



Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

В. А. ГУРУЖАПОВ

**ПРОБЛЕМЫ ТЕОРИИ
УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ
МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**



Москва, 2017

МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

В.А. Гуружапов

**ПРОБЛЕМЫ ТЕОРИИ УЧЕБНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО
ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Москва, 2017

ББК 88

Г 95

Рецензенты:

Зак Анатолий Залманович, доктор психологических наук, ведущий научный сотрудник ПИ РАО, г. Москва.

Лубовский Дмитрий Владимирович, кандидат психологических наук, заведующий кафедрой МГППУ, г. Москва.

Захарова Ирина Михайловна, кандидат психологических наук, заведующий кафедрой Набережночелнинского государственного педагогического университета, г. Набережные Челны Республики Татарстан.

Гуружапов В.А.

Г 95 Проблемы теории учебной деятельности детей младшего школьного возраста. Монография. — М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2017. — 240 с.

В монографии представлены материалы логико-психологического анализа проблем теории учебной деятельности детей младшего школьного возраста. Первая часть посвящена анализу ряда фундаментальных проблем учебной деятельности в развивающем обучении, выдвинутых В.В. Давыдовым. Во второй части рассматриваются прикладные проблемы учебной деятельности и примеры их возможного решения в современном контексте обучения и развития младших школьников. В приложениях представлены эссе по феноменологии учебной деятельности, тезаурус основных терминов и примерная рабочая программа раздела (дисциплины) «Психолого-педагогические основы учебной деятельности» для уровня образования бакалавриат.

Основное внимание уделяется вопросам содержания и способам постановки учебной задачи в обучении детей младшего школьного возраста. Проводится анализ основных положений теории учебной деятельности в контексте отечественных и зарубежных теорий учения, в частности, А.Н. Леонтьева, П.Я. Гальперина, Л.В. Занкова, Дж. Дьюи, А. Маслоу, М. Ветргеймера.

Монография адресована психологам и педагогам, работающим с младшими школьниками, преподавателям вузов, занимающимся подготовкой психологов и педагогов начального общего образования.

ISBN 978-5-94051-142-7

ББК 88

ISBN 978-5-94051-142-7

© ФГБОУ ВО МГППУ, 2017

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	7
ЧАСТЬ 1. ФУНДАМЕНТАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ТЕОРИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАЗВИВАЮЩЕМ ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	
ГЛАВА 1. Учебная деятельность в развивающем обучении младших школьников	
1.1. Идеи Л.С. Выготского о соотношении обучения и развития	9
1.2. Развитие основ теоретического мышления как одна из важнейших задач подготовки детей к жизни в современном мире	11
1.3. Возрастные возможности младших школьников в усвоении теоретических знаний	14
1.4. Теория учебной деятельности в контексте идей отечественных теорий обучения	18
1.4.1. Представления А.Н. Леонтьева о сознательности учения	18
1.4.2. Теория поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина	19
1.4.3. Особенности развивающего обучения системы В.Л. Занкова	20
ГЛАВА 2. Проблема потребностей учебной деятельности в теории В.В. Давыдова и «идеальный колледж» А.Г. Маслоу	
2.1. Точка зрения теории развивающего обучения (РО)	24
2.2. Идея «идеального колледжа» А.Г. Маслоу	26
2.3. Гипотеза о возможном направлении исследований потребности в учебной деятельности	27
ГЛАВА 3. Проблема постановки и решения «учебной задачи» в развивающем обучении: попытка интеграции идей В.В. Давыдова и Дж. Дьюи	
3.1. Учебная задача в теории развивающего обучения В.В. Давыдова	30
3.2. Представления Дж.Дьюи о психологических особенностях мыслительного акта	34
3.3. Анализ постановки и решения учебной задачи как действия с особым объектом	35

ГЛАВА 4. Сравнительный анализ идей В.В. Давыдова и М. Вертгеймера о решении творческих задач. Попытка ассимиляции гештальтпсихологической культуры работы с образом в постановке учебной задачи

4.1. Об общности и различии идей В.В. Давыдова и М. Вертгеймера	44
4.2. Проблема преодоления ригидности образа объекта в условиях постановки учебной задачи	45

ГЛАВА 5. Предметная диагностика развития теоретического мышления учащихся в системе Д.Б. Эльконина—В.В. Давыдова

5.1. Проблема предметной диагностики теоретического мышления младших школьников	49
5.2. Пример методики предметной диагностики теоретического мышления младших школьников	50

ГЛАВА 6. К вопросу о диагностике и коррекции учебной деятельности в развивающем обучении

6.1. Проблема связи диагностики и коррекции учебной деятельности	55
6.2. Пример решения проблемы связи диагностики и коррекции учебной деятельности	56

ЧАСТЬ 2. ПРИКЛАДНЫЕ ПРОБЛЕМЫ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

ГЛАВА 7. Мифы практики развивающего обучения

7.1. Миф первый: система Эльконина—Давыдова — это только особая методика обучения	62
7.2. Миф второй: в развивающем обучении ученик до всего должен прийти сам	65
7.3. Миф третий: технология развивающего обучения заключена в особом типе урока	68
7.4. Миф четвертый: развивающее обучение — но прежде всего групповая работа учеников	74
7.5. Миф пятый: в развивающем обучении главное — это свободное развитие личности	76

ГЛАВА 8. Проблема оценки качества учебной деятельности в развивающем обучении младших школьников (экспертиза)

8.1. Содержание и объем экспертизы учебного процесса	79
--	----

8.2. Пример заключения по экспертизе учебного процесса развивающего обучени (система Д.В. Эльконина—В.В. Давыдова) на уроках математики в I—III классах	82
---	----

ГЛАВА 9. Теория учебной деятельности и вопросы формирования познавательных универсальных учебных действий (требования ФГОС НОО)

9.1. Логика формирования действий моделирования	90
9.2. Трудности перехода от объекта к его модели	91
9.3. Примеры организации учебной ситуации, связанной с анализом соотношения модели и объекта	95

ГЛАВА 10. Понимание младшими школьниками закономерностей процессов в развивающих образовательных ситуациях

10.1. Пример понимания комбинаторных закономерностей на уроке математики	99
10.2. Пример понимания младшими школьниками закономерностей понимания закономерностей процессов в предметной области «Окружающий мир»	102

ГЛАВА 11. Исследование феноменов понимания младшими школьниками человека в искусстве

11.1. Объективность феноменов понимания в проектировании и организации учебной деятельности на занятиях искусством	104
11.2. Развитие понимания младшими школьниками образа сверстника в детской литературе	108
11.3. Развитие понимания младшими школьниками образа сверстника как художника и осознание себя как зрителя искусства	121
11.4. Сравнение особенностей понимания образа взрослого человека младшими школьниками и подростками	132

ГЛАВА 12. Оценка качества обучения студентов методам проектирования учебной деятельности младших школьников

12.1. Методы аттестации в бакалавриате	142
12.1.1. Типовые контрольные задания (материалы), необходимые для оценки знаний, умений, навыков и (или) опыта организации учебной деятельности младших школьников в Модуле «Содержание и методы обучения на уроках родного русского языка»	142

12.1.2. Типовые контрольные задания (материалы), необходимые для оценки знаний, умений, навыков и (или) опыта организации учебной деятельности младших школьников в Модуле «Содержание и методы обучения предметной области “Окружающий мир”»	151
12.1.3. Типовые контрольные задания (материалы), необходимые для оценки знаний, умений, навыков и (или) опыта организации учебной деятельности младших школьников в Модуле «Работа учителя с трудностями в обучении»	157
12.2. Рекомендации по итоговой аттестации по модулю в магистратуре	161
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	167
ЛИТЕРАТУРА	169
ПРИЛОЖЕНИЕ 1. «Единство теории и практики» — метафора и реальность жизненного пути В.В. Давыдова. Эссе	182
ПРИЛОЖЕНИЕ 2. Учебная деятельность и судьба ученика. Эссе	187
ПРИЛОЖЕНИЕ 3. Тезаурус терминов развивающего обучения	200
ПРИЛОЖЕНИЕ 4. Примерная рабочая программа и фонд оценочных средств дисциплины «Психолого-педагогические основы учебной деятельности» (открытая часть)	203

Введение

Актуальность исследований учебной деятельности младших школьников определяется задачами реализации требований Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО). Особое внимание здесь уделяется формированию системы трех типов компетенций: предметных, мета-предметных и личностных¹. Это обусловило переход российской системы начального общего образования от традиционной модели обучения к обучению, построенному по типу учебной деятельности учащихся. Наиболее теоретически и экспериментально проработанной моделью учебной деятельности, нацеленной на развитие у младших школьников основ теоретического мышления и сознания, а значит, на достижение метапредметных образовательных результатов, является развивающее обучение системы Д.Б. Эльконина—В.В. Давыдова². Предпосылки этого перехода уже сложились: в учебно-методические комплекты для начальной школы включены задачи развивающего содержания, например, основанные на моделировании объектов³. Также есть методические пособия по формированию универсальных учебных действий, нацеленных на развитие познавательных способностей обучающихся и умения учиться. Но научно обоснованных и методически выверенных подходов к достижению необходимых образовательных результатов, прежде всего метапредметных, пока недостаточно.

В научной школе В.В. Давыдова сложилась культура постановки и решения проблем учебной деятельности. Как отмечал В.В. Рубцов, фундаментальное значение имеют достижения в области исследования закономерностей развития учебной деятельности от начального до завершающего этапа школьного образования, связи учебной деятельности с формированием основ теоретического мышления у школьников, психического развития детей в обучении⁴.

¹ Федеральный государственный образовательный стандарт общего (начального) образования. М.: Просвещение, 2011. — 32 с.

² Рубцов В.В., Марголис А.А., Гуружапов В.А. О деятельностном содержании психолого-педагогической подготовки современного учителя для новой школы // Культурно-историческая психология. 2010. № 4. С. 62—68.

³ В качестве примера можно привести учебник: Моро М.И., Волкова С.И., Степанова С.В. Математика. 1 класс. Учебник для общеобразовательных учреждений: В 2 ч. Ч. 1. М.: Просвещение, 2011. — 127 с.

⁴ Рубцов В.В. В.В. Давыдов — основатель научной школы и директор Психологического института РАО // Культурно-историческая психология. 2005. № 2. С. 17—29.

Однако прямой перенос данных этих исследований на широкую практику обучения затрудняется в связи с тем, что в большинстве образовательных систем начальной школы отсутствует принцип восхождения от абстрактного к конкретному, присущий технологиям развивающего обучения системы Д.Б. Эльконина—В.В. Давыдова. Поэтому в связи с задачами реализации требований ФГОС НОО, прежде всего в области формирования метапредметных образовательных результатов появилась необходимость специального осмысления достижений и перспектив исследований учебной деятельности с точки зрения современных условий обучения и развития младших школьников. Да и в самой теории учебной деятельности, как отмечал В.В. Давыдов есть ряд нерешенных проблем, требующих специального анализа⁵.

Настоящая монография представляет собой попытку осмысления ряда проблем теории учебной деятельности младших школьников в контексте современного начального общего образования.

⁵ Давыдов В.В. Нерешенные проблемы теории учебной деятельности / Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996, с. 266–274.

Часть 1.
ФУНДАМЕНТАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ТЕОРИИ
УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
В РАЗВИВАЮЩЕМ ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ
ШКОЛЬНИКОВ

ГЛАВА 1.
Учебная деятельность в развивающем
обучении младших школьников

1.1. Идеи Л.С. Выготского о соотношении обучения
и развития

Выдвинутое Л.С. Выготского фундаментальное положение о том, что обучения ведет за собой психическое развития уже давно укоренилось отечественной педагогике и психологии. Вместе с тем, его содержание требует постоянного осмысления, иначе оно «уплывает» из профессионального сознания педагогов и психологов. Во вступительной статье к книге Л.С. Выготского «Педагогическая психология» В.В. Давыдов написал: «Для культурно-исторической теории поведение человека кардинально отличается от поведения животных, ибо оно социально по своему генезису: оно внутренне связано с общением людей и неотрывно от исторически возникающих культурных средств его управления (речь, математические знаки в виде числового ряда и т.д.). В русле этой теории Л.С. Выготский сформулировал общий генетический закон существования любой психической функции человека, любого психологического механизма его поведения (или, лучше сказать, его деятельности): «...Всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцену дважды, в двух планах: сперва — социальном, потом — психологическом, сперва между людьми... затем внутри ребенка... Функции сперва складываются в коллективе в виде отношений детей, затем становятся психическими функциями личности»⁶. «Человек вводит искусственные стимулы, сигнифицирует поведение и при помощи знаков создает, воздействуя извне, новые связи в мозгу...»⁷.

⁶ *Выготский Л.С.* Собрание сочинений. Т. 3. С. 145–147.

⁷ Там же. С. 80.

«Таким образом, все (подчеркиваем — все!) психические функции человека, направляющие и организующие его деятельность, согласно культурно-исторической теории Л.С. Выготского, имеют свои глубинные корни не внутри отдельного человеческого индивидуума, не внутри его организма и личности, а вне его — в общении индивидов, в их отношениях друг к другу и к вещам, созданным людьми»⁸.

В этой короткой реферативной заметке В.В. Давыдов фактически определил исходную форму реализации развивающей функции обучения: коллективная деятельность, опосредованная культурными (искусственными) объектами (орудиями, знаками, понятиями, художественными образами и т.д.).

В научной школе В.В. Давыдова была предпринята попытка воплотить идеи культурно-исторической психологии в проекте целостной системы развивающего обучения для начальной школы. Исходным для проекта было одно важное положение, выдвинутое теоретиками деятельностного подхода, прежде всего Э.В. Ильенковым. В.В. Давыдов ссылаясь на Э.В. Ильенкова утверждал: «Мышление школьников, хотя и имеет некоторые общие черты, однако не тождественно мышлению ученых, деятелей искусства, теоретиков морали, права и религии. Школьники не создают понятий, образов, ценностей и норм общественной морали, а **присваивают** их в процессе учебной деятельности. Но при ее выполнении школьники осуществляют мыслительные действия, адекватные тем, посредством которых исторически вырабатывались эти продукты духовной культуры.

В учебной деятельности школьники воспроизводят реальный процесс создания людьми понятий, образов, ценностей и норм. Поэтому обучение в школе всем предметам необходимо строить так, чтобы оно, как писал Э.В. Ильенков, «в сжатой, сокращенной форме воспроизводило действительный исторический процесс рождения и развития... знаний»⁹.

Подрастающие поколения в учебной деятельности воссоздают в своем сознании те теоретические богатства, которые человечество накопило и выразило в идеальных формах духовной культуры. Как и другие виды воспроизводящей деятельности детей, их учебная деятельность — это один из путей реализации единства исторического и логического в развитии человеческой культуры»¹⁰.

⁸ *Выготский Л.С.* Педагогическая психология // Под ред. В.В. Давыдова. — М.: Педагогика, 1991. С.14—15.

⁹ *Ильенков Э.В.* Школа должна учить мыслить // Народное образование. 1964. № 1 (приложение). С. 13.

¹⁰ *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996, с. 152—153.

Естественно возникает вопрос, не слишком ли огромную ношу мы взваливаем на ребенка? В сжатой форме, сокращенно воспроизвести действительный исторический процесс развития знаний и одновременно эти знания в понятии должны раскрыться ранее частных случаев. И как из этой ситуации вышел Давыдов? Он предположил, что обучение ребенка должно в какой-то мере воспроизвести исследовательскую деятельность ученых, и делает маленькое добавление, в процессе того, как ученые излагают в своем сообществе результаты своих исследований. И они начинают его, как правило, с изложения некоторого исходного абстрактного отношения, имеющего всеобщий характер.

Рассмотрим в качестве примера такое явление, как гроза. Допустим, ученый исследует грозу. Из чего он исходит? Исходит из содержательной абстракции. Гроза возникает в результате электрических разрядов в атмосфере. И конкретно, выделяет исходную содержательную абстракцию — взаимодействие отрицательных и положительных ионов воздуха. А дальше, ссылаясь на свои эксперименты, начиная показывать, какова должна быть плотность таких ионов и т.д. И вычисляет момент, когда плотность этих ионов должна быть такова, что обязательно произойдет разряд. Остальные ученые, опираясь на свои данные, на разные источники, оценивают, насколько все объяснено верно.

Таким образом, научная дискуссия является прообразом учебной деятельности младших школьников, реализуемой в форме квазиисследовательской деятельности — гениальная находка В.В. Давыдова.

1.2. Развитие основ теоретического мышления как одна из важнейших задач подготовки детей к жизни в современном мире

Система общего образования призвана готовить подрастающее поколение к самостоятельной ориентации в окружающей действительности. На отдельных этапах образования цели этой подготовки могут различаться. Учитывая бурное развитие науки и техники, культуры и общественной жизни, В.В. Давыдов считал, что цель учебной деятельности в начальной школе состоит в формировании у детей основ теоретического мышления или, более широко, основ теоретического сознания, к сфере приложения которого наряду с наукой относятся экономика, промышленность, искусство, нравственность, религия, право и политика.

Теоретическое мышление — это способность человека понимать суть вещей и явлений по их внешней форме и действовать в соответствии с этой сутью. Не надо думать, что данная способность присуща только отдельным выдающимся людям, что обычному человеку это совсем не нужно. Мыслить теоретически нам приходится всегда, когда невозможно действовать по известному правилу на основе старого опыта, когда надо принимать решение на основе разнобразной информации, отделяя существенное от несущественного. Люди порой не замечают, как часто оказываются в таких ситуациях. А потому и ошибаются.

Необходимость теоретического отношения к действительности особенно остро проявляется сейчас. Современный человек живет и работает в ситуациях, где реальные процессы и явления представлены ему через многократное отображение свойств объектов в текстах, числах, графиках и т.п. Для того, чтобы принимать верные решения, он вынужден оценивать суть дела по его знакам, то есть действовать на основе теоретически представляемой реальности. В ряде случаев надо принимать судьбоносные решения.

Рассмотрим пример из нашей современной жизни. Инвестиционный фонд привлекает деньги вкладчиков под обещание огромных процентов. И многие люди доверяют ему свои сбережения, совершенно не задумываясь о том, каким образом эти проценты могут быть реально обеспечены. Почему? Потому, что они никогда не задумывались о том, как «получаются» числа, какие реальные отношения вещей выражаются в процентах, то есть они не привыкли мыслить теоретически. В результате люди теряют нажитое долгим тяжелым и честным трудом. Потом начинают жаловаться и обвинять кого угодно, но только не себя.

Способность к теоретическому осмыслению действительности есть умение и желание мыслить самостоятельно, действовать ответственно, осознавая предпосылки и возможные последствия своих действий и действий других людей. В житейской практике (то есть в быту, в простом общении между людьми) теоретический подход к делу может появиться лишь случайно. Закономерно он возникает и культивируется в науке, промышленности, искусстве, политике, праве и других видах человеческой деятельности, где по содержанию задач у людей возникает потребность определять существо явления по его внешним проявлениям.

В современной школе подготовка к такой деятельности в основном осуществляется за счет включения в программы старших классов большого объема современных наук: математики, физики, химии, экономики, истории, обществоведения и т.д. Но у большин-

ства детей, которые переходят из начальной в основную среднюю школу, недостаточно развиты способности к пониманию теоретического содержания этих наук. Это связано с тем, что в традиционной начальной школе никогда не ставилась такая задача вообще. В ней до недавнего времени господствовала и в определенной мере сохраняется до сих пор идущая с прошлого века традиция на привитие детям начальных культурных навыков чтения, письма и счета, конечно, необходимых современному человеку, но недостаточных для ориентации в современном мире. Поэтому многие ученики по окончании начальной школы не в состоянии анализировать теоретический материал, они не видят за схемами, формулами и графиками содержания реальных процессов, которые в них отображены. Д.Б. Эльконин и В.В. Давыдов в 60-х годах прошлого века предположили, что такое положение дел уже не соответствует реальным потребностям общества и задачам общего образования в целом. Это также не соответствует возрастным особенностям младшего школьника, который стремится к освоению знаний, выходящих за границы обыденного опыта и детской игры. Положение войдет в норму, если перед начальным образованием поставить в качестве цели развитие у детей основ теоретического мышления (или более широко основ теоретического сознания). Достижение этой цели возможно при определенном содержании и методах обучения

Что это значит для практики начального образования? Прежде всего, меняется взгляд педагога на возрастные возможности и закономерности психического развития детей. Центральное положение теории учебной деятельности по В.В. Давыдову, которое можно рассматривать как психолого-педагогическое открытие, заключается в следующем: современный младший школьник может оторваться от пут узкого житейского (так называемого эмпирического) отношения к вещам и явлениям и подняться до теоретических обобщений, опираясь при этом на доступный ему опыт осмысления окружающей действительности. Это положение обосновано в теории развивающего обучения и подтверждено в многочисленных экспериментальных исследованиях. Но его нельзя рассматривать как реальность, существующую саму по себе. Эту возможность развития детей надо целенаправленно воспроизводить в учебной деятельности младших школьников. Это зафиксировано Федеральном государственном стандарта начального общего образования (ФГОС НОО) в виде следующих требований к метапредметным образовательным:

— освоение способов решения проблем творческого и поискового характера;

— освоение начальных форм познавательной и личностной рефлексии;

— использование знаково-символических средств представления информации для создания моделей изучаемых объектов и процессов, схем решения учебных и практических задач;

— овладение логическими действиями сравнения, анализа, синтеза, обобщения, классификации по родовидовым признакам, установления аналогий и причинно-следственных связей, построения рассуждений, отнесения к известным понятиям;

— овладение базовыми предметными и межпредметными понятиями, отражающими существенные связи и отношения между объектами и процессами;

— умение работать в материальной и информационной среде начального общего образования (в том числе с учебными моделями) в соответствии с содержанием конкретного учебного предмета.

Значит, надо целенаправленно воспроизводить сформулированный Л.С. Выготский тезис о том, что обучение ведет за собой развитие, или, как это устоялось в теории деятельностного подхода (А.Н. Леонтьев и его последователи), обучение и воспитание являются всеобщей формой психического развития.

1.3. Возрастные возможности младших школьников в усвоении теоретических знаний

Характеризуя теорию развивающего обучения, В.В. Давыдов писал: «Согласно этой теории, **содержанием** развивающего начального обучения являются теоретические знания (в современном философско-логическом их понимании), методом — организация совместной учебной деятельности младших школьников (и прежде всего организация решения ими учебных задач), **продуктом развития** — главные психологические новообразования, присущие младшему школьному возрасту»¹¹. Возникает вопрос, а готовы ли младшие школьники к усвоению теоретических знаний? Ведь по распространенному мнению маленький ребенок очень конкретен и ему чужды абстракции. Это сомнение связано с одним чрезвычайно распространенным в обыденной жизни логическим недоразумением. Люди часто отождествляют абстрактное с теоретическим, а конкретное с чем-либо непосредственно воспринимаемым. В науке

¹¹ Давыдов В.В. Теория развивающего обучения, М., 1996, с. 384. Курсив и выделения В.В. Давыдова.

(философии и логике) соотношение абстрактного и конкретного рассматривается иначе. Под абстрактным понимается специально выделенные и рассматриваемые отдельно свойства объекта вне связи с условиями его существования. А под конкретным — свойства этого объекта, отражающие связи с условиями его существования, то есть отражающие существо положения этого объекта среди других объектов. Поэтому абстрактная характеристика может и не отражать сути изучаемого объекта в конкретных условиях, то есть абстрактное не тождественно теоретическому. Наоборот, поскольку в теоретической характеристике отражена суть объекта, то именно она и может быть выражением конкретности объекта, то есть показывать его истинное отличие от других.

Абстракций в мире множество. Поэтому начинать надо не с любой абстракцией, а с тех, которые несут в себе существо изучаемых объектов и одновременно доступны детям. Это так называемые исходные содержательные абстракции.

Рассмотрим с этой точки зрения понятие действительного числа — центральное понятие математики, изучаемой детьми в школе. По происхождению оно, в первую очередь, связано с действиями по сравнению объектов по величине, их измерением. Рассмотрим, например, как могло появиться число 3,52? Допустим, длину спальной комнаты измеряли жердью. Получилось, что жердь уложилась три раза полностью и еще чуть больше своей половины. Можно сказать, большая комната или маленькая? Нет, потому что мы рассуждаем абстрактно. У нас нет никаких сведений о величине жерди, то есть мерки. Но в самом нашем действии определения отношения величины объекта к величине мерки уже очень много содержательного. Если мы знаем, что другие комнаты измеряли той же жердью, то по числам можно точно сказать, какая комната по длине больше, а какая меньше. Пусть длина гостиной равна 5,27. Очевидно, что по длине гостиная больше спальни. Человеку, который никогда не видел эти комнаты, по данным числам точно может определить, что гостиная длиннее спальни. В данном случае он исходит из абстрактного содержания отношения величин, но этого достаточно для определенных выводов.

Итак, отношение одной величины (измеряемого объекта) к другой (мерке) есть исходная содержательная абстракция для нашего понимания сути действий с числами.

Конечно, мы привели несколько утрированную ситуацию. Понятие числа как отношение величины к другой наперед заданной величине возникло в результате многообразной исторической общественной производительной деятельности людей. Этот опыт как

способ мышления и действий людей также зафиксирован в различных формах общественного бытия людей, в формах языка, прежде всего в образно-понятийной основе слов. В обыденной жизни он существует на уровне общих представлений об абстракциях. Ведь нет таких конкретных вещей, которые могут быть названы словом «*больше*», «*меньше*», «*равно*». Эти слова определяют результат сравнения вещей (заметим, любых вещей) по их величине, когда другие свойства как бы отбрасываются из рассмотрения, то есть происходит абстрагирование от остальных свойств вещей, кроме величины. Понятия типа «*больше*» или «*меньше*» имеют собственную логику, опирающуюся на законы реальных отношений между предметами, но вместе с тем относительно независимо от них. В этом смысле абстракции «*правят миром*». Так если мы знаем, что один предмет больше второго, а второй больше третьего, то первый всегда больше третьего, независимо от того, имеем ли мы возможность сравнить эти предметы непосредственно или нет. Мыслить так есть естественная способность человека, крайне ему необходимая.

Не будем касаться всех особенностей отношения величин. Отметим только, что для ребенка 6—7 лет, когда он уже начал понимать отношения типа больше, меньше, равно, мыслить такими абстракциями также естественно, как играть в дошкольном возрасте. Это обеспечивается всем предшествующим развитием мышления и воображения ребенка. Дети этого возраста хорошо представляют себе, что вещи могут различаться между собой по величине: одни вещи больше других и т.п. И даже могут оперировать с отношениями величин в воображаемом плане. Например, им вполне по силам такая задача: «Из одинаковых кубиков построили две равные по высоте башни. На первую башню поставили еще 3 кубика, кубик на кубик. На вторую башню поставили 2 таких же кубика. Какая башня стала выше?» Большинство детей верно решат ее: «Первая башня стала выше». Это значит, что абстрактные отношения величин, выраженные в словах «*больше*, *меньше*» для них не пустой звук.

Наблюдения показывают очень своеобразный способ решения детьми этой задачи. Некоторые дети в процессе решения задачи рисуют две башни из кубиков: три кубика, кубик на кубик, а рядом еще два кубика, кубик на кубик. При этом они не рисуют изображений исходной величины башен. Видимо, одни не считают нужным их рисовать, так как полагают их равенство в уме. Другие, может быть, выбрасывают заданное условие задачи, «ничего не полагая в уме» и учитывая только знакомую связь чисел 3 и 2.) Это есть уже ростки теоретического мышления, из которого в обучении могут вырасти развитые формы теоретического сознания. На эту способность де-

тей можно опираться в учебном процессе, содержанием которого являются теоретические знания. При этом надо понимать, что мыслительные возможности детей все-таки ограничены.

Предложим детям, успешно решившим данную задачу, решить другую, внешне похожую, но с существенно иными условиями, например: «Было две башни из кубиков. На первую башню поставили только два кубика, кубик на кубик, а на вторую целых пять, кубик на кубик. Можно сказать, какая башня теперь выше?» Большинство скажут: «Вторая стала выше, так как на нее положили больше кубиков». Это решение неверно, так как неизвестно исходное отношение высот башен. Дети решают задачу так, как и первую, наивно полагая, что обе задачи однотипы. Внешнюю похожесть условий задач они принимают за действительную общность этих задач. На научном языке это называется эмпирическим обобщением опыта по внешней схожести признаков объектов. Это происходит из-за того, дети:

- не умеют анализировать условия задачи.
- не осознают (*не рефлексируют*) способ своего действия с ображаемыми отношениями величин;
- не могут спланировать свои действия так, чтобы решить задачу в соответствии с ее существенными особенностями.

То есть, у них еще нет общего способа решения таких задач. У них еще не развито теоретическое мышление, основными компонентами которого являются анализ, рефлексия и планирование.

Эмпирическое и теоретическое присутствует в сознании детей в неразвитой и нерасчлененной форме. Надо выделить собственно теоретическую составляющую. Для этого в обучении необходимо создать такую ситуацию, чтобы ученики могли выделить исходную абстракцию (в наших примерах отношение величин), зафиксировать ее в знаково-символической форме и проанализировать ее как бы в чистом виде. Затем надо вынудить их рефлексировать способ этого анализа и в соответствии с данным способом планировать свои действия при решении всех задач на отношения величин. В результате такого подхода при изучении разных разделов математики и других учебных дисциплин у детей должны развиваться основные компоненты теоретического мышления, а именно анализ, рефлексия и планирование.

Как это возможно практически, мы рассмотрим в следующих разделах. А пока попробуем оценить общепедагогическое и социальное значение такого подхода к оценке возрастных возможностей младших школьников. Многие педагоги часто не замечают, что ребенок может мыслить теоретически. Тем самым они упускают выгодный шанс в его развитии. Ведь ребенок может остаться в плену своих

общих, по сути наивных представлений, если не сумеет подняться на уровень сознательного отношения к реальности абстрактных отношений. И окажется беззащитным, столкнувшись с реальной практикой людей, проектирующих дома, машины и... финансовые пирамиды.

Из разнообразной общественной практики, а не из простого счета, появляется действительное понимание числа как отношения величины предмета к величине наперед заданной мерки. Это отношение и есть та исходная абстракция, из которой может появиться все многообразие числа. Работа с такими отношениями развивает у ребенка естественную и необходимую для людей способность понимать суть вещей, если, как говорится в теории, в обучении создана возможность восхождения от абстрактного к конкретному.

И так, мы кратко охарактеризовали основные положения теории развивающего обучения, чтобы можно было перейти к более детальному анализу проблем учебной деятельности.

1.4. Теория учебной деятельности в контексте идей отечественных теорий обучения

1.4.1. Представления А.Н. Леонтьева о сознательности учения

А.Н. Леонтьев опубликовал свои взгляды на проблему сознательности учения в статье «Психологические вопросы сознательности учения», опубликованной в 1947 г., и вошедшей затем в переработанном виде в 1975 году в книгу «Деятельность. Сознание. Личность»¹². Впоследствии эта статья неоднократно переиздавалась, в несколько сокращенном виде, что свидетельствует об актуальности затронутых в ней психологических феноменов учения.

В.В. Давыдов скрупулезно проанализировал основные положения теории психического развития А.Н. Леонтьева¹³. В отношении идей сознательности учения он отметил, что проблема сознательности учения, согласно взглядам А.Н. Леонтьева, должна рассматриваться прежде всего как проблема смысла, который приобретают для человека усваиваемые им знания. Чтобы обучение осуществля-

¹² Психологические вопросы сознательности учения // Известия АПН РСФСР М., 1947. Деятельность, сознание, личность. М., 1975 (2-е изд. — М., 1977);

¹³ Давыдов В.В. Проблемы детской и педагогической психологии в трудах А.Н. Леонтьева // В.В. Давыдов. Теория развивающего обучения. М.: Интор, 1996, с. 426—456.

лось сознательно, оно должно иметь «жизненный смысл» для учащегося. При этом «сознательность целостного учения не связана с ни с составом усваиваемых знаний, ни с глубиной их понимания — она характеризуется лишь тем смыслом, который приобретает для учащихся сам процесс учения¹⁴.» Далее В.В. Давыдов конкретизирует это положение: «Если мотивы и смысл учения соотносятся у данного учащегося с широкими социальными задачами образования, с конкретной общественной значимостью, то его учебную деятельность можно считать сознательной»¹⁵.

