

Развитие учебной самостоятельности средствами школьного образования

Г. А. Цукерман*,

доктор психологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник Психологического института Российской академии образования

А. Л. Венгер**,

доктор психологических наук, профессор кафедры психологии Международного университета «Дубна», руководитель сектора экстренной психологической помощи детям и подросткам Московского городского психолого-педагогического университета

В статье изложено авторское видение проблемы учебной самостоятельности, возникновения интерпсихического действия, дается ответ на вопрос о том, какая педагогическая помощь нужна школьнику, чтобы уметь учиться самостоятельно, быть инициативным в постановке и решении новых задач, независимым в контроле и оценке своих учебных достижений. Представлены данные десятилетнего лонгитюдного исследования, которые доказывают, что источником учебной самостоятельности школьника является совместный поиск способов решения новых задач. При этом ученики ищут новые способы и средства решения задач, а учитель ищет, как инициировать детскую поисковую активность и удержать ее направленность на новый способ действия. Местом встречи учительской и ученической инициатив должен стать новый знак (модель, понятие). Показано, как педагог может управлять детским поиском. Описаны характеристики умения учиться на разных ступенях школьного обучения.

Ключевые слова: взаимно активное сотрудничество ребенка и взрослого, познавательная инициатива, поисковая активность в учебной деятельности, младшие школьники, подростки, case study, микроанализ учебного взаимодействия в классе, лонгитюд.

* galina.zuckerman@gmail.com

** alvenger@gmail.com

Что такое учебная самостоятельность (или умение учиться), как ее можно развивать средствами школьного обучения и каковы этапы ее развития – вот основные вопросы, обсуждаемые в этой статье. Изучение и проектирование образовательной среды, максимально благоприятной для становления учебной самостоятельности, принадлежит к широкому классу теоретических и практических задач, выясняющих отношение обучения и развития. Основной способ решения этого класса задач – генетико-моделирующий эксперимент, который является одновременно:

- методом исследования возрастных возможностей детей и подростков;
- способом преобразования сложившихся представлений о возрастных нормах развития;
- местом создания и апробации новых образовательных систем.

Наиболее масштабно, последовательно и осмысленно генетико-моделирующий эксперимент применяется в психолого-педагогической школе Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова, которые более 50 лет назад начали строить новую систему обучения – для того времени экзотическую и не очень понятную психолого-педагогическому обществу. Наверное, некоторая эзотеричность языка описания новой образовательной системы послужила ей охранной грамотой: уберегла от преждевременной расправы. Дело в том, что во времена официально насаждаемого единомыслия, когда Д. Б. Эльконин и В. В. Давыдов только начинали проектирование и исследование учебной деятельности младших школьников, единая общеобразовательная школа СССР достаточно успешно (хотя, разумеется, с неизбежной долей «брака») выполняла основной государственный заказ. Она формовала требовавшийся тогда авторитарному режиму тип мышления и личности – добросовестные и исполнительные работники, не обладающие самостоятельностью и инициативностью в принятии решений, преданные целям коллектива и некритичные по отношению к лидерам. Возникшая в русле школы Выготского в конце

50-х гг. прошлого века, система Эльконина–Давыдова по своим ценностным установкам противоречила такому госзаказу. Она стремилась развивать в своих питомцах качества, опасные и неудобные в советском общежитии: самостоятельность суждений и поступков, независимость от авторитетов, критичность по отношению к своим и чужим действиям, инициативность в постановке новых задач, способность и склонность к преобразованию сложившихся способов действия, если они входят в противоречие с новыми условиями действия. Впрочем, в исходных текстах авторов такой диссидентской системы образования ничего не было сказано о ее далеко идущих развивающих последствиях. Тезис Д. Б. Эльконина об учебной деятельности как деятельности по **САМО**изменению не был ни услышан, ни понят до тех пор, пока в общественное бытие и сознание не ворвалось веяние нового времени. Сейчас лозунг «школа должна учить учиться» (т. е. изменять самого себя как существо знающее и умелое) кажется уже общим местом. Образ обучения, ведущего к самоизменению, в начале 60-х годов прошлого века начал складываться, отвечая не общественным запросам, а теоретическим вопросам, которые поставил любимый учитель Д. Б. Эльконина – Л. С. Выготский, рассматривавший психологический возраст как пространство детских возможностей, лишь частично реализуемых системой образования. Основываясь на этих представлениях, Д. Б. Эльконин сформулировал гипотезу, что уровень интеллектуальных достижений, который при существовавшей тогда (и преобладающей по сей день) системе начального обучения демонстрируют редкие, так называемые одаренные дети 6–12 лет, становится доступным большинству младших школьников при обучении иного типа [10]. Речь шла о способности одаренных детей после первых попыток решения новой задачи выделять ее наиболее существенные условия и, ориентируясь на них, решать затем все задачи того же класса «с места», практически без ошибок. При этом саму фазу ори-

ентации в условиях действия одаренные дети самостоятельно, без подсказок выделяют как отдельную задачу. Это означает, что перед тем как приступить к новому практическому действию, они строят остро-вок самообучения – ориентации в условиях выполнения будущего действия. Одаренность детей проявляется и в том, что они самостоятельно отделяют учение от действия, и в том, что на этапе самообучения строят достаточно полную и обобщенную ориентировочную основу предстоящего действия.

