиция состоялась! Две точки зрения высказаны и зафиксированы в схеме. Исходя из всего предыдущего учебного опыта этих первоклассников, следующий шаг очевиден: надо проверять – какая из двух точек зрения верна<sup>18</sup>.

### Триады 27-28. Рассуждение о методе проверки гипотез.

112. **Учитель:** А что значит – проверять? Как мы будем проверять? А? Как? Нина!
113. **Нина:** Надо посмотреть на слова.
114. **Учитель:** Надо увидеть слова.

<sup>18</sup> В опыте этих первоклассников уже не раз встречались ситуации, когда верны несколько точек зрения. Однако они уже узнали и почувствовали, что в вопросах правописания, при выборе буквы возможно лишь одно правильное решение.

115. **Нина:** Нет. Надо написать слова, в которых есть буква «Че» или «Ща». Написать после них «А» или «Я» и прочитайте. И посмотреть – получится или нет.
116. **Учитель:** Хорошо. А если я напишу так (*Пишет на доске ЧАЩА, ЧЯЩЯ.*) Ну-ка, прочитайте! (*Учитель ведет указкой по словам, дети читают: ЧА-ЩА. ЧА-ЩА.*)
117. **Учитель:** Ничего не изменилось. Поэтому можно выбирать, как кто-то сразу предполагал, и «А», и «Я». Какие проблемы?
118. **Наташа:** Читаться будет всегда мягко...
119. **Учитель:** Ага! Важно, значит, не про чтение сейчас думать, а как это пишется.

Учительница торопится перейти от слов к делу, ей уже не терпится открыть заранее приготовленный список слов, наблюдая за которыми дети смогут сами прийти к выбору между двумя соперничающими гипотезами (реплика 114). Нина не позволяет учителю придать ее словам ложный смысл и предлагает свой способ проверки гипотез (реплика 115). Учитель на ходу перестраивает свой замысел и ставит рискованный (с точки зрения традиционной педагогики) эксперимент, предложенный девочкой (реплика 116). Этот мимолетный эпизод показывает, что детская самостоятельность окрепла до такой степени, что ребенок готов не только предлагать свою точку зрения на суд учителя, но и противостоять учителю. Чтобы не растоптать росток детской инициативы, учитель подхватывает Нинину мысль и действует по плану ребенка.

Но следующий эпизод 28 построен не только традиционно, но даже жестко: учительница берет инициативу в свои руки, сама оценивает результаты неудачного эксперимента, предложенного Ниной (реплика 117), и в готовом виде сообщает способ проверки гипотез (реплика 119). Откуда эта жесткость? От ясного понимания границ возрастных возможностей: для первоклассников поиск способа проверки гипотез - задача "на вырост"; в центр собственного действия ученика эта задача войдет лишь в средней школе. Сейчас детям надо лишь заметить ее существование, почувствовать ее вкус.

Все предпосылки будущего самостоятельного детского действия сложились: оно спланировано, его предмет определен, уровень заинтересованной включенности детей в содержание задачи весьма высок. Поэтому учитель просто дает инструкцию:

"На доске – слова с буквами Че и Ща. Мы уже поняли, что это буквы – непарные, у них только одна работа. А с непарными согласными надо держать ухо востро! Пожалуйста, в группе обсудите, что происходит с этими буквами. Слова с доски списывать не надо, главное – выбрать гласные буквы для «Че» и «Ща»." Все уточнения к инструкции (где записывать результаты, как удобней расположить запись) будут сделаны по ходу работы, когда учитель подойдет к каждой группе. То, что результат группового обсуждения должен быть оформлен в виде схемы, этим первоклассникам напоминать уже не надо.

Слова на доске:

РОЩА	КРИЧАЛ
ЩУКА	ХОЧУ
ЩИТ	ЧИСТАЯ
ЩЕПКА	ЧЕК
ЩЁТКА	УЧЁНЫЙ
ТРУЩОБА	САЧОК

Начинается первая в жизни этого класса "исследовательская" групповая работа. До сих пор в групповой форме решались лишь исполнительские задачи на применение знаний, полученных в общеклассной дискуссии. При этом дети

освоили некоторые ритуалы и навыки сотрудничества: как только учитель говорит магические слова "А теперь посоветуйтесь друг с другом" или "В группе обсудите...", четверо детей, сидящих вокруг одного стола сближают головы, часто располагаются буквально нос к носу и начинают оживленно беседовать, указывая то в тетрадь, то на доску. Энергетика класса заметно меняется: лица всех детей оживлены, жестикуляция и позы свободные, голоса уверенные. Если прислушаться к их беседам, то практически никогда не услышишь чего-либо постороннего, не относящегося к теме урока. Но очень редко можно услышать развернутые, хорошо адресованные речи. Свои мысли первоклассники пока что выражают сбивчиво, отрывисто, путано. Но при этом они, как правило, понимают своих собеседников (куда более искусно, чем большинство взрослых понимают детские логические невнятицы) и приходят к общему результату. Записав этот результат, дети с большим удовольствием совершают последний ритуал групповой работы: все четверо протягивают друг другу руки и соединяют ладонки. Это означает: "Мы договорились и пришли к общему выводу".

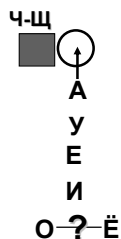
Учитель во время работы подходит к каждой группе и прислушивается, без специального приглашения детей не вмешиваясь в их обсуждение. Учителю за 3-5 минут групповой работы предстоит решить сложнейшую режиссерскую задачу: доклад какой группы выслушать в первую очередь. Для данного урока, для самой первой самостоятельной "исследовательской" групповой работы целесообразно выбирать самую беспроигрышную группу, участники которой (а) сами построили безошибочную или почти безошибочную схему решения задачи, (б) смогут ясно объяснить свое решение одноклассникам, (в) не робкого десятка - выйдя к доске, не растеряются. Долгого обсуждения разных результатов, полемики между группами первоклассники могут просто не вынести (дети уже работают 25 минут, групповая работа чрезвычайно энергоемка), а учитель хочет, чтобы к концу урока класс прочувствовал, пережил радость открытия, а не скуку и усталость. Поэтому планируется (чаще всего это делается интуитивно, без рационализации) бенефис одной группы, к выводам которой немедленно присоединится весь класс. В результате должно возникнуть переживание общей победы.

### Триады 29-30. Доклад группы об "открытии".

120. Учитель: А теперь мне очень важно услышать мнение групп. Может быть не одной, а нескольких групп, если мнения будут разные. Какая группа хочет пойти к доске? (*Дети не просто тянут руки, а буквально выпрыгивают из-за парт.*) Все хотят. Это очень приятно, что все хотят. Я вызываю вторую группу. Они будут нам рассказывать о своем решении, а вы будете проверять. (*К доске вприпрыжку выскакивают Вера, Глеб, Валера и Арсений.*) Вот вам мел. Можете даже воспользоваться красным мелом. Только подробно рассказывайте, к какому мнению вы пришли.
121. Глеб: (*указывая на слова на доске*) Мы поняли, что в этих словах пишется «А», «У», «И» и «Е»!
122. Вера: А еще там пишется «Ё» и «О».
123. Глеб: «Ё» и «О». Так что...
124. Вера пальчиком рисует в воздухе знак вопроса. Это означает: "Мы не знаем, что писать – «О» или «Ё»"<sup>19</sup>.

<sup>19</sup>Случай обозначения звука [О] после непарных согласных уже рассматривался при изучении букв «Ж» и «Ш». Наблюдая написания слов (ШОРТЫ и ШЁЛК, ЖЁЛТЫЙ и УЖОНОК), дети убедились в неоднозначности выбора буквы и поняли, что они не знают, в каких случаях звук [О] обозначается буквой «Ё», а в каких - буквой «О». Поэтому они решили, что пока безопасней в этих случаях вместо буквы писать

125. Учитель: Вы как-то на схеме покажите, что вы заметили.  
 126. Все четверо детей перемещаются к схеме 1. Глеб зачеркивает букву «Ю», Арсений указывает на букву «Я» (у него нет в руках мела, чтобы самому зачеркнуть эту букву).  
 127. Учитель: Так. Что-то интересное. Вам помочь?  
 128. Арсений нашел мел и с трудом, на цыпочках дотягивается до буквы «Я». Глеб начинает рукой стирать зачеркнутую букву «Ю».  
 129. Учитель: Если не хотите моей помощи, возьмите стул. Есть тряпка.  
 130. Арсений залезает на стул и начинает вписывать буквы «А» и «У». Валера тряпкой стирает «лишние» буквы («Э», «Ы»).



*Класс наблюдает за преобразованиями схемы 1 так, как дети смотрят триллеры: приоткрыв рты, забывая дышать.*

Докладывать результаты исследований первоклассникам приходится впервые. Тем не менее, сообщение Глеба и Веры (реплики 121-124) звучит убедительно. Для построения совместного доклада им совсем не понадобилась помощь учителя, который до сих пор служил организатором детской коммуникации. Можно не сомневаться, что этот доклад не был заранее продуман, согласован и отрепетирован. Однако точная скоординированность всех реплик докладчиков указывает на то, что они (а) имеют общую идею и (б) слышат друг друга. Похоже, что пять минут групповой работы существенно, хотя и ненадолго повысили детский уровень коммуникации (для сравнения см. эпизод 16 и комментарий к нему).

Учитель советует неопытным докладчикам использовать "наглядные средства" (реплика 125). Как только совершается переход от вербального к невербальному способу выражения мысли, в работу охотно втягиваются два других члена группы, до сих пор молчавшие у доски, но принимавшие живейшее участие в общем обсуждении за столом. Действия Арсения и Валеры (невербальные реплики 126, 128, 130) убедительно показывают, что решение группы действительно стало общим, разделенным и понятным всеми участниками. Работа по построению схемы происходит практически без помощи учителя, который хочет быть полезным (реплика 127), но находит себе лишь одно применение: давать житейские советы (реплика 129). Закончив строить схему, четверо докладчиков встают около нее и поворачиваются к классу. Все четверо сияют.

Ключевыми для этого эпизода урока являются слова **модель (схема) и моделирование**. Волнение учителя понятно: действие моделирования только осваивается, поэтому учитель, предоставляя детям сделать первый шаг по направлению к модели, хочет постоянно "страховать" неопытных учеников. Для этого надо было бы действовать пошагово, следить, чтобы каждая детская догадка немедленно фиксировалась графически, задавать множество наводящих вопросов, помогающих детям выделять и обосновывать каждый момент

---

знак вопроса и задавать этот вопрос учителю. Например: "В слове ПОШЁЛ пишется О или Ё?" Вероятно, здесь дети использовали именно это знание.

многоэтапной работы по выведению новой схемы. По счастью, учитель достаточно оптимистичен и опытен, чтобы доверять стихии детской самостоятельности и не загонять ее в строгие рамки классических триад учебного диалога. Результат оправдывает учительские надежды: из сумбура детских действий вырастает вполне зрелая схема. Ею надо сначала надо восхититься, а потом осмыслить: понять, где произошли «нарушения Закона<sup>20</sup>» и подчеркнуть «опасные места» (орфограммы). Через несколько минут под руководством учителя класс построит схему, описывающую работу гласных букв после согласных, непарных по мягкости/твердости (схема 2).