Трудность рассмотрения применительно у анализу учебной деятельности заключается в том, что А.Н. Леонтьев не рассматривал учение как систему образования, то есть он не имел дело с образовательными технологиями. Многочисленные примеры, которыми он пользовался в те времена, были конечно, включены в конкретную систему образования, и читателям был вполне понятен контекст. Сейчас это контекст уже с трудом прочитывается.

Для учебной деятельности по Давыдову сознательность учения в начальной школе заключена в рефлексии учеником способа решения учебной задачи. Сознательность учения как обретение смысла может рассматривать на более старших ступенях образования, например в основной школе, когда обучающиеся будут выполнять исследовательские и проектные работы, выходящие за рамки классной урочной системы.

1.4.2. Теория поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина

Теория поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина хорошо известна в нашей стране. Подробное описание этой теории есть во многих учебниках по детской и педагогической психологии. Поэтому мы не будем подробно разбирать ее, а сосредоточимся на некоторых принципиальных моментах.

Формирование умственных действий, согласно теории П.Я. Гальперина, проходит по следующим этапам:

1. Этап мотивации (создание личностного отношения к усвоению действий).

2. Формирование ориентировочной основы будущего действия. Ключевым моментом второго этапа является ознакомление на прак-

¹⁴ Там же, с. 449.

¹⁵ Там же, с. 449.

тике с составом будущего действия и итоговыми требованиями к действию.

3. Этап материальных (с реальными предметами) или материализованных (с предметами-заместителями) действий. На данном этапе происходит практическое освоение действия с использованием предметов.

4. Этап внешнеречевых действий. На этом этапе действие продолжает осваиваться уже без опоры на реальные предметы. Начинается процесс интериоризации внешнего действия (перенесения во внутренний план). По мнению П.Я. Гальперина такой перенос действия в речевой план означает не просто его озвучивание, но его речевое выполнение.

5. Этап внешней речи про себя. На пятом этапе выполнение действия уже не требует внешней речи — процесс выполнения действия полностью переносится во внутреннюю речь (речь «про себя»).

6. Этап умственных действий. На последнем этапе процесса формирования умственных действий завершается его переход во внутренний план (действие для своего выполнения уже не требует речевой основы). При этом действие подвергается существенным преобразованиям: оно сокращается, автоматизируется и уходит из сферы сознания.

На каждом из выделенных этапов действие выполняется изначально в развернутой форме, но постепенно «свертывается» (сокращается)¹⁶.

В.В. Давыдов был учеником П.Я. Гальперина. Общим для них было понимание того, что деятельность обучения происходит из внешней предметной. Особое значение В.В. Давыдов придавал формированию ориентировочной основы будущего действия. Отличие заключается в том, что согласно теории Давыдова переход от предметного действия к понятию совершается не прямо через слово, а посредством построения модели. Вообще, уже назрела теоретическая проблема углубленного исследования соотношения теорий В.В. Давыдова и П.Я. Гальперина.

1.4.3. Особенности развивающего обучения системы В.Л. Занкова

Л.В. Занков был учеником Л.С. Выготского и успешно развивал его идеи применительно к исследованиям проблем памяти и дефектологии. Вместе с тем, в сознании отечественной психоло-

¹⁶ Гальперин П.Я. Лекции по психологии / Под ред. и с предисл. А.И. Подольского. М., 2002.

го-педагогической общественности его имя, прежде всего, связано с дидактикой общего начального образования. В конце 1950-х годов созданный им коллектив приступил к масштабным исследованиям в области обучения и развития младших школьников. В результате появилась новая дидактическая система, которая в 1990-х годах была признана на государственном уровне и получила название развивающего обучения Л.В. Занкова.

В.В. Давыдов дал достаточно подробный анализ взглядов В.Л. Занкова на соотношение обучения и развития¹⁷. Он высоко оценивал достижения его коллектива в придании начальной школе развивающего характера и создании новой целостной дидактической системы. Он отмечал, что «система имела следующие взаимосвязанные принципы: ведущая роль теоретических знаний; изучение материала должно идти на высоком темпами; осознание школьниками процесса учения; систематическая работа над развитием всех учащихся... Методика экспериментального начального обучения, реализующей принципы новой дидактики, была направлена на то, чтобы возбуждать у детей самостоятельную, ищущую мысль, связанную с живыми эмоциями, с волевой сферой. Это способствовало преодолению монотонности и скуки самого учения»¹⁸.

Вместе с тем, В.В. Давыдов высказал ряд критических замечаний. Прежде всего он отметил, что изначально не ставился вопрос о содержании обучения. Хотя и декларировалось ведущая роль теоретических знаний, по существу развитие школьников происходило в процессе усвоения эмпирико-утилитарных знаний. Это, конечно, показывает, что и в традиционном содержании обучения есть развивающие возможности. Но для проектирования учебной деятельности как подлинной основы психического развития младших школьников, обходить вопрос о содержании обучения, в том числе и о различии эмпирических и теоретических знаний, нельзя. Без этого трудно рассуждать о конкретных механизмах детерминации психического развития обучением. В устных беседах В.В. Давыдов отмечал, что отсутствие у Л.В. Занкова собственной развернутой концепции умственного развития не позволяло его коллективу достаточно определенно диагностировать психологические развивающие эффекты экспериментального обучения.

Соглашаясь с этими положениями, высказанными 20 лет назад на основе работ Л.В. Занкова и его последователей 1960—1970-х го-

¹⁷ С. 376—382.

¹⁸ Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: Интор, 1996, с. 426—456. Там же, С. 377.

дов, необходимо отметить, что ситуация в последнее время претерпела существенные изменения. Программы и учебники наполнились содержанием, которое требуется в соответствии с требованиями ФГОС НОО к метапредметным и личностным образовательным результатам. В учебном процессе используются задания исследовательского и проектного содержания, практикуются дискуссии, работа моделями и схемами. В сообществе последователей системы Л.В. Занкова в настоящее время большое внимание уделяется формированию у младших школьников того, что у Л.В. Занкова называлось широкой целостной мира, а по сути дела направлено на систематизацию знаний, получаемых в учении и в повседневной жизни. Это обеспечивается за счет постоянного обращения обучающихся к известным образам окружающей действительности и формам взаимоотношений между людьми, обобщению опыта наблюдениям школьников, оценки точек зрения разных людей. Результаты этой работы фиксировались в основном в процессе наблюдений за поведением детей в учебной деятельности. М.В. Зверева так описывает наблюдаемые феномены при решении младшими школьниками задач на классификацию наглядного материала: «...они обнаруживали внутреннее (без побуждения извне) стремление обосновать свои действия — объяснить, почему они отбирают или почему отказываются от первоначального намерения отобрать тот или иной предмет, обосновать мнение, почему отобранная группа-класс предметов может иметь то или иное общее название, они проявляли устойчивость по отношению к внешним помехам (например, нарочитому сомнению со стороны взрослого по поводу правильности решения), отстаивали свою точку зрения»¹⁹. Из приведенного наблюдения ясно, что для представителей данной системы мышление по-прежнему рассматривается на русле эмпирических обобщений, результатом которых является классификация. Вместе с тем, в описании действий учеников просматривается то, что можно трактовать как развитие умения учиться, что значительно шире только способности к эмпирическим обобщениям. Причем, это умение включает в себя и отношение к окружающим людям, прежде всего, одноклассникам, учет и интерес к их учебной деятельности, условиям жизни.

Рассмотрим: в качестве примера, как рекомендовала организовывать фрагмент учебной деятельности заслуженный учитель, ветеран занковского движения Л.В. Зайцева: «Ребята, у нас болеет Саша,

¹⁹ Зверева М.В. Экспериментально-педагогические исследования Л.В. Занкова и их роль в развитии теории и практике обучения / zankov.ru/about/zankov/article=155/ Последнее посещение 03.01.15.

надо ему позвонить и рассказать, что мы сегодня делали. Давайте решим, кто позвонит ему и что будет рассказывать». Дети, проговаривая это, подводят итог работы, рефлексиируют. Данный прием решает и воспитательные задачи. Так, становится понятно, что надо заботиться о тех, кто болеет. Учитель воспользуется ситуацией, чтобы дети обсудили, с чего надо начать телефонный разговор, как пригласить друга к телефону или при необходимости передать информацию и привет Саше через маму... Допустим вариант, когда класс дружно напишет письмо и отправит его по электронной почте, или дети отправят sms-сообщения»²⁰.

И так, содержанием учебной детальной в современной системе Л.В. Занкова являются традиционные эмпирические знания с добавлением теоретических интерпретаций. Методом обучения — совместная деятельность учителя и учеников. Результатом — ускоренное общее психическое развитие, прежде всего, развитие социальной позиции ученика.

²⁰ Педагогическая психология: учебник для бакалавров / Под ред. В.А. Гуружапова. — М.: Юрайт, 2014, с. 75

ГЛАВА 2.

Проблема потребностей учебной деятельности в теории В.В. Давыдова и «идеальный колледж» А.Г. Маслоу

На первый взгляд нет серьезных оснований для сопоставления теории развивающего обучения В.В. Давыдова (1930—1998) и представлений А.Г. Маслоу (1906—1970) об идеальном колледже. И дело, конечно, не пространственно-временной удаленности этих выдающихся представителей психологической науки. Уж они очень различны как по содержанию своих работ, так и по стилю изложения результатов своих изысканий.

Но если посмотреть на ситуацию в современном инновационном образовании, особенно с точки зрения влияния психологии на умы педагогической общественности, то сопоставление Давыдова и Маслоу уже не кажется надуманным. И тот и другой продолжают оказывать серьезное влияние на современную инновационную практику в отечественном общем образовании. Некоторые педагоги-новаторы, обосновывая свои проекты, часто ставят их в один ряд как своих учителей и методологических предшественников. Это вызывает у экспертов понятное раздражение. Замечу, что и у меня тоже. Тем не менее, за этой теоретической наивностью, видимо, скрывается вполне реальное положение дел: Давыдов и Маслоу являются сейчас символами преодоления косности традиционного образования. Поэтому есть необходимость выяснить, каково реальное соотношение их идей применительно к задачам современного образования. Это серьезная теоретическая проблема. Наша скромная работа может рассматриваться как попытка конкретизировать эту проблему в наиболее очевидном аспекте, а именно в отношении развития потребности в учебной деятельности.

2.1. Точка зрения теории развивающего обучения (РО)

В.В. Давыдов отмечал: «Наиболее слабой стороной теории учебной деятельности можно считать не разработанность в ней проблемы возникновения и формирования у школьников потребности в учебной деятельности²¹». Конечно, речь идет в данном случае об учебной деятельности именно в РО, содержанием которого являются теорети-

²¹ Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М., 1996, с. 267.

ческие знания. И поэтому потребность в учебной деятельности есть потребность в усвоении теоретических знаний. Автором не было определено конкретно возможное направление исследований. Это кажется странным, так как общая схема формирования потребности в учебной деятельности была им сформулирована довольно рано и в достаточно завершенной форме²². Изложим ее в кратком виде. До школы у ребенка нет потребности в усвоении теоретических знаний. Она возникает в учебной деятельности в процессе решения учеником так называемых учебных задач. Психологическими предпосылками данной потребности являются познавательные интересы, которые развиваются (преимущественно) в сюжетно-ролевой игре старших дошкольников, но только этой игрой удовлетворены быть не могут. Познавательная активность ребенка, выходящая за пределы игры и повседневной жизни, тоже не может удовлетворить ребенка. В современных условиях только в школе в условиях систематического обучения она может получить достойное удовлетворение. В учебной деятельности, содержанием которой являются именно теоретические знания, познавательный интерес трансформируется в потребность усвоения теоретических знаний.

Если принять эту схему, то вопрос о формировании этой потребности есть фактически вопрос о становлении учебной деятельности как таковой. Важно отметить, что в данном случае потребность в теоретических знаниях обнаруживается в момент столкновения ученика с содержанием учебной деятельности, то есть с теоретическими знаниями. Тем самым появляются специфические мотивы учебной деятельности, связанные с предметным теоретическим содержанием конкретных учебных дисциплин. Точнее будет сказать с содержанием учебных задач, так как Давыдов, следуя традиции психологической теории деятельности А.Н. Леонтьева и его последователей, потребности связывает именно с задачами. Таким образом, вопрос о формировании потребности в учебной деятельности переносится в плоскость изучения того, какие метаморфозы претерпевает учебная деятельность в рамках определенных учебных дисциплин. В частности, надо изучать, как и в каких формах на отдельных этапах учебного процесса потребность в теоретических знаниях конкретизируется в мотив в процессе решения учебной задачи определенного предметного содержания. При ответе на этот вопрос, видимо, нет смысла привлекать идеи Маслоу. Это, с нашей точки зрения, целиком лежит в области феноменологического анализа постановки и решения учебной задачи. Об этом порассуждаем в Гла-

²² Там же, с. 156–157.

ве 3. Нас же сейчас в драме учебной деятельности интересует сейчас другой вопрос, а именно: **каким образом мотив вдруг теряет свою предметную отнесенность к содержанию решенной учебной задачи, и вновь выступает как общая потребность в усвоении теоретических знаний в предчувствии встречи с новыми задачами?** Попробуем с ним разобраться, привлекая для анализа идеи А.Г. Маслоу.

2.2. Идея «идеального колледжа» А.Г. Маслоу

Основной целью идеального колледжа является «познание собственной идентичности и неотрывное от него познание своего предназначения»²³. При этом понимается не банальное житейское определения предназначения в его узко социальной ограниченности, а возможность реализации высших потребностей в пространстве бытия. Выражением такой реализации высших потребностей являются акты или феномены трансценденции.

Нам очень для нас в данном случае отметить, что акты трансценденции не есть нечто однозначно запланированное. Это скорее факт жизненной судьбы. В какие-то судьбоносные моменты у человека и у ребенка, в том числе, есть веер возможностей сделать экзистенциальный выбор в пользу проникновения в основания своего разума, а это значит, что в ситуации социального взаимодействия выбор будет сделан в пользу содержания подлинно человеческой деятельности. Для представителей школы Л.С. Выготского — смыслов культуры человечества. По отношению к РО — теоретического содержания обучения по конкретной дисциплине. Мы это будем рассматривать на примере математики.

В основе идеи «идеального колледжа» А.Г. Маслоу предположение о возможности воспроизвести и акты трансценденции в ситуациях свободного общения людей, устремленных реализации себя во всеобщих основаниях бытия. То есть предполагается, что изначально у учеников идеального колледжа уже есть такое устремление. Свободный человек создает условия, мы бы назвали это «дидактическим артефактом», когда другой человек может совершить акт трансценденции, если он фактически уже движется в этом направлении. В обучении возникает искусственный объект как некоторая преграда, которую надо преодолеть в своей интенции в реализации сущности собственного бытия. И если хватает сил, то и совершается акт проникновения в сущность бытия. И это сопровождается так называемыми «пиковыми переживаниями».

²³ Маслоу А.Г. Дальние пределы человеческой психики. — С.-П., 1999, с. 195.

С этой точки зрения, нацеленность ученика в РО на теоретическое решение конкретной учебной задачи (до непосредственного столкновения с ней, или уже после ее решения) возможно в том случае, если он уже двигается в этом направлении свободно, то есть по собственному побуждению. То есть ценность теоретического решения задачи уже должна присутствовать в какой-то форме. Порассудем об этом в следующем разделе.

2.3. Гипотеза о возможном направлении исследований потребности в учебной деятельности

Давыдов писал: «Наиболее слабой стороной теории учебной деятельности можно считать неразработанность в ней проблемы возникновения и формирования у школьников потребности в учебной деятельности. Пока есть только отдельные соображения, опирающиеся на разрозненные наблюдения. До сих пор отсутствует стратегия собственно экспериментального изучения формирования у детей такой потребности в процессе осуществления ими учебной деятельности. Без четкого понимания данного вопроса нельзя раскрыть основные условия появления у школьников готовности к усвоению теоретических знаний и желания учиться. Надо сказать, что исследование потребностей человека не является сколько-нибудь сильной частью современной общей, возрастной и педагогической психологии. На наш взгляд, именно при изучении учебной деятельности проблема потребностей может быть разработана достаточно успешно»²⁴.

Трудность экспериментальных исследований потребности в учебной деятельности как потребности в получении теоретических знаний, с нашей точки зрения, связано с отсутствием адекватной постановки проблемы. Наша гипотеза заключается в том, надо изучать надо не потребность учебной деятельности в как таковую, а объекты, столкновение с которыми создают возможность переживания трансцендентального опыта. Ибо в этих событиях складывается определенная **инерция мысли и переживаний определенного рода**, которая, не будучи подвержена чисто интеллектуальной рефлексии, и выступает как потребность учебной деятельности, то есть потребность в теоретическом подходе к решению всяких практических задач. Надо искать в опыте ребенка объекты, на которых происходит интеллектуальная самореализация. Соответствующим образом и учебная задача должна рассматриваться как объект, который воз-

²⁴ Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996, с. 267.

никает на жизненном пути ученика в попытках проникновения в основание собственного своего разума, то есть, следуя И. Канту, на основе трансцендентального опыта.

Таким образом, **проблема потребности учебной деятельности это есть проблема определения жизненных точек прохождения ребенком через трансцендентальный опыт.** Потребность должна рассматриваться как выражение судьбы ребенка, но вообще в бытовом смысле, судьба быть учеником. Потребность связана не мотивами, в мотиве она умирает опредмечиваясь, а с волей как со способностью ребенка осуществить свою судьбу ученика. Анализ потребности учебной деятельности — это анализ образа потребного будущего ребенка. И надо изучать широкий веер ориентировочных действий ребенка в постоянно возникающих задачах.

С этой точки зрения идеальный колледж Маслоу есть нечто, где своего рода свободное «натякание» ученика на теоретические объекты. В стихии жизни это постоянно осуществляется наиболее ярко в дошкольном детстве. Приведем примеры того, как ребенок проходит свой путь интеллектуальных изысканий в наиболее приближенной к учебной деятельности сфере, а именно, в области отношений величин или теоретико-множественных отношений объектов окружающего мира.

Девочка 6—7 лет спрашивает у мамы: «Вот если собака укусит, то надо сделать укол?» Мама отвечает: «Да, конечно!» Девочка продолжает спрашивать: «А если два раза укусит, надо два укола сделать?» Мама рассеянно в ответ: «Да, конечно...» И тут малышка делает умозаключение: «Вот если собака тысячу раз укусит, то надо сделать тысячу уколов!»

Можно ли считать, что ребенок мыслит конкретно относительно медицинского аспекта проблемы? Конечно, нет. Объект ее размышлений в другом. Она абстрагируется от явления как такого и рассматривает чисто множественное соотношение между укусами и уколами.

Если выражаться математическим языком, то девочка сделала обобщение индуктивного типа на основе представлений об однозначном соответствии двух дискретных множеств. Конечно, это еще не теоретическое обобщение. Пока ребенок мыслит чисто абстрактно, то есть не анализирует и не осознает конкретные рамки условий этих процессов. Но это есть именно та основа, на которой можно развивать у детей культурные формы сознания.

Другой пример. Малыши прыгают с гаража на землю, воображая себя при этом на аэродроме. Один малыш прыгнул в песок и крикнул: «Мягкая посадка!» Второй прыгнул на утоптанную землю: «Твердая посадка!» Третий приготовился прыгать в заросли травы и закричал: «Тугая посадка!» И замер от восхищения. Ему уже не до прыжков. Ему

нужно поделиться с друзьями собственным открытием: «Ребята, тугая посадка! Тугая посадка!» В данном случае малыш выделил в словах мягкий, тугой, твердый степень величины упругости тел. Конечно, в чисто абстрактном отношении. Момент трансценденции переживается ребенком как открытие чего-то важного. Но, естественно, это не рефлексивируется им в терминах отношений величин. В этом состоянии ребенка есть что-то похожее на пиковые переживания А Маслоу. В этих переживаниях, по нашему мнению, может укрепляться потребность в теоретическом осмыслении окружающего мира.

В дошкольном детстве есть множество игр, в содержании которых заключены теоретические обобщения разного вида. Например, игра в съедобное и несъедобное. Ведущий бросает детям мяч и называет какое-нибудь слово. Ловить мяч можно только в том случае, если слово обозначает что-то съедобное. Соображать надо быстро. Если кто-то поймает мяч, например, со словом камень, то его дети засмеют: «Ну что, вкусный камень?» Получается конфуз. В следующий раз ребенок будет осмотрительнее. Так развивается способность к родовидовым классификациям

Рассмотрим в качестве еще одного примера игру в казаков и разбойников. Одна группа детей (разбойники) уходит прятаться, но по дороге должна оставлять стрелки, показывающие направления своего движения. Догоняющие (казаки) по стрелкам должны разыскать разбойников. В этой игре дети сталкиваются с моделью движения, пусть и в примитивной форме. Но искать знаки, то есть теоретические объекты, и мыслить они должны вполне серьезно.

Предположим, что детство ученика прошло достаточно успешно в том смысле, что у него уже был опыт «наткания» на теоретические объекты, то есть трансцендентальный опыт. В результате у него развиваются некоторые теоретические представления, еще очень naive и не отрефлексированные. Но это уже есть предпосылки или начальные формы теоретического мышления. Развитие такого мышления в школе возможно, если он встретится там с теоретическими объектами, требующими культурных способов обобщения, а значит удовлетворяющими его потребности в теоретических знаниях. В развивающем обучении такими объектами являются так называемые учебные задачи. Решая такие задачи, младший школьник не только удовлетворяет свои потребности в теоретических знаниях, но и выходит на новый уровень осмысления окружающего мира. Следуя за А.Н. Леонтьевым можно сказать, что потребность в теоретических знаниях опредмечивается в деятельности с таким теоретическим объектом как учебная задача и становится мотивом учебной деятельности. Более подробно мы рассмотрим это в следующей главе.

ГЛАВА 3.

Проблема постановки и решения «учебной задачи» в развивающем обучении: попытка интеграции идей В.В. Давыдова и Дж. Дьюи

3.1. Учебная задача в теории развивающего обучения В.В. Давыдова

В.В. Давыдов отмечал, что одной из проблем теории учебной деятельности является недостаточная разработанность логико-психологических основ понятия «учебная задача». Он писал: «Подлинная учебная задача, как говорилось выше, нацеливает школьников на поиск и обнаружение всеобщего, генетически исходного отношения данной предметной дисциплины (или ее крупных разделов). Последующая конкретизация этого отношения позволяет им правильно решать различные частные задачи. При усвоении и конкретизации этого всеобщего отношения школьники тем самым прослеживают происхождение и становление тех или иных знаний, т.е. овладевают теоретическим знанием...

Для выделения подлинно всеобщего содержания учебной дисциплины от психологов и методистов требуется хорошее понимание **истории** этой дисциплины в соотношении с **историей** соответствующего «большого» теоретического знания...

Отсутствует развернутое конкретное понимание логико-психологического содержания «учебной задачи». Поэтому в ближайшее время необходимо, во-первых, существенно углубить такое понимание учебной задачи, во-вторых, операционализировать применение этого понятия в отдельных учебных предметах, найти конкретные показатели, позволяющие отличать «всеобщее» и «частное» в учебном материале и тем самым научиться ставить перед школьниками подлинные учебные задачи»²⁵.

С нашей точки зрения, одним из направлений разработки логико-психологических основ понятия учебной задачи может быть создание феноменологии постановки и решения «учебной задачи» в развивающем обучении, то есть надо описать учебную задачу как явление, как некоторый фрагмент учебной деятельности, несущей в себе основное существенное содержание этой деятельности. Это

²⁵ Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996, с. 267–268.

возможно на сопоставлении взглядов В.В. Давыдова (1930—1999) и Дж. Дьюи (1859—1952) на проблемы образования. Первый шаг в этом направлении был сделан В.П. Зинченко. Он показал важность выполненного Дж. Дьюи анализа соотношения опыта и мышления для педагогики развития²⁶.

Есть основания для интеграции идей Давыдова и Дьюи применительно к проблемам развивающего обучения. Прежде всего, это определяется общностью их взглядов на роль научных (= теоретических) знаний в образовании и развитии подрастающего поколения, на понимание единства содержания и методов обучения, результативности обучения как возможности будущего применения знаний в новых непредсказуемых ситуациях. Оба пытались преодолеть традиционный формальный подход к организации всей системы общего образования. Для нас особенно важно, что эти выдающиеся ученые и теоретики образования, следуя европейской классической философской традиции, исходили из того, что научные знания не передаются в готовом виде, а усваиваются в процессе мыслительного акта.

Наверно, Василий Васильевич мог сам ассимилировать идеи выдающегося американского ученого. Но в силу ряда причин этого не произошло. И мы набрались окаянства немного восполнить этот пробел в теории развивающего обучения на примере анализа постановки и решения учебной задачи.

Общепринятое рабочее определение учебной задачи следующее: учебной называется такая задача, которая вынуждает ученика искать общий способ решения всех задач данного типа. В этой форме она де-факто присутствует уже в книге В.В. Давыдова «Виды обобщения в обучении» (1). Позднее он дает ей развернутое определение: «Учебная задача, которая школьникам предлагается учителем, требует от них: 1) анализа фактического материала с целью обнаружения в нем некоторого общего отношения, имеющего закономерную связь с различными проявлениями этого материала, т.е. построения содержательной абстракции и содержательного обобщения; 2) выведения на основе абстракции и обобщения частных отношений данного материала и их объединения (синтеза) в некоторый целостный объект, т.е. построения его “клеточки” и мысленного конкретного объекта; 3) овладения в этом аналитико-синтетическом процессе общим способом построения изучаемого объекта.

При решении учебной задачи школьники раскрывают происхождение “клеточки” изучаемого целостного объекта и, используя

²⁶ Зинченко В.П. Педагогика развития. — М. 2002.

ее, мысленно воспроизводят этот объект. Тем самым при решении учебной задачи школьники осуществляют некоторый микроцикл восхождения от абстрактного к конкретному как путь усвоения теоретических знаний» (2, с. 151–152).

Учебная задача — центральный элемент всей учебной деятельности в развивающем обучении системы Д.Б. Эльконина—В.В. Давыдова. Учебную деятельность можно рассматривать как решение учениками системы учебных задач, выстроенных в логике изложения, а соответственно и усвоения (присвоения) теоретических знаний от абстрактного к конкретному. Это осуществляется на уровне макроцикла учебного процесса, то есть от раздела к разделу, от урока к уроку. Важно отметить, что учебная задача есть объективный результат логико-психологического анализа содержания учения. Ее можно рассматривать относительно независимо от многообразия условий обучения детей. Они сформулированы в учебно-методических комплексах по основным предметам дидактической системы Д.Б. Эльконина—В.В. Давыдова. Содержание и последовательность этих задач в каждом учебном предмете выстроены с точки зрения выработанного в науке и культуре развитого взгляда на существо этих предметов. Так, например, курс «Математики» для начальной школы, созданный В.В. Давыдовым и его соавторами С.Ф. Горбовым, Г.Г. Микулиной, О.В. Савельевой — это фактически взгляд на школьный курс математики с точки зрения высшей математики²⁷. В нем представлена развитая в научной школе академика Колмогорова идея действительного числа как конкретизации представлений об абстракции отношения величин. Здесь теория учебной деятельности нашла свое наиболее полное воплощение и была экспериментально проверена в ряде школ России и за рубежом.

Вместе с тем, перечисляя нерешенные проблемы теории учебной деятельности, В.В. Давыдов сетовал, что многие психологи и методисты предлагают школьникам лишь мнимую учебную задачу. В продолжение этого могу добавить, что в современной практике развивающего обучения эта проблема действительно стоит очень остро, в том числе и на уроках математики. У учителей часто нет ясного понимания относительно как самой учебной задачи, так ее места в учебной деятельности. Не складывается культура постановки учебной задачи. Дело доходит до курьезов. Я наблюдал случаи, когда учитель, вместо того, чтобы грамотно сформулиро-

²⁷ Давыдов В.В., Горбов С.Ф., Микулина Г.Г., Савельева О.В. Обучение математике. 1 класс. (Методическое пособие для учителей трехлетней начальной школы). — М., 1995.

вать ученикам вопрос задачи, начинал свое обращение к ученикам с призывом «Ребята, давайте искать общий способ!» Как будто этим призывом можно что-то решить, когда еще задача толком не поставлена.

Смею предположить, что корни названной проблемы лежат в недостаточной разработанности феноменологии процесса усвоения теоретических знаний. В теории развивающего обучения логико-психологический анализ решения учебной задачи сосредоточен, условно говоря, на второй ее половине. Все начинается с того момента, когда ученик вдруг открывает в учебном материале «некоторое общее отношение, имеющее закономерную связь с различными проявлениями этого материала», т.е. когда он увидел в конкретной задаче нечто, имеющее в принципе общее с другими задачами этого типа. Этому феномену была дана интерпретация, в которой цель и результат деятельности соединены. Так было определено первое учебное действие, посредством которого решается учебная задача, а именно: «преобразование условий задачи с целью обнаружения всеобщего отношения изучаемого объекта». За ним следуют другие учебные действия: «моделирование выделенного отношения в предметной, графической или буквенной форме; преобразование модели отношения для изучения его свойств в «чистом виде»; построение системы частных задач, решаемых общим способом; контроль за выполнением предыдущих действий и оценка усвоения общего способа как результата решения данной учебной задачи»²⁸.

В качестве культурного аналога такой последовательности действий была взята научная исследовательская деятельность, а конкретно способ изложения учеными результатов своих научных изысканий. В этом смысле учебная деятельность в развивающем обучении носит название квазиисследовательской. Таким образом, очень подробно рассмотрен процесс решения учебной задачи с момента открытия общего (в идеале, всеобщего) отношения в изучаемом объекте. А вот, что происходит до этого момента, в основном анализировалось с точки зрения организации так называемого учебного сотрудничества. Это, безусловно, важно, но не связано прямо с феноменологией постановки учебной задачи как таковой.

И так, вопрос заключается в том, что же происходит до того момента, когда ученик совершил первое результативное учебное действие, связанное с решением учебной задачи? Мы рассмотрим этот вопрос с точки зрения того, какие действия должен осуществлять учитель в процессе постановки и решения учебной задачи.

²⁸ Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. М., 1986, с. 154.

3.2. Представления Дж. Дьюи о психологических особенностях мыслительного акта

Дьюи достаточно подробно описал феноменологию мыслительного акта как раз до момента получения первого мыслительного результата. На наш взгляд, в этом анализе, применительно к освоению научных (= теоретических) знаний, надо обратить особое внимание на три момента. А именно: 1) наличие в сознании ученика идей, на основе которых он может выдвинуть гипотезу для того, чтобы решить поставленную задачу, 2) готовность ученика к риску при попытке решить задачу на основе актуализации имеющихся у него идей, 3) пристрастность ученика к результату мыслительного акта. Не только для подтверждения сказанного, но и для иллюстрации стиля автора позволим себе привести несколько цитат. «Для размышлений необходима заинтересованность в результатах, своего рода эмоциональное отождествление собственной судьбы, пусть только в воображении, с тем или иным исходом событий... Поскольку добиться полной беспристрастности почти невозможно, это свидетельствует о том, что мышление онтологически связано с ситуациями, когда оно оказывается неотъемлемой частью происходящего и предназначено повлиять на результат...мыслительный процесс связан с незавершенными, еще длящимися явлениями, а это значит, что условиями его возникновения могут быть только неопределенность, сомнения, проблематичность. Полная определенность существует лишь там, где все кончено, все завершено; размышление же — там, где неизвестность. Цель размышлений состоит в том, чтобы определить финал, спроектировать возможное завершение процесса на основе того, что уже известно. ... Поскольку обстоятельства, вызывающие наши размышления, всегда проблематичны, мышление — это исследование, поиск, находки вторичны и вспомогательны по отношению к поиску, который постоянно устремлен к тому, чем человек в данный момент не располагает. ...Из сказанного следует также, что мышление всегда связано с риском. Никто не может заранее гарантировать достоверность выводов»²⁹.

Дьюи в качестве культурного образца для анализа феноменологии мышления взял, также как и Давыдов, исследовательскую деятельность ученых, но в ее опытно-экспериментальном аспекте. В этом он увидел общность мышления ученых с мышлением (теоретическим мышлением) людей в других практических (духовно-практических) сферах деятельности. В учении такой тип деятельности может выступать, в частности, как мысленный экспери-

²⁹ Дьюи Дж. Психология и педагогика и мышление / Пер. с англ. — М., 1999. 6, с. 140—141.