Д. Б. Эльконин предположил, что если на первом же шаге обучения новому предмету взрослый поможет детям сделать то, что «одаренные» делают без посторонней помощи: выделить и зафиксировать связи, наиболее существенные для этого предмета, то у большинства младших школьников можно развить **способность к рефлексии**, которая при спонтанном развитии считается уделом избранных. Для превращения этой гипотезы в **теорию учебной деятельности как формы развития теоретического сознания младших школьников** [3] потребовался сорокалетний эксперимент, проводившийся под руководством В. В. Давыдова.

Решая вопрос о возрастосообразности обучения, Д. Б. Эльконин и В. В. Давыдов вынуждены были подвергнуть ревизии и перепроверке культурно-историческую меру возрастных возможностей школьников, понимая при этом, что возраст – это категория противоречивая: искусственно-естественная, социально-природная. Телесная (естественная) составляющая развития запрещает волюнтаристски назначать границы и потенциальные возможности возраста, но не может быть ни единственным, ни даже главным их определителем. Психофизиологический аспект возрастного развития может играть роль **противопоказания**, определяя, чего НЕЛЬЗЯ делать с детьми того или иного возраста, что по-

вредит их здоровью. **Показатели** развития, выбор направления развития возрастной когорты задается культурно-историческим вектором, который психологи осмысливают сначала в ценностных, а потом в нормативных категориях.

Оглядываясь назад, мы можем сказать, что эксперимент Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова был дерзким и как социальный поступок, и как смелое научное исследование, призванное доказать справедливость тезиса Л. С. Выготского, что обучение может и должно вести за собой психическое развитие ребенка. Отсюда и название: система развивающего обучения¹. Ныне эта система широко признана, многие ее элементы вошли и в «традиционную» систему обучения. Возникли и другие системы развивающего обучения, а вслед за этим – споры о том, какая из них лучше и правильнее. Однако этот вопрос напоминает спор, кто лучше и правильнее прыгает – прыгун в длину или в высоту. Чем больше знаний накапливают психология и педагогика, тем яснее становится, что не существует единого, всеобщего направления развития. Разные варианты построения образования задают и разные векторы развития; выбор той или иной системы развивающего обучения – это выбор ценностный, т. е. не обсуждаемый в научных понятиях истинности-ложности.

Бушующие споры между сторонниками различных направлений развивающего обучения или образования разгораются зачастую на суверенной и неприкасаемой территории личностных смыслов и ценностного *самоопределения* каждой психолого-педагогической школы. Чтобы не смешивать проблемы самоопределения и методического оснащения, вопрос о достоинствах той или иной *технологии* развивающего обучения или о совместимости лучших элементов разных технологий корректно ставить лишь там, где избранные на

¹ Термин «развивающее обучение» сегодня применяется в расширительном значении, применительно к разным образовательным системам, развивающим разные человеческие способности. Школа Эльконина–Давыдова далее будет определена как система обучения, развивающего рефлексивные способности детского мышления средствами учебной деятельности.

ценностных основаниях направления развития в основном совпадают. Внутри научного сообщества все мы – проектировщики образовательных систем – обязаны отвечать за непротиворечивость декларируемых целей и используемых средств развивающего образования. Точно указывать цели образования, т. е. честно сказать, *что развивает и чего не развивает* определенная образовательная система, – наша обязанность перед педагогами и родителями, выбирающими ту или иную образовательную систему, опираясь в основном на обещания ее авторов.

Д. Б. Эльконин и В. В. Давыдов выбрали в качестве основного вектора развития школьников овладение общими способами действия, позволяющими ребенку решать широкие классы задач. Несколько позднее это было осмыслено как развитие **теоретического мышления**. Его главная характеристика – **рефлексивность**: способность человека не только решать задачи, но и осознать способы своих действий, их основания и границы их применимости, критично относиться к процессу своего действия и полученным результатам. Обучение, которое сделало способность к рефлексии не редкостным даром интеллектуально одаренных детей, а нормой развития младших школьников, и было названо **учебной деятельностью**. Следует учитывать, что представление об учебной деятельности как ведущей и определяющей не любое, а лишь совершенно определенное (рефлексивное) направление развития младших школьников, является психолого-педагогической аранжировкой самой ценности рефлексивного способа человеческой жизни (в противоположность спонтанно-бытийному). Следовательно, вопрос, как сделать каждого ребенка субъектом учебной деятельности, уместен лишь там, где рефлексивное направление развития признается чрезвычайно ценным, желательным.

Рефлексия (от лат. *reflexio* – обращение назад) делает человека умнее, хотя и прибавляет к работе ума не всегда приятный слой сомнений и колебаний, не свойственный мышлению нерефлексивному.

Для умной и образованной части общества основной целью и ценностью образования было развитие мышления. Система образования, делающая человека умнее, критичней, независимей, полностью отвечала ожиданиям этих людей (но не ожиданиям чиновников, от которых зависели судьбы отечественного образования в те времена, когда система Эльконина–Давыдова создавалась вопреки генеральной линии партии).

Многочисленные экспериментальные данные подтвердили, что у школьников, обучающихся по системе Эльконина–Давыдова, рефлексия формируется значительно эффективнее, чем при «традиционном» обучении [2; 4]. Было показано, что основным условием ее формирования является создание и использование моделей, которые в знаковой и/или схематической форме отображают существенные отношения между изучаемыми понятиями. Необходимо также, чтобы сами эти понятия строились в определенной логике, соответствующей логике построения человеческого знания о соответствующей области действительности [1]. На этих основаниях начало складываться *новое содержание образования*, развивающего рефлексивные способности школьников.

