

# Как младшие школьники становятся субъектами учебной деятельности? (три года лонгитюдного исследования)

Г. А. Цукерман,  
*доктор психологических наук*  
Ю. И. Суховерша

Поиск такого способа решения задачи, который отсутствует в репертуаре ребенка, считается интеллектуальной и эмоциональной кульминацией учебной деятельности. Учитель, строящий учебную деятельность класса, пытается достичь двух целей. Во-первых, направить этот поиск на открытие наиболее **общих способов** решения классов задач. Во-вторых, втянуть в этот поиск как можно большее число учеников, сделать их активными, заинтересованными участниками этого поиска, или **субъектами учебной деятельности**, творящими новое (для них) понятие. Для достижения первой цели накоплен гигантский корпус логико-философского и психолого-педагогического знания [3; 6]. О средствах достижения второй цели известно относительно мало [5; 10]. И практически ничего не известно о том, как влияет участие в центральной — поисковой части учебной деятельности на обучение и развитие младших школьников. При этом среди педагогов и психологов, непосредственно занятых проектированием и построением учебной деятельности в классах, бытует миф о том, что именно в поиске, в усилии выйти за границы наличного опыта и знания ребенок становится «талантливее самого себя», дотягивается до собственных высших достижений, начинает использовать свои потенциальные возможности. Задача данной статьи — погрузить это житейское представление (верование) в контекст экспериментально проверенных фактов.

До сих пор при сравнении классов, в которых учебная деятельность организовывалась или не организовывалась систематически и целенаправленно, выявлялось несомненное влияние учебной деятельности на рефлексивное развитие младших школьников [4]. Однако, при такой схеме экспериментирования невозможно выделить роль поисковой активности как относительно независимого фактора развития. Мы предприняли попытку сделать это, используя иную схему психологического исследования — трехлетний лонгитюд<sup>1</sup>, в котором участвовали дети, обучавшиеся в одних и тех же классах, присутствовавшие на одних и тех же уроках, общавшиеся с одними и теми же учителями и одноклассниками, но существенно различавшиеся по степени участия в поисковой части учебной деятельности. В чем состояли эти различия и как они фиксировались?

---

<sup>1</sup> Исследование начато при финансовой поддержке Института «Открытое общество», грант № S2A 601, продолжено благодаря фонду RSS, грант № 161/1998

## 1. Метод построения типологии младших школьников

Исследование начато в 1996 г., в двух первых классах школы № 91 Москвы, где учебная деятельность систематически и высокопрофессионально строилась на уроках русского языка, литературы, математики, изобразительного искусства и природоведения. В нем участвовали 54 ученика (23 девочки и 31 мальчик), но здесь будут описаны результаты обследований 39 детей (17 девочек и 22 мальчика), которые были в эксперименте с самого начала I класса до конца III. По уровню поисковой активности мы разделили этих детей на три группы.

**ГРУППА А** (11 детей: 3 девочки, 8 мальчиков) — поисковая активность этих детей на уроке высока и стабильна, в течение всех трех лет начального обучения они были наиболее азартными участниками и инициаторами поиска новых способов действия практически во всех ситуациях, которые предоставлялись им учителями, независимо от содержания предлагавшихся задач или проблем.

**ГРУППА Б** (10 детей: 5 девочек, 5 мальчиков) — поисковая активность этих детей на уроке не столь устойчива, им свойственна творческая капризность, предпочтение отдельных учебных дисциплин, в иные дни они «не устаивают быть умными». В эту же группу попали дети, которые вошли в группу лидеров поиска лишь к концу второго — началу третьего года обучения, в основном благодаря не по годам развитому чувству долга, упорству, усердию и прочим волевым качествам.

**ГРУППА В** (18 детей: 9 девочек, 9 мальчиков) — поисковая активность этих детей за три года начального обучения почти никогда не превышала среднюю по классу.