Микроанализ, средством которого была триада учебного диалога как основная единица учебного дискурса, позволил нам увидеть мельчайшие движения учителя, направляющего своих учеников к большей учебной самостоятельности, а также установить эмпирически наблюдаемые критерии самостоятельности детей на этом уроке. Мы видели, что классическая триада разрушается всякий раз, когда в классе возникает инициативное действие ребенка (или группы детей), направленное на задачу, но не обусловленное напрямую инструкцией, указанием или приглашением учителя. В рассмотренном фрагменте урока это случилось в 14 триадах из 30 (47%<sup>21</sup>). Все детские инициативы (тонко подготовленные учителем) касались понятийной интриги урока: противоречия между старым знанием об отношениях звуков и букв и новыми фактами.

Представления учительницы о возрастных возможностях интеллектуального развития первоклассников и о зоне их ближайшего развития средствами обучения ясно обозначены в следующих эпизодах:

87. **Учитель:** Значит, нужно будет выбрать все буквы, которые обозначат мягкость согласного.
88. Что-то не так, Глеб?
89. **Глеб:** Это не зависит... Ведь «Че» и «Ща» **всегда** мягкие, они не могут быть твердыми, они всегда мягкие.
90. **Учитель:** Правильно. Значит, гласные будут указывать на его мягкость!
91. **Глеб:** (*возбужден, размахивает руками*) И даже если после «Че» и «Ща» поставить «А», они все равно останутся мягкими, потому что они **всегда** мягкие.
92. *В классе поднимаются «плюсы», звучат «Да!».*
93. **Учитель:** [...] И так, у нас два мнения!
- 
112. **Учитель:** А что значит – проверять? Как мы будем проверять? А? Как? Нина!
113. **Нина:** Надо посмотреть на слова.
114. **Учитель:** Надо увидеть слова.
115. **Нина:** Нет. Надо написать слова, в которых есть буква «Че» или «Ща». Написать после них «А» или «Я» и прочитать. И посмотреть – получится или нет.
116. **Учитель:** Хорошо. А если я напишу так (*Пишет на доске ЧАЩА, ЧЯЩЯ.*) Ну-ка, прочитайте! (*Учитель ведет указкой по словам, дети читают: ЧА-ЩА. ЧА-ЩА.*) Ничего не изменилось. Поэтому можно выбирать, как кто-то сразу предполагал, и «А», и «Я». Какие проблемы?

<sup>20</sup> Напомним, что речь идет о законе русской графики, описанном в схеме 1.

<sup>21</sup> На традиционном уроке неклассических триад было 17%. Различия значимы по критерию  $\chi^2$ .

Эпизоды заняты сами по себе: первоклассник страстно возражает учителю, указывая на противоречие в мысли педагога, первоклассница предлагает план смелого лингвистического эксперимента, учитель высказывает ложные утверждения (что после «Ч» и «Щ» надо писать гласные, указывающие на мягкость согласного), учитель на доске пишет нечто чудовищное (ЧЯЩЯ)...

Обычно, наблюдая эти эпизоды в видеозаписи, педагоги первую очередь обращают внимание на незаурядность Глеба и Нины. Нам бы хотелось переставить акцент на незаурядность учителя и той педагогической системы, средствами которой талантливо пользуется этот педагог. Глеб и Нина, действительно, чудесные дети, и в доброжелательной обстановке они бы могли блистать в любом классе, в том числе и в традиционном. Чем бы эти дети блистали, какие способности обнаруживали бы, существенно зависит от вопроса, заданного в названии данной главы: куда обучение ведет за собой развитие. Прделанный микроанализ уроков позволяет ответить на этот вопрос не чисто умозрительно.

## ДВЕ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ – ДВА ВЕКТОРА РАЗВИТИЯ

Мы побывали на двух уроках. В них немало общего:

- оба урока произошли в первом классе, во втором полугодии,
- тема обоих уроков – орфограмма «Гласные буквы после согласных «Ч» и «Щ»;
- обе учительницы провели свой урок мастерски, виртуозно,
- в обоих классах была создана деловая и доброжелательная атмосфера,
- ни на одном уроке ни разу не использовались негативные оценки,
- ученики на обоих уроках работали от звонка до звонка дружно, весело, активно, с очевидным удовольствием.

Несомненно, можно заметить и другие черты сходства этих двух замечательных уроков. Но в глаза бросаются, прежде всего, их отличия. Мельком отметим отличия поверхностные, не дающие эмпирических оснований судить о завтрашних и более отдаленных образовательных и развивающих последствиях каждого урока:

- На одном уроке было множество разнообразных упражнений, направленных на закрепление изученного правила, на другом записали всего одно слово.
- На одном уроке «прошли» только орфограмму ЧА-ЩА, на другом одновременно рассмотрели орфограмму «ЧУ-ЩУ» и орфограмму «звук [О] после согласных, непарных по мягкости/твердости».
- На одном уроке играли, отгадывали загадки, рассматривали картинки, на другом – вели теоретические дискуссии.
- На одном уроке дети охотно демонстрировали учителю свою готовность и умение действовать по правилам, которые сообщил взрослый, на другом – сами выводили правила, спорили друг с другом и с учителем, разбирались в противоречиях между прежним знанием и новыми фактами, а также в различиях высказанных точек зрения.

Про ближайшие образовательные последствия можно сказать почти однозначно на основе житейского опыта: если завтра начать урок с простого диктанта (пёс зарычал, шли молча), то в обоих классах будет немало ошибок на «пройденное» правило. На основании этих уроков мы не можем судить о различиях в типе знания, которое останется «в головах» детей, по-разному изучающих правила орфографии. Так и хочется торопливо сказать: в одном случае дети усвоят алгоритм, в другом – поймут понятийное противоречие, стоящее за алгоритмом. Однако это поспешное суждение требует эмпирической проверки. Житейский опыт говорит о том, что у первоклассников сегодняшнее

ясное понимание противоречия завтра легко сворачивается в алгоритм и далеко не всегда делается шагом (шажком) к тому, чтобы вопрос «Почему действовать надо так, а не иначе» стал для ребенка мыслительной привычкой.

Сделав допущение о том, что тип детско-учительского взаимодействия на предыдущих и последующих уроках остается неизменным, мы можем выявить различия, касающиеся скрытых от глаз, невидимых образовательных реальностей (hidden curriculum), которые формируют не знания, умения, навыки, а установки учеников на определенный тип реагирования на новую задачу (Фруммин, 1999).

Начнем это сравнение с итоговых сценок каждого урока. Вы без труда определите, на каком из двух рассмотренных уроков произошла каждая сценка:

Учитель:	Все быстренько повернулись друг к другу, и <u>скажем правило</u> . (Показывает, как повернуться друг к другу, сдвинуть ладони и, произнося правило, делать движения как в игре в ладушки.)
Голоса:	ЧА-ЩА пиши с «А». (Стараются говорить ритмично, в такт движения рук. Улыбаются. Оживлены.)
Учитель:	(Хлопает в ладоши, привлекая внимание класса.) Итак, ребята, скажите, после этого урока, как вы будете писать ЧА и ЩА? С какой буквой?
Хор:	С «А»!
Учитель:	Все <u>запомнили</u> ?
Хор:	Да!
Учитель:	Все <u>научились</u> ?
Хор:	Да!!!
Учитель:	Если кто будет путаться, то мы ещё будем <u>повторять</u> и <u>закреплять</u> на следующих уроках. Урок окончен. (Дети встают и молча вытягиваются около своих парт.) Спасибо за урок. Построились в столовую. (Дети чинно, не толкаясь, направляются к двери класса.)

Учитель:	Схему <u>вывели</u> . Опасные места подчеркнули. Теперь можем писать! Что, Глеб, <u>сомневаешься</u> ?
Глеб:	Потому что мы до сих пор... это до восьмого класса, наверно, будет: «О» или «Ё» - мы не знаем!
Учитель:	Ты прав. Сразу <u>на этот вопрос мы не ответим</u> . Но постепенно обязательно все выясним. Теперь <u>попробуем</u> писать. Запишите слово МОЧАЛКА. Марик на доске, остальные в тетрадях. (Все пишут.) Посмотрите на доску. Все <u>согласны</u> ? Все так и написали? Но ведь [Ч'] – мягкий согласный. А вы после него написали букву «А»!
Голоса:	Нет! Но мы же узнали... А Вы посмотрите... (Многие дети пальчиками указывают на новую схему.)
Учитель:	Иди, Игорек, покажи, куда мне надо посмотреть?
Хор:	В схему! Это опасный случай!
Игорь выходит к доске и указывает на букву «А» в новой схеме.	
Учитель:	И никто не написал букву «Я»?
Голоса:	Нет! И даже не исправляли!
Учитель:	Тогда поставьте себе большой плюс рядом с этим словом. Значит, вы все <u>поняли</u> . Так, может, и тренироваться не будем, завтра сразу напишем диктант?
Галдеж:	Нет!!!
Учитель:	Что ж, вы знаете, что мы будем делать на следующем уроке.

Спасибо за работу. (Дети вскакивают и разбегаются – кто-то в коридор, кто-то затевает игры в классе, кто-то подходит к учителю. Сразу становится очень шумно.)

Ключевые слова первого эпизода, завершившего традиционный урок:

- сказать правило,
- запомнить (*правило*),
- научиться (*действовать по правилу*),
- повторять (*правило*),
- закреплять (*правильное действие*).

Ключевые слова второго эпизода, завершившего урок в нетрадиционной школе:

- выводить (*новые схемы, новые знания, новые правила*),
- пробовать (*действовать по-новому: по новой схеме*)
- понимать (*противоречия*),
- сомневаться (*здесь: знать о своем незнании*),
- соглашаться (*и не соглашаться - возражать, доказывать*).

Эти два списка глаголов, употребленных учителями в завершающих эпизодах урока, когда в сжатом виде формулируется ответ на вопрос «Что узнали, чему учились сегодня?», различаются самым выразительным образом. Ответ на стандартный последний вопрос учителя на уроке можно свести к лозунгу:

- Чему учились? Подчиняться еще одному правилу.
- Чему учились? Поиску еще одной закономерности.

В первом случае ориентировочная основа орфографического действия была дана в *готовом виде* и фиксирована в словесной формулировке. Завтра это правило будет дополнено (появится правило про ЧУ-ЩУ), ориентировочная основа действия станет более полной, но останется частичной: о том, как выбирать буквы для обозначения звука [О] после согласных «Ч» и «Щ» эти дети будут узнавать постепенно на протяжении 5-6 лет обучения. Ни сегодня, ни завтра эти первоклассники не заподозрят о неполноте полученного на уроке знания.