Вскоре исследователям и проектировщикам стало очевидно, что «не вливают вина молодого в мехи ветхие» (Мф: 9,17): изменение содержания обучения неизбежно требовало и *новых форм его организации*, перестройки традиционной системы учебного взаимодействия между школьниками и педагогом [6; 7]. Это требование было осмыслено как прямое следствие установленного Л. С. Выготским закона интериоризации: прежде чем стать индивидуальным достоянием ребенка, каждая высшая психическая функция выступает в **интерпсихической** форме, т. е. в форме действия, разделенного между двумя или несколькими людьми. При этом было экспериментально показано, что, формируя теоретическое мышление, мы не можем строить его интерпсихическую форму (совместное действие) так же, как мы строим ее,

формируя навыки действия по заданному правилу или алгоритму.

Пристальное внимание к формам учебного взаимодействия, необходимым для полноценного освоения нового содержания учебной деятельности, привело в 70–80-х гг. прошлого века к созданию совместно-распределенных методов обучения. Было доказано, что такие формы взаимодействия учеников и учителя на уроках существенно повышают уровень рефлексивного развития школьников. Одновременно начали накапливаться наблюдения, указывающие на еще одну валентность учебной деятельности, не схваченную ее исходной теорией: в классах, где учителя систематически и целенаправленно организуют учебную деятельность, резко повышается уровень учебной самостоятельности школьников, обогащаются конкретные формы ее проявления.

Для тех, кто был непосредственно включен в процесс обучения «по Эльконину–Давыдову» (для авторов учебных курсов, для учителей, реализующих авторский замысел в собственной аранжировке), этот результат был настолько очевиден, что, казалось, не нуждался в доказательствах. Достаточно было побывать на удачном уроке, и все становилось не только несомненным, но и сопровождалось сильным эмоциональным переживанием ожидаемого, однако неизменно сказочного чуда учебной самостоятельности детей и подростков. Увы, аргумент «имеющие глаза да увидят» слаб для любой научной школы и совершенно не приемлем для школы, стремящейся к расширению рефлексивных возможностей человека.

Строгие доказательства, что система Эльконина–Давыдова действительно обеспечивает становление учебной самостоятельности (или умения учиться), нужны тем, кто не живет внутри этой системы: тем исследователям, кто ее анализирует, тем университетским преподавателям, кто рассказывает о ней студентам... Активным

участникам и ее созидателям нужно другое: четкие критерии определения степени и формы самостоятельности детского действия и педагогические средства воспитания самостоятельности, которые зачастую используются интуитивно и транслируются нерелексивно – из рук в руки. Что такое учебная самостоятельность или умение учиться – это основная цель образования XXI века.

Умением учиться, или учебной самостоятельностью, мы называем способность человека (1) обнаруживать, каких именно знаний и умений ему недостает для решения данной задачи и (2) находить недостающие знания и осваивать недостающие умения².

Первая составляющая умения учиться обеспечивается образованием, расширяющим рефлексивные возможности младших школьников и подростков.

Вторая составляющая умения учиться связана с развитием еще одной фундаментальной человеческой способности – выходить за границы наличного опыта, трансцендировать (от лат. *transcendo* – переступать, выходить за пределы, нарушать). Человек, умеющий учиться самостоятельно, столкнувшись с новым типом задач, способен преобразовывать известные ему способы действия и искать новые, используя при этом ресурсы, предоставляемые человеческой культурой (в частности, учебники, справочники, словари и т. п.).

«Самостоятельность» – невероятно многозначное слово, поэтому необходимо договориться, в каком именно значении мы его используем, не просто разговаривая об учебной самостоятельности школьников, но пытаясь ее вырастить и диагностировать. В общем виде, т.е. в равной мере справедливом и для первоклассников и для десятиклассников, слово «самостоятельный» используется в трех значениях:

- независимый, вольный, свободный, неподчиненный;

²Это определение включает как эмпирический, так и теоретический тип знаний, которые ищет учащийся для решения новой задачи. Иными словами, в этом определении не различены эмпирический и теоретический тип умения учиться.

• действующий по собственной инициативе (от лат. *initium* – начало), сам себя побуждающий к началу какого-либо дела;

• совершаемый без чьей-либо помощи.

Иными словами, самостоятельность – это не только способность ребенка обходиться без помощи взрослого, но и способность запрашивать и получать необходимую помощь по собственной инициативе, и способность критично, независимо оценивать качество помощи, предлагаемой тем или иным источником (авторитетным взрослым, учебником и пр.).

Применительно к учебной самостоятельности три названных словарных значения являются взаимодополнительными: они указывают на три измерения, задающих полноту, пространство учебной самостоятельности. Эти измерения могут служить как диагностическими индикаторами, так и основаниями проектов образования, стремящегося научить детей учиться.

Чтобы определить границы учебной самостоятельности для каждого школьного возраста, необходимо ответить на следующие вопросы.