В основе этой типологии лежит метод экспертных оценок внешне наблюдаемых поведенческих проявлений ребенка на уроке. Экспертизу осуществляли две учительницы, которые встречались с детьми практически ежедневно и вели в обследуемых классах «основные» предметы: математику и словесность. На протяжении трех лет начального обучения экспертиза осуществлялась семь раз: трижды в I классе, по два раза во II и III классах. Инструментом экспертной оценки служила модификация методики Дембо — Рубинштейн, при которой эксперт оценивает поведение ребенка на уроке с помощью неградуированной вертикальной линейки, верх которой означает максимальное проявление оцениваемого качества, низ — его полное отсутствие. Для удобства последующего перевода «сырых» оценок в 100 — балльную шкалу длина линейки всегда равнялась 10 см. С помощью таких линейек эксперты оценивали четыре аспекта активности школьников на уроке:

1. Показатель «**поисковая активность**» измеряет степень участия ребенка в ситуациях новой задачи, готовность рискнуть и высказать предположение вне зависимости от того, правильна ли детская догадка.

2. Показатель «**активность в дискуссии**» характеризует степень включенности ребенка в социальное взаимодействие, развертываемое учителем на учебном материале. Ясно, что этот показатель не измеряет уровня вовлеченности ребенка в поиск новых способов решения задач. Ребенок может быть увлечен поиском новых способов действия, предпочитая роль заинтересованного наблюдателя, который делится своими мыслями с одноклассниками редко, но метко. И наоборот, ребенок может быть постоянным и чрезвычайно бойким участником всех обсуждений, происходящих в классе или в малой группе, но пасовать именно в ситуации новой задачи.

3. Показатель «**исполнительность**» определяет степень включенности ребенка в репродуктивную деятельность, постоянно сопровождающую учебную деятельность, но, разумеется, не совпадающую с ней.

4. В начальной школе поиск новых способов действия всегда происходит в форме совместного действия. Чаще всего это общеклассная дискуссия, реже — дискуссия в малых группах из 2 — 6 учеников. Участие ребенка в совместном поиске всегда двухслойно. Один слой составляют действия и высказывания ребенка, направленные на предметное содержание задачи, другой слой — это действия и высказывания ребенка по поводу только что сделан-

ных предметных предположений. По тому, как ребенок слушает развертывающиеся на уроке споры, реагирует на предположения одноклассников (эта реакция в большинстве случаев невербальна), можно судить о том, насколько активно ученик включен в совместный поиск даже тогда, когда он не тянет руку, сгорая от нетерпения осчастливить мир своей догадкой. Для выявления этого слоя поисковой активности была введена дополнительная экспертная оценка — «адресованность действия».

О согласованности действий экспертов, об относительном единстве критериев их оценок говорят статистически значимые коэффициенты корреляции всех экспертных оценок (табл. 1).

Таблица 1

**Коэффициенты корреляций экспертных оценок у двух учителей**

Начало I класса	Середина I класса	Конец I класса	Середина II класса	Конец II класса	Середина III класса	Конец III класса
Активность в дискуссии						
0,587	0,629	0,624	0,496	0,419	0,536	0,653
Репродуктивная активность («исполнительность»)						
0,500	0,554	0,644	0,544	0,509	0,687	0,638
Поисковая активность						
0,510	0,675	0,663	0,766	0,746	0,785	0,800
Адресованность действий						
0,376	0,354	0,690	0,781	0,508	0,512	0,729

**2. Активность на уроке**

В табл. 2 приведены данные о том, как изменилась активность детей на уроке на протяжении трех лет начального обучения. Высокие коэффициенты корреляции оценок двух экспертов позволяют приводить усредненные данные.

Таблица 2

**Активность на уроке в группах детей, принимавших разное участие в поисковой части учебной деятельности**  
(усредненные экспертные оценки учителей по 100 — балльной шкале;  
Н<sup>1</sup> — начало I класса, К<sup>3</sup> — конец III класса)