На втором уроке дети активно участвовали в составлении полной ориентировочной основы орфографического действия и фиксировали ее с помощью схемы. В этой схеме отражено не только новое знание, но и новое незнание: указан вопрос, на который сегодня (и в ближайшие годы) не удалось получить ответ. С завтрашнего дня учитель будет приучать детей действовать по новой схеме, т.е. активно запрашивать недостающее знание. Например, задавать учителю вопрос: «В слове «ДЕВЧОНКА» после «Ч» пишется «О» или «Ё»?». От такого вопроса до *умения учиться самостоятельно* – огромный путь, но первый шаг к педагогически желаемому умению учиться сделан: ученики знают, какого знания им не хватает, и активно добывают недостающее знание. Умеющий учиться – это человек, который в ситуации дефицита умений и знаний, понимает, что, где и как искать.

Переводя сказанное на язык теории поэтапного формирования умственных действий, на традиционном уроке строился первый тип ООД, на уроке по букварю Д.Б. Эльконина – третий (Гальперин, 2002). Эти два разных типа ориентировки на рассмотренных уроках были целиком и полностью организованы учителями. Дети не проявляли никакой инициативы в выборе того или иного способа изучения нового материала. Выбор школы был сделан не ребенком, а его родителями, выбор метода обучения был сделан не первоклассниками, а их учителями. Ребенок шести лет в принципе не способен и не должен принимать подобные решения, естественно, что такие выборы делаются за него. Заметим, что эти очень ранние выборы чрезвычайно значимы для дальнейшего детского развития.

Мы рассмотрели две группы шести - семилетних детей, которые, переступив порог класса, были погружены в разные образовательные среды. Через полгода, когда мы пришли к ним на уроки, дети ясно показали, что вполне довольны предложенными им обстоятельствами, активны, успешны и почти целиком отвечают учительским ожиданиям. А учителя ожидали от своих учеников разного, и эта разница обусловлена, прежде всего, разными представлениями о возрастных возможностях первоклассников и о зоне их ближайшего развития.

Одна учительница представляла себе возможности своих учеников так, как это описано в учебнике по возрастной и педагогической психологии: "В младшем школьном возрасте стремление проникнуть в сущность явлений, вскрыть их причину заметно<sup>22</sup> не проявляется. Младшего школьника затрудняет выделение существенного, главного... Детям этого возраста вообще не свойственно задумываться о каких-либо сложностях и трудностях..." (Гамезо, 1984, с.139)<sup>23</sup>. Следовательно, решает учитель вслед за всей традиционной педагогикой, детям надо помочь, как помогает малышу любая заботливая бабушка: то, что дитя не умеет, надо сделать для него, показать, как это делается и терпеливо поощрять к самостоятельности.

Дать **образец**, мотивировать его **воспроизведение**, вводить дозированную **помощь**, постепенно уменьшающуюся по мере того, как ребенок осваивает образец, - вот три кита традиционной педагогики.

Не давать образцов, ставить ребенка в ситуацию, где его привычные способы действия с очевидностью непригодны, и мотивировать поиск существенных особенностей новой ситуации, в которой предстоит действовать - вот принципы нетрадиционной педагогики, построенной на основе психологической теории учебной деятельности, созданной Д.Б. Элькониным, В.В. Давыдовым, В.В. Репкиным и их сотрудниками. Инакомыслие авторов этого подхода состояло в том, что они видели в младшем школьнике не только то, что было заметно традиционным психологам и педагогам (отсутствие склонности копаться в противоречиях, проникать в сущность явления, готовность подражать образцам взрослых и учиться методом проб в воспроизводстве заданного образца и ошибок, которые терпеливо исправляет взрослый), но и то, что традиционным психологам не заметно, что может быть обнаружено, если... если обучение будет опираться на иные скрытые возможности возраста.

Дело в том, что каждый психологический возраст имеет не безграничное, но достаточно обширное поле возможностей для дальнейшего развития. В период возрастного кризиса развития, на переходе от одного возраста к другому, «окна развития»<sup>24</sup> распахнуты наиболее полно. На переходе от дошкольного к школьному детству ребенок максимально открыт, чувствителен (сензитивен) к педагогическому воздействию – к тому типу помощи, который предложит взрослый, вводя ребенка в новые области знаний и умений. Для последующего

---

<sup>22</sup> К сожалению, не указано, КОМУ заметно.

<sup>23</sup> Сравните эту мысль с мыслью П.Я. Гальперина (1985, 37-38): «В настоящее время характеристики мышления дошкольников ограничиваются тем, что оно является наглядно-действенным и наглядно-образным, предоперационными еще не доросло до собственно логического рассуждения. И это правильно, но только в условиях I типа учения и для той ориентировки в вещах, которую оно формирует. Ошибка состоит в том, что этой характеристике придается всеобщее значение. Происходит это потому, что другие типы учения остаются неизвестны». Двадцатью годами раньше об этом же писал Д.Б. Эльконин (1989, С.85): «До последнего времени исследования особенностей интеллекта проводилось в большинстве случаев в рамках уже сложившейся системы обучения. В таких условиях можно лишь констатировать наличный уровень умственного развития, но нельзя раскрыть новые возможности интеллекта».

<sup>24</sup> Метафора, принятая в биологии и обозначающая период жизни организма, в течение которого воздействие какого-либо внешнего или внутреннего фактора обеспечивает максимальный развивающий эффект. При воздействии этого фактора за пределами «окна развития» развивающий эффект выражен слабее или вообще отсутствует.

развития принципиально важен не набор этих знаний и умений, не перечень культурных средств и способов действия, которые ребенок освоит при помощи взрослого, а сам тип этой помощи.

Для образного описания помощи взрослому ребенку в зоне его ближайшего развития, Дж. Брунер и его коллеги в 70х гг. предложили метафору «scaffolding». (Wood, Bruner, Ross, 1976). Английское слово scaffold в форме существительного означает «строительные леса»<sup>25</sup>, а в глагольной форме – поддерживать, подпирать, нести нагрузку. Русский эквивалент термина «scaffolding» - «строительные леса». Метафора строительных лесов открывает специфический взгляд на распределение функций между участниками детско-взрослого взаимодействия: ребенок САМ строит «здание» своих способностей, а взрослый – для удобства и безопасности строителя – возводит вокруг этого здания (вокруг инициативного детского действия) строительные леса, опоры, которые потом убираются.

Действия взрослого, который мотивирует ребенка на усилие по достижению цели, помогает удерживать эту цель, направляет внимание и активность ребенка на новые средства ее достижения, побуждает опробовать эти новые средства, выполняет для ребенка или вместе с ребенком те операции, которые ребенок еще не в состоянии сделать сам, указывает на несогласование достигнутого и желаемого, контролирует риски и фрустрации от неудач, демонстрирует идеальные образцы действия, - все эти обучающие усилия взрослого были названы "строительными лесами" будущего здания детской самостоятельности и компетентности. Существенной характеристикой действий взрослого, возводящего эти строительные леса, является их двойственная природа: взрослый инициирует действия ребенка и в то же время подхватывает и оформляет любую целесообразную инициативу ученика (Rogoff, 1990). Иными словами, совместное действие ребенка и взрослого строится как импровизированный танец, где роли ведущего и ведомого не закреплены жестко между партнерами, где роль музыки выполняет культура, знаки и символы которой воссоздаются заново в каждом событии обучения и развития. Руководство и помощь взрослого появляется, увеличивается или уменьшается в *ответ* на развивающуюся компетентность ученика (Mercer, 1995). В значительной степени помощь взрослого состоит в построении системы взаимных ожиданий скорой самостоятельности ребенка и в передаче ребенку ответственности за результаты и процесс обучения.

При всей привлекательности емкой метафоры "строительных лесов" она чрезвычайно двусмысленна. Если развить эту метафору, в ней обнаружится, смысловой изъян: возводимые педагогом "строительные леса" детского развития необходимы лишь временно - до тех пор, пока ученик не приобретет способность самостоятельно, без помощи учителя, оперировать новыми средствами действия или мышления. Но можно трактовать совместное действие, в частности учебное сотрудничество, не как подсобный инструмент развития, не как внешнюю, съемную опору создаваемого в ходе обучения здания детской самостоятельности, а как несущую конструкцию, неотъемлемую часть этого здания: как ценную способность вступать в новые виды сотрудничества и инициировать их. В частности, учебное сотрудничество, осваиваемое первоклассниками на уроках, может стать несущей конструкцией будущего учения учить себя самостоятельно.

Типология педагогической помощи ребенку в зоне его ближайшего развития пока еще не построена; в схеме, представленной на рис. 3, намечен открытый и несистематизированный список разных видов помощи ребенку, осваивающему

---

<sup>25</sup> Кстати, еще и «эшафот». В педагогической метафоре «scaffolding» это значение слова указывает на то, что образовательная система является местом усекновения некоторых валентностей детского развития.

новое действие. На этой схеме представлено начало школьной жизни ребенка. ☺ - первоклассник, который принес в школу весь врожденный и накопленный багаж способностей и умелостей вместе с ограниченностями и дефицитами развития. Зона актуального развития ребенка изображена в виде неправильного белого круга; образовательная система, в которую родители поместили своего ребенка, - в виде овала. Стрелки 1- 5 указывают потенциально возможные направления развития ребенка<sup>26</sup>. Стрелка №1 обозначает основной вектор развития средствами данной педагогической системы, стрелки №2-3 обозначают дополнительные развивающие валентности этой педагогической системы, стрелки №4-5 указывают те возможности развития, которые этой педагогической системой не будут поддержаны. Например:

- 1 – *Взрослый предлагает ребенку готовый образец или правило и формирует операции, необходимые для воспроизведения образца.*
- 2 – *Взрослый учит ребенка рассуждать логически, в частности выяснять основания действия по правилу.*
- 3 – *Взрослый организует условия детского поиска новых способов действия, для которых нет образцов и правил.*
- 4 – *Взрослый поддерживает действия ребенка по собственному замыслу.*
- 5 – *Взрослый инициирует действия ребенка, основанные на эмпатии, на сопереживании всем участникам события.*

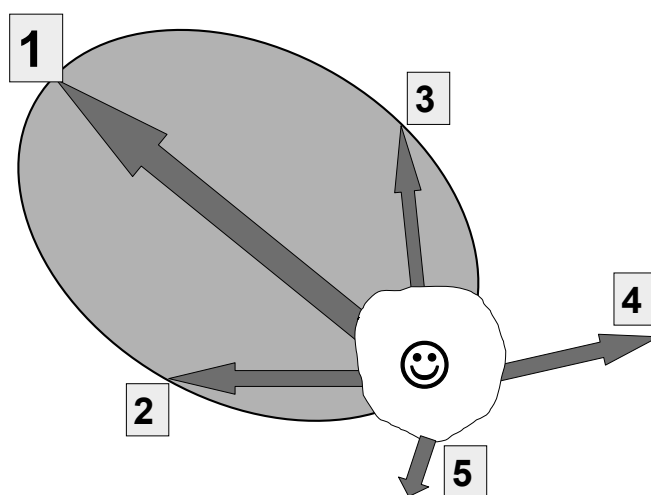


Рис. 3. Актуальное развитие первоклассника, помещенного в определенную педагогическую среду.