• От чего и от кого должен быть *независим* ученик (шестилетний в отличие от шестнадцатилетнего), приступающий к решению новой для него задачи? Например, можно так сформулировать учебную цель: воспитать первоклассника, который способен и готов оспаривать мнение авторитета (спорить с учителем). При этом необходимо точно определить, какие споры желательны, свидетельствуют о возрастающей учебной самостоятельности, а какие недопустимы и даже глупы. Например, глупо возражать учителю, который говорит: «Отступите строчку после последней записи». Но чрезвычайно желательно возразить учителю, если он утверждает (намеренно приглашая детей к спору): «Слово МАМА пишется с заглавной буквы, потому что это имя любимого человека». Ясно, что для шестнадцатилетнего ученика содержание учебной независимости будет качественно иным;

• в чем именно может (должна, согласно возрастной норме) проявляться *учебная*

инициатива шестилетнего ученика в отличие от шестнадцатилетнего? Какие поведенческие проявления школьника считать инициативными? Например, можно так воспитать ученика, чтобы он был способен и готов по собственному побуждению задавать учителю содержательные вопросы. (Ясно, что вопрос: «Можно выйти?» не относится к сфере учебной инициативы, хотя он содержателен и задан самостоятельно.) Когда первоклассник спрашивает: «В слове ПЕЧЬ пишется мягкий знак?», учитель втайне радуется, но отвечает вопросом на вопрос: «Почему ты меня об этом спрашиваешь?» Если ребенок скажет: «Звук [Ч] всегда мягкий, я не знаю, надо ли его смягчать мягким знаком», учитель радуется открыто: этот ученик проявляет инициативу именно там, где должно – он ясно знает о своем незнании. Однако если такой же вопрос задает семиклассник, учитель тревожится: похоже, что этот ученик еще не умеет искать ответы на свои собственные умные вопросы;

• и только последнюю грань учебной самостоятельности (*умение обходиться без посторонней помощи*), казалось бы, определить относительно просто: достаточно указать, например, чем различаются шестилетний и шестнадцатилетний ученики по объему знаний и умений, которые они могут применять для решения задач, не прибегая к чьей-либо помощи. Однако и здесь возникают серьезные проблемы качественного определения, что значит «применять усвоенные на уроках знания и умения для решения задач». Эти проблемы связаны с различием знаний, умений, навыков и компетенций. Допустим, ученик без посторонней помощи решает типовые задачи, подобные тем, в которых определенное умение осваивалось на уроках. Однако этот ученик не может применить это же умение в задачах, не похожих на типовые. Считать ли этого ученика самостоятельным?

Мы рассмотрели становление учебной самостоятельности как качественное изменение способности ученика быть субъектом совместной учебной деятельности, т. е. находить новые способы решения задач самому, используя помощь партнеров как

ресурс для изменения собственных суждений и действий.

Для доказательства, что образовательная система Эльконина–Давыдова развивает не только рефлексивные способности школьников, но имеет еще один развивающий эффект – воспитывает учебную самостоятельность школьников, необходимы были новые методы анализа событий тех самых уроков, которые для их творцов были непосредственными свидетельствами новых развивающих возможностей системы.

Десятилетний лонгитюдный эксперимент стал для нас «полигоном» для создания:

1) языка описания становления учебной самостоятельности ребенка и подростка от начала до конца школьного обучения;

2) методов качественной оценки учебной самостоятельности ученика и класса как учебного сообщества. Одним из таких методов является *микроанализ учебного взаимодействия «учитель-ученик»*, позволяющий

- отличить проявления учебной инициативы в действиях и высказываниях учеников на уроке от других видов детской активности;

- выделить педагогические действия, которые раскрывают или, напротив, блокируют возможности ученика как человека инициативного.

Вторым методом изучения динамики и типологии учебной самостоятельности детей и подростков стал *метод экспертных оценок* активности школьников на уроках. Благодаря этому методу нам удалось проследить динамику и построить типологию следующих проявлений детской активности:

- участие в поиске новых способов и средств решения задач;

- участие в общеклассной дискуссии;
- выполнение инструкций.

В ходе нашего *лонгитюда* метод экспертных оценок применялся систематически на протяжении восьми лет обучения двух параллельных классов в начальной и

основной школе. Обучение велось по системе Эльконина–Давыдова по большинству учебных предметов, многие из которых создавались и апробировались впервые. Таким образом, наш лонгитюд был погружен в классический генетико-моделирующий эксперимент и служил инструментом его мониторинга. Это мониторинговое сопровождение предназначалось не только для исследовательских целей, но также было практико-ориентированным. Все 68 школьников, участвовавших в нашем лонгитюде, были обследованы с помощью нескольких десятков диагностических методик, определяющих уровень и индивидуальные особенности когнитивного и личностного развития человека. Данные этой многолетней психолого-педагогической диагностики, а также постоянные наблюдения за учениками на уроках, неформальное общение с ними и их родителями вне уроков позволяли своевременно замечать и корректировать несовершенство, которые неминуемо возникают в индивидуальных учебных траекториях каждого школьника и затрудняют действие на максимуме потенциальных возможностей человека. Таким образом, в нашем лонгитюде сочетались три группы методов психолого-педагогического исследования:

- клинический метод;
- генетико-моделирующий эксперимент;
- методы классической психолого-педагогической диагностики.

В течение многих лет мы наблюдали и измеряли качественные и количественные изменения разнообразных проявлений учебной самостоятельности 68 школьников, погруженных в учебную деятельность. Мы стремились собрать эмпирические доказательства, одеть в ткань феноменов детского развития средствами обучения, сделать очевидным (непосредственно наблюдаемым) утверждение, несомненное для непосредственных участников и творцов системы образования, построенного в форме учебной деятельности³.

³Такова парадоксальная сущность успешного поиска: в его конце «видишь то, что искал, а не новые дивные дивы» (Иосиф Бродский). Это одновременно и радует (ведь искал желанное) и огорчает, ибо каждый честный, строго научный исследователь в глубине души – неисправимый кладоискатель.