Группы детей (число детей)	Показатели, оцениваемые экспертами											
	Активность в дискуссии			Репродуктивная активность (исполнительность)			Поисковая активность			Адресованность действий		
	Н <sup>1</sup>	К <sup>3</sup>	К <sup>3</sup> - Н <sup>1</sup>	Н <sup>1</sup>	К <sup>3</sup>	К <sup>3</sup> - Н <sup>1</sup>	Н <sup>1</sup>	К <sup>3</sup>	К <sup>3</sup> - Н <sup>1</sup>	Н <sup>1</sup>	К <sup>3</sup>	К <sup>3</sup> - Н <sup>1</sup>
А (11)	65,6 а	82 с	<b>16,4</b>	75,2 а	86 b	<b>10,9</b>	75,5 а	92,7 с	<b>17,2</b>	58,8 ab	89,4 с	<b>30,6</b>
Б (10)	65,5 а	76,6 ас	<b>11,1</b>	68,1 а	83,2 b	<b>15</b>	68,7 а	83,9 d	<b>15,2</b>	65,2 b	77,1 b	<b>12</b>
В (18)	51,4 b	43,5 b	<b>- 7,9</b>	63,7 а	67,7 а	<b>3,97</b>	36 b	48,3 b	<b>12,3</b>	48,5 а	66,5 d	<b>18</b>

Показатели с разными буквенными индексами значимо различаются по критерию Хс вероятностью не менее 95 %.

В цифрах табл. 2 зафиксированы следующие факты:

1. В самом начале школьного обучения между группами А и Б не было значимых отличий по показателям активности на уроке. Самым слабым местом группы А был в начале обучения некоторый эгоцентризм: показатель «адресованности действия» низок на фоне чрезвычайно высокой социальной и познавательной активности детей из этой группы. Группа Б стартовала с относительно равными показателями всех видов школьной активности и была несомненным лидером по показателю «адресованность действия».

2. Группа В в самом начале школьного обучения отставала от группы А по двум показателям из четырех («активность в дискуссии» и «поисковая активность»), от группы Б — по трем (те же + «адресованность действия»). Ахиллесовой пятой этой группы была низкая поисковая активность при высокой репродуктивной активности. Такое соотношение характеризует особый тип школьной адаптации: дети самоутверждаются в школьном социуме прежде всего как исполнители, как «человек умелый».

3. За три года школьного обучения группа А значимо выросла по всем четырем показателям активности. Особенно существенно вырос показатель «адресованность действия», он стал существенно выше, чем у исходных лидеров децентрированности — группы Б.

4. В группе Б значимо выросли два показателя активности: «поисковая активность» и «исполнительность». Рост показателей, определяющих социальную сторону учебного взаимодействия («активность в дискуссии» и «адресованность действия»), не достиг статистической значимости. Исходное равенство с группой А сохранилось лишь по двум показателям: «активность в дискуссии» и «исполнительность».

5. В группе В за три года обучения значимо вырос лишь показатель «адресованность действия». Однако эта группа неоднородна именно по динамике активности детей на уроке. Две трети группы В составляет «восходящий поток» (вв +, 12 детей), в котором значимо выросли три показателя активности: «поисковая активность», «репродуктивная активность», «адресованность действия». По двум последним показателям подгруппа вв+ сравнялась с группой Б. Треть группы В (вв —, 6 детей) обнаружила регресс по показателям «активность в дискуссии» и «репродуктивная активность» (см. табл. 3).

Таблица 3

**Активность на уроке в двух подгруппах группы В**  
(усредненные экспертные оценки учителей по 100-балльной шкале,  
разница между началом I класса и концом III класса)

Группы детей (число детей)	Показатели, оцениваемые экспертами			
	Активность в дискуссии	Репродуктивная активность (исполнительность)	Поисковая активность	Адресованность действий
вв + (12)	0,2	16,7*	18,4*	25,6*
вв - (6)	- 24,0*	- 21,4*	- 0,1	2,9

\* Изменения значимы по критерию  $\chi^2$ .

Далее будет сделана попытка интерпретировать в терминах психологической диагностики обнаруженные три тенденции изменения в учебном поведении детей.

### 3. Диагностика развития рефлексии

Учебная деятельность была задумана Д. Б. Элькониным и В. В. Давыдовым прежде всего как образовательная среда, мощно усиливающая рефлексивные потенции развития младших школьников, не востребованные традиционным обучением [14]. Рефлексия понимается

здесь как способность человека обращаться к основаниям своих действий, обнаруживать недостаточность прежних средств и способов действия в условиях новой задачи и выходить за границы имеющихся знаний и умений в поисках новых знаний, без которых невозможно успешно действовать в новой ситуации. Именно к этой способности апеллирует вся технология организации учебной деятельности на уроках. Все понятия курса математики и русского языка вводятся путем постановки и решения детьми учебных задач, т. е. через организацию совместного поиска общего способа решения класса конкретно-практических задач. Когда этот способ найден, зафиксирован в модели, многократно применен и конкретизирован при решении разнообразных конкретно — практических задач, дети выполняют самостоятельную (контрольную) работу.