Допустим, что этот ребенок оказался чувствительным к воздействиям именно этой педагогической среды и учился образцово, т.е. использовал предоставленные ему образовательные возможности в полном объеме. Представим себе его развитие к концу начальной школы (рис. 4). Сравним зону актуального развития ребенка в начале (белая область) и в конце (светло серая область) начальной школы. Мы видим, что *обучение внесло асимметрию в развитие* ребенка. Доминирующее в данной образовательной системе направление детско-взрослых отношений (№1) получило максимальную педагогическую поддержку и стало ведущим для этого ученика. Дополнительные валентности этой педагогической системы (№2-3) также имели некоторый (но меньший) развивающий эффект. Одна из возможностей развития этого ребенка (№4), не поддержанная образовательной средой его школы, была реализована вне школы. Еще одна валентность развития (№5) регрессировала.

<sup>26</sup> Разумеется, число этих направлений не ограничено пятью.

Разумеется, на рис. 4 представлена чисто спекулятивная схема; реально существует столько вариантов развития ребенка средствами образования, сколько детей обучается в школе. Однако основная тенденция этой схемой схвачена: обучение всегда вносит в развитие асимметрию, поддерживая в большей или меньшей степени одни возрастные возможности детей и оставляя без поддержки другие.

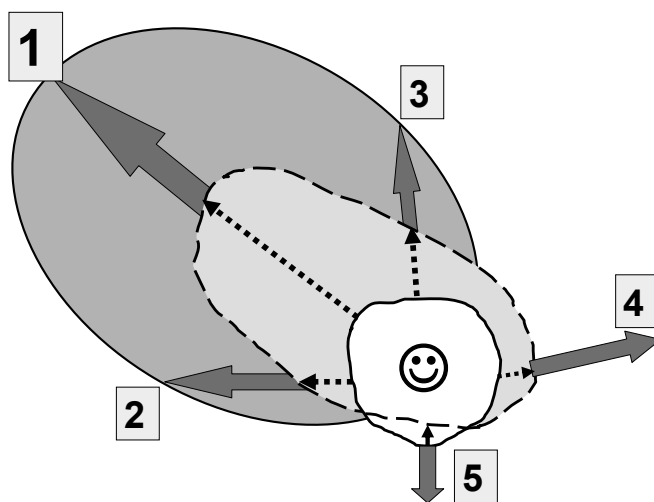


Рис. 4. Актуальное развитие школьника в определенной педагогической среде в начале и в конце первой ступени образования.

Схемы на рис. 3 - 4 резко противоречат иллюзии или мечте, известной среди родителей, педагогов и психологов под именами развитие/обучение всестороннее, гармоничное, целостное... За этими именами скрывается утешительный образ ребенка, которого природа и дошкольная жизнь ничем не обделили. Представим, что в школу пришел хороший (гармонично развитый) ребенок (рис. 5). Он физически развит: силен (1) и ловок (2). И азартно включается в любые подвижные занятия, быстро приобретая недостающие двигательные навыки. Он рукастый (3) и умный (4). И с удовольствием расширяет свои знания и умения, как только предоставляется такая возможность. Он тонко эстетически развит: чувствует красоту, выраженную средствами любого искусства (5) и красоту природы (6). Он радостно откликается на приглашение в музей, концерт, театр, и с не меньшей охотой устремляется в лес – просто побродить и полюбоваться. Вербальное развитие также на высоте (7). И при этом его словарь постоянно пополняется, синтаксис усложняется, а стиль оттачивается. Он сострадателен (8) и дружелюбен (9), то есть в социальном развитии так же не обделен. Попадая в новую компанию, легко схватывает новые социальные навыки, а плохих компаний сторонится. Отношения с самим собой тоже ровные, спокойные, неконфликтные (10). Описанная таким образом, зона актуального и ближайшего развития этого ребенка должна быть представлена идеальной формой круга (рис. 5).

Вопрос о том, куда образование должно направить развитие такого ребенка, кажется праздным. Надо окружить его насыщенной образовательной средой и предоставить возможности пробовать и совершенствовать себя во всех направлениях. Ну, а если в жизни ребенка до школы не все складывалось оптимально, то школа гармоничного развития постарается восполнить дефициты. Например, если у мальчика неладит с мелкой моторикой и постоянно развязанные шнурки, то школа предоставит ему и уроки художественного труда, и заманчивые игровые уголки с лего, конструкторами, мозаиками, и кружки лепки, оригами,

кулинарии, и всевозможные мастерские, и услуги психолога, проводящего тренинги глазо-двигательной координации.

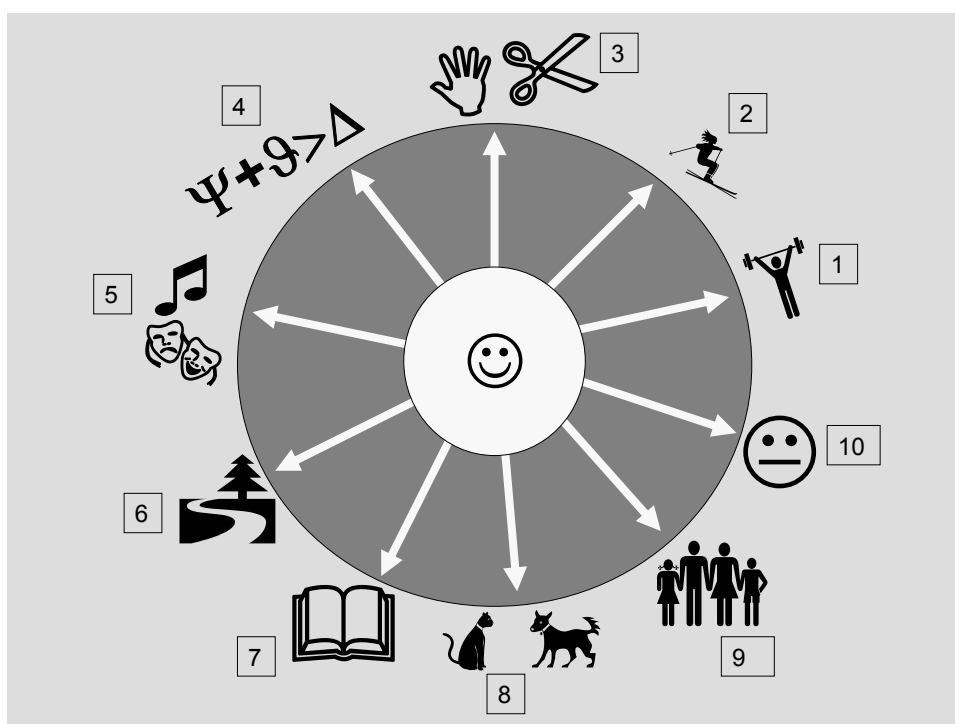


Рис. 5. Зона актуального (белый круг) и ближайшего (серый круг) развития «гармонично развитого ребенка», описанная на языке содержания задач, которые ребенок решает сам и с помощью взрослых.

И все выглядит очень стройно<sup>27</sup> и гуманно, до тех пор, пока обучение (и предполагаемое развитие) описывается в терминах содержания. Однако ЗБР описывается совсем в другом языке:

*«Принято думать, что показательным для степени развития детского ума является решение ребенком задач самостоятельно, без посторонней помощи. Если ему поставили наводящие вопросы или показали, как надо решать задачу, ... или учитель начал решать задачу, а ребенок закончил или решил ее в сотрудничестве с другими детьми; короче, если ребенок чуть-чуть уклонился от самостоятельного решения задачи, то такое решение уже не показательно для развития детского ума...» (Выготский, 1991. С. 398) Вместе с тем, «исследуя, что ребенок способен выполнить самостоятельно, мы исследуем развитие вчерашнего дня. Исследуя, что ребенок способен выполнить в сотрудничестве, мы определяем развитие завтрашнего дня» (Выготский, 1996, С. 205).*

Строже, точнее и продуктивней описывать ЗБР не на языке содержания задач, а на языке **видов помощи**, которые в большей или меньшей степени помогают ребенку решить задачу (Кравцова 2001; Обухова, Корепанова, 2005). Именно виды помощи (типы взаимодействия) являются той типологией обучения, внутри которой можно честно ответить на вопрос: куда обучения ведет за собой развитие. В принципе любой педагог может использовать все возможные виды помощи ученику, однако педагогическая система всегда имеет свою доминанту.

<sup>27</sup> Правда, в памяти сразу всплывает: «Драмкружок, кружок по фото, // А мне еще и петь охота! // За кружок по рисованию // Тоже все голосовали». Но этот ехидный голос памяти можно заглушить. И язык содержания обучения работает как самая мощная глушилка.

Например, доминантой традиционной системы обучения является сообщение знаний в готовом виде и трансляция готовых образцов действия, требующих репродукции как можно более точной и полной. Используя выражение Г.П. Щедровицкого (1993), традиционная педагогика представляет собой социальный институт, основная функция которого - *воспроизводство воспроизводства*. Это не означает, что традиционный педагог никогда не помогает детям в порождении и реализации их собственных замыслов, в самостоятельном поиске решения новой задачи. Однако это случается значительно реже, менее системно и целенаправленно.

Доминантой образовательной системы Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова является помощь ребенку, самостоятельно ищущему новые способы и средства действия. Это не означает, что педагог, работающий в этой системе, никогда не сообщает знаний в готовом виде и не требует воспроизводства готовых образцов. Скажем, после того, как дети выводят принципы построения таблицы умножения, им предстоит выучить ее наизусть. Речь идет именно о доминанте, о преобладающем в каждой образовательной системе виде помощи незнающему и неумелому ребенку.

Отдаленные последствия выбора определенной системы образования описаны в схеме на рис. 6. Обучаясь в школе «А» или в школе «Б» ребенок получит максимальную поддержку одних возможностей своего развития, ограниченную поддержку других и отсутствие поддержки третьих. Заметьте, что в школе «А» направление «А» - доминантное, а направление «Б» - дополнительное, второстепенное; в школе «Б» - наоборот. Оба направления развития - достойные, за каждым из них стоит образ человеческого совершенства. Но между ними необходимо выбирать! Основание этого выбора – *иерархия ценностей* того, кто выбирает для ребенка систему образования.

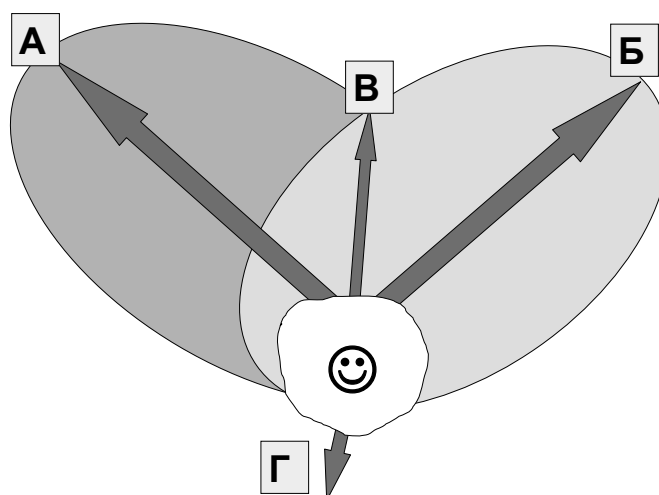


Рис. 6. Разные системы образования задают разные векторы развития.