Учебная деятельность развивает не только рефлексивное мышление, являющееся одним из компонентов умения учиться. Средствами учебной деятельности развивается учебная самостоятельность во всей полноте этого слова.

Суммируем основные результаты наших экспериментов⁴.

I. Удалось показать, что основные новообразования, специфичные для этой системы обучения (рефлексия, умение учиться или учебная самостоятельность, способность понимать чужую точку зрения), тесно связаны с установкой ученика на **поисковую активность**, которая специально культивируется педагогами. Такая активность является основным *поведенческим* проявлением учебной самостоятельности школьников на уровне интерпсихического действия.

Поисковой считается активность, направленная на опробование новых способов действия с постоянным отслеживанием результатов, к которым приводит каждый из этих способов. Иными словами, в поисковой активности соединены две человеческие способности: способность преодолевать собственную ограниченность, выходить за пределы своего наличного опыта (трансцендировать) и способность действовать разумно, видеть основания своего действия (рефлексировать). По-видимому, связь между поисковой активностью и рефлексивным развитием ребенка двусторонняя: направленность на поиск способствует развитию рефлексивного мышления и, в свою очередь, стимулируется им.

В противовес этому, традиционная система обучения культивирует, прежде всего, **исполнительскую** позицию, т.е. как можно более успешное воспроизведение образцов и алгоритмов, заданных учителем в готовом виде. Установка учеников на исполнительскую активность оказывается более уместной в том случае, когда обучение и самообучение понимается как освоение умений и навыков.

Оптимальной является не какая-то одна установка, а способность гибко сочетать

разные формы активности в зависимости от конкретной ситуации и от решаемой задачи. Так, в некоторых ситуациях (например, при острой нехватке времени) оптимальной оказывается стратегия «**хаотичской**» активности, т.е. опробования разных вариантов действия без анализа их последствий. Однако и традиционная школа и обучение по системе Эльконина–Давыдова «гасят» у школьников эту достаточно ценную установку.

II. Прослеживая динамику учебных установок детей на разных этапах обучения и по отношению к разным учебным предметам, мы показали, что установка на поисковую активность поддается целенаправленному формированию. Условия, порождающие и поддерживающие учебные инициативы ребенка, направленные на открытие новых способов действия, хорошо известны:

- создание учебных ситуаций, предполагающих поиск, открытие и преобразование понятийных средств и способов действия;
- фиксация результатов поиска в форме моделей (знаковых и/или схематических), помогающих детям оценивать и контролировать свои действия, постоянное преобразование этих моделей;
- организация совместной работы детей, участники которой обмениваются своими соображениями, догадками, предположениями и учатся замечать, ценить и учитывать точки зрения партнеров;
- система оценки, воспитывающая отношение к поиску и к точке зрения другого человека как к ценности.

Микроанализ уроков, на которых все эти условия соблюдались, позволил описать такие проявления поисковой активности школьников, которые могут служить *диагностическими критериями* становления учебной самостоятельности. Удалось выявить индивидуально-типологические различия становления учебной самостоятельности школьников, которые определяются, в первую очередь, наличием или отсутствием исходной предрасположенно-

⁴Во всей полноте экспериментальных доказательств этот тезис раскрыт в нашей книге [8].

сти к поиску (о ее происхождении мы пока что можем лишь догадываться) и динамичной поисковой активности класса и каждого ученика в процессе обучения. Доказано, что именно динамикой поиска педагог в состоянии управлять.

Поисковая активность в своей развитой форме сочетается с высокоразвитым умением учитывать чужую точку зрения. Однако обнаружили две группы детей, каждая из которых приходит к этому сочетанию своим путем. Одни дети пришли в школу с установкой на поиск и на интеллектуальное усилие. Умение учитывать чужие позиции складывается у них лишь в ходе специальным образом организованной совместной учебной работы. Другие дети, напротив, исходно ориентированы на социальные и межличностные отношения людей, занятых совместной работой, и высокочувствительны к чужой точке зрения. В ходе совместной учебной деятельности у этих детей растет поисковая активность и появляется ценность собственного интеллектуального усилия. К сожалению, есть и третья группа детей – с гедонистической установкой, направленностью на потребление. У этих детей (в рамках обучения по Эльконину–Давыдову) как поисковая активность, так и умение учитывать чужую точку зрения складываются медленно. Разработка методов, которые позволили бы и этим детям успешно включиться в учебную деятельность, – задача дальнейшей исследовательской и проектной работы.

III. Как теоретические соображения, так и анализ учебного взаимодействия приводят к представлению о специфической структуре интерпсихического действия – этого центрального условия развития средствами обучения. Интерпсихическим может быть признано отнюдь не любое совместное действие ребенка и взрослого, а лишь действие *взаимно-активное*, строящееся по замыслам обоих партнеров и требующее постоянной координации их намерений. Такое действие не может быть полностью спланировано заранее одним из участников. В за-

висимости от ответных действий партнера оно видоизменяется, иногда очень далеко уходя от первоначального замысла. Только в таком взаимодействии учителя с учеником у последнего формируются и учебная инициативность, и рефлексивное мышление. Тип учебного взаимодействия (характер поддержки детских инициатив) и место встречи детской и взрослой инициативы определяют, куда именно обучение поведет за собой детское развитие. Если инициативные действия ученика и учителя пересекаются на орудии или знаке, становится возможным шаг развития детской самостоятельности в понятийном мышлении.