мент по отношению к конкретному объекту. Попробуем теперь и мы проанализировать с этих позиций ситуацию постановки учителем учебной задачи и ее попыток решения учеником.

3.3. Анализ постановки и решения учебной задачи как действия с особым объектом

Мы должны зафиксировать одно очень важное свойство учебной задачи, а именно ее объективность. Это значит, что вопрос задачи относится к объекту, который существует независимо от того, предъявляет он в данный момент в конкретном классе или нет. Конечно, эта объективность имеет право на существование только в рамках определенной системы образования как некоторой исторической реальности и, более того, только в рамках определенной учебной дисциплины. Без полагания этого очень легко впасть в бесконечные рассуждения об учебной деятельности, вообще, в отрыве от ее содержания, что, кстати, часто и происходит. Можно определить по крайней мере три отличительные особенности учебной задачи как объекта.

Первое — учебную задачу нельзя решить непосредственно практически или на основе уже известного способа решения аналогичных задач. Рассмотрим это на примере называемого дочислового периода в уже упоминавшемся курсе математики (1 год обучения). Учитель задает детям вопрос: «Что больше по ширине: окно или дверь?» На глаз это определить трудно. На предыдущих уроках дети решали похожие задачи, но только вещи были маленькие и их можно было сравнить по величине, приложив их друг к другу. Теперь этого сделать нельзя. Значит, привычный способ сравнения величин вещей не подходит. Нужно искать новый способ решения.

Второе — у учащихся, на чей уровень развития рассчитана задача, есть предпосылки для того, чтобы решить ее теоретически на основе предшествующего опыта осмысления явлений действительности, в том числе и на уроках. В нашем случае у них был опыт сравнения каждого из двух равных по величине предметов с величиной третьего предмета. Тогда было выяснено, что достаточно определить отношение величин одной из двух равных с любой третьей. Такие большие вещи ученикам еще не приходилось сравнивать, но могут поискать такой предмет, который был бы удобен для сравнения по величине с каждым из двух практически трудно сравниваемых предметов. Например, это может быть достаточно длинная веревка.

Третье — задача должна занимать определенное место в цепочке других учебных задач, выстроенных в логике изложения (присвоения) теоре-

тических знаний от абстрактного к конкретному. Каждая следующая задача представляет собой качественную конкретизацию исходной содержательной абстракции. Так в нашем случае учебной задачей на последующих уроках математики может, например, такая. Учитель предлагает детям определить, что больше по высоте: дверь или шкаф, стоящий в противоположном от двери углу. На глаз это опять определить невозможно. Дети уже опытные и сразу просят веревку. Но вот проблема: у учителя есть только маленький коротенький обрывок. Задача опять не может быть решена на основе привычного способа решения. Дети опять вынуждены искать новый способ решения. В данном случае можно использовать обрывок веревки как третью величину несколько раз, то есть как мерку. Это уже качественно новая конкретизация исходной абстракции отношения величин применительно — новый и, вместе с тем, доступный детям шаг в восхождении от абстрактного к конкретному. Но этот шаг возможен только в том случае, если перед этим у детей был опыт осмысления задач на сравнения величин предметов с помощью другого третьего предмета (так называемой промежуточной величины).

Мы сосредоточим внимание именно на психологических условиях постановки учебной задачи учителем, полагая, что в соответствующих руководствах к учебным программам они уже есть.

Первой задачей учителя при постановке ученикам учебной задачи является *открытие (раскрытие) объекта для теоретического анализа.* Это особенно остро дает нам почувствовать Дж. Дьюи. Ведь только по отношению к объекту возможно применение опытно-экспериментального метода. Только на нем можно что-то потом практически проверить выдвинутые учениками гипотезы.

Так получилось, что развитие исследований в рамках психологического сопровождения учебной деятельности в основном сосредоточилось на организации взаимодействия учителя с учениками и учеников между собой. Момент действия учителя с учебной задачей как объектом, а соответственно и ученика с данным объектом, оказался вне поля зрения, как психологов, так и методистов. Это отдается на откуп практикующим учителям, и не всегда приводит к нужным результатам. Возникают разного рода мифы о том, что должно предшествовать постановке учебной задачи. Например, есть такое мнение, что прежде чем ставить учебную задачу, необходимо создать так называемую «ситуацию успеха». Для этого обычно детям предлагают решить уже известные им задачи, как правило, связанные с применением уже отработанных навыков. Я наблюдал уроки, на которых решение учителя в создании «ситуации успеха» заходило так далеко, что на решение учебной задачи уже не хватало ни времени, ни сил. И главное для постановки учебной задачи это совсем не нужно.

До момента постановки учебной задачи нужно мобилизовать детей на решение задачи. Для этого достаточно обычной педагогической техники. У каждого учителя она своя. Например, я наблюдал у учителя начальных классов школы № 91 г. Москвы Н.Л. Табачниковой простой и эффективный прием. Она держит в руке кусочек мела на уровне лба и требует «Ребята! Посмотрите на меня!» Это знак того, что сейчас начнется серьезная работа с математическими объектами, придется писать формулы на доске. Мел в данном случае является символом будущей теоретической работы. Этого учителю было достаточно для мобилизации учеников на решение учебной задачи. Конечно, это возможно только в классе, где складывается соответствующая субкультура участия детей в учебной деятельности. Ее надо специально создавать. В рамках проблемы логико-психологических основ учебной задачи можно поставить для исследования проблему психолого-педагогических приемов мобилизации обучающихся для решения учебных задач.

Допустим, дети мобилизованы. Как в таком случае должна быть представлен объект? Сначала, вслед за Дьюи, хотим обратить внимание на ценность для развития мышления человека самого момента нахождения в ситуации неожиданно возникшей проблемы. Важно именно удивление, когда нечто незнакомое предстает перед вами и этим надо что-то делать. Это будит воображение, вынуждает сконцентрироваться. *В неожиданности заключается первая особенность постановки учебной задачи.* Причем, вопрос должен быть поставлен в своей возможно предельной формулировке, и в этом заключается неожиданность. При таком подходе ученик в своем ближайшем и очевидном опыте не имеет готовых решений. Но что-то в его опыте должно быть. Чтобы он мог подумать, напрячься, покопаться в имеющемся у него ворохе идей, и выдвинуть гипотезу.

Ученик (настоящий ученик), вообще, готов решать проблемы, которые ставит перед ним учитель. У него, вообще, есть какие-то идеи для того, чтобы с честью выйти из этой ситуации. Но он еще не знает, как решить именно эту задачу. Он вынужден рисковать. Риск осуществляется в данном случае в содержании выдвигаемой учеником гипотезы относительно способа решения данной задачи. Ценность этого этапа решения задачи является не решение ее как таковой и не максимальное приближение к окончательному решению, а именно выдвижение гипотезы. Но не, вообще, любой догадки, а предложения определенным способом решить задачу. Здесь имеет значение готовность достигнуть именно практического результата с осознанием возможности потерпеть крах. Поэтому разного рода методические ухищрения, типа «предварительной тренировки», направленные на облегчение ученикам ре-

шения конкретной учебной задачи, не имеют прямого отношения к подлинному смыслу постановки учебной задачи. В данный момент не важно, какие у ученика были успехи вчера или может быть даже сегодня. Здесь и сейчас ему надо доказать свою способность мыслить. Важно только, чтобы задача была ему по силам. Если у ребенка еще нет достаточных сил, значит надо ставить другую задачу.

Одной из наиболее часто встречающихся ошибок учителей является дробление учебной задачи на последовательность более мелких, которые, как учителю кажется, детям более знакомы и более доступны для решения. В результате от ученика не требуется усилий для их решения в отдельности. Приведем пример того, как это возможно с нашей задачей на сравнение ширины окна и двери. Учитель сначала задает вопрос о том, как можно сравнить величины двух предметов с помощью третьего. Дети вспомнили. Теперь учитель задает детям вопрос: «А что если два сравниваемых предмета будут очень большие?» Дети отвечают: «Третий предмет тоже должен быть очень большой!». Учитель обращает внимание на детей на окно и дверь: «Большие? С помощью какого предмета их можно сравнить по ширине?» Дети естественно отвечают, что нужен большой третий предмет. Учитель: «А какой у меня есть спрятанный в столе предмет, удобный для сравнения больших величин?» Дети, конечно, вспоминают про веревку. Учитель ее, наконец, достал. Дальше сравнили величины предметов, записали в формуле и даже сделали вывод о том, что удобный предмет-посредник для сравнения величин больших вещей. Вроде бы задача решена в том же объеме, как в случае, когда вопрос был задан сразу об отношении величин окна и двери по ширине. Веревка оказалась востребована. Но только все обошлось без риска для учителя и, к сожалению, для учеников. Ребенку нет нужды пройти по закоулкам своего сознания и покопаться в ворохе имеющихся у него идей, на основе которых он может высказать гипотезу о возможном способе решения задачи — все лежит как бы на поверхности, в самом ближайшем его опыте, который буквально воспроизводится здесь же на данном уроке. Все настолько очевидно, что нет особенной нужды проверять гипотезы. А, согласно Дьюи, гипотеза должна быть обязательно проверена. Иначе акт мышления остается незавершенным и невозможно осуществить подлинную рефлексию.

Также надо отметить, что в случае дробления учебной задачи дети не имеют нужды самостоятельно восстанавливать в воображении события предшествующих уроков как актов драмы мышления. Ведь каждый раз при решении учебной задачи согласно логике восхождения от абстрактного к конкретному должна восстанавливаться история выделения исходной содержательной абстракции, лежащей

в основе общего способа решения задачи данного типа. Здесь возникает сложнейшая теоретическая проблема соотношения филогенетических и онтогенетических оснований предметных действий, обсуждение которой выходит далеко за рамки нашей работы. Надеемся, что данная проблема заинтересует наших коллег в ближайшем будущем.

Допустим, учебная задача предъявлена в возможно предельной формулировке. Были высказаны гипотезы. В учебной деятельности обычным способом проверки гипотезы (догадки, предположения) является дискуссия. *Задачей учителя является удержание объекта учебной задачи.* Дело в том, что в дискуссии легко перейти на чисто социальные взаимодействия между ее участниками. Например, ученик Ваня высказал предположение относительно возможного способа решения задачи. Петя высказывает принципиально иное предложение. И все ученики это видят и понимают: есть два разных мнения относительно анализируемого объекта. В их воображении возможно возникают разные случаи из их собственного опыта решения задачи и возникает проблема: в каком случае содержится более подходящее основание для принятия нужной гипотезы. Но учитель вместо того, что чтобы зафиксировать это противоречие как различие взглядов (а это есть различие в мыслительном опыте) на объект, переводит дискуссию в иное русло. Он требует, чтобы Петя ответил конкретно Ване и развернуто. А это уже совсем другая задача. И часто способностей ученика не хватает, чтобы одновременно удерживать свое понимание смысла задачи и искать формулировки развернутого ответа на формулировку предложения своего оппонента. В результате напряжение мысли, благодаря которому ученики начали впадать в историю своих собственных мыслительных поисков, пропадает, и все начинает сводиться обсуждению формулировок двух учеников, зачастую очень длительных. И если учитель вовремя не спохватится, то дело заходит так далеко, что вернуться к задаче бывает очень трудно.

Вообще, дискуссия — очень сложный и ответственный момент в организации учебной деятельности. Пока первое учебное действие не получило своего окончательного утверждения на «классном форуме» и не приняло смысл совместного коллективного действия как исходной платформы для дальнейшего решения задачи дискуссия *есть ориентация учеников в пространстве возможных идей относительно способов преобразования объекта*, в данном случае пере формулирования условий задачи. Но сначала это пространство надо создать, то есть зафиксировать разные мнения учеников относительно возможных способов решения задачи. Тогда уже можно строить обоснование мнений конкретного ученика. В нашем случае правомер-

но личное обращение к Ване или Пете только другого Третьего ученика, который будет поддерживать или оспаривать их мнения как уже свершившийся факт преобразования, пусть пока только мысленного, объекта. Здесь у участников дискуссии появляются реальные позиции, то есть возникают отношения друг к другу на основе принятия или непринятия той или иной гипотезы.

Проблема учебной дискуссии серьезно беспокоила В.В. Давыдова. Он специально анализировал ее в аспекте формирования учебных действий и, в основном, в позиционном аспекте, в частности при выполнении действий контроля и оценки. С нашей точки зрения позиционные отношения в дискуссии возможны в том случае, когда кем-то из участников уже совершено результативное действие по отношению к объекту. То есть мы имеем не только гипотезу, но и уже реально преобразованный (верно или не верно) объект. До этого момента обсуждаться могут только гипотезы его преобразования. Поэтому проблематично рассматривать в качестве первого учебного действия так называемое «принятие учебной задачи». Дело в том, что нельзя определить показатель результативности этого действия кроме как выделения учеником некоторого общего отношения в объекте. Ведь только в этом случае можно считать, что ученик «принял» учебную задачу. Но это и есть учебное действие преобразования условий задачи с целью обнаружения всеобщего отношения изучаемого объекта. Другой ученик может не принять результат этого преобразования, он может высказать сомнение в правомочности данного действия. А это значит, что у него есть другая гипотеза.

Конечно, важно, чтобы ученики в принципе были готовы выполнять задания учителя. Но это характеризует, вообще, ситуацию нахождения ребенка в школе. Вводить этот момент в качестве действия, связанного с содержанием учебной деятельности в ее специфическом для развивающего обучения смысле, логически неоправданно.

Допустим теперь, что одна из гипотез принята как платформа для преобразования объекта. Выполнено первое учебное действие: объект преобразован, исходное отношение выделено. Надо выполнять второе учебное действие, а именно: моделирование выделенного отношения. Здесь опять возникает специфическая задача учителя — *удержание в поле внимания детей изоморфных отношений между объектом и его моделью*. Иначе проблематичен момент проверки гипотезы. Как мы уже отмечали проверка гипотезы — важный момент мыслительного акта. С этой точки зрения в необходимо специально акцентировать действие, направленное на решение первичной задачи на основе найденного общего способа решения

задач данного типа. У Давыдова это действие фактически входит в учебное действие, связанное с построением системы частных задач. Считаем, что *решение практической задачи должно трактоваться как самостоятельное учебное действие*. Тогда возможна существенно иная трактовка действий контроля и оценки. Для доказательства этого нам придется еще раз рассмотреть последовательность событий решения задачи на сравнение величин окна и двери, конечно, в сокращенном схематическом виде.

И так, учитель ставит перед детьми задачу: «Что больше по ширине: окно или дверь?».

Выдвижение и обсуждение гипотез. Кто-то предлагает снять двери с петель и приставить их к окну. Но после небольшого обсуждения здравомыслящее большинство класса отвергает этот авантюристический проект. Получается, что решить задачу непосредственно практически нельзя. Дети приходят к выводу, что надо искать какой-то другой способ решения задачи. В классе устанавливается тишина — дети думают. Вдруг кто-то вспоминает, что при сравнении двух предметов по величине можно использовать третий, равный одному из них. Это предложение вызывает бурю восторгов. Появилась идея сравнения двух объектов через третий.

Преобразование условий задачи. Дети оглядываются по сторонам — ищут подходящий предмет. Обращают внимание на метровую линейку. Нет, не подходит — коротка. Кто-то вспоминает, что у учителя была веревка. Вспоминает и учитель. Так в пространстве задачи появляется третий объект (веревка), который существенно доопределяет всю ситуацию сравнения величин. Благодаря ему задача приобрела типовой характер.

Построение теоретической модели нового объекта. Но прежде чем веревку пустить в дело, учитель предлагает детям *подумать*, как она будет использована, и записать свои действия в математических знаках. Дети работают следующим образом. Обозначим через **A** ширину двери. Пусть **B** есть ширина окна. Отмерим ровно столько веревки, чтобы ее длина была равна ширине двери. Обозначим длину веревки через букву **E**. Запишем это действие: **A=E**. Модель объекта построена. Задача теперь можно решать чисто теоретически.

Преобразование модели. Учитель предлагает сравнить длину веревки (**E**) и ширину окна (**B**), анализируя только модель. Дети в обсуждении выясняют, что возможны три варианта. *Первый:* если **B=E**, значит и **B=A**. *Второй:* если **B>E**, то и **B>A**. *Третий:* если **B<E**, то **B<A**. Эти логические действия дети уже хорошо освоили на предыдущих уроках, сравнивая предметы по величине. В правильности этих действий они могли убедиться непосредственно практически. Теперь, не при-

ступая к практическим действиям, они фактически решили задачу в общем виде (в данном случае, используя алгебраический подход), то есть теоретически. Осталось только проверить, какой из трех вариантов действительно соответствует данному конкретному случаю.

Решение практической задачи. Если в процессе решения учебной задачи объект всегда был в поле внимания учеников, если все такты мыслительной работы выполнялись до конца, то возникает интересный феномен. Дети с удовольствием и тщательностью выполняют практические действия на сравнения величин. Допустим, кто-то из учеников отмеряет с помощью веревки ширину окна. В это время другие дети внимательно смотрят, насколько точно это сделано. И если что-то не так, то это вызывает бурю возмущений. Дети контролируют, насколько практическое действие соответствует совершенной (идеальной) форме выполнения данного действия. Если их спросить, зачем нужно так точно мерить, то они ответят, а вдруг величины предметов различаются мало, и тогда ошибка может привести к неверному результату. И, вообще, надо делать точно.

Этот феномен уже выходит за рамки той экспериментальной проверки гипотезы, которую обсуждал Дьюи. Здесь мы входим в сферу сознания, которая шире пространства прагматической интерпретации мышления. Если акт мышления совершался в истинном направлении, то он одновременно несет в себе достоинство этического и эстетического начала в человеке в контексте развития общественных идеалов истины, добра и красоты. Вообще, при обсуждении проблем природы учебной деятельности этот вопрос неоднократно поднимался на высоком философском уровне, в основном со стороны Э.В. Ильенкова и Ф.Т. Михайлова. В рамках нашей работы нет возможности это вопрос специально поднимать. Хотим только отметить, необходимость проработки теории развивающего обучения именно в этом направлении. Пока только отметим в виде предположения следующее. *Действие контроля, непосредственно связанное с решением учебной задачи, есть определение того, насколько практическое действие соответствует совершенной (идеальной) форме выполнения данного действия.* Это значит, что события решения учениками учебной задачи происходят под сенью идей, которые по своему содержанию значительно шире идей о способах решения задач определенного типа³⁰. Кстати, Дьюи отмечал это применительно к проблемам образования, вообще.

³⁰ Эстетический характер действий контроля и оценки в учебной деятельности неоднократно отмечал Ю.А. Полуянов. Некоторые соображения на этот счет, правда, в неявной форме, были опубликованы в следующей статье: *Полуянов Ю.А., Матис Т.А.* Формирование оценки на начальном этапе учебной деятельности // Психологическая наука и образование. 1996. № 4 / Эл. версия на PsyJournals.ru

После идет обсуждение, способа решения задачи. Дети приходят к выводу, что данный тип задачи всегда можно решить, не прибегая к непосредственному сравнению предметов, а используя третью величину и действуя со знаково-символическими обозначениями. Способ решения задачи отрефлексирован, акт мышления завершен.

Соответствующим образом меняется интерпретация действия оценки. Ведь «оценка усвоения общего способа как результата решения учебной задачи» также несет в себе прагматический оттенок смысла. В принципе это возможно и в этом нет какого-либо противоречия со всей логикой решения учебной задачи. Правда, если понимать решение учебной задачи как незавершенный мыслительный акт. Но если шаг мысли уже определенно сделан и направления истины, добра и красоты, то ситуация в корне изменилась. Мир стал другой. И дальше начинается жесткая логика дальнейшего преобразования мира, исходя из того, что ученики осознали (отрефлексировали) открытый ими способ решения задач данного типа. То есть шаги мышления и рефлексия дискретны и не дробятся бесконечно, что, кстати, хорошо обосновано в трудах М.К. Мамардашвили³¹. Если общий способ учеником усвоен, то он усвоен, и нет смысла ему оценивать, как насколько хорошо усвоен. Можно только определить, насколько далеко в преобразовании мира с этим способом можно продвинуться. В этом возникает необходимость «при построении системы частных задач, решаемых общим способом». Итак, *действие оценки, связанное с решением учебной задачи, есть определение возможных границ применимости найденного способа*. И это возможно осуществить опять же в форме гипотез при решении других задач. Например, в заключение решения известной нам учебной задачи учитель спрашивает детей: «А всегда или можно воспользоваться при сравнении величин двух предметов третьим?» Вот где есть возможность разгуляться фантазии и мышлению детей.

А мы в заключение отметим только одно. Проведенный нами логико-психологический анализ постановки и решения учебной задачи не претендует на окончательное решение вопроса. Это скорее постановка проблемы на дальнейшее развитие теории учебной деятельности. Ясно, что простого соединения идей Давыдова и Дьюи в рамках целостной теории не получится. Но вопрос об более широкой методологической базе развивающего обучения уже назрел, в частности назрел вопрос о природе учебных задач как творческих заданий.

³¹ Мамардашвили М.К. Стрела познания. — М., 1998.

ГЛАВА 4.

Сравнительный анализ идей В.В. Давыдова и М. Вертгеймера о решении творческих задач. Попытка ассимиляции гештальтпсихологической культуры работы с образом в постановке учебной задачи

Среди нерешенных проблем теории учебной деятельности В.В. Давыдов отметил вопрос о логико-психологических основах понятия «учебная задача» [Давыдов, 1996, с. 267—268], которую мы осмелимся рассмотреть в рамках нашей статьи. Учебная задача — эта задача, вынуждающая ученика искать общий способ решения всех задач данного типа. Предполагается, что до ее предъявления ученик еще не решал такой задачи. Поэтому это всегда есть задача творческая (нестандартная).

Мы согласны с В.В. Давыдовым, что постановка учебной задачи есть одна из острейших проблем теории и практики развивающего обучения. Считаем, что решать ее нужно не только путем ассимиляции других вариантов деятельностного подхода к обучению, но и через осмысление достижений других психологических теорий. Мы уже предпринимали в предыдущей главе такие попытки по отношению к идеям Дж. Дьюи. В настоящей главе мы сосредоточимся на взглядах М. Вертгеймера на творческое мышление³².

4.1. Об общности и различии идей В.В. Давыдова и М. Вертгеймера

Есть общее во взглядах В.В. Давыдова и М. Вертгеймера на общепсихологическую природу творческого мышления, а именно: для решения творческих (нестандартных) задач нужен разум, а не рассудок. Разум может преодолевать ограниченность эмпирического опыта и иллюзии правдоподобия.

³² **Макс Вертгеймер** (нем. Max Wertheimer; 15 апреля 1880, Прага — 12 октября 1943, Нью-Йорк) — один из основателей гештальтпсихологии. Единственное относительно полное изложение его теории — книга «Продуктивное мышление», которая была выпущена им за несколько недель до смерти в 1943 году, после приблизительно двадцати лет подготовки к печати. Русский перевод: *Вертгеймер М.* Продуктивное мышление. М.: Прогресс, 1987.

Вместе с тем, взгляды этих ученых на процесс решения творческих (нестандартных) задач существенно различаются.

Согласно теории В.В. Давыдова решение учебной задачи начинается с анализа условий задачи и **преобразования** заданного объекта. Через действия преобразование объекта выделение исходной содержательной абстракции и построение модели объекта в его существенных свойствах преодолевается ограниченность опыта эмпирических обобщений. Учебная деятельность есть решение системы учебных задач, предъявляемых в логике освоения теоретического содержания изучаемого предмета от абстрактного к конкретному.

Согласно взглядам М. Вертгеймера ограниченность традиционной (формальной) логики и ассоциативного мышления при решении нестандартных задач происходит через попытки изменения образа ситуации, когда требуется дальнейшее прояснение (центрирование) ситуации, осознание тех ее аспектов или фактов, которые лишь смутно присутствовали вначале [Вертгеймер, 1987]. Центрирование он определял как рассмотрение отдельных элементов ситуации, их значения и роли по отношению к сути или корню решения задачи. При этом Вертгеймер считал, что интеллектуальные процессы характеризуют решительный переход от менее адекватного, менее совершенного структурного видения к более осмысленному. Исходя из этого, он исследовал мышление в разных ситуациях учения.

Вряд ли возможно создание некоей общей теории на основе соединения взглядов В.В. Давыдова и М. Вертгеймера. Если первый рассматривал природу усвоения понятий в их логико-гносеологической основе, то второй — феноменологию трансформации понимания существа предмета (и понятия в том числе) через преодоления ригидности образа ситуаций. В одной теории это не соединить.

4.2. Проблема преодоления ригидности образа объекта в условиях постановки учебной задачи

Вместе с тем, мы считаем, что в теории развивающего обучения можно ассимилировать гештальт-психологическую культуру анализа способов преодоления ригидности образа объекта в условиях постановки учебной задачи. Это возможно, в частности, при обучении математики во вводной части курса развивающего обучения, когда ученики овладевают отношениями целого и части³³.

³³ Горбов С.Ф., Микулина Г.Г. Обучение математике. 1 класс. (Пособие для учителей трехлетней начальной школы). М.: изд. «Вита пресс» 2013.

Рассмотрим первое задание в этом курсе (см. рис. 1).

1. **Вводное задание.** На доске бумажный макет недостроенного здания (не хватает одной колонны) и набор колонн, различающихся по цвету и форме. Надо подобрать недостающую колонну:

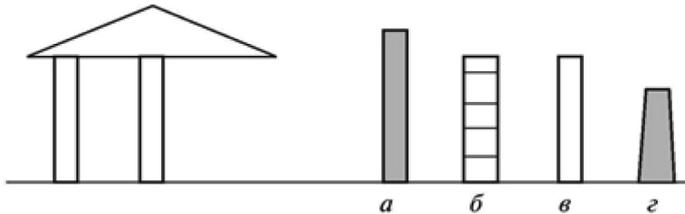


Рис. 1.

Авторы пишут, что скорее всего, дети сразу сделают правильный выбор. Однако, нужно обсудить и неправильные варианты. Поэтому учитель должен предложить использовать другую («неправильную») колонну: «Один мой знакомый ученик считает, что сюда подойдет колонна «б» — она самая красивая!» Дети, естественно, отвечают: «Нет, она не такой формы!». Тогда уже можно начинать дискуссию.

В данной учебной ситуации, как таковой, действительно нет особо выбора. Думать в данном случае не надо. Если мысленно передвигать фигуры по горизонтальной линии (а ученики первого класса в основном это уже сделать в состоянии), то видно, что подходит фигура «в». Дети этого возраста вполне в состоянии это сделать. Поэтому предложение авторов носит вынужденный характер, не соответствующий традиции развивающего обучения, когда учитель работает прежде всего с мнениями реальных учеников. С точки зрения М. Вертгеймера это так называемая «стандартная ситуация, в основе которой лежит иллюзия завершенности и совершенства структуры». В такой ситуации человек не думает. Зато есть иллюзия, что понимает, как восстановить целое. Чтобы преодолеть эту иллюзию, необходимо нарушить стандартную ситуацию. В таком случае есть возможность, что ученик обнаружит незавершенность и несовершенство структуры и будет искать пути ее исправления. И тем самым начнет мыслить.

Рассмотрим, как изменить содержание вводного задания 1, не изменяя его сути (см. рис. 2.).

В данном случае ученикам необходимо построить какую-то новую ситуацию (в воображении или реально, переставив фигуры на доске). Чтобы усилить момент неопределенности, можно было до-

1. **Вводное задание.** На доске бумажный макет недостроенного здания (не хватает одной колонны) и набор колонн, различающихся по цвету и форме. Надо подобрать недостающую колонну:

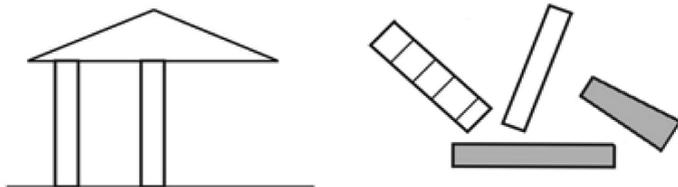


Рис. 2.

бавить две не заштрихованные фигуры чуть больше и чуть меньше требуемой. В данном случае большинство учеников первого класса (6,5–7,5 лет) уже не смогут в воображении передвигать фигуры по горизонтальной линии. Они должны будут сначала привести их в вертикальное положение, то есть совершить действие на основе «обратимой операции по Ж. Пиаже». Поэтому возможны случайные ответы. Тогда возникнет реальная дискуссия, предполагающая поиск обоснований своей правоты. Проверкой решения может быть непосредственное приложение отдельных фигур к месту недостающей колонны, то есть через действие в предметном плане.

Можно в будущем усилить этот момент. Когда ученики, согласно программе, будут осваивать действия с мерками, можно опять дать это же задание в измененном виде. На доске — изображение недостроенного здания с колоннами. Конечно, другое по сравнению с первым, например, сильно увеличенное в размере (см. рис. 3).

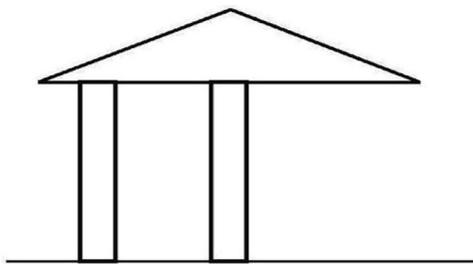


Рис. 3.

На другой стене класса расположены разные фигуры. Ученикам предлагается, не снимая фигуры со стены, определить какая из них подходит для восстановления целостности здания. Это будет уже намеренное создание нестандартной ситуации с высокой степенью

незавершенности и несовершенства структуры. Важно отметить, что пространство образа ситуации принципиально изменяется. В момент поворота головы с одной стены класса на другую из сознания «улетучиваются» конкретные характеристики фигур (прежде всего размер). И решить задачу в воображении не сможет даже взрослый человек. Восстановить завершенность структуры ученики смогут в том случае, если они обратятся к истории своих поисков общего способа решения таких задач, а именно: к использованию мерки для сравнения величин. То есть они, по гештальт психологической терминологии, выйдут в другое феноменальное поле. М. Вертгеймер в данном случае характеризовал бы Ученика как метафизического субъекта, что проявляется в ощущении у него ограниченности, несовершенства образа ситуации и попытки поиска лучшей организации ситуации, исходя из способности разума.

Выводы. В рамках теории развивающего обучения В.В. Давыдов характеризует ученика как родового субъекта, что проявляется в поиске культурно обоснованного способа решения учебной задачи. В его теории есть момент, требующий специальной психолого-педагогической техники — организация способа ситуации предъявления учебной задачи с учетом логики восхождения от абстрактного к конкретному. В вещах как учебном материале и в способах работы с ними уже должно содержаться в скрытом виде осваиваемое теоретическое знание. В книге М. Вертгеймера раскрыта культура анализа того, как постигает человек некоторые структурные свойства искомого целого задолго до того, как сможет найти его полную структуру, конкретные элементы. Считаю, что в практике развивающего обучения возможна ассимиляция гештальт-психологической культуры работы с образом целого в учебной ситуации. Это предполагает психолого-педагогическую подготовку учителей к работе с образом учебной задачи. Наш опыт показывает, что в принципе это возможно на материале обсуждения конкретных учебных задач.

Для ассимиляции в теории развивающего обучения достижений гештальтпсихологии необходимо проводить специальные исследования.

ГЛАВА 5.

Предметная диагностика развития теоретического мышления учащихся в системе Д.Б. Эльконина—В.В. Давыдова

5.1. Проблема предметной диагностики теоретического мышления младших школьников

В процессе экспертизы учебного процесса РО возникает необходимость в проверке умения учеников мыслить теоретически при решении задач, связанных с освоением ими конкретного учебного материала или даже отдельной темы. Для этих целей нужны специальные диагностические методики.