Делая подобные судьбоносные для ребенка выборы, следует понимать, чем они отличаются от выборов житейских (например, выбора нового платяца, которое будет висеть на вешалке рядом с другими). Речь идет о таких выборах направления развития средствами образования, которые делают невозможным движение в ином направлении (рис. 7). И о том, что эти выборы делает НЕ ребенок, а социум, поощряя одни системы образования, не поддерживая другие и запрещая третьи.

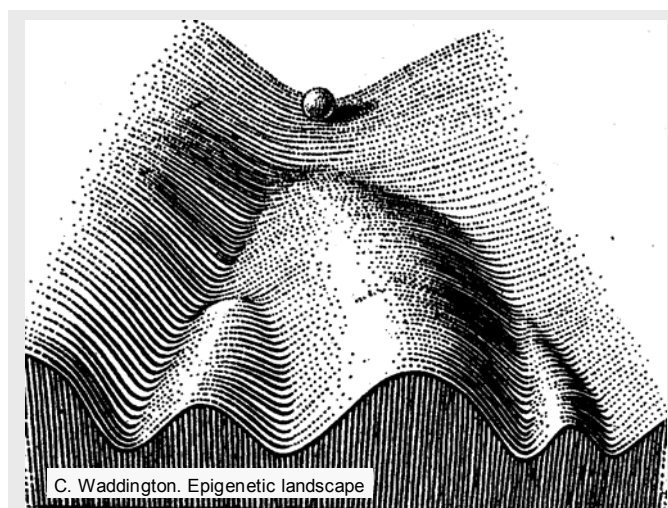


Рис. 7. Образ шарика, катящегося по желобу, был предложен биологом С. Ваддингтоном для иллюстрации идеи необратимости выбора направления развития.

Преобладающая в стране система образования позволяет судить о том, какие человеческие способности являются социально желательными и должны быть усилены, сделаны массовыми при помощи института образования. Речь идет не об объеме знаний, приобретенных в школе, а о способности вступать в различные типы взаимодействия с партнерами (реальными и виртуальными), с большей или меньшей эффективностью использовать различные виды поддержки и помощи для освоения новых действий, для самообучения.

Усиливая одну из возможных потенций **возрастного** развития, образовательная система неизбежно ослабляет, порой даже блокирует противоположные тенденции (Поддьяков, 2000). Иными словами, *любая образовательная система психическому развитию ребенка одновременно способствует и препятствует*. В следующей главе приведены экспериментальные доказательства тезиса, который уже был сформулирован гипотетически. Анализируя два урока в первом классе, мы предположили, что в этих уроках содержатся существенные свойства всей образовательной системы, как в молекуле содержатся существенные свойства вещества. Иными словами, с помощью микроанализа взаимодействий учителя с учениками на уроке, **на уровне интерпсихического действия** было показано, что

- традиционная школа поддерживает репродуктивный способ действия, снижая направленность детской активности на самостоятельный поиск решения задач,
- образовательная система Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова поддерживает поисковые тенденции школьников, снижая установки на репродуктивное действие.

В следующей главе будут приведены диагностические данные об отсроченных развивающих эффектах этих двух систем образования **на уровне интерпсихического, индивидуализированного действия**.

## **УСТАНОВКА НА ПОИСК КАК РАЗВИВАЮЩИЙ ЭФФЕКТ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

## 1. Учебные установки как новообразования опыта школьной жизни

При обсуждении вопроса о развивающих эффектах обучения принято различать два содержания обучения – открытое и скрытое (*open and hidden curriculum*) (Фрумин, 1999). **Открытое содержание обучения** – это то, что описано в текстах учебных программ, которые сообщают о **намерениях** членов педагогического сообщества:

- сформировать у учеников определенные знания, умения, навыки;
- развить определенные компетентности и способности, связанные со способами получения, хранения, переработки знаний;
- воспитать определенное отношение к учению, к себе как учащемуся и к миру как месту приложения своих способностей, компетентностей, знаний, умений, навыков.

**Скрытое содержание обучения** не отражается в текстах учебных программ, но может быть обнаружено через анализ практик взаимодействия всех членов данного учебного сообщества в конкретной учебной среде. Именно эти практики определяют наиболее глубокие ценностно-смысловые изменения, вносимые обучением в развитие ребенка.

Слова «**практика**», «**опыт**» стали все чаще появляться в контекстах, пронизанных идеями деятельности. Эти слова служат указанием на те слои деятельности, где аффект и интеллект существуют в первородном единстве, где переживания неотделимы от процессов и результатов, описанных на языке любой из существующих теорий деятельности.

В опыте многолетнего проживания определенных учебных взаимоотношений складываются **учебные установки** – высоко обобщенные и относительно устойчивые состояния готовности к определенной форме реагирования на задачу или проблему. Основная функция установки – уменьшать степень неопределенности ситуации, в которой предстоит действовать<sup>28</sup>. Функция *учебной установки* – ограничить нежелательные отношения к задачным или проблемным ситуациям и акцентировать социально желательные. Эффектным примером таких установок оказалась *разница в отношении к тестовым задачам* между детьми, посещавшими и не посещавшими школу. Первые воспринимали математическую задачу как приглашение к мышлению, вторые – как описание практической ситуации, где надо дать полезный совет<sup>29</sup> (Cole, 1993).

Далее речь пойдет об установках, которые складываются у школьников за годы обучения по системе Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова. Это позволит нам обнаружить «скрытое содержание» этой системы обучения, выявить глубокие психологические новообразования, ценностно-смысловые установки, которые складываются у детей в опыте школьной жизни, построенной по схеме учебной деятельности (Давыдов, 1996; Эльконин, 1989).

Визитной карточкой, фирменным знаком образовательной системы Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова на рынке образовательных услуг является понятие «**учебная задача**». Как любая ценность, вынесенная на рынок, это понятие – одно из наиболее профанированных, ставших разменной монетой множества педагогических спекуляций. Сейчас учебной задачей стали называть любое задание, которое учитель дает школьникам на уроке. И, пожалуй, уже нет смысла донкихотствовать, добиваясь ото всех товарищей по педагогическому

<sup>28</sup> В Вюрцбургской школе использовался термин *aufgabe*, обозначающий те ограничения, которые задача накладывает на множество возможных подходов к ее решению.

<sup>29</sup> Зачем ломать голову о том, кто самый высокий, если Коля ниже Пети, Ваня выше Саши, а Саша с Петей одного роста? Разумеется, мальчиков надо просто построить по росту!

цеху единообразия и подлинности терминологии. Здесь термин «учебная задача» будет применяться к ситуациям, побуждающим детей искать общие способы решения нового класса конкретно-практических задач (Давыдов, 1996). О том, что такое «общий способ» и чем конкретно-практическая задача отличается от учебной, написаны тома. Лишь одно слово из приведенного определения учебной задачи до сих пор воспринимается по-житейски, как нечто очевидное. Это слово «искать». Попробуем стереть с него налет обыденности и понятности. Что такое ПОИСК? Какими способами может действовать ребенок, когда учитель предлагает ему решить новую учебную задачу, которая, по замыслу педагога, побуждает детей именно к поиску?

## 2. Поисковая активность vs. выученная беспомощность

В.С. Ротенберг (2001) различил четыре типа реагирования на ситуацию, где надо действовать в условиях неопределенности.

- 1) **Пассивное поведение** – отказ от поисков выхода из сложившейся ситуации. Девиз такого поведения – «как-нибудь само обойдется».
- 2) **Стандартное (стереотипное) поведение** по принципу «лучшее – враг хорошего». В новой ситуации человек действует по методу прецедента: так, как уже действовал в сходных ситуациях.
- 3) **Хаотичное поведение**: беспорядочный перебор разных способов действия в надежде на то, что какой-нибудь из них сработает.
- 4) **Поисковая активность** (ПА), для которой тоже характерен перебор разных способов действия, но сопровождающийся отслеживанием каждого шага и анализом причин удач и неудач.

В.С. Ротенберг определяет ПА как активность, направленную «на изменение ситуации (или отношения к ней) при отсутствии определенного прогноза результатов этой активности, но при постоянном учете достигнутых результатов» (2001; 17). Автор считает этот тип реагирования на неопределенность наиболее предпочтительным. По его мнению, ПА «является важнейшим фактором соматического здоровья, предотвращает возникновение психосоматических заболеваний и повышает устойчивость организма к стрессу» (2001; 46).

Мы полагаем, что ни один из четырех вышеназванных способов поведения не является универсальным; лучше всего иметь гибкость реагирования и богатый репертуар реакций на новизну. Эксперименты В.С. Ротенберга убедительно показали, что при резких изменениях жизненных обстоятельств высокий уровень ПА является важнейшим фактором успешной адаптации человека, однако вряд ли ПА столь же благоприятна для жизни в «скучные» времена порядка и стабильности.

Есть множество ситуаций, в которых *пассивность*, *недеяние*, *неучастие* – самая достойная позиция человека. Недаром книга Псалмов начинается с величественной апологии недеяния: «Блажен муж, который не ходит на совет нечестивых». На уроке пассивное поведение, казалось бы, нежелательно. Но всегда ли пассивное поведение ученика огорчает его учителя? Вспомните словопрения, часто вспыхивающие в подростковом классе лишь с целью самодемонстрации; прикиньте, в скольких возможных видах активности на уроке «хороший» ученик НЕ участвует, и оцените по достоинству некоторые пассивные установки школьника.

Склонность к *стереотипии*, традиционализм – это стержень общественной стабильности, порядка в доме и в государстве. Новые, оригинальные способы решения задач рождаются чаще всего как развитие прежних, традиционных

способов, как преодоление их ограничений. Новаторство впитывает традицию и в бесконечном диалоге культур является лишь репликой, ответом нового времени прежнему. Если в новом слове (науки, искусства, техники) вовсе не учитываются прежний опыт и культурная традиция, то диалог культур обрывается.

Активный перебор разных возможных и невозможных способов действия (*хаотичное* поведение) также может оказаться чрезвычайно результативным в самых разных ситуациях. Этот способ решения задач специально культивируется в разнообразных технологиях «мозгового штурма». Именно такому способу ответа «наугад» специально учат на тренингах по тестированию: если вы не знаете правильного ответа на тестовый вопрос, то лучше действовать наугад, чем вообще не действовать (отвечать «я не знаю»).