Как и любое другое психологическое новообразование, учебная самостоятельность проходит в своем становлении три качественно различных этапа:

1) *интерпсихический*, когда ученики ищут способ действия совместно, в ходе общего обсуждения – или ученик осуществляет поиск при поддержке учителя;

2) *экстрапсихический*, когда реальные партнеры по действию не присутствуют непосредственно, но подразумеваются (например, при выполнении школьного теста или домашнего задания); или когда человек, занятый поиском способа действия самостоятельно, по собственной инициативе организует интерпсихическое действие;

3) *интрапсихический*, когда поиск осуществляется полностью самостоятельно, по собственной инициативе, а обсуждение процесса и результатов поиска с воображаемыми партнерами происходит целиком в умственном плане.

Первый этап развития учебной самостоятельности должен быть пройден уже в младшем школьном возрасте.

Второй его этап становится доступным школьникам на переходе из начальной в основную школу.

Третий этап достигается позднее, к концу обучения в основной школе, причем (при существующих формах организации учебной деятельности) далеко не всеми учениками.

IV. При проведении уроков в интересной форме поисковая активность (ПА) учеников отчетливо усиливается к середине младшего школьного возраста и выходит на плато на третьем-четвертом году обучения. Этот перелом в динамике ПА соответствует периоду перехода между двумя фазами возраста, выделенными в периодизации Д. Б. Эльконина. До сих пор переходы между фазами не подвергались ни сколь-нибудь детальному теоретическому анализу, ни, тем более, экспериментальному изучению. Внимание исследователей ранее было сосредоточено на переходах между более крупными единицами – возрастными периодами и эпохами психического развития. Обнаруженный скачок в динамике поисковой активности заставляет поставить вопрос о специфике перехода между возрастными фазами. Наша работа позволила указать в действующем проекте учебной деятельности «черную дыру», в которой пропадает значительная часть педагогических усилий по инициации и поддержке учебной самостоятельности младших школьников. Это вторая фаза младшего школьного возраста. И до тех пор пока она не будет понята и построена как качественно отличная от первых двух лет обучения в начальной школе, неизбежны трудности в строительстве следующего этапа образования – основной школы. Изучение и осмысленное проектирование фазового перехода в начальном образовании – задача ближайшего будущего.

V. С помощью нашего лонгитюдного исследования мы попытались приблизить это будущее на один шаг: сосредоточить внимание на поисковой форме учебного взаимодействия и дать *образцы нормального развития поисковой активности*.

Каковы *возрастные возможности младших школьников в первой фазе начального обучения?*

В совместном действии при работе с материалом, уже частично освоенным понятийно, отображенным в схемах, младший школьник может:

- эмоционально включаться в недоопределенную задачу, поставленную учителем;

- замечать противоречия между знанием, зафиксированным в схеме, и новым фактом;

- в ситуации новой задачи не ждать готовых ответов, не действовать наугад или по усвоенным (но непригодным в новой ситуации) правилам, но осуществлять поиск новых способов действия;

- самостоятельно и по собственной инициативе открывать новые возможности действия там, где схема служит опорой для мысленной реконструкции предметного действия;

- перестраивать собственную наивную, натуральную точку зрения, учитывая точки зрения своих оппонентов;

- не принимать любое утверждение на веру, систематически сомневаться, искать доказательства и основания любой высказанной точки зрения, и делать это с опорой на схему, содержащую ориентировочную основу действия;

- выходить за границы известных фактов, строить предположения о событиях теоретически возможных, но эмпирически не зафиксированных. Для учеников первого-второго класса этот шаг в неизвестное опережает учительские замыслы на один-два урока, однако даже такие «коротенькие мысли» в логике понятия свидетельствуют о том, что предметом детской мысли стал *общий способ действия*, а не способ решения конкретно-практической задачи.

Чего младшие школьники не могут, чего от них не следует ожидать? Проявление учебной самостоятельности в ситуации индивидуального действия, при работе с новым учебным предметом, при работе со средством, не дающим возможности реконструировать предметное действие. Иными словами, учебную самостоятельность проявляет класс, работающий как команда, а не каждый отдельный участник совместного учебного действия. Класс как учебная общность обнаруживает учебную самостоятельность в педагогически подготовленной ситуации, когда:

- учитель ставит новую задачу так, чтобы прорваться между известным и неизвест-

ным можно было преодолеть в один прыжок, но не в один шаг⁵;

- каждое инициативное поисковое действие ученика поддерживается учителем, получает ответ и даже специально провоцируется⁶;

- учитель делегирует ученикам оценку и контроль за каждым шагом поиска нового способа действия;

- схема как средство контроля, оценки и испытания новых возможностей действия становится местом пересечения учительского замысла и детской инициативы;

- каждое новое средство действия осваивается детьми одновременно в двух режимах: в режиме тренировки (действовать должно так и только так) и в режиме свободного выбора (действовать можно и с применением нового средства, и по-другому).

К концу начальной школы или к концу второй фазы младшего школьного возраста в совместных действиях учеников под руководством учителя появляются качественно новые черты:

- рождаются вопросы и предположения, опережающие учительские замыслы на недели и месяцы, что свидетельствует о возникновении системности в понятийном мышлении учеников;

- возникают «многомерные» мысли, опирающиеся на одновременное действие с двумя схемами: одна схема позволяет реконструировать предметные действия, другая дает возможность оперировать с понятиями отношениями формально, не реконструируя всякий раз отношения предметные⁷;

- в учебной коммуникации школьники обнаруживают способность рассуждать с точки зрения собеседника, не совпадающей с точкой зрения говорящего.