В отечественной психологии в исследованиях, связанных с изучением интегрального влияния обучения на развитие мышления детей, накоплен большой опыт диагностики таких компонентов теоретического мышления, как анализ, рефлексия, планирование (Я.А. Пономарев, В.Н. Пушкин, А.З. Зак, В.Х. Магкаев, А.М. Медведев, П.Г. Нежнов и другие), системность (В.В. Рубцов, Н.И. Поливанова, И.В. Ривина), предметность и обобщенность (Г.Г. Микулина, О.В. Савельева). В основу диагностических методов, как правило, были положены задания, построенные по типу классических «задач на соображение» и неспецифичные для содержания конкретных учебных дисциплин. Испытуемым надо было различать существенные и несущественные признаки достаточно простых и распространенных в нашей культуре объектов (знаков, символов), но предъявленных в нестандартной ситуации (комбинации), а затем обобщить существенные признаки для поиска решения задачи. Это позволяло исследователям анализировать особенности мышления детей независимо от предметного содержания учебной деятельности, проводить сравнения разных типов обучения, выявлять уровни развития теоретического мышления. При этом явно или скрыто обнаруживалась положительная связь успешности решения детьми тестовых заданий с учебной деятельностью, организованной по типу квазиисследовательской. Вместе с тем прямой перенос данных методов для создания предметной диагностики теоретического мышления школьников затруднен именно из-за отсутствия связи с содержанием учебной деятельности.

Мы считаем, что методы предметной диагностики теоретического мышления школьников, ориентированной на задачи практики развивающего обучения системы Эльконина — Давыдова, должны в равной мере опираться как на традиции исследований мышления с использова-

нием «задач на соображение», так и на достижения в области проектирования квазиисследовательской деятельности учащихся на конкретных предметах. Для этого тестовые задания по содержанию должны быть аналогом так называемой учебной задачи на обобщение пройденного учебного материала, а по форме — «задачами на соображение» с тонкими различиями существенных и несущественных признаков объекта.

Учебной называется такая практическая задача, которая вынуждает ученика искать общий (в идеале всеобщий) способ решения всех задач данного типа (В.В. Давыдов). Всякая задача состоит из условия и задания (цели). В учебной задаче на обобщение пройденного материала условием фактически являются не признаки объекта, а способы преобразования этого объекта, которые ученик осваивал в учебной деятельности на уроках по определенной теме. А задание заключается в определении типа практической предметной задачи, допускающей эти преобразования, и как бы включает в себя три подзадачи: 1) решение конкретной практической задачи уже освоенным способом; 2) анализ сути данного способа, в том числе в сравнении с другими способами; 3) определение границ применения данного способа. С нашей точки зрения, тестовое задание должно включать в себя все эти три подзадачи с одним важным дополнением, а именно возможность их решения должна быть проблематизирована за счет маскировки существенных признаков преобразования объекта несущественными. Характер маскировки может быть разный в зависимости от целей диагностики и условий ее проведения. Степень трудности тестовых заданий может достигаться также за счет «слипания» содержания указанных подзадач. Чем менее различимы эти подзадачи, тем более трудным является тестовое задание.

5.2. Пример методики предметной диагностики теоретического мышления младших школьников

Рассмотрим возможные задания предметной диагностики теоретического мышления младших школьников на материале темы сложения многозначных чисел с переходом через разряд (программа II класса по курсу математики).

Задание 1.

а) Реши примеры:

+	102	+	110	+	375
	19		11		37

Соедини дугой примеры, похожие по способу решения.

б) Реши примеры:

$$\begin{array}{rccccr}
 & + & 211 & + & 205 & + & 110 \\
 & & 13 & & 19 & & 10
 \end{array}$$

Соедини дугой примеры, похожие по способу решения.

в) Придумай задание из трех примеров по типу задания «а».

В этом задании надо различить сложение с переходом через разряд от сложения без перехода. Этот существенный признак задачи замаскирован похожестью результатов сложения. Так, в первом и во втором примерах задания «а» результат сложения одинаков, но достигается он разными способами: в первом примере с переходом через разряд, а во втором без этого перехода. В третьем примере результат сложения другой, но достигается он тем же способом, что и в первом примере, т.е. с переходом через разряд. Поэтому надо объединять первый и третий примеры. Если ученик распознает и осознает тип сложения, то он правильно решает задачу.

Аналогичная ситуация в задании «б», но только два примера (первый и третий) решаются без перехода через разряд (их и надо объединять), а второй — с переходом через разряд. Задания «а» и «б» с точки зрения требований к теоретическому мышлению являются однотипными: для их правильного выполнения необходимо рефлексировать свои действия, т.е. осознавать и различать способы решения конкретных практических задач на сложение многозначных чисел.

В задании «в» надо проанализировать тип самой задачи. Это задание немного труднее предыдущих, поскольку для его выполнения необходимо перейти на более высокий уровень обобщения действий при решении конкретных примеров. Надо фактически сравнить типы заданий «а» и «б» или, вообще, тип задания «а» с любыми другими заданиями, состоящими из трех примеров на сложение многозначных чисел. Тогда может появиться четкое понимание типа задания «а»: два примера на сложение с переходом через разряд и один пример без этого перехода.

Учитывая трудность заданий, мы выделяем три уровня успешности выполнения данного тестового задания. Высокий — правильно выполнены все три задания («а», «б» и «в»). Средний — правильно выполнены задания «а» и «б», а задание «в» либо не выполнено, либо выполнено неверно. Низкий — допущена ошибка в одном из заданий — «а» или «б».

Задание 2.

а) Дан пример: $20K + 13 = 22P$, где K и P — десятичные цифры, а $20K$ и $22P$ — трехзначные числа, записанные в десятичной системе счисления.

Определи, что больше: K или P ?

б) Дан пример: $111+1K=12P$, где K и P — десятичные цифры, $1K$ — двузначное число, а $12P$ — трехзначное число, записанные в десятичной системе счисления.

Определи, что больше: K или P ?

в) Придумай задание с цифрами K и P по типу примера «а». Все слагаемые должны быть трехзначными.

В этом задании опять надо различить тип сложения. Но это замаскировано задачей на отношения между K и P . Так, в задании «а» сложение чисел осуществлено с переходом от разряда единиц к разряду десятков. Поэтому K должно быть больше P . Если ученик, прежде чем давать ответ, определит тип сложения, то он верно выполнит это задание. K этому он, в принципе, подготовлен заданием 1. Но его провоцирует видимая «очевидность» решения, заключенная в форме записи. Чтобы пояснить это, вместо цифр поставим точки: $..K+..=..P$. Получается, что якобы к K прибавили нечто и образовалось P . На уроках такая ситуация обычно рассматривалась в следующем виде: $K+A=P$. Отсюда ученик может сделать вывод, что K меньше P .

Чтобы не попасться в такую ловушку, ученику надо продемонстрировать некоторую «теоретическую отстраненность» от непосредственной данности записи самой задачи. Прежде чем заниматься выяснением отношений величин K и P , он должен проанализировать сам пример на сложение и определить его тип. Это требует более точного по сравнению с предыдущим заданием подхода к планированию действий.

В задании 1 планирование можно назвать последовательным и пошаговым: надо выполнить известные действия, потом сравнить их между собой, а затем по результатам этого сравнения определить тип задачи. Это задается самой конструкцией задания. В задании 2 невозможно сразу предпринять какие-либо адекватные практические действия. Надо предварительно сориентироваться в типе задачи, т.е. сначала проанализировать условие задачи в более широком контексте. Аналогично необходимо действовать и в задании «б».

Насколько осознанно действовал ученик при выполнении заданий «а» и «б», может проявиться при выполнении задания «в». Ведь для того, чтобы верно составить задание по типу примера «а», ему надо сравнить задания «а» и «б» по способу решения.

Мы выделяем три уровня успешности решения этого тестового задания. Высокий — правильно выполнены все три задания («а», «б» и «в»). Средний — правильно выполнены задания «а» и «б», но ошибочно (по существу) выполнено задание «в». Низкий — не верно выполнено одно из заданий — «а» или «б» (как правило, ученики ошибаются в задании «а»).

Задание 3.

Дан пример на сложение трехзначных чисел, записанных в десятичной системе счисления:

$$\begin{array}{r} + \quad \dots \\ \dots \\ \dots K \\ \dots P \end{array}$$

а) Поставь вместо точек такие цифры, чтобы было $K > P$ на 3.

б) Определи, при каких значениях цифры K это возможно.

Это задание в наибольшей степени, по сравнению с двумя предыдущими, представляет собой задачу квазиисследовательского характера. Для ее решения ученик в значительной мере подготовлен заданиями 1 и 2. Но теперь он вынужден принципиально иначе планировать свои действия. Фактически ему надо сначала переформулировать задачу в более общем виде, а именно задуматься, при каких условиях вообще K будет больше P . Определив, что это возможно только в том случае, если сложение будет с переходом через разряд, он опять вынужден поставить более общий вопрос: что вообще определяет количественные отношения K и P ? В данном примере это определяется количеством единиц в первом слагаемом, т.е. значением последней цифры. Не поставив соответствующие вопросы и не ответив на них, ученик не может целенаправленно заняться даже простым подбором цифр. И только потом он может решать собственно задачу «а», а затем и «б».

В этом задании самая высокая, по сравнению с предыдущими, степень «слипания» подзадач. Тем самым маскируется все тот же способ сложения с переходом через разряд. Если ученик способен удерживать идею сложения многозначных чисел, связанную с наполнением и переполнением разряда, то он выполнит данное тестовое задание.

Мы определяем следующие три уровня успешности выполнения данного тестового задания. Высокий — правильно подобраны цифры и указано не менее двух возможных значений K (как правило, если ученик указывает два значения, то он знает и все остальные возможные значения). Средний — правильно подобраны цифры, но не указаны возможные значения K или указано только одно такое значение. Низкий — задание не выполнено или цифры подобраны неверно (практически это бывает в том случае, когда ученик ставит цифры наугад). Предварительные проверки показали, что такого рода задания вполне могут быть использованы как при индивидуальном, так и при групповом обследовании учащихся. Степень трудности заданий для учеников, обучающихся математике по програм-

ме В.В. Давыдова, С.Ф. Горбова, Г.Г. Микулиной, О.В. Савельвой, равномерно нарастает от первого задания к третьему. Поэтому для целей предметной диагностики теоретического мышления учеников их удобно использовать вместе — как одну батарею диагностических методик.

Успешность выполнения заданий отдельными учениками согласуется с данными наблюдений за их действиями на уроках.

Анализируя результаты выполнения таких заданий, при групповом обследовании трудно выделить в чистом виде отдельные компоненты теоретического мышления. Но зато в целом данные могут показывать, насколько структура учебной деятельности как выражение теоретического отношения к изучаемому курсу приобрела устойчивые формы понимания сути данного предметного материала. Поэтому проблема предметной диагностики учебной деятельности является одной из фундаментальных и актуальных проблем современного образования.

ГЛАВА 6.

К вопросу о диагностике и коррекции учебной деятельности в развивающем обучении

В практике развивающего обучения Д.Б. Эльконина—В.В. Давыдова (РО), как и любой дидактической системе, остро стоит проблема диагностики и коррекции учебной деятельности. Эта глава посвящена особенностям использования психологической диагностики в деле коррекции учебной деятельности на уроках математики в 1 классе.

6.1. Проблема связи диагностики и коррекции учебной деятельности

Теоретические основы РО хорошо известны психолого-педагогической общественности. Поэтому мы отметим только одно принципиальное положение, напрямую связанное с проблемой психологического сопровождения учебного процесса. В теории изначально заложено единство содержания, метода и развития. Авторы-разработчики технологий РО по конкретным учебным дисциплинам также стремятся добиться этого единства в программах, в методических пособиях и учебниках. Но уровень технологического воплощения идей еще требует доработки³⁴. В настоящее время много зависит от того, насколько учитель понимает конечные цели и текущие задачи своей деятельности и насколько он в состоянии творчески реализовать идеи авторов в учебном процессе с конкретными детьми. На этом этапе реализации РО в практике часто возникают многочисленные осложнения. По мнению В.В. Репкина и Н.В. Репкиной, «основная проблема, связанная с освоением системы развивающего обучения, заключается в том, что значительная часть учителей испытывает серьезные трудности при реализации того типа педагогической деятельности, который заложен в проект системы»³⁵. Источником такого рода трудностей они считают недостатки в подготовке учителей к работе по программам РО, обусловленные как

³⁴ Следует отметить, что добиться полного воплощения теории в технологии, видимо, не возможно. Также как и всякая теория не может полностью соответствовать описываемой в ней реальности. И теория и технологии совершенствуются в практике.

³⁵ Репкин В.В., Репкина Н.В. Система развивающего обучения: проект и реальность // Репкин В.В., Репкина Н.В. Развивающее обучение: теория и практика, — Томск: Пеленг, 1997, с. 117.

недостаточной разработанностью в проекте вопросов, связанных с педагогической деятельностью учителя, так и проявляющимся в последнее время тенденциям к ревизии принципиальных положений концепции развивающего обучения. По нашему мнению также слабо проработано психологическое сопровождение учебного процесса РО, а именно *связь диагностики и коррекции учебной деятельности по конкретным учебным предметам*.

Наш опыт экспертизы и курирования практики РО показывает, что учителя часто не могут найти верное соотношение содержания, метода и развития. Типичная ситуация: определенный материал по программе пройден, и учитель начинает новую тему, не замечая, что уровень развития мышления детей еще не соответствует новому содержанию теоретических знаний. В результате дети осваивают программу формально.

6.2. Пример решения проблемы связи диагностики и коррекции учебной деятельности

Рассмотрим эту ситуацию более подробно на примере обучения учеников 1 класса математике по программе авторского коллектива В.В. Давыдова. В первом полугодии ученики осваивают предметные действия по выделению величин, они усваивают свойства их равенства и неравенства, способы сравнения (непосредственные, опосредованные) величин³⁶. Затем они выводят, а тем самым и осваивают понятие числа *как отношения величины предмета к величине заданной мерки*. К этому моменту они уже должны уметь анализировать и осознавать свой способ действия отношениями величин в воображаемом плане. Иначе они не будут понимать смысл действий с величинами на числовой прямой.

Обучение построено так, что дети к концу ноября (конец так называемого дочислового периода) довольно успешно решают разнообразные задачи на отношения величин, заданные в знаково-символической форме. У учителя может создаться впечатление, что дети уже готовы к введению числа. Но так бывает не всегда, особенно у тех учителей, которые слишком быстро и формально прошли это «участок» программы. Поэтому нужна простая диагностическая методика, которая позволяет определить *способность ребенка мыслить отношениями величин*.

³⁶ Можно было бы добавить, что дети фактически осваивают законы алгебраических действий и способы их выражения в знаково-символических моделях.

Мы разработали методику, состоящую из следующих 2-х заданий.

Задание 1.

а) Из одинаковых кубиков построили две равные по высоте башни. На первую башню поставили еще 3 кубика, кубик на кубик. На вторую башню поставили еще 2 кубика. Какая башня стала выше?

б) Было две башни из зеленых и желтых кубиков. Башня из зеленых кубиков выше, чем башня из желтых кубиков. На каждую башню поставили по 5 зеленых кубиков, кубик на кубик. Какая башня стала выше?

в) Было две башни из кубиков. На первую башню поставили только два кубика, кубик на кубик, а на вторую целых пять, кубик на кубик. Можно сказать, какая башня теперь выше? Объясни!

Задание 2.

а) Было два одинаковых блокнота. Из первого блокнота вырвали 3 листа, из второго вырвали 2 листа. Какой блокнот стал толще?

б) В зеленом блокноте было больше листов, чем в желтом блокноте. Из обоих блокнотов вырвали по 3 листа. Какой блокнот стал толще?

в) Есть два блокнота. Из первого вырвали три листа, а из второго только один. Можно сказать, какой стал толще? Объясни!

Обследование может проводиться как индивидуально, так и в групповой форме, если дети уже владеют письмом.

Задачи «а» и «б» в каждом из заданий позволяют дать однозначный ответ. Правильный ответ на них свидетельствует о том, что ребенок в принципе может действовать с воображаемыми отношениями величин. Это тот уровень (назовем его средним уровнем), который должны демонстрировать все дети, освоившие данный участок программы на уровне навыка. Ошибки в решении данных задач показывают, что ребенок не освоил содержание дочислового периода. Это низкий уровень развития.

Задача «в» не имеет однозначного решения, поскольку не определены исходные отношения величин. Для того, чтобы это осознать ребенок должен подойти к ее решению с высоты общего подхода к решению всех задач данного типа. Этот подход требует сначала

проанализировать условия задачи, и только потом начинать ее решать. Выполнить эти действия могут дети, у которых действительно сформировался общий способ действия при решении задач на отношение величин, то есть они фактически должны уметь действовать, как при решении учебной задачи³⁷. Этот уровень выполнения тестовых заданий назовем высоким, поскольку он отражает уже определенные качественные изменения в мышлении ребенка. Если полноценные учебные задачи были на уроках, то дети должны решить и эту тестовую задачу. Если работа по постановке и решению учебных задач была проведена не достаточно четко, то и выполнение тестового задания весьма проблематично.

Мы провели обследование учеников двух 1-х классов начальной школы № 1719 СЗУО г. Москвы (условные названия «олень» и «зайка») в конце дочислового периода по данной методике³⁸. Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1

класс	кол-во учеников высокого уровня	кол-во учеников среднего уровня	кол-во учеников низкого уровня
олень (19 уч-ков)	6 (31%)	8 (44%)	5 (25%)
зайка (21 уч-к)	10 (48%)	10 (48%)	1 (4%)

Так как эти данные показали, что уровень развития мышления учеников еще недостаточен для перехода к новой теме, мы специально наблюдали за действиями учителя и детей на уроках математики. Оказалось, что в обоих классах на уроках нечетко (скомкано) проходит момент анализа условий учебной задачи. Причем, в классе «олень» также скомкано проходит и коллективный анализ способа решения задачи.

Перед учителями было поставлено условие — прежде чем переходить к теме по введению числа, они должны добиться более четкого понимания учениками действий с отношениями величин. Для этого была разработана серия занятий, на которых акцентировались моменты анализа условий учебной задачи и анализа способа ее решения. К новой теме учителя приступили только после того, как методист по действиям детей на уроках определил, что уровень осмысленности действий детей с отношениями величин соответствует требуемой по программе норме.

³⁷ Учебной называется такая задача, которая вынуждает ученика искать (анализировать, применять) общий способ решения всех задач данного типа.

³⁸ Обследование проводилось индивидуально студентами МГППИ.

Через три месяца ученики опять обследовались по диагностической методике. Результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2

класс	кол-во учеников высокого уровня	кол-во учеников среднего уровня	кол-во учеников низкого уровня
олень (19 уч-ков)	13 (68%)	5 (25%)	1(7%)
зайка (21 уч-к)	15(70%)	6 (30%)	0 (0%)

Как видно из данных таблицы 2 положение в классах выправилось. Но в классе «олень» остался один ученик с низким уровнем. Задания методики требуют от испытуемого определенной концентрации внимания, которое также требуется и на уроках. Поэтому мы решили обследовать данного ребенка по тесту Тулуз-Пьерона (ММД) на устойчивость внимания. Обследование показало, что точность выполнения теста у данного ребенка близко к патологии. Значит дело не в учебной деятельности, а каких-то других причинах. Ему была рекомендована консультация и невропатолога.

Обсуждение результатов эксперимента

В основу диагностических методов, использовавшихся в исследованиях по теории учебной деятельности, как правило, были положены задачи, построенные на внеучебном материале. В большинстве своем они строятся по типу «задач на соображение». Такие задачи, как принято считать, позволяют исследовать особенности мышления детей безотносительно к предметному содержанию учебной деятельности. Вместе с тем В.В. Давыдов, отмечая важность сочетания исследования мышления на материале разного рода, считал, что «результаты, полученные на внеучебном материале, ограничивают возможности их использования в сфере предметно-содержательно-го знания»³⁹. Наиболее справедливым это замечание нам кажется по отношению к решению проблем связи диагностики и коррекции учебного процесса в рамках конкретных дидактических систем. Чтобы скорректировать учебный процесс, надо знать не просто каков уровень развития мышления ученика, а каково его мышление по отношению к конкретному содержанию обучения.

Методы предметной диагностики теоретического мышления школьников, ориентированной на задачи практики развивающего

³⁹ Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. — М.: Интор, 1996, с. 343.

обучения Д.Б. Эльконина—В.В. Давыдова, должны в равной мере опираться как на традиции исследований мышления с использованием «задач на соображение», так и на достижения в области проектирования квазиисследовательской деятельности учащихся на конкретных предметах. В предыдущей главе мы показали, что для этого тестовые задания должны быть аналогом так называемой учебной задачи на обобщение пройденного материала, а по форме — «задачами на соображение» с тонкими различиями существенных и несущественных признаков объекта. Условием задачи на обобщение пройденного материала являются способы преобразования объекта, которые ученик осваивал в учебной деятельности на уроках по данной теме. Тестовое задание должно включать в себя следующие подзадачи: 1) решение конкретной практической задачи уже освоенным способом; 2) анализ сути данного способа, в том числе, в сравнении с другими способами; 3) определение границ применения данного способа.

Возможность решения этих подзадач должна быть проблематизирована за счет маскировки существенных признаков преобразования объекта несущественными, что и было использовано в нашей методике в задачах «в». Детям для их решения нужно проанализировать содержание заданий, выделить наиболее существенные данные, определяющие алгоритм решения, отчленить менее существенные, осознать дефицит данных.

В целом данные выполнения такого задания могут показывать, насколько структура учебной деятельности, как выражение теоретического отношения к изучаемому курсу, приобрела устойчивые формы понимания сути данного предметного материала. Такой подход был уже опробован нами при диагностике теоретического мышления школьников на материале сложения и вычитания многозначных чисел [2]. Можно сказать, что методики такого типа могут являться основой для методологии «отслеживания» развития учеников в условиях обучения по системе Д.Б. Эльконина—В.В. Давыдова. Для этого обследование по таким методикам должно быть привязано к конкретному учебному материалу и дополнено наблюдениями за действиями учеников в время учебного процесса, обследованиями по другим методикам и коррекционными мероприятиями. В анализе результатов все это связывается по содержанию действий с тем, как дети и учитель участвуют в постановке и решении учебной задачи, то есть такой задачи, которая вынуждает ученика искать (применять, анализировать) общий способ решения задач данного типа. И так *методология «отслеживания» развития учеников заключается в анализе действий детей и учителя по «не-*

ревову» частной задачи в общую (типологическую) на основе данных предметной диагностики основ теоретического мышления, привязанной к текущему конкретному учебному материалу, наблюдений за действиями учеников во время учебного процесса, обследованиями по другим методикам и коррекционных мероприятий. Конечно, пока это мы высказываем в гипотетической форме. Необходимо провести более тщательные исследования.

Вместе с тем, данные этого исследования уже ставят на повестку дня ряд неотложных вопросов. В первую очередь это касается разработки заданий методик предметной диагностики развития основ теоретического мышления школьников, соотносимых с содержанием обучения на уроках в РО.

Часть 2.
ПРИКЛАДНЫЕ ПРОБЛЕМЫ УЧЕБНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ
ШКОЛЬНИКОВ

ГЛАВА 7.

Мифы практики развивающего обучения

Для оценки состояния учебной деятельности важно знать, какие мифы «гуляют» в сознании современных педагогов. Мифы — это иллюзии, ложные и надуманные представления о реальности развивающего обучения. Напомним, что в системе Эльконина—Давыдова (в программах, в методическом обеспечении и т.п.) изначально заложено единство содержания, метода и развития. Действительная реализация этого единства в практике заключается в определении конкретных, психологически обоснованных и, если выражаться языком искусства, эстетически выверенных пропорций этих составляющих в учебном процессе в соответствии с конечными и текущими задачами определенного учебного курса. Мифы возникают, когда одна из этих составляющих гипертрофируется за счет принижения других составляющих или извращается, а затем выдается за суть всего целого. Рассмотрим, как это происходит в современной практике развивающего обучения.

**7.1. Миф первый: система Эльконина—Давыдова —
это только особая методика обучения**

Да, методика развивающего обучения существенно отличается от традиционной. Но сказать только это — значит не сказать про другое главное, а именно: система Эльконина—Давыдова внесла в начальное образование новое предметное содержание. В.В. Давыдов писал, «...разработка программы, выделение содержания того или иного учебного предмета (математики, родного языка, физики, истории, изобразительного искусства и т.д.) представляет собою не узкометодические вопросы, а коренные и комплексные проблемы всей системы образования и воспитания подрастающих поколений» (Проблемы развивающего обучения, с. 163).

Выдвинув в качестве цели начального обучения в школе развитие у детей основ теоретического сознания, Д.Б. Эльконин и В.В. Да-

выдов обнаружили, что на традиционном содержании предметов начальной школы эта цель не может быть достигнута. Например, если на уроках математики дети будут заниматься только овладением навыками устного счета, то они не смогут понять суть отношений величин, которые лежат за понятием числа. И тогда у них возникнут в будущем проблемы при изучении алгебры и других теоретических дисциплин. Никто не отрицает значения навыков вообще, но на их основе нельзя сформировать понимание законов действия с объектами окружающей действительности, которые скрываются за элементарными вычислениями. Поэтому содержанием развивающего обучения математике являются теоретические знания, которыми люди руководствуются при решении практических задач, связанных с измерением и сравнением различных объектов. Эти знания фактически представляют собой взгляд на элементарную математику с точки зрения высшей. Соответственно, содержанием обучения родному русскому языку являются законы правописания, которые выделены в современной лингвистике, содержанием обучения изобразительному искусству — законы композиции как общие способы построения образов, открытые и культивируемые в исторически развивающейся художественной практике.

Опасность данного мифа заключается в том, что он дезориентирует педагогическую общественность. Методические приемы, выложенные без жесткой привязки к предметному содержанию, обретают в сознании педагогов самостоятельную ценность. Им кажется, что все дело в дискуссиях, обсуждениях. Отсюда и соответствующая оценка урока: если было оживленно и дети много говорили, то хорошо, а если мало говорили — плохо. А вот что было предметом их размышлений — об этом часто не задумываются. В результате культивируют особый экзальтированный тип учителя и, соответственно, экзальтированный тип ученика. Внешне урок у таких учителей выглядит динамичным. Учитель «вбрасывает» в класс вопрос, и тут же, без секунды размышления, начинается дискуссия. Но ведь не всегда следует дискутировать. Иногда ученику надо самостоятельно подумать, иногда понаблюдать, как решают задачу другие ученики.

Так получается, что внешняя сторона учебной деятельности стала одной из ведущих тем о развивающем обучении. А отсюда и необоснованные претензии к специалистам (ученым и методистам). Например, от них требуют изучить на материале опыта отдельных учителей, как вовлекать всех, без исключения, учеников в оживленную дискуссию. Конечно, надо стремиться к тому, чтобы все ученики были вовлечены в учебный процесс. Это является задачей любого педагога, независимо от того, какой системы он придержи-

вается. Соответственно и способы решения этой задачи являются неспецифичными для теории учебной деятельности. Бессмысленно требовать решения этой проблемы во всей полноте в рамках системы Эльконина—Давыдова. Слишком много зависит от конкретной ситуации в классе и в школе. А потому в большинстве случаев можно дать рекомендации только конкретному педагогу.

А вот требовать, чтобы нужное предметное содержание всегда было в центре учебного процесса, надо, поскольку оно является специфичным для системы. Казалось бы, маленькое смещение акцентов, но для практики оно имеет принципиальное значение. Думая в первую очередь о содержании, учитель получает возможность ставить учебную задачу в соответствии с замыслом и конечными целями конкретного учебного курса системы, а также правильно создавать, видеть и контролировать учебную ситуацию в классе. Если этого не происходит, то возникают разного рода казусы, как, например, на уроке математики в I классе одной московской школы. В данном случае занятия велись по программе В.В. Давыдова, С.Ф. Горбова, Г.Г. Микулиной, О.В. Савельевой. Похожие случаи я наблюдал в школах, где использовались программа А.М. Захаровой и Т.П. Фищенко и программа Э.И. Александровой.

Перед учениками была поставлена задача выбрать удобную мерку для измерения и сравнения площади поверхности разных листов бумаги. При этом учитель предложил ученикам каждую мерку изобразить в схемах отдельным цветом. Дети разделились на группы по 5—6 человек и с упоением начали обсуждать поставленную задачу. Учитель был доволен, потому что активность детей была стопроцентная, и он считал возможным совсем не вмешиваться в этот процесс. Разочарование наступило, когда в общеклассной дискуссии ученики стали обсуждать результаты своей групповой работы. Оказалось, что в некоторых группах дети обсуждали цвета мерок, а не их назначение. Взаимодействия между группами не получилось — ученики потонули в выяснениях того, каким цветом и у кого обозначена та или иная мерка. Решить задачу по существу, а именно какая из мерок удобнее для сравнения и измерения данных площадей, они так и не смогли до конца урока. Из беседы после урока выяснилось, что учитель хотел через использование цвета активизировать работу детей в группах, а о том, как это может повлиять на отношение детей к содержанию изучаемого предмета, он даже не подумал.

Ошибка учителя очевидна. Введя в качестве одного из условий цвет, он размыл теоретические рамки задачи и тем самым лишил ее смысла учебной задачи. Вместо того чтобы сосредоточить свое внимание на величине и форме мерок, которые и так прекрасно

различимы между собой на глаз, ученики были вынуждены придумывать для них цвета. А ведь, согласно теории развивающего обучения, учебной является не всякая задача, а только та, которая вынуждает ученика искать общий способ решения всех задач данного класса или типа. Или: «одна конкретная задача, при решении которой школьники как бы решают все задачи данного класса, — это учебная задача, требующая анализа и теоретического (или содержательного) обобщения» (Теория развивающего обучения, с. 159). В разбираемом нами примере принуждение к теоретическому анализу, нацеленному на конкретное содержание объектов (отношение величин и форм площадей фигур), оказалось заменено на принуждение к случайным формальным требованиям оформления условий задачи. Конечно, это произошло не «по злему умыслу» учителя, а, если так можно выразиться, по причине его неосторожной приверженности мифу.

Реальность практики развивающего обучения такова, что многие учителя интуитивно чувствуют отличие формы развивающего обучения от традиционного, но не всегда понимают разницу в предметном содержании. Распространение практики развивающего обучения во многом зависит от того, насколько быстро и глубоко учителя осознают действительное содержание учебных курсов системы Эльконина—Давыдова.

7.2. Миф второй: в развивающем обучении ученик до всего должен дойти сам

Действительно, при грамотно организованной учебной деятельности создается впечатление, будто ученики сами открывают законы и сами изобретают понятия, в которых описываются эти законы. Но это только впечатление. Принимать его за действительную реальность развивающего обучения — наивное заблуждение. В.В. Давыдов точно различал собственно исследовательскую и учебную деятельность, которую он относил к разряду квазиисследовательских. Он писал: «Если исследование начинается с рассмотрения чувственно-конкретного многообразия частных видов движения объекта и ведет к выявлению их всеобщей внутренней основы, то изложение результатов исследования, имея то же самое объективное содержание, начинает разворачиваться с этой же найденной всеобщей основы в направлении мысленного воспроизведения ее частных проявлений, сохраняя их внутреннее единство (конкретность).

Учебная деятельность школьников строится, на наш взгляд, в соответствии со способом изложения теоретических знаний, со способом восхождения от абстрактного к конкретному... Школьники не создают понятий, образов, ценностей и норм общественной морали, а присваивают их в процессе учебной деятельности. Но при ее выполнении школьники осуществляют мыслительные действия, адекватные тем, посредством которых исторически вырабатывались эти продукты духовной культуры» (Теория развивающего обучения, с. 151—152). Таким образом, аналогом учебной деятельности является не собственно исследовательская деятельность, а способ изложения ее результатов. Непонимание этого момента в широкой среде педагогов связано, вероятно, с тем, что в житейской практике под квазиисследовательской деятельностью обычно понимают имитацию деятельности ученого. Имитация исследовательской деятельности скорее характерна для форм обучения подростков в научных кружках детских центров творчества, на станциях юных техников, биологов и т.п., а не для обучения в начальной школе, к реалиям которой и обращена система Эльконина—Давыдова. В учебной деятельности младших школьников по В.В. Давыдову, в сущности, воспроизводится ситуация научной дискуссии при обсуждении результатов исследования. Научная дискуссия состоит из общего эмпирического описания объекта или его непосредственного предъявления, выделения в нем свойств, которые важны для решения поставленной задачи, договора участников дискуссии о способах фиксации этих свойств в модели, знаках, формуле, а далее из обсуждения результатов решения задачи по выработанным в научном сообществе критериям. Такого рода деятельность можно назвать также дискуссионно-аналитической. При этом предполагается, что все участники дискуссии имеют опыт проведения подобных исследований и поэтому могут в абстракциях схематического описания объекта видеть (полагать) многообразие конкретных проявлений этого и других подобных объектов, т.е. восходить от абстрактного к конкретному. Они обладают соответствующей культурой мышления (= теоретическим мышлением), которая позволяет им адекватно действовать в таких дискуссиях и достигать объективно значимого результата. С точки зрения деятельностного подхода в психологии, такая культура мышления исторически появляется внутри определенного типа деятельности, а присвоить эту культуру индивид также может только в деятельности, которая несет в себе основные черты своего исторически исходного типа. Культура мышления ученого зреет в процессе проведения конкретных исследований и участия в научных теоретических дискуссиях. А мышление ребенка? Понятия уже

даны, но, для того чтобы дети их присвоили, нужно побудить или, точнее сказать, принудить их к соответствующим действиям.