На уроках мы редко замечаем и поддерживаем те проявления хаотической активности учеников, которые приводят к неожиданным, ярким, творческим результатам. Чаще всего на уроках заметны смешные и досадные проявления хаотической реакции на новизну, за которой стоит установка мышления «Догадаться – значит угадать». «Как пишется слова ПЕНАЛ» - спрашивает учитель. «ПИНАЛ, - отвечает наугад ученик. – Нет? Ну, значит, ПЕНАЛ». И сияет: правильный ответ найден всего с двух попыток. Педагогически нежелательный, но чрезвычайно распространенный хаотический способ реагирования лучше всех описал С.Я. Маршак:

- Учитель задал мне вопрос:

Где расположен Канин Нос?

А я не знал, который Канин,

И указал на свой и Ванин.

Итак, не только ПА, но и другие формы реагирования на новизну и/или неопределенность ситуации предстоящего действия дают человеку шанс достичь желательного результата. О предпочтительности того или иного типа поведения можно говорить лишь по отношению к конкретной ситуации действия и к целям действующего. Так, в поведенческом репертуаре человека, превыше всего ставящего целенаправленность и результативность своих действий, можно ожидать преобладания *поискового* и *стереотипного* поведения (рис. 8). А для человека, стремящегося к новизне, к творческой оригинальности своих результатов, вероятней преобладание *поискового* и *хаотичного* поведения (рис. 9).

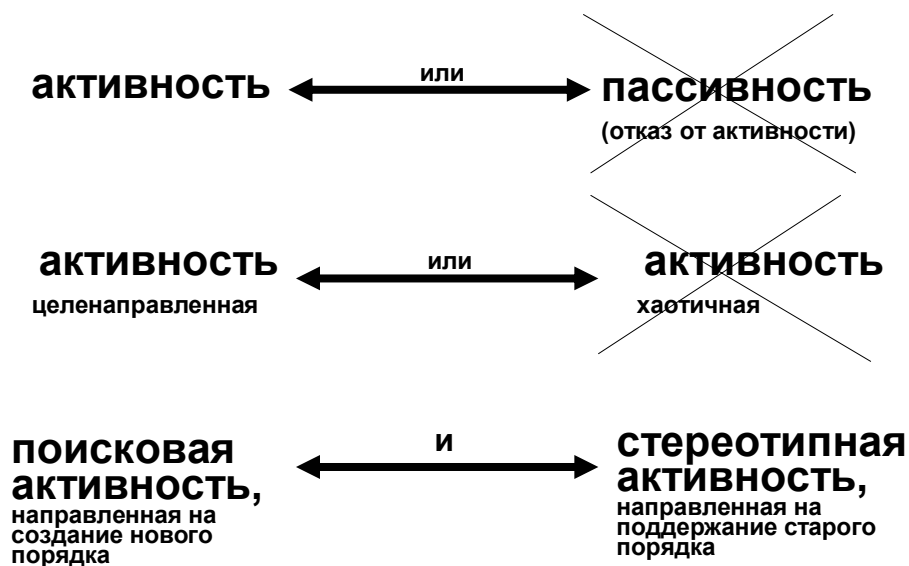


Рис. 8. Иерархия «выборов»<sup>30</sup> типа поведения в неопределенной ситуации при ценности целенаправленности и результативности деятельности.

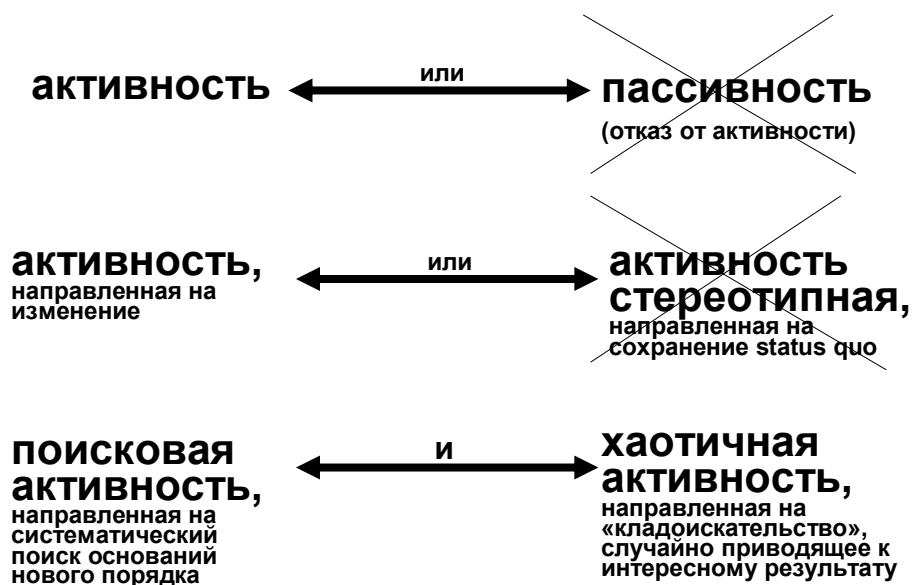


Рис. 9. Иерархия «выборов» типа поведения в неопределенной ситуации при ценности новизны результата, творчества, оригинальности.

О педагогической предпочтительности именно поисковой активности можно говорить лишь в ситуации *учебной задачи*. От хаотичного перебора разных вариантов поисковая активность на уроке отличается тем, что дети используют средства контроля за каждой попыткой решить задачу (в первую очередь, это схемы), критически оценивают неудачные попытки, выясняя, что и почему не

<sup>30</sup> Разумеется, речь идет о привычном (и потому не часто осознаваемом) выборе типа поведения, о направленности на определенный способ действия.

удалось сделать. Именно наличие средств контроля отличает учебную деятельность от проблемного обучения. Ставя новую учебную задачу, учитель ждет от детей попыток преодолеть стереотипный подход к задачам, внешне похожим на новую, найти способы действия, отсутствовавшие в прежнем опыте, перестроить знакомый способ решения, преобразовать прежнюю схему действия в новую. *Преодолеть, перестроить, преобразовать* – вот те действия, которые из года в год совершают ученики, погруженные в учебную деятельность, где знания не даются в готовом виде, но выстраиваются самими школьниками в процессе поиска способов решения учебных задач.

Произнося слово «поиск», мы (педагоги и психологи-проектировщики) сознаем, что НЕ стремимся вырастить из доверчивого младшего школьника добросовестного исполнителя, который послушно и толково следует инструкциям. Ставя учебные задачи, обрекая ребенка на поиск, мы надеемся вырастить человека, способного и склонного успешно действовать в ситуациях нештатных, не предусмотренных инструкцией и требующих нестандартных решений. Разумеется, в школу приходят дети с разными типами поведения в недоопределенной ситуации (а именно таковой является ситуация учебной задачи). Мы предположили, что **учебная деятельность воспитывает установку на ПА**. Для проверки этого предположения надо было (1) найти надежные измерители ПА, (2) сравнить показатели ПА у детей, обучавшихся по-разному: получивших изрядный опыт поиска новых способов решения учебных задач (система Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова<sup>31</sup>) и получивших опыт традиционного обучения, в котором значительная часть знаний сообщается школьникам в готовом виде.

### **3. Поисковая активность на уроке и в жизни: сравнение двух систем образования**

Для диагностики индивидуального профиля поведения в недоопределенных житейских (неучебных) ситуациях А.Л. Венгером с соавторами разработана методика BASE<sup>32</sup> (Venger et al., 1996). Испытуемому предлагается несколько жизненных ситуаций и четыре варианта поведения в этих ситуациях. Например<sup>33</sup>:

В выходной день семья поехала на машине посмотреть старинные развалины. Немного не доехав до места, они вынуждены были остановиться из-за дорожных работ. Члены семьи высказали несколько предложений:

А. Давайте свернем на дорогу, которая идет направо: может быть, мы сможем объехать участок, который ремонтируют.

Б. Давайте вернемся в городок, который мы только что проехали, и купим карту. Тогда мы поймем, как ехать.

В. Надо подождать, пока у рабочих начнется обеденный перерыв, и тогда мы сможем проехать.

Г. Можно пройти оставшееся расстояние пешком. Конечно, дорога не очень приятна, но зато мы попадем туда, куда собирались.

Варианты ответов подобраны так, чтобы они соответствовали четырем типам поведения человека в условиях недоопределенности. Так, в варианте «В» предложен **пассивный** тип поведения («Надо подождать...»). Вариант «Г»

<sup>31</sup> Систему Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова принято называть «развивающим обучением» (РО). Точнее было бы называть ее системой, развивающей рефлексивные способности ребенка.

<sup>32</sup> Behavioral Attitudes and Search Evaluation – поведенческие установки и измерение поисковой активности.

<sup>33</sup> В нашем эксперименте было использовано 12 ситуаций, текст которых предъявлялся письменно. В качестве примера использована ситуация, не предъявлявшаяся нашим испытуемым, т.к. не у всех московских школьников есть опыт семейных экскурсий на собственной машине.

предлагает **стереотипное** поведение – действие строго согласно заранее намеченному плану. **Хаотичному** поведению – действию наугад с надеждой на благоприятный исход, но без возможности контролировать свои действия по ходу их выполнения, соответствует вариант «А». И, наконец, **поисковый** тип поведения предложен в варианте «Б»: действовать придется не так, как намечалось, причем сначала надо сориентироваться в изменившихся обстоятельствах. Характерным признаком поисковой активности является использование средств ориентации в ситуации и контроля за пробующими действиями (в данном примере таким средством является карта). При выполнении методики испытуемому предлагается для каждой ситуации отметить знаком «+» вариант поведения, который кажется ему самым подходящим, и знаком «-» – вариант, который кажется ему самым неподходящим. **Итоговый показатель** для каждого варианта поведения представляет собой разность между количеством положительных и отрицательных выборов. Он находится в пределах от -12 (если во всех 12 ситуациях соответствующий тип поведения указан как наименее приемлемый) до +12 (если он во всех 12 ситуациях указан как наиболее приемлемый). На основе этого выявляется предпочитаемый тип поведения, по которому получен самый высокий итоговый показатель.

На рис. 10 приведены примеры обработки протоколов двух восьмиклассников, обследованных по методике BASE. Проанализируем эти два случая, используя схемы, представленные в схемах на рис. 8 - 9. Первый, наиболее радикальный выбор поведения в неопределенной житейской ситуации – это выбор между активностью и пассивностью. В этом выборе мальчики единодушны: чаще всего они считают пассивное поведение самым нежелательным. Второе сходство сравниваемых индивидуальных профилей также указывает на здоровое отношение обоих испытуемых к предложенным неопределенным ситуациям: поисковая активность доминирует в их выборах. Основное различие между мальчиками состоит в выборе между стереотипным и хаотичным поведением. Глеб отдает предпочтение поисковой активности в сочетании со стереотипией, что соответствует направленности человека на результативность, на достижение цели. Данила предпочитает сочетать поиск с хаотическим поведением, что соответствует направленности человека на новизну, на получение оригинального результата.