Составляя такую работу, учитель преследует две цели: 1) проверить освоенность нового способа действия в стандартной ситуации, где от ребенка требовалось воспроизвести то, что уже неоднократно делалось на уроке; 2) проверить, видит ли ребенок границы применения нового способа действия, т. е. насколько рефлексивно он действует. Задачи, отвечающие первой цели, далее будут называться репродуктивными, второй — рефлексивными. В табл. 4 представлены суммарные результаты выполнения самостоятельных работ в течение первых двух лет обучения.

Таблица 4

**Успешность выполнения учебных заданий в группах детей,  
принимавших разное участие в поисковой части учебной деятельности**

Группы детей (число детей)	% решенных задач от общего их числа			
	Репродуктивные задачи		Рефлексивные задачи	
	I класс	II класс	I класс	II класс
А (11)	92,7	92,5	73,4	89,5
Б (10)	90,6	90,7	65,6	88,6
В (18)	78,9	74,7	56,1	70,2

Предварительная картина, соответствующая этим цифрам, такова:

1. И в I, и во II классе учителя одинаково хорошо отрабатывали каждое введенное понятие, доводя его применение до уровня навыка. Группы А и Б решали репродуктивные задачи на одинаковом и достаточно высоком уровне, группа В отставала от них, решая правильно лишь три четверти задач. Никакого роста продуктивности в решении репродуктивных задач не наблюдалось. Вероятно, мы имеем дело с ограничениями педагогической технологии формирования навыков средствами учебной деятельности, известные резервы которой учителя исчерпали.

2. В решении рефлексивных задач от I ко II классу наблюдается рост во всех группах детей. Это значит, что учебная деятельность, нацеленная на развитие рефлексии у младших школьников, решает эту основную задачу успешно: рефлексия развивается у всех учащихся.

3. Рост рефлексивности не зависит напрямую от уровня сформированности навыков применения понятия в стандартных ситуациях.

4. В I классе уровень решения рефлексивных задач в группах А, Б, В строго соответствовал уровню поисковой активности в этих группах. К концу II класса картина изменилась: группы А и Б сравнялись по уровню рефлексивного владения открытыми способами математических и лингвистических действий, группа В отстала. Очевидно, существует некая «критическая масса» поисковой активности, которая обеспечивает рефлексивное развитие детей.

Поисковая активность, индуцирующая рефлексию как индивидуальную способность человека, существует в индивидуальной и совместной форме. Описанный только что эффект рефлексивного развития был получен как результат совместного поиска. Тот же эффект был воспроизведен в индивидуальном эксперименте, где экспериментатор в середине второго года обучения предлагал каждому ребенку одну и ту же задачу на поиск нового способа проверки орфограмм в корне слова.

Общая схема вопросов экспериментатора была, разумеется, стандартной, неизменной в каждом индивидуальном случае. Но в зависимости от хода мысли каждого ребенка экспериментатор предлагал большую или меньшую дозу помощи, с тем чтобы каждого ребенка довести до радостного: «Эврика! Я сам открыл новый закон русского письма!» Степень самостоятельности ребенка оценивалась в баллах. Максимальная степень рефлексивной самостоятельности соответствовала 7 баллам.

В середине III класса тем же детям было предложено решить аналогичную рефлексивную задачу, тоже требовавшую осознания средств решения и их перестройки применительно к меняющимся условиям действия. Взрослый — экспериментатор также предлагал эту задачу каждому ребенку индивидуально и, дозируя помощь, любого из них подводил к успешному решению. Отличие этого эксперимента от предыдущего состояло в материале задачи: на сей раз она строилась на неучебном материале.

В табл. 5 приведены данные обоих индивидуальных экспериментов, направленных на диагностику рефлексивной самостоятельности в группах детей, принимавших разное участие в поисковой части учебной деятельности. Между группами А и Б статистически значимой разницы по этому параметру не обнаружено, группа В отстает от обеих.