Надо признать, что содержание и формы этого побуждения (принуждения) еще не описаны достаточно полно и популярно. Учитель должен фактически сам продумывать этот момент в организации учебной деятельности по совокупности своих представлений о сути теории и его конкретных технологических приложений. Возможно, в связи с этим в наивной и мифологизированной практике развивающего обучения был изобретен удивительный термин: «подталкивание к открытию». Часто учителя спрашивают: «Вот поставили мы учебную задачу, дети стали ее решать как отдельную частную задачу, а как их подтолкнуть теперь к открытию общего способа?»

Миф о том, что в развивающем обучении ученики должны все открыть сами, фактически заполняет в сознании учителей объективно существующий пробел в методическом обеспечении учебного процесса. Он не позволяет им задуматься о существовании своих взаимоотношений с учениками, о своей позиции учителя и реальных возможностях ученика.

Подлинная реальность развивающего обучения открывается в форме и содержании побуждения или, точнее сказать, принуждения ученика к определенному действию. Учитель должен предъявить классу реальный единичный объект (один или несколько, в зависимости от конкретной ситуации) так, чтобы ученики на уровне своих обыденных представлений о свойствах этого и подобных ему многих других объектов начали действовать с этим объектом вполне определенным образом. Это обеспечивается жестким соблюдением внутренней логики учебной деятельности. Центральный момент — постановка учебной задачи. Поэтому надо не «подталкивать» учеников, а грамотно ставить учебную задачу. Содержание этой задачи вынуждает ребенка искать особый способ ее решения, потому что решить ее непосредственно «в лоб» невозможно. Например, ученикам на уроке математики предлагается сравнить, что больше по высоте: дверь или окно в классной комнате? Определить на глаз это нельзя. Поднести дверь к окну и сравнить непосредственно тоже нельзя. Значит, надо действовать как-то иначе. В методических пособиях отчасти описана последовательность действий учителя и его учеников в таких ситуациях. Но все же до сих пор нет труда, в котором была бы представлена достаточно полно драма привития детям культуры действия и анализа объектов в таких «вынужденных» ситуациях. Пока эта культура распространяется либо стихийно как субкультура отдельных классов у одаренных и понимающих суть дела учителей, либо по живой цепочке от одного учителя к другому,

либо в процессе курирования специалистами практики развивающего обучения.

Вместе с тем надо отметить, что внутри учебной деятельности сохраняются ситуации, характер действия детей в которых действительно можно толковать как аналог исследовательского или творческого подхода к предмету. У Давыдова это отмечено вскользь, но вполне определенно: «...хотя учебная деятельность школьников разворачивается в соответствии со способом изложения уже полученных людьми продуктов духовной культуры, однако внутри этой деятельности в своеобразной форме сохраняются ситуации и действия, которые были присущи процессу реального создания таких продуктов, благодаря чему способ их получения сокращенно воспроизводится в индивидуальном сознании школьников» (Проблемы развивающего обучения, с. 149). Эти случаи мы рассмотрим при анализе следующего мифа.

7.3. Миф третий: технология развивающего обучения заключена в особом типе урока

Возникновение этого мифа связано с традиционными представлениями о классно-урочной системе обучения, согласно которым основной единицей учебного процесса является урок. Хотя в системе Эльконина—Давыдова также используется классно-урочная организация школьной жизни, но в понимание сути учения младших школьников данная система внесла элемент стратегического планирования учителем всего учебного процесса.

Конечно, надо стремиться хорошо проводить каждый урок. Но при этом важно не упустить последовательности в освоении действий. Допустим, учитель видит, что действия детей с величинами вещей в дочисловом периоде курса математики еще не достигли необходимого уровня зрелости, хотя весь материал по данной теме уже пройден. Значит, еще рано переходить к введению числа. Следует найти форму дополнительной проработки логики предметных действий, которая, наверно, будет отличаться от запланированных авторами методического пособия и уже использованных учителем на предыдущих уроках. Планируя, или, как это стало сейчас привычным говорить, проектируя, урок, учитель должен исходить не из некоего идеального урока, а из логики действий, которая будет разворачиваться в учебном процессе завтра, через день, месяц, год и так до того момента, пока у детей не сформируется заданное понятие. Такое долговременное планирование является важнейшим ус-

ловием реализации в практике системы Эльконина—Давыдова как совокупности образовательных технологий.

В настоящее время во многих классах развивающего обучения происходит отставание от программы. Помимо всегда присутствующих в инновационных программах методических недоработок одной из причин создавшегося положения как раз является приверженность учителей идее поурочного планирования учетной деятельности. Они действуют по принципу: если есть урок в методическом пособии, то его надо обязательно провести. В результате уходит время на отработку действий, которые дети уже хорошо освоили. А так как на качественное освоение некоторых из разделов программы любого курса практически всегда не хватает времени, то приходится его «занимать у программы». Таким образом накапливается отставание.

И все же отставание от программы не является, на наш взгляд, наиболее болезненным результатом распространения «урокоцентристского» мифа. В конце концов авторы программ и методисты доведут поурочное планирование «до ума». Хуже другое. В среде учителей и методистов не формируется понимание того, что долговременное планирование учебной деятельности является важнейшим условием совершенствования теории и практики системы Эльконина — Давыдова. Достаточно посмотреть на учебную деятельность сквозь призму современных высоких технологий, чтобы понять одну простую вещь, отдельный урок, как любое, даже самое важное, звено в технологической цепочке, не может представлять всю технологию. Только отлаженность всех звеньев и взаимодействие между ними позволяют получать заданный результат. Количество учеников, успешно осваивающих программы развивающего обучения и достигающих заданного уровня развития основ теоретического мышления, зависит прежде всего не от одного и даже не от суммы отдельных, хорошо проведенных уроков, а от правильно выстроенной образовательной траектории. Простой пример: ученик в силу каких-то обстоятельств пропустил в I классе момент перехода от непосредственного сравнения предметов по величине к сравнению с помощью схем и знаков. Дальнейшее усвоение программы по математике будет происходить у него формально, т.е. не в соответствии с идеями развивающего обучения. К сожалению, это происходит слишком часто и не у отдельных учеников, а у целых классов. Мы это замечали у учителей, которые стремились как можно скорее перейти к «серьезным», по их мнению, вещам, т.е. к числам и вычислениям, а потому слишком быстро и неаккуратно проходили этот сложный вираж в образовательной траектории своих учеников. В результате их ученики иногда терялись

в простейших ситуациях, когда надо было подумать, а не отвечать по заранее известной форме.

Конечно, устойчивость учебного процесса в традиционной системе значительно выше. Благодаря многократно повторяемой схеме урока, в которой фактически воспроизводится жизненно важная и давно опробованная схема эмпирического обобщения, указанный выше провал при качественном преподавании невозможен. Мы считаем, что традиционная классно-урочная система есть гениальное изобретение. Но, как всякое изобретение, классно-урочная система имеет свои исторические рамки. Арба и телега тоже были гениальными изобретениями людей, но в наш век на них далеко не уедешь.

В традиционной системе способность к теоретическому осмыслению явлений действительности, столь необходимая человеку в современной жизни, если и формируется, то случайно. Просто в ней не ставится такая задача вообще; впрочем, в ней нет и содержания, на котором эту задачу можно было бы сформулировать. Например, не нужно ученику думать, на каких логических основаниях можно перейти от непосредственного сравнения величин предметов к сравнению в знаках, формулах и числах. А потому отсутствие осмысленного понимания этого перехода не сказывается на характере учебного процесса в курсе математики. Вместе с тем не формируется и способность видеть в отвлеченных формулах реально происходящие процессы. И напрасно, так как примеров важности этого видения в нашей современной жизни предостаточно, в частности стоит вспомнить истории с финансовыми пирамидами. Последние стали возможны только в силу того, что человеку сложно увидеть действительные основания «дутых» процентов, если он никогда всерьез не задумывался о сущности числа.

Поражает сила и живучесть «урокоцентристского мифа». Он возник и существует так же естественно, как естественно желание быстро и честно разбогатеть. Еще на заре внедрения системы Эльконина — Давыдова в широкую практику, когда в центрах переподготовки учителей пытались читать курсы по теории учебной деятельности, т.е. пытались дать слушателям представление о сути образовательной траектории в развивающем обучении, постоянно раздавались голоса: «Хватит нам теории, лучше покажите, как делать урок!» И вот теперь объем теории на этих курсах снизился до минимума и даже ниже того. Зато стали модны семинары и «крулые столы» по теме «Урок в развивающем обучении».

Конечно, в сложившейся ситуации повинны не только стереотипы традиционной системы. При внимательном рассмотрении це-

лостного учебного развивающего обучения невозможно не отметить ситуаций какого-то особенного, вдохновенного поведения детей на уроках. Это проявление аналогов исследовательского (на предметах естественнонаучного цикла) или художественно-творческого (на предметах эстетического цикла) подхода к изучаемому предмету. Это те самые ситуации, благодаря которым способ производства продуктов духовной культуры «сокращенно воспроизводится в индивидуальном сознании школьников». Василий Васильевич отмечал их необходимый и вместе с тем уникальный характер, но почти не подвергал собственно психологическому анализу. Все осталось на уровне общего логико-предметного анализа содержания учебной деятельности. Но этого было достаточно для того, чтобы такие ситуации оказались запрограммированными в содержании программ отдельных учебных курсов. Это «крутые виражи» в образовательных траекториях. Один из таких в курсе математики мы только что рассмотрели. Для разнообразия обратимся теперь к примеру из курса русского языка по программе В.В. Репкина.

Мальчик пришел домой из школы возбужденным. «Мама! Мы писали сегодня диктант. Было слово “носовой”. Я чувствую, что после “с” надо писать “о”, но проверяю слабую позицию через сильную словом “носатик” — и получается “а”! Не могу понять, в чем дело». Это был момент обучения, когда надо перейти от анализа правописания гласных в корне слова к правописанию гласных в суффиксе. Действия нашего ученика в этом случае не описываются полностью в терминах учебной деятельности как аналога способа изложения научных результатов. Противоречие возникло в результате столкновения обостренного чувства родного языка со способом проверки правописания слабых позиций гласных звуков в корне слова. К этому добавилось стремление ученика к выяснению сути дела. Он четко различал правило и истину. В результате всего этого у него и возникли переживания, которые, наверное, сродни переживаниям исследователя. На фоне этих переживаний и учебная деятельность претерпевает существенное изменение. В нее вторгаются смыслы, идущие из глубинных структур сознания ребенка. Наблюдать это в поведении и действиях детей доставляет педагогам и психологам эстетические наслаждения. Здесь опытному глазу открывается особая глубина человеческого духа. Понятно, что в этом случае учебная ситуация освоения закона правописания суффиксов для ребенка будет складываться совершенно иначе, чем для другого ученика, не испытывавшего таких переживаний. Для первого информация о лингвистическом различии частей слова будет восприниматься в

контексте его целостного, или, выражаясь в философских терминах В.В. Давыдова, духовно-практического, отношения к реальности родного языка и как этап проникновения в законы перевода чувственно осязаемой формы родной речи в речь письменную. Для второго эта же информация будет осмыслена как основание для введения еще одного правила правописания. В конце концов оба ученика в процессе анализа задачи поймут отличие способов проверки слабой позиции гласных в суффиксе от аналогичного способа для корня слова, но образовательная траектория у них будет складываться по-разному. Первый тип развития, конечно, более приближен к идеям Василия Васильевича и более привлекателен. Вместе с тем и второй тип также представлен в рамках системы Эльконина—Давыдова, более того, он подробнее осмыслен и прописан в технологии проведения уроков.

В мифологизированной практике развивающего обучения не различаются эти типы траекторий развивающего обучения. Реально и объективно редко возникающие ситуации первого типа часто пытаются распространить на все развивающее обучение в виде особого типа урока. При этом используются структурные элементы образовательной траектории второго типа. В результате рождаются причудливые классификации уроков развивающего обучения, которые затуманивают сознание учителей и не позволяют им осознать те точки образовательных траекторий, в которых развитие их учеников может пойти по разным путям, а следовательно, быть готовыми поддержать учеников в попытке выйти на более высокую образовательную траекторию. А такие ситуации постоянно возникают благодаря все тому же содержанию развивающего обучения. Я регулярно обнаруживал их в школах разных регионов России в процессе курирования и экспертирования практики данной системы на уроках математики, русского языка, литературы. Особенно часто я наблюдал это, когда сам вел уроки изобразительного искусства по программе Ю.А. Полуянова. Бывают случаи, когда замысел (обобщенный, эмоционально переживаемый образ) будущего рисунка ребенка точно «ложится» на осваиваемый в данный момент способ изобразительной деятельности. Маленький художник вдруг открывает для себя выразительность формы. Если вовремя обратить внимание ученика на причину его достижения и утвердить в правильности подхода к работе с материалом искусства, то происходит резкий скачок в его художественном развитии, и впоследствии он демонстрирует высокий уровень самостоятельного овладения следующими разделами программы. Если этот момент пропустить, то потом иногда приходится долго

ждать такого же случая. Чтобы этого не случилось, учителю надо заботиться не только о том, как провести урок, но и о развитии своих учеников. В терминах технологии обучения это значит, что надо думать об образовательной траектории учащихся.

Не надо полагать, что взлеты в развитии ребенка — явление из ряда вон выходящее. Оно случается и в традиционном обучении, потому что так по жизни иногда получается. Приведу воспоминания из школьной жизни одного взрослого человека. «Однажды на уроке рисования в первом классе учитель дал задание изобразить дерево. На классной доске рисовала висела репродукция картины с изображением березы в летний день. Мне очень хотелось нарисовать так же красиво. Приглядевшись к картине, я вдруг обнаружил, что тени на стволе березы голубые! Для меня это было открытие. До этого я полагал, что тени по цвету черные или серые. Я тут же воспользовался своим открытием. Рисунок получился самым красивым в классе. Правда, некоторые одноклассники посчитали ошибкой голубой цвет на стволе березы. Прошло более четырех десятков лет, а я до сих пор помню этот случай. Возможно, поэтому я впоследствии легко принял и полюбил искусство импрессионистов». Подобные случаи возникают и на уроках по другим предметам. Было бы очень интересно собрать и проанализировать их с точки зрения теории учебной деятельности. Но кто сейчас осилит этот труд?

Реальность практики развивающего обучения такова, что благодаря особому содержанию программ, в учебном процессе закономерно возникают ситуации духовного взлета учеников. Многие учителя интуитивно чувствуют важность этих моментов в учебном процессе. Некоторым творчески работающим учителям даже удается целенаправленно их воспроизводить. Но в теории нет достаточно ясного осмысления психологической природы действий детей в этих ситуациях, а следовательно, нет продуманной стратегии и тактики ответных действий учителя. В этих условиях происходит мифологизация урока развивающего обучения. В настоящее время в первую очередь надо четко выделить узловые поворотные точки в содержании каждого учебного курса, в которых принципиально возможен скачок в развитии детей, и потихоньку накапливать положительный опыт действия учителя в эти моменты, т.е. создавать «особую культуру учительской деятельности». В более отдаленной перспективе перед последователями Давыдова встает труднейшая задача исследования и описания психолого-педагогических закономерностей возникновения ситуаций творческого подъема детей внутри регулярной учебной деятельности.

7.4. Миф четвертый: развивающее обучение — но прежде всего групповая работа учеников

Возникновение этого мифа связано с рядом интересных исследовательских и методических работ, сделанных на основе идей культурно-исторической теории развития психики человека Л.С. Выготского и его последователей, в том числе и самого В.В. Давыдова. Исходной точкой отсчета была гипотеза Л.С. Выготского о механизме интериоризации высших психических функций, которая кратко выражена в следующей формуле: «...всякая функция в психическом развитии ребенка появляется на сцену дважды, в двух планах, сперва — социальном, потом — психологическом, сперва между людьми, как категория интерпсихологическая, затем внутри ребенка, как категория интрапсихическая» (Собр. соч. Т. 3. М., 1983, с. 145). По большому счету любое учение есть переход или, говоря более грубо, перевод того, что накоплено в деятельности и общении людей, в сознание ученика, т.е. удволяет вышедшую формулу. Заслуга Выготского в том, что он не остановился на этом положении и сумел ясно и остро сформулировать задачу для психологического исследования. Он писал: «...задача анализа — показать, как из форм коллективной жизни возникает индивидуальная реакция... как коллектив создает у того или иного ребенка высшие психические функции» (Там же, с. 146). Отметим, что, задумавшись о механизмах превращения форм социального взаимодействия между детьми в содержание сознания и деятельности отдельного ребенка, он вовсе не полагал, что психическое развитие только из этого источника и происходит. Его разночтения были направлены на выяснение того, как происходит развитие человека под влиянием культуры и социальных условий жизни в целом. Поэтому его особенно интересовала природа знаков и орудий, практика обучения, которые по своему содержанию неизмеримо шире, чем содержание непосредственного взаимодействия между конкретными детьми.

Отталкиваясь от гипотезы о механизмах интериоризации, в лаборатории В.В. Давыдова провели ряд интересных исследований так называемой коллективно-распределенной (совместной) деятельности детей (работы Р.Я. Гузмана, А.Ю. Коростылева, Г.Г. Кравцова, Г.Н. Кудиной, Т.А. Матис, Ю.А. Полуянова, В.В. Рубцова, Э.А. Фарапоновой, Г.А. Цукерман, Е.Е. Шулешко и др.). Они показали, что при определенной организации взаимодействия между детьми можно добиться более быстрого и более высокого уровня овладения учебным материалом в условиях учебной деятельности, а также и более высокого уровня развития

детей. Были обнаружены также интересные феномены детского понимания некоторых аспектов содержания учебных предметов. Эти результаты быстро стали известны широкой общественности, настолько быстро, что многие не успели толком в них разобраться. Из поля внимания совсем выпало значение содержания взаимодействия. Дело в том, что результат кооперации зависит не только от того, какую позицию занимают участники кооперации, но и от того, каким реально содержанием они владеют и какое содержание положено в основу их взаимодействия. Если какого-либо содержания там нет, то, сколько ни старайся организовать взаимодействие детей, никакого результата в отношении данного содержания не получишь. Наиболее частая ошибка учителей заключается в том, что они пытаются напрямую перенести методы общей классной дискуссии в групповую работу. При этом не учитывается такой простой факт, что спектр мнений внутри маленькой группы, как правило, значительно уже, чем при общей дискуссии. Не проводится целенаправленная работа по согласованию содержания групповой и классной работы. В результате теряется общая логика действий при освоении содержания конкретного учебного курса и вместо улучшения результатов получается ухудшение. Учителя интуитивно чувствуют эти неполадки в процедуре введения коллективных видов работы в учебный процесс, и поэтому их первый вопрос на курсах переподготовки учителей развивающего обучения всегда один: «Как организовать групповую работу?»

Наиболее анекдотичные случаи возникают, когда в групповую работу в качестве одного из «кооператоров» включают какой-нибудь вымышленный сказочный персонаж. Однажды на уроке русского языка учитель предложил следующее задание для работы в парах. Надо было составить программу для Сам Самыча (воображаемого робота в курсе русского языка) по алгоритму проверки правописания гласных звуков в слабой позиции. Чтобы драматизировать ситуацию, учитель сказал: «Представьте, ребята, что меня здесь нет, а остался один Сам Самыч!» Тем самым она хотела, чтобы дети сами осознали недостаточность своих знаний. Большинство детей просто написали то, что они уже как-то усвоили ранее, и... успокоились. Дело в том, что реальной оппозиции Сам Самыч составить детям не мог, так как он сам по себе, без посредничества учителя не держит содержания предмета обсуждения. Это содержание в данном случае держал на уроке учитель. Но он, в силу введенного им самим способа организации групповой работы, остался не у дел. Конечно, осмысленной работы и какого-либо продвижения в материале у многих детей на этом уроке не получилось.

Реальность практики развивающего обучения состоит в том, что коллективно-распределенная совместная учебная деятельность учеников действительно может существенно улучшить результаты освоения программ и развития детей. Но общая логика включения разных видов кооперации в учебную деятельность еще недостаточно проработана с точки зрения логико-психологических и логико-предметных основ содержания учебных курсов. Этот естественно присущий новой развивающейся теории пробел не замечается многими учителями и методистами. В результате в мифологизированной практике развивающего обучения гипертрофируется чисто позиционное взаимодействие учеников в ущерб логике организации предметных действий, т.е. действиям по логике содержания предмета.

7.5. Миф пятый: в развивающем обучении главное — это свободное развитие личности

В устах критиков В.В. Давыдова этот миф звучит прямо противоположно: «развивающее обучение не дает возможности свободно развиваться личности». Источником этих заблуждений является перенос житейского понимания личности как индивидуальности, т.е. фактического отличия одного человека от другого, на цели и задачи системы Эльконина—Давыдова. Да, В.В. Давыдов считал, что в обновлении образования приоритет должен быть отдан задачам воспитания личности. Но в рамках своей теории он рассматривал личность особым образом. Он писал: «Согласно нашему пониманию, личность — это человек, обладающий определенным творческим потенциалом. Применительно к особенностям личности младшего школьника надо сказать следующее: в этом возрасте при создании необходимых условий для развертывания полноценной учебной деятельности дети могут овладеть основами разумно-теоретического, рефлексизирующего сознания и мышления и общей ориентацией в «высоком» искусстве. Это очень значимо для раскрытия творческих возможностей и развития личности школьника» (Теория развивающего обучения, с. 125, 139—140), т.е. развитие личности ребенка напрямую связано с освоением общественно значимых необходимых способов деятельности в науке и искусстве. Тем самым обеспечивается развитие личности, творящей по законам человеческой культуры. Пока ребенок открывает новое для себя. Потом, когда у него появятся силы и будут соответствующие социальные условия, он сможет открывать что-то новое и в общественной жизни. Услови-

ем развития так понимаемой личности является общее психическое развитие, прежде всего развитие воображения, символического замещения и мышления. В учебной деятельности это обеспечивается содержанием всего спектра предметов системы Эльконина—Давыдова (математика, родной русский язык, изобразительное искусство, литература, естествознание) и соответствующими, приближенными к творчеству методами его освоения. Непонимание этого момента приводит к разного рода казусам, как в следующем примере.

Мы присутствовали на одном из уроков в классе, среди учеников которого особенно выделялся мальчик с подчеркнуто демонстративным типом поведения. Стоило только учителю задать вопрос, как он буквально выпрыгивал из-за парты с поднятой рукой. Конечно, часто попадал впросак, так как не успевал подумать над сутью вопроса. Молодая учительница постоянно давала ему слово. В результате начинались бесконечные дискуссии, в которых класс пытался доказать мальчику ошибочность его утверждений, наш «герой» вставал в «позу» и ни с чем не соглашался (при явном попустительстве и даже поддержке со стороны учительницы) В итоге часть учеников вообще переставала понимать, в чем дело. Когда коллеги спросили учительницу, почему она из урока в урок воспроизводит одну и ту же тупиковую ситуацию, то в ответ услышали: «А как же свободное развитие? Он ведь такой активный, лидер, ему надо дать высказаться, иначе это будет подавлением его личности». Тогда было принято решение организовать на одном уроке работу в группах по решению задачи с точно очерченным предметным содержанием и ограничением времени. Мальчик снова попытался взять в своей группе лидерство «голосом». Но друзья его сразу осадили: «Ты не кричи, а сначала подумай и говори по делу. У нас времени мало». Тот вынужден был разбираться с содержанием задачи. Интересно было наблюдать за его поведением. Мальчик встревожился и стал серьезно слушать, что говорили его товарищи. Было видно: он почувствовал, что недостаточно хорошо разбирается в материале. А это уже первый шаг к рефлексии. Получилось, что дети развивали личность своего одноклассника «по Давыдову» более точно, чем их учительница.

Реальность развивающего обучения такова, что в ней всегда есть возможность для развития личности рефлексизирующей, но не всегда педагоги могут воспользоваться этими возможностями. В значительной мере подобное состояние дел обусловлено тем, что в теории совсем не обсуждаются варианты индивидуального развития. В.В. Давыдов признавал этот недостаток. В принципе, внутри его теории есть задел для разработки этой проблемы. Он заключается

в анализе диалектики взаимопереходов общего и особенного, но это требует специального исследования.

Критика теории развивающего обучения имеет две стороны. Одна связана с объективно существующими пробелами в теории, например в слишком схематичном описании перехода от предметных действий к понятиям. Ясно, что здесь помимо знаков, схем и моделей большое значение имеют закономерности действия человека с образом вещи и словом. Критика в этом направлении является нормальным и необходимым для самой теории делом. Ее надо только приветствовать. Но анализ ее выходит за рамки данной статьи.

Есть в развивающем обучении и другие мифы, появление которых обусловлено уже не особенностями теории учебной деятельности, а социальными условиями ее внедрения в практику. Попробуем ответить на вопрос о том, как относиться к мифам. Надо принять их наличие как объективно существующую реальность современной практики развивающего обучения. Их «бытование» свидетельствует о том, что есть определенные недоработки в системе. И люди хотят избавиться от них сами, и целом же мифы возникают только в отношении живого дела, которое интересует людей. Именно в этом заключается залог настоящих и будущих усилий, направленных на понимание и изживание мифов в реальном совершенствовании всей системы развивающего обучения.

ГЛАВА 8.

Проблема оценки качества учебной деятельности в развивающем обучении младших школьников (экспертиза)

Рассмотрим оценку учебной деятельности в развивающем обучении в плоскости мероприятий, связанных с независимой профессиональной экспертизой. В основе экспертизы лежит понимание того, что постановка и решение учебной задачи является основой организации учебной деятельности младших школьников в развивающем обучении.

8.1. Содержание и объем экспертизы учебного процесса РО

В настоящее время содержанием независимой профессиональной экспертизы учебного процесса РО может быть только его соответствие научно-методическим принципам системы Эльконина—Давыдова. Эти принципы изложены в фундаментальных и широко известных трудах В.В. Давыдова. На эти принципы опираются авторы программ учебных предметов РО и все ведущие специалисты, занимающиеся теорией и практикой РО, несмотря на различия их подходов к конкретной технологии обучения и развития детей. При решении вопросов управления образованием в связи с задачами внедрения РО в практику школ наиболее часто возникает именно необходимость оценки соответствия учебного процесса научно-методическим принципам системы Эльконина—Давыдова. Оценка других аспектов учебного процесса либо связана с необходимостью проводить специальные научно-методические исследования, а следовательно заведомо не может иметь статус экспертизы, либо не может быть проведена вне оценки всей образовательной среды школы, т.е. требует фактически другого вида экспертизы. Возможно, в будущем, по мере развития теории и практики РО, появится другое содержание для экспертизы учебного процесса.

Возможны, по крайней мере два следующих типа экспертизы учебного процесса РО: 1) оценка учебного процесса на момент экспертизы, это наиболее часто встречающийся тип и необходимое первое звено для любого типа экспертизы; 2) мониторинг учебного процесса, т.е. отслеживание в течение длительного времени состояния учебного процесса; он обычно состоит из серии экспертиз первого типа.

В настоящее время стала появляться необходимость оценки оригинальных моделей учебного процесса, созданных практиками на местах, на предмет их соответствия научно-методическим принципам системы Эльконина—Давыдова. По сути, это является научно-методической, а не экспертной задачей. Но, возможно, в будущем это станет новым типом экспертизы, требующим особенно глубокого зондирования учебного процесса.

Выбор персоны эксперта

Состав специалистов для проведения экспертизы должен специально подбираться для каждого конкретного случая. Желательно заранее согласовать кандидатуры экспертов с представителями экспертируемого учебного заведения. Надо исходить из двух критериев: авторитетности и независимости специалиста. В настоящее время только начинает складываться институт профессиональной независимой экспертизы в системе Эльконина—Давыдова. Большинство специалистов хорошо известны по работе в научно-исследовательских институтах, вузах, центрах РО и общественных организациях. Сегодня также предпринимаются усилия по авторской сертификации специалистов РО (учителей-методистов и региональных кураторов), которым авторы учебных курсов РО могут доверить экспертную работу на местах.

Независимость специалиста определяется его отношением к процессу реализации РО в классах, где должна проводиться экспертиза учебного процесса. Независимый эксперт не может по крайней мере в течение одного года, предшествовавшего моменту экспертизы: а) учить учителей, ведущих уроки в этих классах; б) вести в этих классах экспериментальную работу по отработке или внедрению в практику собственных научных или методических разработок; в) предпринимать действия, связанные с расстановкой педагогических кадров или изменением образовательного процесса в данной школе.

Стратегия и тактика взаимодействия с экспертами и педагогами РО

Есть два важнейших положения, которые желательно соблюдать при проведении экспертизы. Во-первых, надо оценивать учебный процесс исходя из минимума требований. Этим минимумом, которым определяется своеобразие системы Эльконина—Давыдова, является наличие постановки и решения на уроке так называемой учебной задачи, т.е. такой практической задачи, которая вынуждает ученика искать общий способ решения всех задач данного типа. Выполнения

этого минимума можно требовать от учителя, потому что учебные задачи реально представлены в методических пособиях и учебниках по основным курсам РО. При введении каких-либо дополнительных требований неизбежно возникает возможность произвольного толкования теории РО, субъективизма, предвзятости. По отношению к наличию в учебном процессе постановки и решения на уроке учебной задачи можно фиксировать следующие уровни:

нет соответствия научно-методическим принципам системы, когда отсутствует учебная задача;

учебный процесс находится в «рискованной» зоне, когда учебная задача появляется в учебном процессе случайно, а не как результат целенаправленных действий учителя по организации учебной деятельности;

учебный процесс находится в надежной зоне, когда учебная задача появляется в учебном процессе закономерно — как результат целенаправленных действий учителя по организации учебной деятельности;

учебный процесс представляет собой перспективную модель, учебной деятельности, когда учебная задача возникает на уроках в обрамлении методических находок, расширяющих возможности РО.

Во-вторых, нельзя смешивать задачи экспертизы учебного процесса и оценку квалификации учителей, поскольку последнее требует учета совершенно особых социальных реалий и особых процедур.

Также желательно строго соблюдать процедуру проведения экспертизы. Другие аспекты проведения экспертизы можно согласовывать как с представителями экспертируемого учреждения, так и с руководителем экспертной группы. Если нет возражений, то желательно присутствие на уроках и их обсуждении представителей администрации школы и представителя заказчика экспертизы. Часть информации о результатах экспертизы можно сделать открытой для общественности, а часть — закрытой до определенного времени. Все наиболее существенные аспекты этих взаимоотношений желательно зафиксировать в форме договорных отношений с экспертом. Форма договора на проведение мониторинга может быть составлена по этому же типу. Можно также заключать отдельно договор на проведение каждого этапа мониторинга. В этом случае необходимо, чтобы сохранялась одна и та же команда экспертов.