Мы предполагаем, что важнейшим педагогическим условием для систематиче-

ского проявления названных признаков учебной самостоятельности является *переход от устной к письменной форме учебной коммуникации*. Именно письменная форма выражения мысли может привести:

- а) к включению в поисковую активность класса детей, исходно не предрасположенных к поиску в силу особенностей их дошкольного развития;

- б) появлению внеситуативной, адресованной формы высказывания – этой опоры мысли, пытающейся рассмотреть предмет с разных позиций.

И лишь к концу основной школы следует ожидать индивидуализированных проявлений учебной самостоятельности во всех ее ипостасях (независимость, инициативность, возможность обходиться без посторонней помощи):

- возникает относительная независимость поискового поведения ученика от усилий учителя по организации поиска. Поисковая установка становится индивидуальной характеристикой человека, проявляющейся и там, где внешняя (интерпсихическая) обстановка этому способствует, и там, где нет прямых приглашений к поиску со стороны партнеров по учебной работе, но и нет прямых запретов;

- появляется стремление рассматривать каждое утверждение с разных точек зрения, постоянное размышление, может ли быть иначе, существуют ли факты, противоречащие сказанному, становится умственной привычкой;

- понятийные средства, освоенные в школе, применяются в ситуациях, не похожих на школьные.

Перечисленные здесь проявления учебной самостоятельности заведомо не исчерпывают список тех инноваций детского действия и мышления, которые обусловлены образовательной средой. Мы назвали лишь те инновации, которые документи-

⁵ Это расстояние неодинаково для разных классов и даже для одного и того же класса в разные дни. Заранее, до начала урока вычислить это расстояние можно лишь очень приблизительно.

⁶ Лучшим из известных сегодня способов инициации детской инициативы является позиционная организация работы детей в малых группах.

⁷ Ясно, что существенным условием появления таких инноваций детского мышления является соответствующее строение учебного предмета.

рованы в нашем лонгитюдном эксперименте. Ясно, что наше исследование развития учебной самостоятельности школьников средствами обучения было ограничено характеристиками образовательной среды, в которой участники нашего лонгитюда прожили школьные годы.

Наши эксперименты показали, что все названные проявления учебной самостоятельности обусловлены уровнем поисковой активности школьников на уроках. Еще раз повторим: *динамика* поисковой активности класса и каждого ученика является педагогически управляемой, рукотворной характеристикой обучения, и в наших силах научиться ею управлять.

Подводя итоги первого десятилетия генетико-моделирующих экспериментов в классах, Д. Б. Эльконин писал: «Мы нашли ключ к проблеме развивающего обучения в младшем школьном возрасте. Этот ключ – содержание обучения» [9, с. 258]. Развивая метафору Эльконина и подводя итоги начатых им полувековых экспериментов, можно добавить: мы нашли и потайную дверцу, к которой подходит этот ключ, – **совместный поиск** способов действия, общих и для класса задач, и для класса как учебного сообщества детей.

В заключение – несколько общих соображений об отношении развития и обучения. Согласно точке зрения, наиболее четко сформулированной Ж. Пиаже, развитие – это достижение гомеостаза (динамического равновесия). Источником развития служит опыт, приобретаемый ребенком в процессе его практической и познавательной деятельности. Обучение должно строиться с опорой на уровень психического развития ребенка, достигнутый на сегодняшний день. Целенаправленно педагог способен влиять только на качество образовательной среды, обогащение которой может привести и к расширению стихийного опыта ученика.

В основе культурно-исторической психологии, созданной Л. С. Выготским и его учениками, лежат существенно иные представления. Развитие рассматривается не как достижение, а как **преодоление рав-**

новесия (наиболее четко этот тезис сформулирован Д. Б. Элькониним). Источником развития служит и целенаправленное, и стихийное обучение. Следовательно, обучение должно не «плестись в хвосте» развития, а, напротив, забегать вперед, ориентируясь на потенциальные, пока еще не достигнутые возможности ребенка.

Более пристальный анализ показывает, что указанные различия между двумя подходами относительны. Так, рассматривая **полный цикл развития**, мы обнаруживаем в нем две фазы: фазу нарушения равновесия и фазу его последующего восстановления. Вопрос лишь в том, какую из них мы сочтем наиболее важной – первую (вслед за Д. Б. Элькониним) или вторую (вслед за Ж. Пиаже). Что же касается вопроса об обучении, «опережающем» развитие или «плетущемся в хвосте» у него, естественно предположить, что для полноты цикла развития необходимы оба этих варианта.

В системе обучения, развивающего учебную самостоятельность, центральным моментом является нарушение гомеостаза, обнаружение недостаточности имеющихся средств для решения новой учебной задачи. Соответственно, постановка учебной задачи (толчок, который должен привести к нарушению равновесия) – это важнейшее средство построения обучения, «опережающего» развитие и ведущего его за собой. Последующие этапы обучения носят пока преимущественно репродуктивный характер. Они направлены на «отладку» и автоматизацию нового способа действия, а не на появление гибкого, свободного, а главное – естественного (вторично непосредственного) действия с новым понятием [5].