Таблица 5

#### Самостоятельность ребенка в решении рефлексивной задачи на учебном и не учебном материале

Группы детей (число детей)	Задачи на учебном материале (середина II класса)	Задачи на неучебном материале (середина III класса)
	Максимальный балл (% от 7 возможных)	Максимальный балл (% от 20 возможных)
А (11)	87,0 a <sup>99,7</sup>	69,6 a
Б (10)	84,3 a <sup>93</sup>	64,0 a
В (18)	73,0 в	49,15 в

В каждом столбике показатели с разными буквенными индексами значимо различаются по критерию  $\chi^2$ . Цифровой индекс указывает вероятность отличия.

Итак, при решении детьми рефлексивных задач на учебном и неучебном материале наблюдается одна и та же закономерность: те дети, которые были активными участниками поиска новых способов решения учебных задач, овладевают этими способами наиболее рефлексивно.

#### 4. Диагностика интеллекта

Учебная деятельность была создана прежде всего как механизм, обеспечивающий развитие рефлексивных способностей младших школьников. В предыдущем разделе было показано,

что эту цель учебная деятельность выполняет. Особенно успешно это происходит в том случае, если ребенок включается в поисковую часть учебной деятельности. А как учебная деятельность обеспечивает так называемое общее интеллектуальное развитие (general factor of intelligence)? Наиболее распространенным инструментом измерения G — фактора является тест Равена [1]. В нашем эксперименте использовался детский (цветной) вариант прогрессивных матриц Равена. Тестирование проводилось индивидуально в начале первого и в конце третьего года обучения.

Результаты тестирования, приведенные в табл. 6, чрезвычайно выразительны. В начале школьного обучения группы А, Б, В значительно различались по уровню общего интеллектуального развития. К концу начальной школы в каждой группе произошел значимый сдвиг. Иными словами, все дети развились (невозможно сказать, случилось это благодаря школьному обучению или нет). Однако группы А и Б сравнялись между собой, тогда как группа В по-прежнему отставала. Эта картина чрезвычайно напоминает описанную в предыдущем параграфе картину рефлексивного развития, специфичного для учебной деятельности.

Таблица 6

**Успешность выполнения тестов интеллекта и памяти в группах детей, принимавших разное участие в поисковой части учебной деятельности**  
(% решенных задач от общего числа задач)

Группы детей (число детей)	Невербальный интеллект (матрицы Равена)		Вербальный интеллект (методика Йерасека)		Опосредствованная память (пиктограмма)	
	I класс	III класс	I класс	III класс	II класс	III класс
А (11)	88,1 а	96,7 d	82,2 А	91,5 С	82,5 а	89,5 с
Б (10)	74,2 b	95,3 d	75,1 В	88,2 D	82,3 а	92,3 с
В (18)	66,7 с	89,4 е	71,9 В	86,2 D	66,2 b	89,3 с

Показатели с разными буквенными индексами значимо различаются по критерию  $\chi^2$  с вероятностью не менее 95 %.

Любопытно, что развитие других когнитивных функций происходит (заметим: происходит также во всех группах учеников) по другой схеме и не сходно с рефлексивным развитием (см. табл. 6, где приведены данные по тесту вербального интеллекта [12] и по методике «пиктограмма» [8, 7]).

Подведем предварительные итоги описанных экспериментов.

1. Группы детей, которые, попав в школу, обнаружили разные склонности к участию в поиске новых способов действия (пока мы говорим лишь о количественной разнице показателей поисковой активности), имели разные «стартовые» показатели интеллекта: в начале обучения поисковая активность была пропорциональна дошкольному уровню интеллектуального развития и достигнутому к концу I класса уровню рефлексивного развития.

2. К середине II класса — началу III класса картина меняется. Сближение исходно разных показателей интеллектуального и рефлексивного развития в группах А и Б через полтора — два года обучения говорит о том, что на развитие детей влияют не только количественные, но и качественные характеристики их поисковой активности.