Преодоление возможных негативных последствий экспертизы и ее результатов

Следует иметь в виду, что сам факт проведения профессиональной независимой экспертизы оказывает мощное воздействие не

только на ситуацию в конкретной школе, но и на положение дел во всем образовательном пространстве, подведомственном заказчику. Частично возможные негативные последствия снимаются за счет правильно организованных взаимоотношений заказчика с экспертом и представителями экспертируемого учреждения. Но одного этого недостаточно. Важно правильно разъяснить педагогической общественности цели и задачи проводимой экспертизы. Причем это желательно сделать незадолго до начала мероприятий, связанных со всей процедурой экспертизы, и как можно скорее после получения окончательных результатов. Еще важнее оперативно и взвешенно отреагировать как на положительные, так и отрицательные результаты. Рациональное использование результатов экспертизы

Основной результат для органов управления образованием заключается в том, что у них появляются реальные содержательные основания взаимодействия со школами РО. Поэтому желательно строить отношения со школами РО именно на устранении выявленных недостатков и развитии положительного опыта. В настоящее время наиболее часто встречается рискованная ситуация в учебном процессе РО. Поэтому основные усилия должны быть направлены на перевод учебного процесса в надежную зону соответствия принципам системы Эльконина—Давыдова. Если есть надежное соответствие принципам системы, а тем более виды на создание перспективной модели, то стоит подумать об организации на базе данной школы местного центра или лаборатории по внедрению РО.

8.2. Пример заключения по экспертизе учебного процесса развивающего обучения (система Д.В. Эльконина—В.В. Давыдова) на уроках математики в I—III классах школы № 3 г. М.

Цель экспертизы — оценка соответствия учебного процесса на уроках математики в I—III классах научно-методическим принципам развивающего обучения системы Эльконина—Давыдова.

В задачи экспертизы входило:

охарактеризовать состояние учебного процесса на уроках математики;

провести с учителями разъяснительную работу по содержанию научно-методических принципов системы Эльконина—Давыдова на основе проведенных уроков;

определить возможные пути исправления обнаруженных недостатков.

Объектом экспертизы была так называемая учебная деятельность, а предметом — учебные задачи как центральный смыслообразующий момент учебной деятельности, наиболее полно обоснованной и описанной в трудах В.В. Давыдова «Виды обобщения в обучении» (М., 1972) и «Проблемы развивающего обучения» (М., 1986), а по отношению к обучению детей математике — в изданиях: *Давыдов В.В., Горбов С.Ф., Микулина Г.Г., Савельева О.В.* Программа развивающего обучения (система Д.Б. Эльконина—Давыдова). I—VI классы. Математика (М.: Интор, 1996), а также методические пособия и учебники этих авторов для I—III классов.

Соответствие учебного процесса научно-методическим принципам развивающего обучения определялось по особенностям взаимодействия учителя и учеников в процессе постановки и решения учебных задач, т.е. таких практических задач, которые вынуждают детей искать (анализировать, обосновывать, применять) общий способ решения всех задач подобного класса или типа. Мы анализировали, как на уроке учитель создавал условия для того, чтобы дети могли ориентироваться на общий способ решения задачи, и как дети действовали в этой ситуации. Процедура экспертизы состояла из двух этапов. На первом этапе учитель проводил урок по собственному плану, на втором этапе — по специальному заданию, предложенному экспертом. Также проводились беседы с учениками по содержанию проведенных уроков и анализировались контрольные работы учеников.

Ход экспертизы

Условия для проведения экспертизы были благоприятные. Дирекция и учителя не оказывали давления на эксперта, не препятствовали его работе. Все задания эксперта были выполнены учителями полностью.

Первые уроки эксперт наблюдал непосредственно в классе. Вторые уроки (по специальному заданию) эксперт оценивал по видеозаписи. Экспертизу учебного процесса в I классе пришлось повторить ввиду нарушения процедуры на первом этапе.

В I классе уроки проводила М. П. Н., образование высшее, специальность — прикладная математика, педагогический стаж — 2 года и весь по развивающему обучению.

Во II классе уроки проводила С. В. М., образование среднетехническое, педагогический стаж — 3 года и весь по развивающему обучению.

В III классе уроки проводил В. Л. С., образование высшее педагогическое, педагогический стаж — 12 лет, из него 1 — год по развивающему обучению.

Общая характеристика учебного процесса на момент экспертизы

В школе созданы благоприятные условия для овладения учителями идей и технологией развивающего обучения. Все учителя регулярно проходят курсовую подготовку в центре «Интор» под руководством авторов программы. Ученики обеспечены учебниками, а учителя — методическими пособиями. Небольшие по численности учеников классы позволяют учителям вести планомерную работу по развитию у детей основ теоретического мышления на материале математики. В школе постоянно работает методобъединение математиков.

Все учителя строго придерживаются содержания и последовательности изучения учебного материала. Этим в первую очередь обеспечивается соответствие учебного процесса принципам развивающего обучения системы Эльконина—Давыдова. Задания, которые содержатся в методических пособиях и учебниках, формулируются учителями в основном правильно, что создает условия для понимания и решения детьми учебных задач. Вместе с тем организация учебного процесса, прежде всего процесса решения учебных задач, имеет ряд особенностей в каждой из параллелей.

Соответствие учебного процесса принципам развивающего обучения от минимального до максимального можно условно разделить на три качественных уровня: 1) рискованный; 2) надежный; 3) образцовый. Учебный процесс в I и II классах можно отнести к рискованной зоне, а учебный процесс в III классе — к надежной зоне.

Учебный процесс в I классе

На момент экспертизы в I классе ученики осваивали понятие числовой прямой. Это один из самых сложных по психолого-педагогическому инструментарию разделов программы. Он требует от педагога одновременного учета всех аспектов учебной ситуации. Учитель М. П. Н. хорошо держит чисто математическую логику рассуждений, связанную с введением понятия числовой прямой, но недостаточно внимательно относится к организации предметной ситуации, обеспечивающей возможность поиска детьми общего способа решения практических задач. Тем самым происходит разрыв между предметными действиями детей и логическими формулировками учителя. Этот недостаток в организации урока не позволяет ученикам в полной мере использовать свои способности к обобщениям, в результате чего возникают ситуации, когда дети не в состоянии решить практическую задачу общим способом, хотя в принципе понимают ее как учебную, т.е. требующую поиска общего

способа решения всех задач данного типа (урок от 27 ноября). Им недостает опоры в образах предметной ситуации, которые содержали бы материал для обобщений.

Учитель ведет урок в темпе, пригодном только для сообразительных детей. В результате возникает впечатление, что все идет нормально, в то время как часть детей не успевает обдумать вопрос. Все это создает на уроке рискованные ситуации.

Анализ контрольных работ по данной теме подтверждает этот вывод.

Рекомендации учителю:

1. При введении каждой новой темы тщательно продумывать не только математическую логику рассуждений, но и логику предметных действий ребенка.

2. Уменьшить темп ведения урока. После вопроса делать паузу, чтобы дети могли обдумать вопрос.

3. Не формулировать суждения за детей, а терпеливо выслушивать их размышления и обсуждать их содержание.

4. Не «бросать» детям сразу несколько вопросов. Помнить, что переформулированный вопрос воспринимается ребенком как новый.

Учебный процесс в II классе

На момент экспертизы на уроках проводилась работа по отработке действия умножения с использованием схемы. Обычно этот раздел не вызывает у учеников и учителя больших трудностей, если предшествующая учебная работа была выполнена полностью и качественно.

На уроках дети демонстрировали понимание смысла действия умножения, соответствующей схемы, основной и промежуточной мерки. Следует отметить хорошую организацию урока, точное следование программе и рекомендациям методического пособия. Учитель не оставляет без внимания ошибки учеников и проводит тактичный разбор неправильных ответов и суждений.

На наш взгляд, учебный процесс находится в рискованной зоне в связи с тем, что первый год дети обучались по программе А.М. Захаровой и Т.И. Фещенко, а со второго года перешли на программу В.В. Давыдова, С.Ф. Горбова, Г.Г. Микулиной, О.В. Савельевой. Программа коллектива В.В. Давыдова с самого начала задает более высокий уровень концептуального подхода к понятию числа, что выражается в более длительном дочисловом периоде обучения и более углубленной проработке отношения между предметными действиями и их знаково-символическими заместителями. Так как у детей в первый год обучения этого не было, то они теряются в ситуациях, ко-

торые требуют от них привлечения понятия и способов обобщения, вырабатываемых по программе В.В. Давыдова и других в I классе.

Кроме того, учитель иногда задает вопросы общего плана, на которые у детей не может быть конкретного ответа. Это приводит к дезорганизации учебного процесса.

Рекомендации учителю:

1. При освоении текущей темы необходимо постоянно возвращаться к анализу предшествующего материала, особое внимание обращая на соотношение предметных действий и их знаково-символических заместителей.

2. Более тщательно продумывать вопросы общего плана.

3. Не давать сразу оценку правильным и неправильным ответам.

Учебный процесс в III классе

На момент экспертизы в классе осваивался способ перевода условия текстовой задачи в таблицу. Этот раздел программы требует очень точной, кропотливой работы учителя и учеников над математическим смыслом воображаемых ситуаций, построенных на основе прямо пропорциональной зависимости величин и процессов. И эта работа на уроке присутствует. Непривычный стиль урока, больше похожий на стиль средней школы, на наш взгляд, вполне приемлем и даже полезен ученикам III класса в этой школе.

Дети вполне понимают общий смысл таблицы и умеют подводить содержание условий текстовой задачи под тот или иной тип таблицы, т.е. всякую частную практическую задачу решают как учебную.

В качестве небольшого замечания можно отметить, что учитель слишком часто спрашивает одних и тех же учеников. Также не совсем четко разделены представления о договоре при обозначениях и удобстве пользования таблицей.

Рекомендации учителю:

1. По мере возможностей привлекать к дискуссии всех учеников.

2. До конца обсуждать ошибки учеников.

3. Дискуссию строить не только между учителем и учениками, но и между самими детьми.

Рекомендации для работы школьного методобъединения:

1. Проработать способы решения учебных задач через организацию различных форм коллективной работы детей.

2. Специально поработать над вопросами психолого-педагогической проработки освоения понятия числа (предметность действия, роль знаково-символического опосредования, общий способ решения практических задач).

3. Продумать тактику включения слабых и медлительных детей в решение учебных задач.

Оценка перспектив развития учебного процесса

При сохранении контингента учеников, педагогического коллектива и сложившегося управления школой можно очень быстро, в течение 1—2 месяцев, учебный процесс I—II классов перевести в надежную зону. Есть возможность на основе обучения в III классе создать перспективную модель развивающего обучения. Но это, конечно, задача отдаленного будущего.

Заключение по второму этапу мониторинга учебного процесса развивающего обучения по системе

Д.Б. Эльконина— В.В. Давыдова на уроках математики в I и III классах школы № 3 г. М.

Первый этап мониторинга проводился в ноябре — декабре 1996 года. Второй этап проводился в апреле 1997 года. Есть полные данные по учебному процессу в I классе (учитель М. П. Н.) и в III классе (учитель В. Л. С.). Процедура экспертизы была такая же, как и на первом этапе. 1-й урок учитель проводил по собственному плану, 2-й урок — по заданию, предложенному экспертом.

Цель мониторинга — оценка соответствия учебного процесса на уроках математики научно-педагогическим принципам развивающего обучения системы Эльконина—Давыдова.

Задача мониторинга:

охарактеризовать состояние учебного процесса на уроках математики; провести с учителями разъяснительную работу по содержанию научно-методических принципов системы Эльконина — Давыдова на основе проведенных уроков;

определить возможные пути исправления обнаруженных недостатков;

на основе сравнения данных по первому и по второму этапам мониторинга оценить устойчивость учебного процесса (в плане соответствия научно-педагогическим принципам развивающего обучения) и ресурсы по его совершенствованию.

Данное заключение следует рассматривать вместе с нашим заключением от 22 декабря 1996 г. Поэтому в настоящем документе в основном отражены результаты по решению последней задачи.

Ход экспертизы второго этапа

Условия для проведения экспертизы были благоприятные. Все уроки эксперт наблюдал непосредственно в классе.

Общая характеристика учебного процесса в I и III классах

Учебный процесс на уроках математики соответствует принципам системы Эльконина—Давыдова. Соответствие этим принципам от минимального до максимального можно условно разделить на три качественных уровня: 1) рискованный; 2) надежный; 3) образцовый. Учебный процесс в I классе в целом можно отнести к надежной зоне, но в отдельных фрагментах урока он попадает в рискованную зону. Учебный процесс в III классе полностью находится в надежной зоне с перспективой выхода в образцовую.

Учебный процесс в I классе

М.П. Носко удалось исправить ряд недостатков в организации учебного процесса, выявленных на первом этапе мониторинга: уменьшился темп урока, более четкой и продуманной стала система вопросов, дети имеют возможность полностью сформулировать свои ответы и суждения. За счет этого учебный процесс в целом из рискованной зоны перешел в надежную.

Вместе с тем в ряде случаев учебный процесс попадал в рискованную зону. На момент экспертизы на уроках ученики осваивали решение и составление уравнений. Материал этой темы таков, что логика учебной деятельности представлена не явно. На первый план выступает чисто математическая логика обращения с уравнениями. В этом состоит трудность для работы учителя: ему необходимо перестроить свое взаимодействие в сторону усиления формального анализа уравнений. Именно в моменты формального анализа уравнений на уроках возникали рискованные ситуации. Учителю М. П. Н. удавалось их преодолевать за счет терпеливой работы с суждениями детей и подробного разбора ошибок. Но все равно конечный результат анализа давался некоторым детям с трудом. Этих ситуаций можно было избежать, если с самого начала предлагать ученикам строгое определение уравнения и алгоритмы его анализа.

Доступ к ресурсам по совершенствованию учебного процесса затруднен из-за недостаточно полным видением учителем всей программы обучения. Поэтому есть одна основная рекомендация учителю — как можно скорее получить полное представление обо всем курсе обучения детей от I до III класса, чтобы успевать вовремя перестраивать взаимодействия с учениками.

Учебный процесс в III классе

Учебный процесс в III классе полностью находится в надежной зоне. Учителю В. Л. С. удалось реализовать все рекомендации, высказанные экспертом после первого этапа мониторинга. В настоя-

щее время учебный процесс близок к образцовому. Это позволяет учителю вводить интересные экспериментальные задания.

Вместо рекомендаций мы хотим высказать одно пожелание: не форсировать формальное выполнение программы, так как дети уже во многом демонстрируют способности и умения в математике, характерные для учеников более старших классов, а продолжать обучение по системе Эльконина—Давыдова в следующем классе, постепенно увеличивая достигнутый потенциал. Ресурс по совершенствованию учебного процесса в этом направлении очень высок. Возможно создание перспективной модели учебного процесса развивающего обучения по системе Эльконина—Давыдова в III—V классах.

ГЛАВА 9.

Теория учебной деятельности и вопросы формирования познавательных универсальных учебных действий (требования ФГОС НОО)

Согласно ФГОС начального общего образования формирование универсальных учебных действий является важнейшей составляющей основной образовательной программы школы⁴⁰. Среди познавательных универсальных учебных действий необходимо обратить особое внимание на **знаково-символические действия, а именно**: моделирование — преобразование объекта из чувственной формы в модель, где выделены существенные характеристики объекта, и преобразование модели для выявления общих законов, определяющих данную предметную область, в чистом виде. Это, действительно, важнейшие действия (будем называть их действиями моделирования), обеспечивающие успешность учения, так как свойства и закономерности изучаемого школьниками окружающего мира представлены им в основном в виде моделей.

9.1. Логика формирования действий моделирования

Логика формирования действий моделирования была достаточно подробно описана В.В. Давыдовым применительно к задачам проектирования учебной деятельности в развивающем обучении. Согласно этой логике способность к осуществлению действий моделирования развивается в процессе решения так называемых учебных задач. Общепринятое рабочее определение учебной задачи следующее: учебной называется такая задача, которая вынуждает ученика искать общий способ решения всех задач данного типа. В этой форме она де-факто присутствует уже в книге В.В. Давыдова «Виды обобщения в обучении»⁴¹. Позднее он дает ей развернутое определение: «Учебная задача, которая школьникам предлагается учителем, требует от них: 1) анализа фактического материала с целью обнаружения в нем некоторого общего отношения, имеющего закономерную связь с различными проявлениями этого материала, т.е. построения содержательной абстракции и содержательного обоб-

⁴⁰ Федеральный государственный образовательный стандарт общего (начального) образования, МОН РФ. М., 2009.

⁴¹ Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. М., 1972.

щения; 2) выведения на основе абстракции и обобщения частных отношений данного материала и их объединения (синтеза) в некоторый целостный объект, т.е. построения его «клеточки» и мысленного конкретного объекта; 3) овладения в этом аналитико-синтетическом процессе общим способом построения изучаемого объекта⁴².

Важно отметить, что учебная задача есть объективный результат логико-психологического анализа содержания учения. Ее можно рассматривать относительно независимо от многообразия условий обучения детей. В теории развивающего действие моделирования возникает не само по себе, а процессе открытия учеником «некоторого общего отношения, имеющего закономерную связь с различными проявлениями этого материала», т.е. когда он увидел в конкретной задаче нечто, имеющее в принципе общее с другими задачами этого типа. Поэтому первое учебное действие, посредством которого решается учебная задача, есть *«преобразование условий задачи с целью обнаружения всеобщего отношения изучаемого объекта»*. Это действие можно выполнить только в том случае, если проанализированы условия задачи и выделены существенные признаки и отношения анализируемых объектов, представленных в условии задачи. И только потом за ним следуют такие действия как *«моделирование выделенного отношения в предметной, графической или буквенной форме; преобразование модели отношения для изучения его свойств в «чистом виде»*⁴³.

Итак, логика формирования знаково-символических действий как познавательных универсальных учебных действий связана с общей логикой решения учебных задач, то есть задач квазиисследовательского типа. В ходе решения таких задач ученик приобретает опыт осмысления выделения существенных отношений в условиях задач и построения на их основе модели изучаемого объекта. Он осознает, что **переход от объекта к его модели не совершается не сам по себе**, что нужно подумывать, какие свойства объекта нужно моделировать и для чего.

9.2. Трудности перехода от объекта к его модели

Момент перехода от объекта к его модели как особой мыслительной работа постоянно ускользает от внимания педагогов, вынужденных заниматься проектированием учебного процесса в русле требований ФГОС. Этот момент не прорабатывается на уроке с

⁴² Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. — М., 1996. — с. 151—152.

⁴³ Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. М., 1986. с. 154.

учениками. Учителя предлагают ученикам модель в готовом виде, не обсуждая условия и цели ее появления. В качестве примера рассмотрим сценарий фрагмента урока по математике для 2 класса по учебнику Л.Г. Петерсон, разработанный учителем начальных классов Девятьярова Л.А. Он редставлен в интернете в рамках Общероссийского проекта «Школа цифрового века» 2012–2013 на «Фестивале педагогических идей «Открытый урок»⁴⁴.

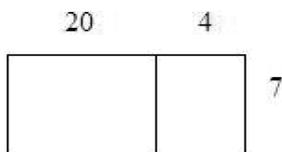
«Прием моделирования используется и при рассмотрении умножения суммы на число (распределительное свойство умножения) на 28-м уроке по учебнику «Математика-2» для 2 класса. В устные упражнения вместе с примерами на повторение включается пример 24×7 , который вызывает затруднения у учеников, создается проблемная ситуация, мотивирующая поиск нового вычислительного приема.

– Используем имеющиеся у нас знания.

– Разбейте число 24 на два таких слагаемых, каждое из которых мы уже умеем умножать на 7. Какое выражение получилось? $(20 + 4) \times 7$.

– Воспользуемся графической моделью умножения.

– Найдите площадь прямоугольника, одна сторона которого $20 + 4$, а другая – 7.

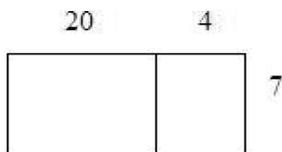


– Удобнее найти площадь каждого прямоугольника отдельно, полученные результаты сложить.

$$24 \times 7 = (20 + 4) \times 7 = 20 \times 7 + 4 \times 7 = 168$$

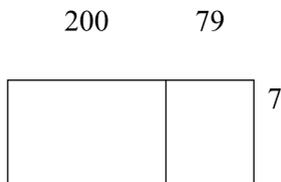
Вывод: Умножение двузначного числа на однозначное сводится к умножению суммы на число (распределительное свойство умножение)».

Рассмотрим подробнее момент перехода от объекта $(20 + 4) \times 7$ к его модели:



⁴⁴ Девятьярова Л.А. Использование приема моделирования на уроках математики в начальной школе /festival.1september.ru/articles/570944/

Числу 24 ставится в соответствие сторона прямоугольника длиной $(20 + 4)$, числу 7 — другая сторона прямоугольника длиной 7. Площадь данного прямоугольника отождествляется с результатом следующего арифметического действия: $(20 + 4) \times 7$. В качестве аргумента приводится удобство вычисления. То есть ученики должны рассмотреть не существенные свойства объекта и способы их отображения в модели, а что-то третье, в данном случае удобство вычисления. В данном случае такой подход снижает значение модели. Проведем мысленный эксперимент. Пусть надо вычислить 279×7 . С такими задачами ученик могут встретиться уже в 3—4 классе в зависимости от используемой программы. Будем действовать так, как предлагается в сценарии: представим арифметическое выражение $(200 + 79) \times 7$ в виде площади прямоугольника:



Очевидно, что использование такой модели отнюдь не облегчает ученикам вычисление.

Конечно, использованный учителем прием не повредит ученикам, но и не продвинет их в освоении и понимании способов моделирования. Модель была бы нужна для анализа или подтверждения распределительного закона умножения $(a + b) \times c = (a \times c) + (b \times c)$. Но эта задача не была поставлена, хотя и в выводе она присутствует.

С точки зрения деятельностного подхода учебная задача должна обращать внимание ученика на предмет и способы действия с этим предметом. В большинстве случаев учителя понимают это, но не учитывают психологическую логику самой ситуации постановки задачи. В результате появляются в сценариях урока сомнительные вопросы. В качестве примера рассмотрим сценарий фрагмента урока математики, который представила учитель начальных классов Александра Т.И. на «Фестивале педагогических идей «Открытый урок»:

«Задача. У мальчика 50 к. Яблоко стоит a к, а груша k к. О чем мальчик думает при выполнении каждого из следующих действий? Поставьте вопрос задачи и выберите нужную модель.

$$\begin{array}{ll}
 50-a & a-k \\
 50:k & 50-k \\
 a+k & a \cdot 4 \\
 50-a \cdot 3 & 50-(a+k) \\
 50-a-k & (50-a) \cdot k \\
 (a+k) \cdot 2 & a \cdot 9-50
 \end{array}$$

Мой многолетний опыт подтверждает целенаправленность такого приема решения задач. Детей увлекает такая творческая работа. Они с интересом включаются в поисковую деятельность»⁴⁵.

Сомнений в том, что такая задача вызывает интерес у учеников нет. Сомнение вызывает вопрос: «О чем мальчик думает при выполнении каждого из следующих действий?» Мало ли о чем может подумать мальчик при обдумывании 12-ти алгебраических выражений. Видимо, учитель предполагал, что ученики будут обсуждать различные модели этих выражений и их соотношение с предметной ситуацией. Возможно, в данном классе ученики данного учителя без лишних слов понимают, чем им надо заниматься. Но для проектирования сценария урока для других учителей надо точно ставить вопрос. Если такой вопрос будет поставлен, то придется обсуждать все 12 моделей, а значит продумывать сценарий дискуссии, которая по времени займет весь урок.

Соотношение предметной ситуации и модели, в частности математической, — труднейший для учителя момент в организации учебной деятельности на уроке. Современные учебно-методические комплекты насыщены заданиями, связанными с интерпретацией различных сюжетных ситуаций в арифметических действиях. Проблемность этих задач обычно заключается в том, что есть неоднозначность в установлении соотношения объекта и его модели. А потому при решении соответствующих задач учащихся могут анализировать условия адекватности отображения значения сюжета в его математической модели и осуществлять рефлекссию способа своих действий с моделью. При проектировании сценария урока необходимо так ставить вопросы и так планировать решение задач, чтобы предметом размышления учащихся была именно множественность

⁴⁵ Алехина Татьяна Ивановна. Развивающие функции моделирования текстовых задач как метод активизации мыслительной деятельности обучающихся на уроках математики в начальных классах/ festival.1september.ru»Статьи Фестиваля Открытый урок.

решений подобных задач и определения возможных вариантов решения учениками этих задач на уроке. Учителю при проектировании сценария решения задачи надо не сужать, а по возможности расширять зону возможных поисков. Но при этом он вынужден удерживать в качестве цели достижение определенного приемлемого общего для всех учеников результата. Этот результат может обсуждаться как дополнительные условия к формулировке задачи.

9.3. Примеры организации учебной ситуации, связанной с анализом соотношения модели и объекта

В качестве первого примера рассмотрим следующую задачу из учебника математики для 1 класса авторского коллектива М.И. Маро [72, с. 52]. Ученикам нужно определить, какой из арифметических примеров можно считать математической моделью для интерпретации смысла сюжетной картинки.



$$7 + 1 = 8$$
$$8 + 1 = 9$$

$$8 - 1 = 7$$
$$9 - 1 = 8$$

Множественность решений связана с неопределенностью значения наполовину покрашенной доски забора. Поэтому учитель может задать следующий вопрос: «О чем мы должны договориться относительно смысла этой картинки, прежде чем определять, какой пример может быть моделью для описания действий мальчика?» Дети из контекста уроков математики догадываются, что речь идет о количестве покрашенных и не покрашенных досок. Но одна доска покрашена наполовину. Встает вопрос: «Как ее считать, покрашенной или не покрашенной?» В зависимости от этого решения этого вопроса выбор соответствующего арифметического примера будет

разным. Предположим, в дискуссии определится, что если наполовину покрашенную доску считать все-таки покрашенной, то подходят примеры: $9 - 1 = 8$ и $8 + 1 = 9$. А далее уже можно, опять же в дискуссии, определять смысл картинки по каждой модели. Если выберем модель $9 - 1 = 8$, то можно дать следующую интерпретацию: «Мальчику надо было покрасить 9 досок, одну он пока еще покрасил. Сколько он уже покрасил досок?» Если выберем модель $8 + 1 = 9$, то интерпретация картинки будет другая: «мальчик покрасил 8 досок. Если он покрасит еще одну, то сколько всего будет покрашенных досок?» Дискуссию можно продолжить новым вопросом: «А что будет, если наполовину покрашенную доску считать все-таки не покрашенной?»

Данные примеры показывают, что проектировать развивающие учебные ситуации, нацеленные на формирование таких познавательных универсальных учебных действий как знаково-символические действия, вполне возможно. Эта возможность обеспечивается тем, что идеи развивающего обучения, в частности учебная работа с моделями, проникли в содержание обучения математики практически во все современные учебно-методические комплекты начальной школы. Но чтобы реализовать эту возможность, необходимо выдерживать общую логику в проектировании учебных задач и развивающих учебных ситуаций.

В качестве второго примера рассмотрим исследование нашей аспирантки Л.Н. Шиленковой. Она подготовила и провела обучающий эксперимент в экспериментальной группе, который состоял из 7 учебно-развивающих ситуаций (по 15–20 минут) один-два раза в неделю. Сценирование учебно-развивающих ситуаций проводилось на материале учебника математики 1 класса И.И. Моро на основе идеи спользования множественности решений задач для развития метапредметных компетенций младших школьников. Содержанием были задачи на оценку смысла соответствия сюжета картинке его математической модели. При этом особое внимание уделялось множественности решений развивающих задач. В частности, для анализа адекватности математических моделей соответствующей сюжетной картинке нами подбирались такие изображения, в сюжете которых присутствовала неоднозначность действий персонажей, т.е. предполагалась множественность решений. Предметное содержание этих задач существенно отличалось от предметного содержания диагностических задач. После предъявления каждого задания организовывалась дискуссия среди учащихся с обсуждением способов его выполнения.

Примером задачи на анализ соотношения объекта и модели, а также их адекватности друг другу может служить следующее задание.

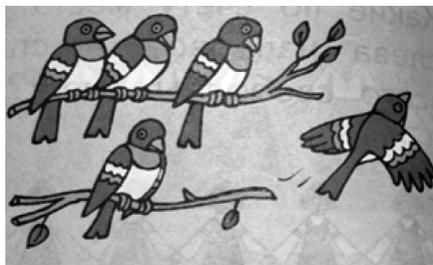


Рис. 1.

Данный рисунок (Рис. 1) раздается каждому ученику.
На доске делается следующая запись:

$$\square \quad \square = \square$$

Учащимся дается следующее задание: «Определите, какой математический знак необходимо поставить между двумя квадратами слева, если все квадраты обозначают числа». Сначала с учениками анализируется связь смысла сюжетной картинке и предлагаемой модели. Ученики предлагают свои варианты. Учитель здесь просит аргументировать каждый ответ, тем самым, организуя дискуссию. В результате обсуждения учащиеся приходят к выводу, что в данном случае можно поставить как знак «плюс», так и «минус» в зависимости от того, как интерпретировать сюжетную картинку. Далее ученикам предлагается заполнить квадратики соответствующими цифрами. Ученики предлагают множество вариантов, каждый из которых коллективно обсуждается, а те варианты, которые в ходе обсуждения приняты в качестве верных записываются на доске. Здесь акцентируется внимание учащихся на работе с математическими действиями как моделями действий изображенных персонажей. В данном случае анализ условий задачи фактически выступает как момент оценки соответствия модели и смысла сюжета рисунка.

Наиболее интересным была дискуссия относительно применения «нуля» для обозначения действий, происходящих на сюжетной картинке в связи с вопросом: «А если птичка летит мимо, то как будет записан пример?» Обсуждались ответы: $4 - \langle \rangle = 4$ и $4 + \langle \rangle = 4$.

После завершения обучающего эксперимента в экспериментальной группе всем испытуемым было предложено решить задание «Блокноты», описанного в предыдущей главе. До эксперимента результаты экспериментальной и контрольной групп были равны. Данные после проведения эксперимента представлены в таблице 2.

Таблица 2

**Результаты выполнения задания «Блокноты»
в экспериментальной и контрольной группах
(заключительное обследование)**

	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Экспериментальная группа (80 испытуемых)	9	48	23
Контрольная группа (88 испытуемых)	27	54	7
Всего 168 испытуемых	36	102	30

Различия в результатов экспериментальной и контрольной групп по критерию Ван-дер-Вандена оказались значимыми ($P \leq 0,05$). «Отсюда можно сделать вывод о том, что присутствие в содержании учебной деятельности задач на метапредметное содержание может оказать положительное влияние на развитие умение анализировать условия задач и рефлексировать недостающие данные.

А умение анализировать условия задач и рефлексировать недостающие данные может рассматривать как метапредметные образовательные результаты обучения. Предлагаемые нами диагностические задания могут быть использованы для оценки метапредметных образовательных результатов обучения младших школьников. Содержание задач в проведенном обучающем эксперименте может быть положено в основу проектирования развивающих образовательных ситуаций в начальной школе.

ГЛАВА 10.

Понимание младшими школьниками закономерностей процессов в развивающих образовательных ситуациях

10.1. Пример понимания комбинаторных закономерностей на уроке математики

Рассмотрим в качестве примера проект развивающей образовательной ситуации, созданный нами на основе другого задания из учебника по математике для первого класса авторского коллектива М.И. Моро⁴⁶.

Выбор задачи. На рис. 1 изображены красные (незаштрихованные) и зеленые (заштрихованные) фигуры. Задание: «Можно ли выложить фигуры в ряд так, чтобы рядом не было фигур, одинаковых и по цвету, и по форме?».



Рис. 1.

Задание носит проблемный характер, так как заранее неизвестно, можно так сделать или нельзя. Оно не связано с формированием навыков устного счета. Задание имеет метапредметное содержание, а именно: вводит учеников в область комбинаторных действий с последовательностями, имеющими заданные отношения между соседними элементами.

Оценка возможностей детей. Предпосылки для выполнения таких действий у детей в возрасте 6,5–7 лет есть. Смутные идеи о возможности создания определенной линейной закономерности у них имеются. Эти идеи можно рассматривать как аналог исходной абстракции. Они уже сталкивались с подобными действиями в изобразительном искусстве (рисование узоров), в музыке и танцах (отбивание ритма) и т.п.⁴⁷ Но у них нет опыта действий в отвлеченной форме, а именно: в форме воображаемого перемещения и комбинирования фигур. Кроме того, задача требует удержания в сознании сразу двух условий, т.е. системного мышления, что в этом возрасте

⁴⁶ Моро М.И., Волкова С.И., Степанова С.В. Математика. 1 класс. Учебник для общеобразовательных учреждений: В 2 ч. Ч. 1. М.: Просвещение, 2011. — 127 с. С. 17.