Как показало наше лонгитюдное исследование, такой тип обучения, в котором основной акцент делается на преодоление равновесия, эффективен для воспитания школьников, обладающих учебной самостоятельностью. Важнейшая психологическая характеристика субъекта такого обучения – это установка на поисковую активность. Детальный клинический анализ развития одного ученика заставляет пред-

положить, что эта установка таит в себе не только колоссальные возможности для саморазвития субъекта, но и серьезные опасности. В некоторых случаях она может оказаться препятствием для точного и быстрого («не рассуждающего») выполнения требований, для выработки и автоматизации необходимых навыков.

Наш лонгитюд ярко проиллюстрировал еще одно существенное ограничение, которого долгое время не было в центре внимания создателей системы обучения, развивающего учебную самостоятельность. Оно состоит в том, что ребенка невозможно «развивать» извне. Даже «самое развивающее» обучение может лишь создать благоприятные условия для развития. А совершится ли акт развития в действительности, произойдет ли качественный скачок, – это определяется наличием или отсутствием активности самого ребенка⁸. Заметим,

что школа порождает такую активность не в одиночку, не «на пустом месте».

И еще раз подчеркнем: построение любого типа развивающего обучения – серьезный вызов для его проектировщиков, так как они должны сознательно и целенаправленно задать основные желательные векторы развития. При этом выбор желательных направлений развития не может определяться произволом проектировщиков. Он определяется обществом в лице тех или иных социальных групп и обусловлен культурно-исторически, причем изменения происходят весьма быстро (сегодня – на протяжении жизни одного поколения). А значит, даже самое полное и детальное исследование не сможет раз и навсегда ответить на вопросы, которые мы решали в нашем лонгитуде. К ним придется раз за разом возвращаться на каждом новом этапе развития общества.

Литература

1. Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении. М., 1972.
2. Давыдов В. В. (ред.) Психическое развитие младших школьников. М., 1990.
3. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. М., 1996.
4. Давыдов В. В., Рубцов В. В. (ред.) Развитие основ рефлексивного мышления школьников в процессе учебной деятельности. Новосибирск, 1995.
5. Нежнов П. Г. Опосредствование и спонтанность в модели «культурного развития» // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 2007. № 1.
6. Рубцов В. В. Организация и развитие совместных действий детей в процессе обучения. М., 1987.
7. Цукерман Г. А. Виды общения в обучении. Томск, 1993.
8. Цукерман Г. А., Венгер А. Л. Развитие учебной самостоятельности. М., 2010.
9. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. М., 1989.
10. Эльконин Д. Б., Давыдов В. В. (ред.) Возрастные возможности усвоения знаний. М., 1966.

⁸ Это утверждение является общим местом для педагогики, выросшей на идеях Ж. Пиаже, но, парадоксальным образом, – не находит достойного воплощения в отечественной педагогике, присягающей теории деятельности.

Development of Learning Autonomy by the Means of School Education

G. A. Zuckerman,

Ph.D. in Psychology, Professor, Senior Research Fellow, Psychological Institute of the Russian Academy of Education

A. L. Venger,

Ph.D. in Psychology, Professor, Psychology Department, "Dubna" International University, Head of the Psychological Emergency Assistance to Children and Adolescents Sector, Moscow State University of Psychology and Education

The inter-psychical action does not occur whenever a skilled adult helps an unskilled child. In order to an ordinary miracle of the new abilities occurrence in a child have happened the joint action has to be mutually active: it has to be built in two designs – both of a child and an adult. Only then a child's autonomy is possible in the beginning of the inter-psychical action, when the child still can not act alone, unassisted. What is the learning autonomy or the ability to learn? What type of pedagogical help the student needs in order to master how to learn independently, to be proactive in setting and meeting the new challenges, to be independent in monitoring and evaluation of own academic achievements? Based on the data from the ten-year longitudinal study we show that the source of student academic autonomy is a joint search for ways to solve new tasks. Moreover, students are looking for new ways and means of solving problems while teacher is looking for ways to initiate children's search activity and to keep its focus on a new mode of action. A new symbol (model, concept) should become a meeting place for teachers' and students' initiatives. It is demonstrated how a teacher can manage the children's search activity. The characteristics of the ability to learn at different levels of schooling are described.

Keywords: mutually active cooperation of a child and adult, cognitive initiative, the search activity in learning activity, junior schoolchildren, adolescents, case study, microanalysis of educational interaction in the classroom, longitudinal study.

References

1. Davydov V. V. Vidy obobsheniya v obuchenii. M., 1972.
2. Davydov V. V. (red.) Psihicheskoe razvitie mladshih shkol'nikov. M., 1990.
3. Davydov V. V. Teoriya razvivajushogo obucheniya. M., 1996.
4. Davydov V. V., Rubcov V. V. (red.) Razvitie osnov refleksivnogo myshleniya shkol'nikov v processe uchebnoj dejatel'nosti. Novosibirsk, 1995.
5. Nezhnov P. G. Oposredstvovanie i spontannost' v modeli «kul'turnogo razvitija» // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14: Psihologija. 2007. № 1.
6. Rubcov V. V. Organizacija i razvitie sovместnyh dejstvij detej v processe obucheniya. M., 1987.
7. Cukerman G. A. Vidy obsheniya v obuchenii. Tomsk, 1993.
8. Cukerman G. A., Venger A. L. Razvitie uchebnoj samostojatel'nosti. M., 2010.
9. Jel'konin D. B. Izbrannye psihologicheskie trudy. M., 1989.
10. Jel'konin D. B., Davydov V. V. (red.) Vozrastnye vozmozhnosti usvoeniya znaniy. M., 1966.