## 5. Гипотезы

Основанием для гипотез о качественно разных типах участия в совместном поиске новых способов решения учебных задач является различие мышления и понимания как двух взаимодополнительных (частичных) процессов, благодаря которым совершаются акты

коммуникации и кооперации [13]. «Мышление в этом случае выступает как операционально-объектное выделение или созидание содержания и выражение (или фиксация) его в одновременно и параллельно создаваемой знаковой форме текста... Понимание в этом случае выступает как определенная (смысловая) организация знаковой формы текста, осуществляющаяся в ходе соотнесения элементов текста с объектно-операциональными элементами ситуации... Мышление как бы впервые создает содержание, работая только с объектами, а понимание лишь восстанавливает созданное раньше содержание, работая только с текстом» [13, с. 482—483].

Задав это исходное, предельно огрубленное различие, Г. П. Щедровицкий показывает, что в развитой мыследеятельности мышление и понимание всегда образуют функциональное единство, «взаимно ассимилирующие друг друга системы» [13, с. 484]. «Восстановление содержания в процессах понимания, как правило, превращается в созидание его... Понимание очень редко восстанавливает именно тот смысл и то содержание, которые закладывались в текст его создателем... Понимание выявляет в одном и том же тексте разные смыслы и соответственно этому строит разные поля и разные структуры содержания...» [13, с. 483]. Мышление также почти никогда не выступает изолированно от понимания, «практически никогда не существует как оперирование с чистыми объектами, заданными вне знаний» [Там же].

**1. Гипотеза о начале учебной деятельности.** В существующей практике обучения есть два «входа» в поисковую часть учебной деятельности. Один «вход» легче всего открывается перед «мыслителями» — людьми, поглощенными предметом познания и преобразования. Этот предмет для младших школьников существует в совместной деятельности, но реальные отношения партнеров являются для «мыслителей» фоном, а предметные отношения — яркой фигурой на этом фоне. Мы назвали таких людей «мыслителями» потому, что мышление, конструирующее значение (понятие) каждый раз заново в результате реальных или мыслительных преобразований предмета, — наиболее удобный инструмент поиска новых связей и отношений в предмете. Вопрос: «Как это устроено на самом деле?» настолько важнее вопроса: «Что об этом думает NN?», что реплика NN, содержащая ответ на вопрос «мыслителя», зачастую будет отвергнута или не будет услышана, пока сам мыслитель не придет к тому же результату своим путем. Этот путь связан с построением собственного значения, с созданием собственного (модельного) текста, описывающего предмет. Но эти тексты должны быть понятны, а чтобы стать таковыми, им нужно преодолеть конструктивное непонимание.

Второй «вход» в поиск новых предметных связей и отношений более удобен для «понимателей» — людей, поглощенных реальными отношениями коммуникации, возникающей в совместном поиске новых способов действия с предметом. Они смотрят на предмет через тексты, возникающие в этой коммуникации, и интерпретируют их. (По словарю Ожегова *понимание* — это (1) способность осмысливать значение, (2) способность толковать тексты. По словарю Фасмера корень слова *понимание* восходит к *imti* — «брать» (брать готовые значения и преобразовывать их). «Пониматели» начинают усматривать в предмете связи и отношения тогда, когда эти связи и отношения названы, становятся предметом обсуждения, когда они предстают «в упаковке» значений. Строя учебную деятельность в I — II классах, учитель постоянно занят организацией детского взаимодействия на уроке [9], поэтому дверь в учебную деятельность для «понимателей» широко открыта.

Само существование группы В говорит о том, что должен быть по крайней мере еще один «вход» в учебную деятельность, пока что неведомый ее создателям.

**2. Гипотеза об окончании первого этапа учебной деятельности.** Интеллектуальное развитие «мыслителей» и «понимателей», занятых совместным поиском новых способов решения учебных задач, происходит по принципу взаимодополнительности: «мыслители» учатся понимать, «пониматели» — мыслить. И те, и другие переходят на качественно новый



уровень совместной мыследеятельности, в результате чего в классе складывается подлинная учебная общность, способная самостоятельно (до сих пор это делал учитель) выдерживать напряжение одновременного существования разных точек зрения на общий предмет работы. (Для разных групп детей этот переход совершается неодновременно, но почти все (кроме подгруппы вв—) проходят через него между серединой II и серединой III класса.) Когда такая общность в классе построена, первый этап организации учебной деятельности можно считать законченным.