Интересно, что формальные показатели диагностики поведения в неопределенной ситуации подтверждаются жизненными выборами этих мальчиков, сделанными три года спустя. Данила, окончивая школу и готовясь к поступлению в Московский Архитектурный институт, размышлял о профессии «музыканта, архитектора, творческого человека»<sup>34</sup>. Его одноклассник Глеб, готовясь к поступлению в Московский институт Международных Отношений, размышлял о профессии «дипломата, политика, специалиста – востоковеда». Занятно, что уже в 8ом классе Глеб, выбирая между хаотичным и целенаправленным поведением, предпочитал последнее, а склонность к поприщам, предполагающим незаурядную целеустремленность, почувствовал несколько позже. Данила уже в 8ом классе отказывался от стереотипии и допускал хаотичное поведение, еще не помышляя о свободных артистических профессиях. (Оба мальчика реализовали свои амбициозные замыслы: сразу после окончания школы Глеб поступил в МГИМО, Данила – в МАРХИ.)

---

<sup>34</sup> Здесь и далее цитируются ответы этих учеников на вопросы анкеты, предложенной им в конце 11ого класса.

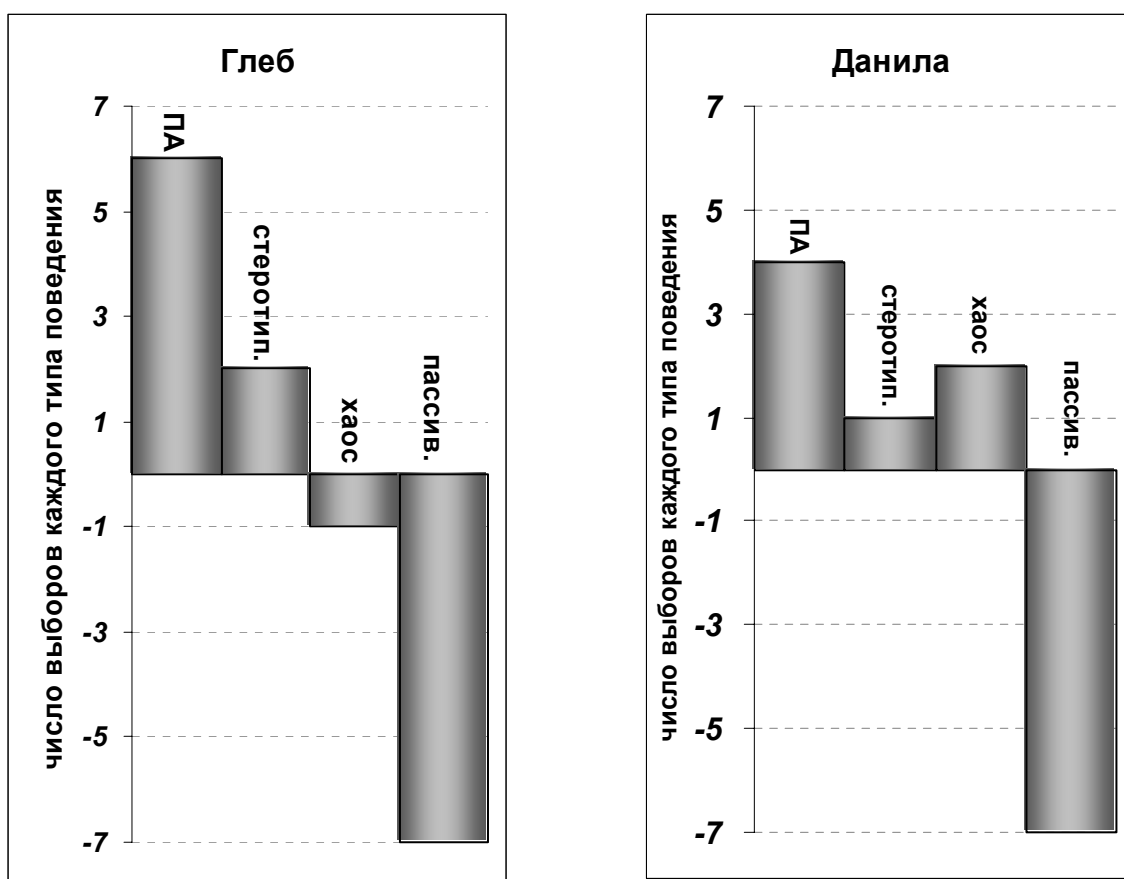


Рис. 10. Примеры обработки ответов двух восьмиклассников на вопросы методики BASE. Представлены итоговые показатели для каждого типа поведения.

С помощью методики BASE были обследованы школьники шестых классов двух московских школ, известных мягким, доброжелательным отношением к детям. В одной из школ практикуется традиционная система обучения (ТО)<sup>35</sup>, в другой – система Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова (ЭД). Это означает, что в одной школе дети имеют значительный опыт получения знаний в готовом виде и действия по образцу, а в другой детей из урока в урок годами побуждают к самостоятельному поиску новых способов решения задач с постоянным анализом каждой попытки действовать в условиях учебной недоопределенности.

Если верна наша гипотеза о том, что тип школьного обучения влияет на тип поведения человека в неучебной ситуации, то следует ожидать, что многолетний опыт действий по образцу, высоко оцениваемый учителями, усилит склонность к стереотипному поведению, тогда как многолетнее поощрение поискового поведения на уроке усилит склонность к поисковой активности (ПА). Именно этот результат был получен при сравнении двух выборок. На рис. 11 и в табл. 1 представлены результаты ответов учащихся двух школ на вопросы методики BASE.

<sup>35</sup> Методику BASE в этой школе провела психолог Т.Ю. Стороженко, любезно предоставившая нам экспериментальные протоколы.

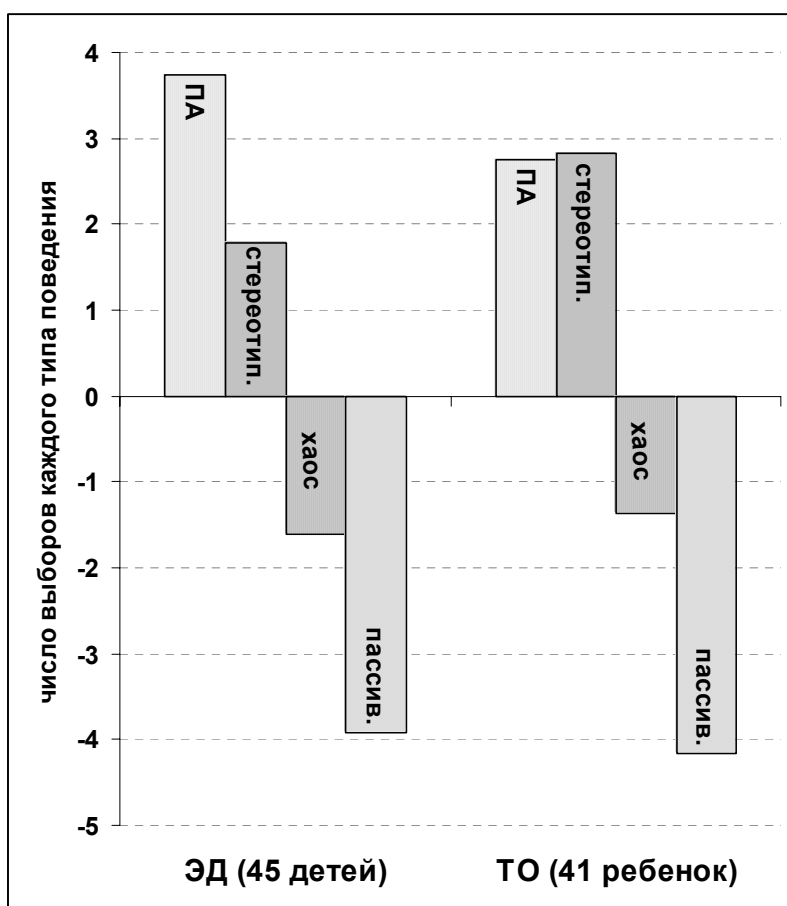


Рис. 11. Средние значения итогового показателя методики BASE в двух сравниваемых выборках шестиклассников.

Таблица 1. Число шестиклассников, предпочитающих данный тип поведения (% от общего числа детей в выборке)

	ЭД 45 учеников	ТО 41 ученик
поисковая активность	62	34
стереотипная активность	29	62
хаотическая активность	4	1
пассивность	4	2

Затемнены выделены показатели, по которым различия между школами статистически значимы (здесь и далее принят уровень значимости  $p \leq 0,05$ ; значимость различий проверялась по критерию  $\chi^2$ ).

Первое, что бросается в глаза при сравнении двух выборок школьников, это безусловное сходство типов поведения, от которых дети отказываются. Самым частым выбором был **отказ от пассивности**, свидетельствующий об эмоциональной устойчивости наших испытуемых. Это говорит о здоровом человеческом климате жизни подростков в двух сравниваемых школах, об их (всегда относительном) эмоциональном здоровье, устойчивости к резким переменам. Несколько менее категорично школьники **отказываются от хаотического поведения**, что указывает на негласное порицание действий наугад в обеих образовательных системах. Итак, ученики обеих школ выбирают активное,

целенаправленное, результативное поведение в неопределенных житейских ситуациях.

Разница между выборками касается в первую очередь средств достижения результата. Различия между выборками достигают статистической значимости в двух показателях: в школе ЭД наибольшее число положительных выборов приходится на ПА, в школе ТО - на стереотипное поведение.

Сравнение двух школ позволяет говорить о том, что скрытые программы образования оказывают влияние на глубинные структуры поведения детей, на то, чему в школе напрямую не учили. Традиционная школа не учит действовать в новой житейской ситуации по методу прецедента. Однако многолетняя практика решения типовых задач из определенного раздела учебника (задачи «на скорость», «на безударные гласные» и т.п.) воспитывает у школьников установку на стереотипное поведение. Школа, работающая по системе Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова, тоже не учит действовать в новой житейской ситуации. Однако многолетняя практика решения учебных задач, когда ученики убеждаются в непригодности старых способов действия в новой ситуации и, контролируя каждый этап поиска, ищут новые средства решения задач, преодолевая стереотипы, преобразуя старые схемы действия, усиливает установку школьников на поисковую активность даже в ситуациях, ничуть не напоминающих школьные.

### **НУ И ЧТО?**

В школу приходят дети с самыми разными типами реагирования на житейские ситуации неопределенности. Представим, что все они пишут диктант, то есть находятся в ситуации, где надо делать выборы (выбирать буквы), для которых не всегда есть достаточные основания. Один ученик предпочитает ничего не делать и подождать, пока естественный ход событий не подскажет безошибочное решение (например, пишет трудное слово лишь после того, как отличник проговорит его орфографически и получит одобрение учителя). Эта выгодная стратегия избегания ошибок имеет свои риски: можно не успеть за диктовкой. Другой ученик предпочитает действовать самостоятельно: проверять орфограммы в новых словах по известным правилам. Риском этой стратегии являются слова на правила, «которые мы еще не проходили». Обнаружив, к примеру, что слово ПИАНИНО не проверяется с помощью однокоренных слов, он спрашивает, можно ли взять словарь. Третий ученик не любит рыться в словаре и не вспоминает правила. Он старается перебрать как можно больше разных вариантов написания (например, записывая слово ПИАНИНО, бормочет: ПИО..., ПЕА...) и прислушивается к своему внутреннему голосу. Четвертый ученик склонен разрешать свои сомнения с помощью экспериментов. Он вспоминает слово, которое видел в нотах: PIANO<sup>36</sup>, пишет: ПИАНИНО и прерывает рабочую тишину диктанта вопросом не на тему: «А почему пианино так назвали? На нем же можно и громко играть?»