⁴⁷ Полюянов Ю.А. Изобразительное искусство. Пособие для учителя. Ч. 1: содержание, методика и организация занятий в начальной школе. М.: ВЛАДОС, 1997.

встречается очень редко. Поэтому большинство детей выполнить это задание в одиночку не смогут. Но они могут выполнить такое задание в условиях социального взаимодействия⁴⁸ [28, с. 98–108].

Определение общей схемы работы. Поскольку очевидного опыта действий в форме воображаемого перемещения и комбинирования фигур у детей нет, постольку этот опыт нужно создать. Причем начинать надо не с воображаемого перемещения, а с ручных действий по реальному перемещению фигур. Необходимо организовать также рефлексию этого опыта в условиях взаимодействия между собой и под управлением учителя.

Сценарий процесса решения задачи. Ключевая задача: создать образовательную ситуацию, в которой которые ученики смогут осуществить познавательную рефлексию своего опыта действий в процессе выдвижения гипотезы. Это возможно уже в I классе. В качестве материального обеспечения к уроку необходимо подготовить шесть больших фигур: круг, квадрат и треугольник, каждые зеленого и красного цвета.

Этап 1. На доске хаотично висят фигуры разного цвета. Учитель: «Дети, давайте попробуем расставить эти фигуры в ряд так, чтобы рядом не было фигур, одинаковых и по цвету, и по форме! Понятно? Сначала изучим наши фигуры. По каким цветам они различаются? (Учитель выслушивает ответы) Правильно, есть красные и зеленые фигуры. А как фигуры различаются по форме? (Учитель выслушивает ответы) Правильно, есть круги, квадраты и треугольники. Начнем выкладывать их в ряд так, чтобы рядом не было одинаковых фигур по цвету и по форме!» Надо иметь в виду, что дети у доски будут ошибаться. Но ученики с мест могут их контролировать и тем самым помогут правильно выполнить действие.

Этап 2. Предположим, что получилась такая последовательность, как на рис. 2.



Рис. 2.

Учитель: «Посмотрите, какая последовательность у нас получилась! Красиво? (Дети, конечно, с радостью согласятся.) А теперь я уберу одну красную фигуру (рис. 3). Нарушилось наше условие?»

⁴⁸ Рубцов В.В. Социально-генетическая психология развивающего образования: деятельностный подход // Культурно-историческая психология. М.: МГППУ, 2008. С. 367–386.



Рис. 3.

Ученики сразу заметят нарушение по цвету. Учитель: «Давайте попробуем восстановить правильное чередование фигур так, чтобы рядом не было одинаковых фигур по цвету и по форме!» Это задание труднее. Поэтому желательно вызвать уже пару учеников. Пусть они ищут вместе необходимый вариант перестановок под контролем других учеников класса и учителя.

Этап 3. Предположим, что получилась такая последовательность, как на рис. 4.



Рис. 4.

Этап 4. Учитель: «Ребята, у нас получилась правильная последовательность фигур! А если уберу еще одну какую-нибудь красную фигуру, то можно будет сделать так, чтобы рядом не было одинаковых фигур по цвету и по форме?» С большой долей вероятности можно предполагать, что появятся альтернативные гипотезы. Если будет только одна, то учителю следует выдвинуть свою альтернативную гипотезу. Далее необходимо организовать коллективное обсуждение гипотез.

Реалистичность данного сценария была экспериментально проверена на уроке математики в I классе школы № 91 г. Москвы учителем Н.Л. Табачниковой. Дети продемонстрировали способность в коллективной форме выдвигать, обосновывать и проверять свои гипотезы.

В процессе экспериментальной проверки этой и других учебно-развивающих ситуаций были обнаружены два интересных феномена.

Феномен 1. Ученики находили определения обнаруженных закономерностей структуры объектов в форме, выходящей за границы заданных в задаче условий. Например, на этапе 2 один мальчик, оценивая получившуюся закономерность назвал ее «рифмой», имея в виду повторяющуюся последовательность фигур и цвета. Учитель подхватил эту идею, назвав закономерность гармонией, и сформулировал вопрос следующим образом: «А если я теперь уберу одну красную фигуру (рис. 3), то нарушится ли наша гармония?». Детям сразу

стала понятна задача. Описанная ситуация остро ставит проблему доучебных форм теоретических обобщений, которая не рассматривалась в теории развивающего обучения, но которые существуют [19]. Эти обобщения явочным порядком врываются в учебных процесс. И учитель должен быть готов к таким неожиданностям.

Итак, *второй важной проблемой является содержание складывающейся до учебной деятельности формы теоретических обобщений (наивные научные понятия).*

Феномен 2. В процессе поиска нужного решения у доски ученик осуществляет нечто вроде уподобления действиям других учеников. Это — не подражание, когда один субъект воспроизводит внешнюю форму действия или поведения другого субъекта. Это есть выполнение субъектом практического действия, ориентируясь на цель действия по реакции других субъектов. В нашем примере это проявилось уже на этапе 1, когда одна девочка при выборе нужной фигуры ориентировалась на гул, который воспроизводили ученики класса за ее спиной. Она медленно двигала ладонью над фигурами, и когда интонация гула приобретала одобрительный характер, в этот момент она останавливалась и выбирала ближайшую фигуру. Такой тип действия мы наблюдали и в других ситуациях, особенно на начальных этапах вхождения учеников в учебную деятельность. Учителю также необходимо понимать природу этих действий.

10.2. Пример понимания младшими школьниками закономерностей понимания закономерностей процессов в предметной области «Окружающий мир»

Рассмотрим пример ситуации, которую спроектировала и апробировала на наша аспирантка Укропова А.В.

Дети просматривают слайд-шоу с фотографиями. На фото молодое дерево и многоэтажный панельный дом.

Учитель: «Ребята, что вы увидели на фото?»

Учащиеся: «Деревья и дома». На самом деле, на фотографиях было еще много разных объектов: детская площадка, качели, машины, клумбы и т.д. Для того чтобы ответить на вопрос, необходимо проанализировать увиденные картинки. Сначала дети называют все увиденные объекты, затем понимают, что на каждом фото было дерево и дом.

Учитель: «Посмотрите на это дерево, а теперь взгляните на эти дома. Какие они?»

Учащиеся: «Дерево маленькое, еще молодое. Дом большой, многоэтажный». Дети не сразу приходят к этому выводу, педагог задает вопросы-подсказки.

Учитель: «Представьте, что прошло 10 лет. Что изменилось? Что теперь мы увидим на фото? Нарисуйте» (рис. 1). Рассматриваем рисунки.

Учащиеся делают множество предположений: «Дерево вырастет, а дом нет. Дом может быть покрасят. Дерево будет цвести и т.д.». В результате у малышей появляется опыт анализа закономерностей разных процессов (статичных и динамичных) В процессе обсуждения дети делают выводы о том, что неживое меняет человек, а живое (маленькое дерево) подчинено собственным законам природы.

ГЛАВА 11.

Исследование феноменов понимания младшими школьниками человека в искусстве

Для личностного развития младших школьников огромное значение имеет понимание законов искусства. В данной главе представим опыт таких прикладных исследований.

11.1. Объективность феноменов понимания в проектировании и организации учебной деятельности на занятиях искусством

Однажды в одной статье мы назвали известного теоретика Феликса Трофимовича Михайлова нашим философом образования. Он возразил — философия не может быть прикладной наукой. Философ, конечно, может рассматривать проблемы других наук. Но тогда он должен исходить из содержания и конкретных наработок этой науки или соответствующей общественной практики. В системе образования он, прежде всего, является деятелем образования. Но при этом может оставаться философом. Тогда его задача — оценить состояние дел, исходя из опыта мировой философской мысли.

Этот, на первый взгляд, чисто терминологический урок имеет фундаментальное и одновременно прикладное значение для психолого-педагогических исследований. Особенно в плане осознания основ своей деятельности, то есть профессиональной рефлексии. Всякая инновация обусловлена в основном внутренними условиями системы образования как конкретной общественной практики. Предлагая инновацию, педагоги, психологи, управленцы каждый раз устанавливают новые отношения людей, групп, социальных структур, одновременно поддерживая или разрывая другие ранее уже сложившиеся отношения. В этом проявляется их активное волевое участие в многообразном процессе, насыщенном разнонаправленными желаниями, устремлениями, связями и идеями реально действующих людей.

Это не имеет значение только в том случае, если что-то создается на совершенно пустом месте. Или когда, вообще, предполагается полная и окончательная замена ныне существующей когламерации людей, работающих в данной системе. В современных условиях трудно себе представить такое.

Да, мы привносим что-то новое со стороны. Но оно приживается только в том случае, если для этого есть предпосылки в самой прак-

тике образования. Данные научных теорий и прогнозов, существующие методические наработки, конечно, надо учитывать. Но только как один из факторов. Главное — увидеть то, что происходит в гуще образования. В момент непосредственного взаимодействия субъектов образования: Ученика и Учителя; Учителя, Ученика и Родителя; Учителя; Ученика, Родителя и Работодателя и т.д. Мы что-то понимаем по существу явления в той мере, в какой в состоянии оказаться на острие этих отношений. Развивать эти отношения — ответственная задача тех, кто берется прокладывать новые пути в обучении и воспитании подрастающего поколения.

Подлинная драма образования раскрывается во «встрече субъективных мотиваций» — часто повторяемое выражение Феликса Трофимовича. Он не принимал высокомерного отношения некоторых ученых к практикующим учителям типа: нечего с ними обсуждать, так как они ничего не понимают в высокой теории. Да, есть в практике много уже отжившего, рутинного, но есть и много того, что послужит основой для будущего.

Это не значит, что ученые и методисты не могут оказаться на острие «встреч субъективных мотиваций». Часто в качестве примера Михайлов приводил курс «Литературного чтения» Г.Н. Кудиной и З.Н. Новлянской. В его основе лежит работа учителя с ученическими интерпретациями, оценками, осмыслениями формы слова как в произведениях высокой литературы, так и на материале творчества самих учеников. Тем самым открываются участки, лагуны, источники проявления детской мотивации, понимаемой как устремленности к реализации своей самости, то есть проявления подлинно человеческой сущности. Эти открытия и есть задача любого деятеля на инновационном поле образования. Это первая часть урока Михайлова.

Вторая часть заключается в том, что, сделав верно первый шаг, надо оглядеться, чтобы сделать второй шаг, достойный первого. Поэтому хотя и не может быть философа образования, но может быть и даже нужен философствующий деятель образования. Он может осмыслять инновационный опыт по сущностным основаниям произошедшего акта встречи субъективных мотиваций участников образовательного процесса. Он может оценить, в какой мере реализовалась и будет далее развиваться их устремленность к осуществлению своей подлинно человеческой сущности. Основания такой рефлексии для Михайлова лежали в опыте развития мировой культуры. Опыт образования важен, но это только часть истории проявления самости человека.

Эта часть урока с трудом дается нашей педагогической общест-венности. Получив первый положительный результат, многие

начинают двигаться либо по инерции, либо повторяют то, что уже наработано в методическом опыте образования, вне совершенного акта. И незаметно для себя скатываются на традиционный подход, или начинают исходить из собственного произвола (= своей наивности). Значение позиции Михайлова заключается в точном указании того, что оценка достижений и направление развития инновации не лежит только в сфере уже сложившихся методических наработок. Осмыслить новацию надо в пространстве тех связей, которые уже задействованы в волевом акте. То есть там, где волевой акт поднял цепочку связей, воспроизводящих подлинные основания самой сути образования.

Михайлов очень любил пример с открытием понятия точки в античные времена. Он считал, что надо понять сами условия того, чего нет как нечто натурального, но что присутствует как реальность нашей мысли в момент совершения общего дела и общения. Вот подлинный выход на исходные основания самой природы образования как воспроизводства человеческого сознания. Теоретик в системе общего образования призван заниматься тем, как люди в каждом акте своей деятельности воспроизводят условия открытия понятия точки. Здесь позиция Феликса Трофимовича как философа была востребована. Он умел смотреть на положение дел строго, исходя и опыта драмы становления самосознания в мировой культуре.

Вернемся к курсу Г.Н. Кудиной и З.Н. Новлянской, поскольку он удобен как пример для анализа. Михайлов считал этот курс одним из выдающихся достижением не только развивающего обучения, но всей отечественной методической мысли потому, что авторы не пошли по пути упрощения и подгонки технологии обучения под уже устоявшиеся методические стандарты, привычные для представителей системы ведомственной экспертизы. Они не стали исходить только из своего богатого экспериментального опыта, а постоянно рассматривают свои учебники, методические пособия, тетради для учеников с точки зрения того, что необходимо для реализации исходного замысла — воспитания подлинно культурного читателя. Это определяется в первую очередь подбором текстов и способов их анализа, которые позволяют ученикам войти в понимание мировой литературы. На каждом этапе обучения от первого до выпускного класса исходные основания курса заново анализируются и ищутся методы, соответствующие жизненному опыту современных детей. То есть они встают на ту точку зрения, которая шире каких-то личных наработок.

В качестве негативного примера можно привести попытку другого автора создать курс литературы, основанный вроде на тех же

принципах, что и курс Кудиной и Новлянской, но более упрощенный и доступный учителям. В частности, она включила в учебник десяток своих литературных опусов вместо признанных классических текстов, видимо, для того, чтобы были лучше понятны ее методические предложения. В начале учителям это даже нравилось. Настоящее художественное произведение всегда шире любой частной трактовки и поэтому всегда есть риск попасть при его обсуждении в неведомые смыслы. А методический текст прост, в нем нет ничего сверх того, о чем пишет автор учебника. Но потом учителя, которые действительно серьезно заботятся о литературном развитии своих учеников, стали недоумевать. При обсуждении предлагаемых текстов невозможно выйти за пределы авторской наивности. Еще раз подтвердилась простая мысль: сформировать читательскую культуру можно только на выдающихся произведениях, форма которых отягощена, по выражению М.М. Бахтина, глубинными смыслами. Только при столкновении с неожиданно раскрывающимися смыслами возможна подлинная «встреча субъективных мотиваций». Способность работать на острие таких встреч и определяет подлинную методическую высоту автора инновационной программы.

Вместе с тем, я принимаю случаи, когда для каких-то частных второстепенных моментов учебного процесса автор учебника использует иногда свое произведение и делает это деликатно. Это нормально, если решение частной методической задачи не мешает стремлению к достижению исходных целей обучения.

Нечто похожее сейчас происходит и с так называемыми интегративными курсами. Однажды мне попалось методическое пособие по объединенному курсу дизайна и математики для начальной школы. Да, в современном дизайне используются математические расчеты. Но это соединение осуществляется в проектной деятельности профессионалов на высоком уровне как художественной, так и чисто математической культуры в отдельности. Специфической деятельности, основанной на намеренном соединении математики и дизайна, в практике нет, а, значит, нет критериев оценки культуры такого соединения. Понятно, что в нашем случае автор соединил математику и дизайн так, как ему это показалось возможным. Если рассматривать данное пособие с точки зрения культурного введения в математику и дизайн, то там не было ни того, ни другого. Оценить пособие можно только по степени наивности (= произвола) автора в этих областях человеческой деятельности.

Другое дело, когда объединяются действительно близкие области, где есть общие критерии оценки результатов обучения с точки зрения культуры. В качестве примера можно привести курс «Изо-

бразительное искусство и художественный труд». Ю.А. Полуянова. В нем воспроизводится культура работы с чувственно воспринимаемой формой: равновесие, согласованность, ритм, симметрия и т.д. Кстати, этот курс тоже нравился Михайлову. Потому что в нем есть попытка воспроизвести исходные основания пластических искусства. Есть постоянное возвращение к «точке» в искусстве.

Непонимание необходимости мысленного возвращения «к условиям открытия понятия точки» особенно явно проявляется в чрезмерной методической перегруженности современных образовательных технологий, в том числе именующихся инновационными. Это является следствием иллюзии, что можно за счет только методических ухищрений преодолеть недостаток условий воспроизводства понятия. Вместо того, чтобы попытаться воспроизвести феномен понимания (открытия) учениками сути изучаемого явления, авторы иногда предлагают сложнейшую систему проверки знаний, требующую от учителя больших усилий, чем организация самого урока. Где уж тут ему думать об условиях открытия учениками понятия точки или производных от нее понятий.

Проблема заключается в том, чтобы внести в психолого-педагогическое сообщество идею объективности феноменов понимания. Надо учиться работать с этими феноменами как с объективной реальностью.

11.2. Развитие понимания младшими школьниками образа сверстника в детской литературе⁴⁹

В ряде исследований, проведенных в русле идей развивающего обучения, показано, что в младшем школьном возрасте возможно формирование адекватного понимания образного содержания произведений литературы и искусства (В.А. Гуружапов, В.В. Давыдов, Г.Н. Кудина, А.А. Мелик-Пашаев, З.Н. Новлянская, Ю.А. Полуянов и др.). Эти возможности закономерно реализуются только в специально организованном обучении, в содержании и методах которого воспроизводятся с учетом возрастных возможностей детей исходные деятельностные и культурно-исторические основания эстетического сознания.

Применительно к литературному развитию младших школьников это положение, на наш взгляд, наиболее последовательно реализовано в курсе «Литературное чтение» Г.Н. Кудиной, и З.Н. Нов-

⁴⁹ Этот раздел подготовлен на основе совместной с Т. Шергиной публикации.

лянкой. Авторы, вслед за М.М. Бахтиным, рассматривают восприятие произведений литературы рассматриваются как творческий процесс, а точнее — со-творческий. Он представляет собой не «пассивный» процесс отражения содержания произведения, а активный воображаемый диалог с автором по поводу содержания и формы произведения, итогом которого является воссоздание художественного образа и самостоятельная оценка авторского замысла. Поэтому на уроках литературного чтения ученики не просто знакомятся с различными литературными произведениями, а приобретают опыт собственного литературного творчества, анализа содержания произведений с позиций автора, читателя, теоретика и критика. Данные многолетнего эксперимента лонгитюдного типа показали, что в процессе такого обучения развивается культурный понимающий читатель художественной литературы. Уже в начальной школе многие дети преодолевают понимание искусства как простого изображения окружающей действительности («наивный реализм»), и оказываются способными анализировать авторский взгляд и сопоставлять разные точки зрения на жизнь в произведениях литературы. Конечно, это относится к доступной им сфере жизненного опыта. Вместе с тем, в процессе изучения литературы у них может существенно расширится опыт осмысления и переживаний явлений окружающей действительности.

Конечно, понимание автора является главной задачей для культурного человека в общении с любым произведением искусства — будь то образец визуального искусства, литературное или музыкальное произведение. Вместе с тем, адекватное замыслу прочтение художественного текста, содержащего описание действий героев, развития событий, требует понимания логики сюжетной линии и отображенных в них жизненных коллизий. Здесь необходим навык анализа причинно-следственных связей различных явлений для восстановления логики действий героев, определения мотивов, причин, обстоятельств их поступков, а также их чувств и переживаний [59]. В курсе Г.Н. Кудиной и Э.Н. Новлянской работа над этими аспектами понимания литературы присутствует в обучении, но она специально не анализировалась и подвергалась экспериментальному исследованию. В частности, **не исследовались специально особенности понимания младшими школьниками образа героя-сверстника**. Мы предприняли попытку отчасти восполнить этот пробел.

Важность данных о психологии **понимания младшими школьниками образа героя-сверстника** обусловлена тем, что произведения детской литературы, близкие по тематике жизненному опыту ребенка, к опыту их общения со сверстниками, в достаточно большом

количестве включены в программу по курсу литературы для начальной школы. А такой тщательно проработанной работы над текстом как у курсе развивающего обучения литературе Г.Н. Кудиной и З.Н. Новлянской в других широко распространенных программах нет. Это может провоцировать у неразвитого читателя «наивное восприятие», так как велика опасность слишком непосредственного сопереживания героям-сверстникам или чрезмерно утрированной оценки моральной стороны их поступков. Известно, что сосредоточенность на действиях и поступках героев без выделения качеств его личности, а также отождествление себя преимущественно с положительными героями, вне зависимости от того, главные они, или нет, характерно практически для всех читателей младшего возраста. Преобладающую роль здесь играют различные представления о качествах, которыми, по мнению читателя, должен обладать положительный герой, набор которых, в свою очередь зависит от жизненного опыта самого читателя. По этой причине практически недоступным для анализа становится образ отрицательного героя. Это составляет первую часть проблемы.

Вторая часть проблемы связана с гендерными представлениями детей. Отношения между группами мальчиков и девочек в младшем школьном возрасте часто строятся по типу «гендерной сегрегации» с собственными соответствующими правилами и ритуалами поведения, основанными на определенных представлениях, и часто носят характер противостояния. Так, удовлетворение естественной для детей этого возраста потребности идентификации с представителями своего пола сочетается с неизбежными трудностями понимания сверстников противоположного пола. Таким образом, в случае низкого уровня читательского развития герои-сверстники в художественном произведении могут оцениваться как представители того или иного пола с жестко закрепленными, стереотипными стилями поведения в определенных ситуациях.

И так, вопрос заключается в следующем: **возможно ли в процессе знакомства с произведениями литературы преодолеть отрицательное влияние стереотипных гендерных и нравственных представлений младших школьников.**

Гипотеза. Мы предположили, исходя из теории и практики развивающего обучения, что благоприятными условиями для знакомства с произведениями эпических произведений детской литературы является организованная определенным образом коллективная беседа, в которой особое внимание следует уделить выявлению логики и нравственных оснований поступков героя-сверстника в контексте общего замысла произведения. При этом, общеклассная дискуссия, должна

сочетаться с литературными пробами детей. Мы также предположили, что некоторого ограниченного успеха можно добиться на относительно ограниченном фрагменте учебного процесса.

В соответствии с этой гипотезой была разработаны 6 формирующих занятий, построенных на основе идей курса литературы Г.Н. Кудиной и З.Н. Новлянской, в системе развивающего обучения В.В. Давыдова—Д.Б. Эльконина [6, 11]. Беседы, предметом обсуждения которых были общий замысел специально отобранных эпических произведений детской литературы и позиции героев-сверстников, на разных этапах включали в себя сочетания нескольких видов работы: общеклассную дискуссию по поводу литературных произведений или ученических сочинений, а также элементы детского литературного творчества. Для занятий были выбраны четыре рассказа отечественных детских авторов: «Надежный человек» Евгения Пермяка, «Синяя чашка» Эдуарда Шима, «Синие листья» и «Отомстила» Валентины Осеевой. Выбор отвечал следующим условиям: в произведении отражалась конфликтная ситуация, близкая житейскому опыту и проблемам младшего школьника, при этом в рассказах были как социально одобряемые, так и неодобряемые поступки детей-героев. В рассказах главными героями были и мальчики и девочки. Так, главными героями рассказов «Надежный человек» и «Синяя чашка» были мальчики, а рассказов «Синие листья» и «Отомстила» — девочки. В сюжетах рассказов сочетались различные ситуации взаимодействия главных героев с мальчиками или девочками, что расширяло возможности обсуждения гендерного компонента позиции героя-сверстника. Для подготовки сценария бесед методом экспертного мнения были выделены основные смысловые моменты рассказов и определена возможность решения задачи выявления логики поступков и самой позиции героя-сверстника.

Исследование проводилось на базе двух московских школ: ГБОУ г. Москвы гимназии № 201 и ГБОУ г. Москвы СОШ № 709. В нем приняли участие 54 человека: из них 29 человек (14 мальчиков и 15 девочек) экспериментальной группы и 25 человек (12 мальчиков и 13 девочек) — контрольной. Они были представлены учащимися третьих классов, в которых курс литературы изучается по одной программе О.В. Кубасовой (УМК «Гармония»). Обозначенных выше дискуссий по данной программе не запланировано. В контрольной группе проводились дискуссии. А в экспериментальной группе детям просто на уроках литературного чтения просто читали данные произведения. Каких-либо проблем с пониманием русского языка, вроде скрытого двуязычия, в данных группах не было.

Результаты эксперимента. В качестве примера рассмотрим работу учащихся экспериментальной группы на заключительном этапе обучения с рассказом Валентины Осеевой «ОТОМСТИ-ЛА».

Текст рассказа: «Катя подошла к своему столу и ахнула: ящик был выдвинут, новые краски разбросаны, кисточки перепачканы, на столе растеклись лужицы бурой воды.

— Алешка! — закричала Катя. — Алешка!.. — И, закрыв лицо руками, громко заплакала.

Алеша просунул в дверь круглую голову. Щеки и нос у него были перепачканы красками.

— Ничего я тебе не сделал! — быстро сказал он.

Катя бросилась на него с кулаками, но братишка исчез за дверью и через раскрытое окно прыгнул в сад.

— Я тебе отомщу! — кричала со слезами Катя.

Алеша, как обезьянка, вскарабкался на дерево и, свесившись с нижней ветки, показал сестре нос.

— Заплакала!.. Из-за каких-то красок заплакала!

— Ты у меня тоже заплачешь! — кричала Катя. — Еще как заплачешь!

— Это я-то заплачу? — Алеша засмеялся и стал быстро карабкаться вверх. — А ты сначала поймай меня!

Вдруг он оступился и повис, ухватившись за тонкую ветку. Ветка хрустнула и обломилась. Алеша упал.

Катя бегом бросилась в сад. Она сразу забыла свои испорченные краски и ссору с братом.

— Алеша! — кричала она. — Алеша!

Братишка сидел на земле и, загораживая руками голову, испуганно смотрел на нее.

— Встань! Встань!

Но Алеша втянул голову в плечи и зажмурился.

— Не можешь? — кричала Катя, ощупывая Алешины коленки.

— Держись за меня. — Она обняла братишку за плечи и осторожно поставила его на ноги.

— Больно тебе? — Алеша мотнул головой и вдруг заплакал.

— Что, не можешь стоять? — спросила Катя.

Алеша еще громче заплакал и крепко прижался к сестре.

— Я никогда больше не буду трогать твои краски... никогда... никогда... не буду!»

На Занятие № 5 детям предложили немного измененный начальный фрагмент рассказа:

«Алеша подошел к своему столу и ахнул: ящик был выдвинут, новые краски разбросаны, кисточки перепачканы, на столе растеклись лужицы бурой воды.

— Катька! — закричал Алеша. — Катька!..

Катя просунула в дверь голову. Щеки и нос у нее были перепачканы красками.

— Ничего я тебе не сделала! — быстро сказала она.

Алеша бросился на нее с кулаками, но сестренка исчезла за дверью и выскочила в сад.

— Я тебе отомщу! — кричал со слезами Алеша».

Ученикам была предложена задача: придумайте продолжение рассказа. Над сочинениями ребята работали как никогда самостоятельно и сосредоточенно, в классе царила всеобщая атмосфера творческого вдохновения. Содержательные и законченные тексты получились абсолютно у всех, даже у тех, для кого обычно письменные задания составляли большую трудность.

Вот несколько примеров сочинений.

Сереза Р.:

«... Я тебе отомщу! — кричал со слезами Алеша.

И расстроенный Алеша сел на диван. А Катя тихонько зашла в дом и тих пробормотала: «Алеша, извини меня, я не хотела! Я просто хотела взять белую краску, чтобы побелить деревья, чтобы их не грызли кролики и зайцы». Но в этот момент пришла мама, увидела этот бардак и улыбнулась».

Данила Х.:

«... Я тебе отомщу! — кричал со слезами Алеша.

Когда потом Кате купили кота Кобу, и Катя ушла в магазин купить коту поесть, Алеша взял свои испорченные краски и облил Кобу. Кот бросился на Алешу, но тот убежал. Когда же пришла Катя, она очень расстроилась, но потом ребята помирились и стали дружить».

Артем Т.:

«... Я тебе отомщу! — кричал со слезами Алеша.

Он выбежал в сад и побежал за Катькой. Но Катя придумала хитрую вещь: она проскользнула мимо Алешки и пошла в магазин. А в это время Алеша мучился, ища Катьку: он искал под кустом, под деревом — нигде нет. А Катя в это время купила краски за все деньги, которые она копила на красивую куклу. Она прибежала домой, выкинула испорченные краски и положила в ящик стола новые и легла спать, будто ничего и не было. Тут вернулся Алеша. Он заметил, что красок на столе нет, а потом увидел новые краски и ему показалось, что ничего и не случилось. Алеша начал рисовать и нарисовал портрет Кати. Он положил портрет возле сестры и ушел на улицу, а

когда вернулся, у него в руках была кукла, о которой мечтала Катя. Он ее разбудил и подарил свой подарок. А Катя очень обрадовалась, ведь она отдала все деньги, которые скопила. Они обнялись с Алешей, и обида прошла!»

2. Обсуждение детских сочинений. Дискуссия прошла на высоком эмоциональном подъеме. Детьми было замечено, что сюжеты в основном связаны с мстью и примирением.

На последнем занятии № 6 был прочитан рассказ В. Осеевой «Отомстила» полностью. Дети сразу узнали начало рассказа и перестановку героев. Слушали очень внимательно. Обсуждение было бурным. Приведем стенограмму общеклассной дискуссии.

Учитель (М. Шергина): Почему Катя заплакала?

Сереза Р.: Из-за того, что Алеша испортил ее краски.

Лиза З.: Она очень сильно расстроилась.

Вова Т.: Ей было жалко краски.

Тима Л.: Алеша краски взял без спроса.

У.: Да! И что Катя почувствовала, Алеш?

Алеша К.: Обиду.

У.: А почему заплакал Алеша? Он ведь так хорохорился в начале рассказа, говорил: «Попробуй, поймай меня!»

Артем Т.: От того, что он упал.

Василиса З.: Ему стало стыдно.

Данила Д.: Он упал и ударился. Ему очень больно стало.

Почему Алеша заплакал не сразу?

Тима Л.: Потому что они ссорились, а потом сразу он думал, что ему попадет от Кати. А потом ему стало жалко Катю.

Сереза Р.: Брат почувствовал, что она не хочет его наказывать на самом деле, и от этого он заплакал.

У.: Верно, ему стало жалко сестру. Но давайте еще разберемся в том, почему получилось так, что маленький Алеша не заплакал сразу?

Аня С.: Он заплакал потому, что она ему помогает ни за что.

Настя Л.: Да, он ее обидел, а она ему помогает!

У.: Да! А как сначала реагирует Алеша на Катины слова? Когда Катя выбежала в сад, она сразу хотела ему помочь или все-таки хотела его наказать? Как мы можем это понять? Найдите в тексте!

Алена М.: Нет, она сразу хотела помочь!

Алеша К. (зачитывает фрагмент): «Катя выбежала в сад...

У.: Так, вот тут мы можем еще решить, что она хотела его догнать и «отомстить», как обещала, да?

Алеша К.: ... она сразу забыла про испорченные краски и бросилась к брату».

Настя Л.: Вот, Катя сразу побежала ему помогать!

У.: А как Алеша отреагировал на ее слова?

Хор голосов: «Загораживал руками голову», «зажмурился», «втянул голову в плечи».

Тима Л.: Он боялся Катю, думал, что она хочет его наказать!

У.: А Катя-то уже совсем и не хотела этого! Почему же Алеша все еще боялся Кати, Вова? Почему они друг друга не понимают?

Вова Т.: ...

Ребята начинают снова перечислять события начала рассказа, связанные с озорством Алеши и угрозами Кати.

У.: Почему Алеша все еще считает, что Катя собирается его наказывать, сидит, «вжав голову в плечи»?

Аня С.: Есть такое правило «Лежачего не бьют», вот Алеша и сидит на земле! Пожалуйста!

У.: А почему Алеша неправильно понимал Катины намерения?

Алиса А.: Потому что Катя говорила «Ты у меня заплачешь!»

У.: Да, он ожидал от нее этого! Но обратите внимание на Катины слова!

Аня С.: Она говорила: «Алеша, Алеша, встань!» Но она не говорила ему «бедненький мой», «тебе больно?» Она только потом это стала говорить, и Алеша расплакался.

У.: Верно, сначала в Катиных словах не хватало, может быть, сочувствия. Возможно, испугавшись за братика, она просто спешила выяснить, все ли с ним в порядке, поэтому и слова ее звучат так — отрывисто. Так же говорят и люди, которые сердятся, правда?

Ксюша Ш.: Она просто кричит, а не жалеет, из ее слов не понятно, что она уже не хочет его наказывать!

Василиса В.: Она могла это сказать ласково!

У.: Когда Алеша понял намерения сестры?

Ребята зачитывают Катины слова: «Больно тебе?», «Обними меня!»