Первые экспериментальные подтверждения этим догадкам содержатся в уже изложенном материале.

В самом начале обучения группа Б имела преимущества перед группой А в уровне адресованности действий; эта характеристика действий обслуживает в первую очередь функцию понимания. К концу начального обучения эти преимущества сгладились.

Задачи теста Равена созданы для чистых «мыслителей», они не предполагают создания адресованных кому бы то ни было текстов о решении или для решения (и в этом смысле невербальны). В начале обучения группа А решала эти задачи лучше всех, к концу начального обучения различия между группами А и Б сгладились.

Подкрепление этой гипотезы было получено из неожиданного источника: в ходе социометрических обследований класса обнаружилось, что у детей группы Б («пониматели») компетентность в общении была в начале обучения выше, чем у детей группы А («мыслители»).

В табл. 7 приведены сведения о деловом социометрическом выборе, который ребенок делал в ответ на вопрос: «С кем из одноклассников ты хотел бы сидеть и сообща обсуждать все вопросы на уроках математики и русского языка?» Групповая работа на уроках была нормой в обследуемых классах, и каждый ребенок знал, что трое его соседей по столу — это главные партнеры в работе на уроке. Вопрос социометрии задавался в середине учебного года, перед тем как учитель пересаживал детей. (При выборе партнеров учителя всегда обращали внимание на данные социометрии, но не как на единственный аргумент.) В обработке учитывались только первые три выбора ребенка, показатель «плотность связи» характеризует степень взаимности выборов. Приведенные цифры говорят о том, что группа А только к III классу сравнялась с группой Б по популярности среди одноклассников, подчеркнем, что популярны дети группы Б были именно в роли партнеров по совместной учебной работе. Популярность детей из группы Б в качестве игровых партнеров оказывается неоспоримой ко II классу, когда начинают складываться личные отношения детей.

Таблица 7

**Показатели деловой социометрии в группах детей,  
принимавших разное участие в поисковой части учебной деятельности**

Группы детей (число детей)	Показатели социометрии					
	Число выборов			Плотность связей		
	I класс	II класс	III класс	I класс	II класс	III класс
<b>ДЕЛОВОЙ ВЫБОР</b>						
А (.11)	2,64	3,09	3,55	6,64	8,73	10,91
Б (10)	3,00	3,00	3,70	9,00	9,50	10,40
В (18)	2,44	1,83	2,11	6,78	5,50	7,00
<b>ИГРОВОЙ ВЫБОР</b>						
А (11)	2,00	2,18	нет данных	4,36	6,55	Нет данных
Б (10)	2,00	2,60		5,00	8,70	
В (18)	1,61	2,00		3,50	5,78	

## Итоги

Когда учитель начинает строить учебную деятельность в начале I класса, самое главное ее событие — поиск новых способов решения учебных задач — привлекает детей на совершенно разных основаниях.

Есть группа детей, которые с первых дней или месяцев обучения в школе начинают устойчиво лидировать в совместной поисковой активности класса (группа А). Все эти дети в начале обучения имеют выраженные преимущества перед одноклассниками в интеллектуальном развитии.

Есть группа детей (группа Б), которая тоже вносит существенный вклад в поисковую активность класса, отстает от группы А по исходным показателям интеллектуального развития, догоняет эту группу почти по всем интеллектуальным показателям во II—III классах и выделяется среди одноклассников не за счет своих интеллектуальных преимуществ, а благодаря личностным особенностям. Эти дети в самом начале обучения имеют более высокий социометрический статус, они обладают наиболее выраженной направленностью на общение и социальные отношения [11].

За три года начального обучения дети из групп А и Б сближаются практически по всем показателям, которые различали их на старте. Значимые различия сохраняются лишь по некоторым эмоционально-личностным показателям, объясняющим неровность поведения детей из группы Б в социально оцениваемых ситуациях интеллектуального риска.