Нетрудно вообразить, как учитель может усилить или ослабить эти и другие тенденции поведения школьников во время учебной работы. Годы практики воспитают у большинства учеников «правильные» (уместные в ситуации урока) выборы тактики действия при решении орфографических, математических и пр. школьных задач. Но повлияют ли многие годы вышколивания на внешкольное поведение? Будут ли ученики, скажем, выбирать дорогу в незнакомом месте так же, как они выбирают буквы в диктанте или способы решения уравнений: наугад, или дожидаясь подсказки, или действуя «как раньше», или пытаясь нащупать в новой ситуации скрытые связи и ориентиры? Иными словами, являются ли

---

<sup>36</sup> Тихо и нежно.

школьные нормы, ценности, установки – все то, что включено в понятие «скрытая программа образования» – средством адаптации и успешности только в школе? (не будем принижать эту функцию учебных установок: речь идет минимум о десяти годах жизни человека!). Или они играют более серьезную, более значимую роль в адаптации и успешности человека в обстоятельствах, не похожих на школьные?

Для ответа на этот вопрос мы сравнили две образовательные среды: систему Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова (ЭД) и традиционное обучение (ТО). Для ЭД характерен отказ от сообщения знаний в готовом виде и организация ситуаций, которые вынуждают учеников самостоятельно искать, буквально *производить* новые способы решения учебных задач. Для ТО характерно сообщение готовых знаний и их *вос-произведение* учащимися. Ученики 6-х классов из школ ЭД и ТО сравнивались с помощью методики BASE, определяющей поведенческие предпочтения подростков, попадающих в воображаемую житейскую ситуацию неопределенности. Мы обнаружили, что ученики из школы ЭД чаще выбирают поисковую активность в житейской неопределенной ситуации, для учеников из школы ТО более свойственно стереотипное поведение. Иными словами, тип школьного образования явственно запечатлелся во внешкольном поведении подростков.

Получив такой экспериментальный ответ на вопрос «Куда обучение ведет за собой развитие?», мы можем конкретизировать умозрительную схему, иллюстрирующую мысль о том, что разные системы образования задают разные векторы развития (рис. 6).

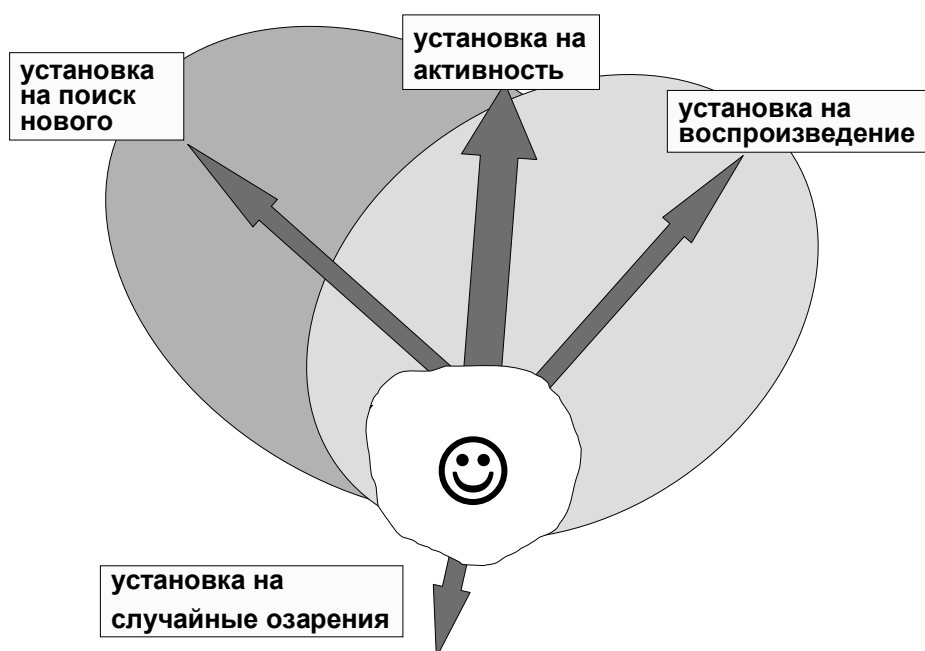


Рис. 12. Разные системы образования – разные векторы развития.

**ОБЩИЙ ВЫВОД.** Наше пилотное исследование позволяет расширить список ответов на вопрос «Что развивает развивающее обучение?» Развивающее обучение по системе Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова воспитывает установку на поиск новых способов действия. Развивающее обучение по системе Я.А. Коменского воспитывает установку на воспроизведение стереотипных способов действия.

Вернемся к метафоре «scaffolding<sup>37</sup>», описывающей взаимодействие ребенка и взрослого в зоне ближайшего развития. Мы показали, что детское развитие чувствительно к *форме педагогической помощи*. Тот способ, которым взрослый побуждает ребенка к новому действию, укрепляет и поддерживает становящуюся самостоятельность ребенка, накладывает существенный отпечаток на индивидуальный подход ученика к выбору типа поведения в новой ситуации – как учебной, так и житейской.

## **ЗАКЛЮЧЕНИЕ. Содержание и форма учебной деятельности**

Поддержка инициативы ученика, направленной на поиск новых способов действия необходима для выращивания людей, инициативных в самообучении. Для решения этой основной задачи школе предстоит совершить переход от схем односторонне активного взаимодействия, строящегося по замыслу одного из партнеров, к взаимно-активному сотрудничеству, строящемуся по двум замыслам. При этом отпадает вопрос: кто среди двух равных равнее – учитель или ученик, но злободневным становится вопрос: что такое равенство ребенка и взрослого при отчетливо неравном уровне развития, объеме знаний и умений. Равное право на поисковую инициативу, равные обязанности строить взаимопонимание, но поначалу (на начальной ступени школьного образования) отчетливое неравенство обязанностей побуждать и поддерживать инициативность партнера, направляя ее на открытие и использование определенных культурных средств – вот первый принцип жизни учебного сообщества, способного развить в ребенке умение и желание учить себя.

Ключевыми в описании учебного взаимодействия являются слова «зона ближайшего развития» и «интерпсихическое действие». Мы постарались показать, что эти трудные понятия не описывают натурально существующее явление, возникающее всякий раз, когда взрослый помогает ребенку достигнуть большей самостоятельности. Это особая форма взаимодействия, в котором действие взрослого направлено на порождение и поддержку инициативного действия ребенка. Вот несколько фиксаций, удерживающих от натурального понимания учебного взаимодействия.

- ЗБР описывается не на языке содержания задач, а на языке видов помощи, которые в большей или меньшей степени помогают ребенку решить задачу.
- Описание разных систем обучения на языке видов помощи показывает, что обучение неминуемо вносит в развитие асимметрию, поддерживая одни виды детских инициатив и ограничивая другие. Выбор системы обучения – это ценностный (и потому – никогда не единственный) выбор направления развития ребенка (поколения детей).
- Отношение умелого и неумелого, знающего и незнающего является редуцированной формой совместного действия, способного создать зону ближайшего развития ребенка. Развитой формой развивающего взаимодействия является сотрудничество равных, но разных, представленное в отношении «взрослый – группа детей».
- Интерпсихическое действие, не сводимое к сумме действий ребенка и взрослого, следует отличать от ситуации пошагового инструктирования

---

<sup>37</sup> Строительные леса – поддержка детской самостоятельности, которую осуществляет взрослый, помогающий ребенку освоить новое действие.

при обучении новому умению. Интерпсихическое действие – это точка встречи двух инициатив – детской и взрослой. Если в точке их встречи находится культурное средство (орудие или знак), то оно с большой вероятностью станет для ребенка личным «открытием» со всеми вытекающими из такого уникального события эмоциональными и интеллектуальными последствиями.

Почти полвека в традиции развивающего обучения по системе Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова фокусом исследовательских интересов был вопрос о свойствах тех орудийно-знаковых средств, которые ученик «открывает», строит самостоятельно, решая учебные задачи под руководством учителя. Эти средства становятся своеобразным рычагом, который преобразует натуральное действие ребенка в опосредствованное, изменяет характер ориентировки ребенка в предметной действительности. Новаторский подход к **содержанию обучения** – к типу понятий и описывающих эти понятия знаков, схем, моделей – вот общеизвестная революция в образовании, совершенная Д.Б. Эльconiным, В.В. Давыдовым и их последователями.

Понятно, что содержание образования определяет множество взрослых людей задолго до того, как учитель входит в класс с намерением помочь именно этим ученикам освоить то или иное понятие. Фокус нашего исследования перенесен непосредственно на момент встречи учителя с учениками. Как учитель помогает детям открыть для себя что-то новое, не давая при этом образцов и алгоритмов нового действия, как учитель может пробудить или породить инициативные действия детей, направленные на предмет изучения, но не санкционированные взрослым? Поиск ответов на эти вопросы здесь был осуществлен методом микроанализа детско-взрослого взаимодействия на материале уроков учителей, являющихся мастерами организации детского поиска. Предложенный метод микроанализа урока позволяет рассмотреть становление поисковой самостоятельности класса как коллективного субъекта учебной деятельности. С помощью этого метода выделены те эмпирически наблюдаемые события урока, которые позволяют судить о самостоятельности и независимости учебных действий первоклассников.

Пользуясь методом микроанализа учебного взаимодействия мы не декларативно, а в живой ткани учебного взаимодействия продемонстрировали, что развивающее обучение по системе Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова побуждает детей искать новые способы решения учебных задач, критически оценивая результат каждой попытки. Подобная *поисковая активность* противостоит пассивности, стереотипному поведению (воспроизведению привычных способов действия) и хаотичному поведению (пробам, не сопровождающимся анализом достигаемых результатов). Как показал наш эксперимент, дети, обучавшиеся по системе Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова, и в житейских (неучебных) ситуациях более склонны к поисковой активности и менее склонны к стереотипному поведению, чем дети, обучавшиеся по традиционной системе. Полученные данные показывают, что особенности построения обучения существенно влияют на общее отношение детей к самым разнообразным неучебным ситуациям и позволяют расширить список ответов на вопрос «Что развивает развивающее обучение?». Оно воспитывает **установку на поиск**. Более того, именно совместный поиск способов действия, общих для класса задач и для класса как учебного сообщества детей делает живыми и развивающимися те понятия, которые заложены в проект содержания развивающего образования. Вместе с тем, поисковая форма

учебного взаимодействия, лишенная соответствующего понятийного содержания, пуста и бесцельна.