Было высказано предположение о том, что в ситуацию совместного поиска новых способов действия дети попадают через разные «входы». Дети из группы А вначале пользуются преимущественно механизмами мышления, постепенно наращивая способности понимания в ситуациях, требующих согласования точек зрения на один и тот же объект. Дети из группы Б вначале пользуются преимущественно механизмами понимания, постепенно наращивая способности мышления в эмоционально насыщенных ситуациях предметной коммуникации. И так, у этих групп разные «входы» в учебную деятельность. Однако, попав туда, они развиваются по взаимодополнительному принципу, наращивая те способности, которые им нужны для преодоления исходных трудностей совместной мыследеятельности.

После того как осуществляется этот встречный шаг в развитии детей из групп «мыслителей» и «понимателей», в классе возникает устойчивая и значительная по величине группа (54 % детей в нашей выборке), способная к постоянному и ровному поисковому усилию. Происходит это между серединой второго и серединой третьего года обучения, после чего начинается новая фаза учебной деятельности. Коллективный субъект этой деятельности родился и окреп, рефлексия удерживается как постоянное рабочее состояние класса (сначала рефлексивные вспышки освещали долгую череду проб и ошибок), коммуникация становится непрерывной и хорошо адресованной.

Появляется возможность освоения нового типа содержания — системно связанных понятий, работа с каждым из которых требует апелляции к остальным. Необходимость появления нового типа содержания и, соответственно, новых форм его освоения продиктована прежде всего интересами субъектного развития школьников: без качественных изменений в содержании и форме учебной деятельности к третьему году обучения (начало второй фазы младшего школьного возраста) развитие класса как коллективного субъекта совместно — распределенной учебной деятельности выходит на плато.

На третьем-четвертом году обучения появляется возможность втянуть в поисковую часть учебной деятельности оставшуюся группу детей (группу В). На старте эта группа имела ряд трудностей, принципиально ограничивавших участие детей в поиске: существенно более низкий уровень развития познавательных функций (мышление и память), отсутствие «интеллектуальных» эмоций по крайней мере у половины детей этой группы, более низкую познавательную направленность, чем у одноклассников, существенно более выраженную направленность на потребление, чрезвычайно низкое место интеллектуальных самооценок

в самооценочном профиле ребенка. За три года обучения интеллектуальный уровень детей этой группы значимо вырос, две трети этой группы (подгруппа вв+) имеют положительную динамику по всем показателям учебной активности (кроме активности в дискуссии). Создается впечатление, что на третьем году обучения для них впервые открылась возможность субъектного включения в учебную деятельность класса. Задача четвертого года обучения — укоренить эти ростки субъектности в достаточно многочисленной группе детей, которые в силу различных индивидуальных особенностей дошкольного развития были не в состоянии влиться в учебную деятельность класса в первые два года обучения.

## Литература

1. Анастаси А. Психологическое тестирование. М., 1982.
2. Афанасьева Н. В. Руководство к тесту мотивации достижений детей 9 — 11 лет. МД — решетка Шмальта. М., 1998.
3. Давыдов В. В. (ред.). Философско-психологические проблемы развития образования. М., 1981.
4. Давыдов В. В. (ред.). Психическое развитие младших школьников. М., 1990.
5. Давыдов В. В., Слободчиков В. И., Цукерман Г. А. Младший школьник как субъект учебной деятельности // Вопросы психологии. 1992. № 3 — 4.
6. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. М., 1996
7. Никольская И. М., Бардиер Г. Л. Уроки психологии в начальной школе. СПб.; Рига, 1996.
8. Рубинштейн С. Я. Экспериментальные методики патопсихологии. СПб., 1998.
9. Цукерман Г. А. Виды общения в обучении. Томск, 1993.
10. Цукерман Г. А. Может ли младший школьник стать субъектом учебной деятельности? // Вестник ассоциации «Развивающее обучение». 1997. № 2.
11. Цукерман Г. А. Младший школьник как субъект учебной деятельности: опыт типологического анализа // Вопросы психологии. 1999. № 6.
12. Шванцара И. Диагностика психического развития. Прага, 1978.
13. Щедровицкий Г. П. Заметки к определению понятий «мышление» и «понимание» // Избранные труды. М., 1995.
14. Эльконин Д. Б., Давыдов В. В. (ред.). Возрастные возможности усвоения знаний. М., 1966.