Катя Ф.: Потом она поддерживает его.

У.: И почему же в этот момент Алеша заплакал?

Сережа Р.: От боли.

Вова Т.: Ему стыдно стало.

Настя Л.: Потому что она ему помогает, жалеет.

У.: Какие чувства мог испытывать Алеша в этот момент?

Вадим Е.: Страх.

Алеша Б.: Стыд.

У.: Ребята, будьте внимательны: мы говорим про тот момент, когда Алеша уже понял, что Катя его жалеет, сочувствует ему!

Аня С.: Он чувствует радость, плачет от радости.

У.: От чего же он чувствует радость?

Маша Л.: Что Катя его не бьет, а жалеет.

Ксюша Ш.: Что она его простила.

Тима Л.: Он так плохо вел себя так хулиганил, нос показывал, дразнил ее, а она все равно его пожалела! От этого он не мог сдержаться слез!

Настя Л.: Он же маленький еще!

Катя Ф.: А сестра старше его, поэтому он сначала и боялся!

У.: Скажите, а чего маленький братик мог ждать от рассерженной старшей сестры?

Дети: Наказания! Что она его побьет!

У.: А как повел бы себя действительно взрослый, старший в ситуации, когда маленький озорник упал, и наверняка, ему больно?

Дети: Пожалее! Поможет!

У.: Как и Катя! Верно? А как это получается?

Ксюша Г.: Старший должен подавать пример и не обижать маленьких, помогать им.

Алена М.: Защищать.

Аня С.: Вот Кате здесь уже было все равно до ее испорченных красок. Главное, что маленькому брату надо помочь: вдруг он что-то сломал, ему больно.

Данила Х.: Она переживала за брата больше, чем сердилась, потому что отвечала за него. Ну, и вообще...

У.: Вот говорят: старший — сильнее. Ну, физически — это понятно. А вот в таких ситуациях, как в нашем рассказе, в чем старший должен быть сильнее?

Артем Т.: Ну, старший, он лучше понимает, что важнее пожалеть...

Женя Ф.: Старшие — опытнее...

Маша Л.: Они больше знают и учат маленьких...

Аня С.: Ну, вот взрослый, он понимает, как будет лучше. Вот накажет он маленького ребенка, который упал, ну, будет ему еще больнее. И что? И даже если сердится очень сильно, немножко поругает и пожалеет.

Тима Л.: Вот Катя переживала за Алешу и сердилась тоже, но она сдержалась, потому что была добрая.

Маша Л.: Она понимала, что краски можно купить, а вот брата уже не купишь.

У.: Все верно, вы молодцы! И чувства маленького братика, конечно же, гораздо важнее, ценнее красок — вот, что поняла, почувствовала старшая сестра!

Из стенограммы видно, что дети понимают нравственные основания действия главного героя. Посмотрим, что показали данные

сравнительного анализа обследования испытуемых экспериментальной и контрольной групп.

Для определения эффективности проведенных развивающих занятий стояла задача выявления динамики понимания позиции героя-сверстника в контексте общего понимания замысла литературного произведения и типа гендерных представлений младших школьников. Для этого были использованы: модифицированная методика «Интерпретация эпического текста» Г.Н. Кудиной и методика исследования гендерных представлений младших школьников (Барабанова В.В., Гуружапов В.А., Шергина М.А.).

1) Данные по модифицированной методике «Интерпретация эпического текста» (Г.Н. Кудиной) [59].

В результате проведения методики «Интерпретация эпического текста» было обнаружено, что в контрольной группе существенного качественного изменения общего уровня понимания произведения не произошло. В целом по контрольной группе с более низкого на более высокий уровень общего понимания литературного произведения перешли 8 человек: 7 — с крайне низкого на низкий и 1 — с низкого на средний. Ухудшились результаты у 2 испытуемых: 1 из них перешел со среднего на низкий и еще 1 — с низкого на крайне низкий.

Анализ изменений понимания позиции героя-сверстника и гендерных представлений позволил обнаружить следующее: из 2 человек, продемонстрировавших в начале эксперимента (в первом срезе) понимание позиции героя-сверстника, сохранил его только 1, однако при этом он понизил общий уровень понимания произведений, но изменил гендерные представления в сторону большей гибкости. Еще один испытуемый потерял понимание позиции героя-сверстника в сочетании с крайне нестабильными результатами по всем методикам в обоих диагностических срезах.

В экспериментальной группе изменение общих результатов по сравнению с результатами входящей диагностики можно считать существенными, хотя и не кардинальными, учитывая небольшое число занятий. Тем не менее, отмечаются существенные подвижки при переходе с низкого на средний уровень: процент детей с низким уровнем понимания искусства в группе упал с 59 до 35, процент со средним уровнем поднялся с 22 до 41, а с высоким — с 0 до 7 процентов. Процентное соотношение учащихся с крайне низким уровнем не изменилось. Индивидуальные изменения результатов в экспериментальной группе были следующими. 9 детей улучшили свои результаты: 4 человека из них перешли с низкого на средний уровень, 1 — с крайне низкого на средний, 2 — с низкого на высокий и 2 — с

крайне низкого на низкий. Характерно, что практически все ребята, перешедшие на средний и высокий уровень понимания литературного произведения, приобрели и понимание позиции героя-сверстника, тогда как при изменении уровня с крайне низкого на низкий такого не произошло. Кроме того, 5 из этих 9 человек изменили свои гендерные представления в сторону более гибких.

Ухудшились результаты у 3 человек: все они перешли с низкого на крайне низкий, при этом они не приобрели понимания ни позиции героя-сверстника, ни позиции героя-взрослого.

Важно также, что все 4 человека, продемонстрировавшие в первом срезе понимание позиции героя-сверстника, сохранили его, а также приобрели понимание позиции героя-взрослого и одновременно повысили общий уровень понимания литературного произведения. Кроме того, по сравнению с результатами входящей диагностики читательского развития значительно возросло количество испытуемых, продемонстрировавших понимание позиций героев и направленность внимания на внутренний мир героя-ребенка и взаимоотношения героев, так как в основном благодаря этим показателям качественно менялся общий уровень понимания произведения. Тогда как в контрольной группе изменения общего уровня понимания литературного произведения происходили в основном за счет показателя адекватного воспроизведения картины действительности, отраженной в рассказе. Следует также отметить, что в обеих группах практически исчезли ответы, отражающие абсолютно неадекватное восприятие сюжетной канвы рассказа В.И. Белова «Старый да малый», выступающего в качестве текстового материала методики Г.Н. Кудиной. Однако, возможно, незначительное влияние на результаты оказала повторная встреча испытуемых с данным произведением.

Как дополнительный показатель читательского развития было также проанализировано изменение понимания позиции героя-взрослого. Так, в контрольной группе по сравнению с экспериментальной незначительно увеличилось количество испытуемых, которые понимают героя-взрослого — с 4 человек до 10 (из 4 человек в начале эксперимента сохранили его только 2). При этом большинство из них (8 человек) не продемонстрировали понимания позиции героя-сверстника. В экспериментальной же группе эти изменения, как качественно, так и количественно, иные: с 11 человек в начале эксперимента до 19 в конце (при этом из 11 человек, продемонстрировавших понимание героя-взрослого в начале, сохранили его 10). Из 19 человек 5 изначально понимали героя-взрослого и приобрели понимание позиции героя-сверстника и еще 5 человек

одновременно приобрели понимание обоих героев. Эти результаты могут указывать на интегративный характер влияния формирования понимания позиции героя-сверстника на понимание позиции героя вообще, а также на взаимосвязь развития этой способности с общим уровнем понимания литературных произведений.

Статистический анализ данных показал, что в результате даже небольшой серии развивающих занятий заметно изменился общий уровень понимания литературных произведений в экспериментальной группе, тогда как в контрольной группе такого не произошло. Статистическая значимость изменений уровня понимания литературных произведений определялась с помощью непараметрического критерия χ^2 . Различия уровней понимания эпического текста в экспериментальной группе по сравнению с контрольной до и после занятий, приближенное к статистически значимому, было обнаружено с помощью непараметрического критерия χ^2 при $p < 0,05$. Таким образом, это подтверждает верно выбранную тактику и направление проведенных занятий с младшими школьниками для решения проблемы понимания эпических литературных произведений детьми, а также важность учета выделенных психологических особенностей читательской позиции младшего школьника в проведении дискуссий.

Результаты представлены в табл. 1.

Таблица 1

Динамика общего уровня понимания эпического литературного произведения у испытуемых обеих групп

Уровень	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
	Результаты входящей диагностики (%)	Результаты итоговой диагностики (%)	Результаты входящей диагностики (%)	Результаты итоговой диагностики (%)
Крайне низкий	54	28	19	17
Низкий	42	68	59	35
Средний	4	4	22	41
Высокий	0	0	0	7

Б. Данные по методике исследования гендерных представлений младших школьников (Барабанова В.В., Гуружапов В.А., Шергина М.А).

Следует отметить, что на занятиях не проводилось специальных обсуждений гендерных особенностей стиля поведения мальчиков и девочек в тех или иных ситуациях, а также мужских и женских социальных ролей, но постоянно обыгрывались альтернативы развития

сюжетов при замене героя одного пола другим. Этого оказалось достаточно, чтобы у большого количества ребят гендерные представления приобрели более гибкий характер. И различия в изменениях характера гендерных представлений между двумя группами испытуемых до и после занятий были статистически значимы. Таким образом, можно сделать вывод, что подобная форма бесед, направленная на анализ позиции героя-сверстника способствует повышению гендерной толерантности у младших школьников.

Результаты представлены в табл. 2.

Таблица 2

Динамика изменений характера гендерных представлений у испытуемых обеих групп

Группа	Входящая диагностика		Итоговая диагностика	
	Гибкие гендерные представления (%)	Гендерные стереотипы (%)	Гибкие гендерные представления (%)	Гендерные стереотипы (%)
Контрольная	28	72	44	56
Экспериментальная	0	100	48	52

Читательская позиция — это позиция человека, осознанно стремящегося понять авторский замысел литературного произведения, выраженный при помощи художественных образов и приемов, а также способного выразить свое мнение по этому поводу. Однако для младшего школьника самостоятельно занять ее, сформировать культурное отношение к художественному тексту без специального обучения и благоприятных для этого условий еще сложно. В силу возрастных особенностей личностного и интеллектуального развития преодоление определенных трудностей понимания автора и его героев требует направления и поддержки со стороны взрослых. И поскольку эти особенности не являются глобальным препятствием для читательского развития следует создавать такие условия, в том числе на уроках литературы в школе. Роль педагога должна заключаться в поддержке интереса к дискуссии, предоставлении возможности высказаться каждому желающему участнику дискуссии и организации последующего обсуждения его мнения, прежде всего, относительно позиции героя в контексте общего замысла произведения. Кроме того, необходимо обеспечивать условия для детского литературного творчества в контексте бесед.

В организованной таким образом дискуссии о содержании детских эпических литературных произведений возможно добиваться

более глубокого понимания позиции литературного героя-сверстника, а на этой основе и общего замысла этого произведения. И на этот процесс не имеет большого влияния исходный средний уровень интеллектуального, речевого и художественного развития, так как литература обращается все-таки к общим основам опыта и возможностям юного читателя осмысливать жизнь и свое место в ней. Однако, в дискуссии большую важность имеет творческое воображение, и одной из его характеристик является свобода от стереотипов или способность преодолевать рутинные представления, образы.

Проведенное исследование позволило определить, что в учебном процессе есть резервы для достижения результатов ФГОС, а именно — в организации дискуссий о содержании литературных произведений. Наряду с решением задач эстетического развития такие занятия эффективны для достижения целого ряда образовательных результатов, отвечающих современным требованиям: повышают уровень гендерной толерантности учащихся и понимания ими нравственных значений поступков, независимо от пола, а также создают надежную основу для формирования умения видеть и учитывать чужую точку зрения и обоснованно высказывать свою. Понимание героев и автора не только обеспечивает культурную норму читательского развития, но и раскрывает перед юными читателями целый мир истинно человеческих идей, чувств и поступков. Сложные, неоднозначные, а порой и захватывающие, встречи с ним на страницах книг развивают внутреннюю потребность в таком «полнокровном» общении с литературой.

11.3. Развитие понимания младшими школьниками образа сверстника как художника и осознание себя как зрителя искусства

В данном разделе мы покажем, как идея замысла включается в систему с представлений о сверстнике как художнике и представлений о себе как зрителе изобразительного искусства.

Для начала рассмотрим, как в присутствии взрослого-экспериментатора первоклассницы Ира З. и Аня Г. обсуждали свои рисунки на тему сказки К.И. Чуковского «Бармалей». Сначала обсуждали рисунок Иры.

Ира. Я нарисовала в правом углу крокодила. Он вышел из моря. Места для Бармалея не было, и я нарисовала доктора Айболита. Он с зонтиком прилетел (*подходит к рисунку и показывает рукой на изображение вверху листа*). Сумочку забыла нарисовать. А вот он уже прилетел (*показывает теперь на изображение внизу листа*).

Аня. Рисунок мне не нравится. Крокодил только хорошо нарисован. Место для Бармалея было вот здесь и здесь (*показывает эти места на рисунке*).

Ира (*удивленно обращается к Ане*). Такого маленького?

Аня (*не обращая внимания на реплику Иры*). Этот доктор Айболит будто с лопатой лежит, а не летит с зонтиком. А это что? Два доктора Айболита! (*Встает и тычет линейкой в изображение внизу листа*).

Ира тоже встает с места и девочки начинают спорить о том, можно было нарисовать на одном листе двух Айболитов или нет. Различие в позиции детей по отношению к рисунку очевидны. При обсуждении рисунка Ани дети словно переменились:

Аня. У меня рисунок как Бармалей хочет зажарить детей. Справа злой Бармалей. Слева дети. Вверху солнце.

Экспериментатор. Аня, что тебе в рисунке нравится, а что не очень?

Аня. Все нравится. Все получилось. Особенно восток.

Ира. Это считается небо.

Аня (*возмущенно к Ире*). Не ты рисовала, а я.

Ира (*не обращая внимания на реплику Ани*). Это вот трава (*показывает на нижнюю часть рисунка*).

Аня. Нет, это земля.

Ира. На рисунке, это как трава, потому что зеленое.

Аня (*возмущенно*). Не твой рисунок и не болтай.

Ира. Это красный дым. (*Смеется*).

Аня. Нет, это сажа.

Ира. Сажа разве бывает красная?

Аня. Это искорки.

Ира (*удивленно*). А почему у солнца черные лучи и черное посредине?

Аня. Это от сажи закопилось.

Ира. А почему у Бармалея шишка на голове? (*Смеется*).

Ира. Если бы был не расчесан, то волосы были бы вот так (*пытается показать линейкой на рисунке*).

Аня. Не трогай мой рисунок! (*Подбегает к Ане и пытается отнять линейку*).

Дети были уже готовы подраться, и поэтому экспериментатор прекратил обсуждение рисунков. Он опасался, что девочки могут наедине повздорить между собой, и, на всякий случай, проследил, как они дошли от лаборатории до своего класса. Опасения оказались напрасными. Как только «спорщики» вышли в коридор, они словно забыли обо всем и взявшись за руки побежали в свой класс.

Это говорит о том, что их конфликт не был личным, а был обусловлен различным отношением к предмету.

Суть этого конфликта состояла в том, что предметность рисунка была представлена для ребенка по-разному в зависимости от той позиции, которую он объективно занимал. Для «художника» она была развернута всем процессом работы над рисунком. Реальный результат работы, получившийся в готовом рисунке, он еще не мог оценить объективно. Следовательно, и не мог учесть точку зрения зрителя. Поэтому, будучи объективно художником, он не осознавал себя в полной мере художником, т.е. человеком творящим значащие для других формы. Ребенку еще предстоит стать маленьким художником. В этом разделе мы покажем психологические этапы этого становления. Для маленького «зрителя» предметность представлена в уже готовом рисунке. И он сразу оценивал его по критериям, которые взрослые вообще предъявляют к ребенку, т.е. по степени аккуратности исполнения, по соответствию общепризнанным эталонам и т.д. Идеи замысла у него не было, также он не имел четких критериев оценки формы. Поэтому «зритель» часто не замечал многих удачных мест в работе сверстника.

И так, «зритель» не учитывал точку зрения художника, а «художник» не учитывал точку зрения зрителя. Вообще неумение встать на позицию другого при оценке своей или чужой работы является одной из характерных черт детей дошкольного и младшего школьного возраста. А потому они часто не могут оценить и свои, и чужие рисунки с общих критериев, то есть они не могут еще породить общезначимый смысл их содержания. Понимание ценности произведения искусства как предмета созерцания и любования связано в современной культуре с осознанием человеком себя как зрителя и любителя искусства. В этом случае появляется особый интерес к творчеству отдельных художников, возникают отчетливые предпочтения видов, жанров и стилей искусства. Такое состояние души, конечно, еще мало свойственно детям 7—10 лет. Тем не менее уже в этом возрасте может начаться становление собственно зрительской позиции ребенка по отношению к миру искусства, конечно, при благоприятных условиях обучения и воспитания. Общий механизм такого становления хорошо известен: от маленького художника к большому зрителю. Правда, обнаружить это можно только в специально организованной экспериментальной ситуации. Рассмотрим возможные этапы становления зрителя на примере обучения младших школьников изобразительному искусству по уже рассмотренной выше программе Ю.А. Полуянова. На протяжении всего обучения от 1-го до 3-го класса мы предлагали ученикам обсудить

в парах их собственные рисунки, сделанные на уроках. Объективно, по отношению к своему рисунку ребенок был, условно говоря, в позиции художника (автора), а по отношению к чужому рисунку — в позиции зрителя. Это позволило выяснить, насколько дети осознают отличие этих позиций, а следовательно, насколько осознают себя зрителями.

В начале обучения дети еще не понимали различий отношения к искусству в позициях автора и зрителя. Это проявлялось в отличии критериев оценки своих и чужих рисунков. Свои рисунки ученику всегда нравились, он с удовольствием рассказывал о замысле, считал свой рисунок удачным и ожидал такой же оценки от зрителей. Все изображения трактовались им согласно тому, как они были представлены в замысле. Поэтому в рассказе о рисунке встречались указания на события и персонажей, которые ученик закрасил или забыл нарисовать. Замысел чужого рисунка ученика совсем не интересовал. Он сразу начинал анализировать рисунок с точки зрения того, как он сделан. Никакие протесты автора и объяснения он не слушал. Все объекты трактовались согласно тому, как ученик представлял себе правильно сделанное изображение, т.е. по соответствию пропорций, наличию общепринятых деталей, аккуратности исполнения, правильности окраски предметов. Организуя совместную деятельность и общение детей между собой при решении таких задач как оценка и самооценка своих работ, взаимный контроль по при выполнении рисунков, распределение планирующих и исполнительных функций при выполнении детьми коллективных видов творческих работ (коллективные панно и т.п.). В приведенном выше примере мы ввели детей в совместную деятельность через конфликтную ситуацию. Эта довольно часто возникающая в жизни ребенка ситуация, когда он вынужден задуматься о существовании другой отличной от него точки зрения. Если конфликт затрагивает лично значимые для ребенка стороны его отношений к миру и другим людям, то прямым следствием этого события бывает отказ ребенка от своей прежней позиции. Так было, например, когда известных нам учениц Иру и Аню вновь пригласили через неделю для обсуждения рисунков. Свой рисунок каждая из девочек сразу начала критиковать, словно пытаясь опередить отрицательную оценку «зрителя». Чужой рисунок, наоборот, хвалила, за каждую мелочь, не особенно утруждая себя анализом действительных достоинств. Можно сказать, что дети уже догадались о существовании другой точки зрения, но в чем эта точка зрения заключается по существу, они еще не понимали. Для того, чтобы это понимание появилось, необходимо было в учебную работу включить специально организо-

ванные формы взаимодействия детей. Рассмотрим, как это возможно сделать.

На первой стадии обучения дети осваивали способ соединения цветowych пятен в соответствии с замыслом рисунка. Действия «художников» заключались в поиске форм конфигурации пятен и их соединения, выражающих понятное для других содержание. Конкретными операциями были раздельная работа кистями разного размера (сначала большими, а потом маленькими), смешивание красок на границе между пятнами, присоединение одного пятна к другому без смешивания и другие. Совместная деятельность детей осуществлялась в двух формах, а именно, при обсуждении готовых рисунков и взаимоконтроле готовности рисунков. В первом случае дети сообща выясняли, какими соединениями пятен «художникам» удалось добиться понятности замысла, а втором проверяли друг у друга в конце занятия, готов рисунок к сдаче или нет. Выяснилось, что «зрители» сразу замечали незакрашенные места, неаккуратные и невыразительные соединения пятен, непоследовательную работу кистями. В ходе такого обучения некоторые дети стали сами обращаться к соседям с просьбой проверить, все ли сделано правильно. Оценивая чужие рисунки, дети сначала выясняли замысел, а потом уже указывали на ошибки.

Следует отметить, что и в этих контролируемых учителем ситуациях, особенно при обсуждении готовых рисунков, возникали конфликты. Наиболее страдательной стороной, как правило, являлся «художник», поскольку он всегда был один, а «зрителей» — много, весь класс. Преодолеть такое неравенство сил помог следующий методический прием.

Перед началом урока учитель предлагал детям самим выбрать от каждого ряда несколько рисунков с предыдущего занятия для выставки в классе. Критерием для выбора была выразительность рисунка. Затем в общеклассной дискуссии каждая группа детей должна была обосновать свой выбор. Фактически воспроизводилась ситуация столкновения «художника» и «зрителя», но только в групповой форме. Теперь автор рисунка оказывался защищенным, так как его рисунок теперь отстаивали сразу несколько человек. Менялась позиция «зрителей» внутри группы. Теперь они были вынуждены искать обоснование выразительности рисунка в замысле. А для этого им приходилось спрашивать автора о том, что он хотел изобразить. На общеклассной дискуссии автор, как правило, уже молчал, зато другие члены его группы активно обосновывали выразительность рисунка, опираясь на знание замысла и понимание осваиваемых в обучении способов создания образов в искусстве.

Таким образом, у детей начинается формирование культурной позиции зрителя искусства, что отразилось и на отношении к произведениям профессиональных художников. Теперь ученики прежде всего старались выделить и содержательно описать «смысловые зоны», т.е. отдельные части картины, которые, можно интерпретировать по внутренним изобразительным связям. На этой стадии обучения дети еще не могли связать «смысловые зоны» в целостный образ. Также они анализировали произведения мастеров изобразительного искусства. Такое понимание характеризует только начало процесса становления у детей образа себя как Зрителя и Ценителя искусства. Для дальнейшего развития этого процесса надо включить в обучение более сложные формы организации познавательной деятельности.

На второй стадии обучения дети учились подбирать выразительное гармоничное сочетание цветов на рисунке в соответствии с замыслом. Одним из критериев оценки детской работы было отсутствие так называемых «чужих цветов», то есть негармонирующих с общим колоритом рисунка. Объективным условием для определения «чужого цвета» является соответствие угловых размеров рабочего поля зрения, то есть зоны наиболее активного восприятия, и угловых размеров рисунка. В идеале угол рабочего поля зрения должен покрывать угловые размеры рисунка. Это может быть обеспечено дивергенцией глаз и величиной расстояния от наблюдателя до объекта⁵⁰. Поэтому произвольный, объективно обоснованный отход от рисунка или отодвигание рисунка от себя являются теми действиями, которые позволяют ученику определить наличие в рисунке негармонирующие цвета. На этом этапе обучения вводился новый вид совместной работы: взаимоконтроль на промежуточных этапах работы. Дети помогали друг другу определять «чужие цвета» в процессе работы над рисунками. Ученики замечали, что с этим заданием «зрители» справлялись всегда лучше «художники». Это объяснялось тем, что как правило сосед находился дальше от рисунка, чем его автор. Поэтому позиция «зрителя» связывалась в сознании детей с «отходом» от рисунка, то есть получила вполне определенные пространственно выраженные признаки. Так на одном из уроков ученица Аня, оставшись без «зрителя» долго не могла определить, есть у нее в рисунке «чужой цвет» или нет. Тогда он

⁵⁰ Дивергенция состоит в разведении зрительных осей. В результате дивергенции происходит увеличение рабочего поля зрения. При фиксированном рабочем поле зрения все зависит от расстояния до воспринимаемого объекта. Чем оно больше, тем меньше угловые размеры объекта и тем больше вероятности, что весь объект попадет в рабочее поле зрения.

встала на стул, чтобы посмотреть на свою работу с большого расстояния. Увидев свой рисунок сверху и сразу определив там наличие «чужого цвета», она победоносно закричала: «Посмотрите, какой я хороший зритель!» В этом несколько экстравагантном поступке выражалось понимание девочкой ценности собственно зрительской позиции. Важно заметить, что переход на эту позицию сопровождался у Ани переживаниями своего образа как Зрителя.

Конечно, образ себя как Зрителя имел для детей не только чисто пространственные характеристики. Содержание этого образа включало в себя целый комплекс отношений детей с педагогом и между самими детьми, которые складывались в течение всего обучения живописи на данных уроках. Отчасти эти отношения раскрылись в следующем уроке.

Учитель дал ученикам задание сделать рисунки так, чтобы фигуры были еще не ясны, но по сочетанию цветовых пятен можно было догадаться, какую картину каждый задумал. После завершения работы авторам было предложено выбрать себе зрителя, который бы смог определить в общих чертах замысел рисунка. Это оказалось сделать не так просто. Простой обмен услугами, как в парной работе здесь не проходил. «Маленькие художники» стремились выбрать себе «хорошего зрителя», то есть ученика, который на предыдущих уроках показал себя способным к объективной оценке чужих работ и пониманию замысла автора. Одни ученики получили по несколько предложений, а другие не одного. Поэтому выборы зрителей были связаны с длительными «дипломатическими переговорами» между учениками. В результате дети объединились в группы по 3—4 человека и сообща стали угадывать замыслы рисунков. В каждой группе было по «хорошему зрителю». Он, конечно, задавал тон обсуждения, но важно отметить, что все дети в группе очень старались угадать замысел и, как правило, в общих чертах это им удавалось. Они также советовали автору, как можно подправить рисунок или как лучше его завершить, продолжить. То есть они ориентировались на определенную содержательную позицию «зрителя». Некоторые дети хвалились потом педагогу, что они хорошо поработали зрителями.

После ученики имели возможность завершить свои рисунки так, как считали нужным. Интересно заметить следующее. Каждый ученик строго следил за тем, чтобы его рисунок был положен сушиться рядом с рисунками ребят его группы, а не отдельно. Видимо, они уже не могли рассматривать свои рисунки вне ситуации коллективной зрительской оценки, в которой только что участвовали. Это показывает, что в определенных условиях позиции художника и зрителя в сознании ребенка существуют в нерасторжимом единстве.

Большой зритель как бы зреет в диалоге между маленькими художниками и маленькими зрителями. В этом диалоге дети приобретают опыт осмысления и переживаний выразительности изобразительной формы. Сама ситуация диалога становится своего рода эталонным культурного отношения ребенка к искусству. Образ себя в этой ситуации связывается у ребенка с определенными действиями по раскрытия замысла произведения художника. А это в свою очередь приводит к существенным изменениям в смыслопорождающих системах понимания искусства детьми. Способ анализа произведения от целого к частям оказывается связан в системе с определенным образом себя как зрителя и ценителя искусства. У ребенка появляется нацеленность воспринимать произведения искусства целостно, то есть в единстве всех составляющих элементов формы и замысла.

При интерпретации содержания произведений живописи дети уже способны удерживать общее эмоциональное впечатление, которое картина производит на зрителя. Вместе с тем, высказывания детей отличались некоторой чрезмерной обобщенностью. Они словно боялись упустить из виду общее эмоциональное впечатление от восприятия картины и почти не пытались анализировать детали. Смыслопорождающая система приобрела устойчивость за счет резкого ограничения спектра возможных значений интерпретации формы произведения.

На третьей стадии обучения дети учились создавать в воображении выразительные цветовые сочетания. Для этого ученикам давались задания следующего типа. Дети придумывали и записывали замыслы своих будущих рисунков гуашью. Потом выполняли нефигуративный цветовой эскиз-апликацию. Эти эскизы учитель забирал и дети делали рисунок гуашью, имея только записанный замысел. На следующем занятии теперь уже в позиции зрителей дети отгадывали по рисункам, где чей эскиз. В ходе обсуждения дети приходили к выводу, что установить соответствие между рисунками и эскизами можно у детей, которые в работе над эскизом думали об общем цветовом решении будущего рисунка, а не цвете отдельных предметов. У этих же авторов и рисунки получились наиболее интересными и выразительными. Эта форма занятий повторялась в различных вариантах. Например, дети делали рисунки гуашью через неделю после того, как придумали замысел и сделали эскиз. Сличение эскизов-апликаций с рисунками гуашью показывает, что в ходе обучения дети научились создавать в воображении и удерживать в памяти выразительные цветовые отношения образ. Это становится возможным потому, что в замысле они стали указывать на отношения предметов и явлений действительности, которые уже

осмыслены с точки зрения художественного изображения. Примером поиска таких отношений может быть работа Лена, ученицы 3-его класса, над замыслом к рисунку по теме «Осень».

Сначала Лена записала следующий рассказ: «Вышел человек из дома и видит: листья уже пожелтели и покраснели. Мало осталось зеленых листьев. Некоторые листья уже опали. Красиво стало в лесу. *Сквозь листья виднелось серое небо.*» (Курсив мой — В.Г.). Это замысел ее не удовлетворил. Она зачеркнула все и написала новый рассказ: «Вышел человек утром и видит: все деревья вокруг его дома облетели. *Холодно сквозь ветки деревьев глядит серое небо.*» (Курсив мой — В.Г.). Второй вариант замысла отличается от первого большей целостностью и смысловой конкретностью, хотя и короче по фразам. В нем уже заложена пусть и простая, но уже достаточно отчетливая идея, претендующая на художественное осмысление действительности. Не для прямого доказательства, а для сравнения приведем отрывок из стихотворения А. Майкова «Осень»:

«Долго на листьях лежит
Ночи мороз, и сквозь лес
Холодно как-то глядит
Ясность прозрачных небес.»

С нашей точки зрения маленький художник попытался взглянуть на конкретное воображаемое событие с точки зрения более широких жизненно важных для человека смыслов. За этими явлениями лежит определенная совокупность переживаний человека, которую так блестяще выразил поэт и на которую возможно интуитивно ориентировался ребенок в замысле.

Ребенок начинает понимать, что в одном можно увидеть многое. Так при обсуждении рисунков в позиции зрителей дети стали стремиться к трактовке изображенных событий контексте более общих событий или явлений. Примером может быть следующая оценка третьеклассником Сережей содержания рисунка его одноклассницы Лены: «Мне кажется, что на рисунке только-только дождик прошел и лужи блестят. Кажется, что вот-вот радостное событие произойдет.»

При этом существенно меняется работа детей в позициях «художник-зритель». Если раньше они стремились говорить прямо друг другу или присутствующему взрослому, то теперь они словно обращались к кому-то другому. Так при рассказе о своих рисунках художники, как только подходили к описанию самого важного в замыслах, начинали смотреть не на собеседников, а куда-то вверх или в сторону. Можно предположить, что у них появляется представление об идеальном зрителе, на понимание которого они рассчитыва-

ют. Соответственно при обсуждении чужих рисунков они пытаются воспроизводить действия этого всепонимающего, обладающего максимально возможным контекстом зрителя. Это стремление рассмотреть рисунок с максимально возможных сторон приводит к тому, что интерпретации становятся необычайно развернутыми — дети стремятся проанализировать детали при сохранении целостного отношения к содержанию чужой работы. Для примера рассмотрим, как обсуждали Алеша и Миша рисунок их одноклассницы Маши (имя автора рисунка мальчикам не сообщили).

Алеша. Рисунок хороший. Там вдалеке как бы лес и озеро. Тут что-то вроде весны, потому что около деревьев лежит еще не растаявший снег, а солнце уже весеннее. Тут вот есть одно пятно зеленое, не очень красиво лежит. *(Действительно, в рисунке изображение неба немного подпорчено случайным бледно-зеленым мазком.)*

Миша. Это небольшой недостаток.

Алеша (с интонацией восхищения). Там вдали лес как бы в снегу и небо такое ... *(Алеша пытается показать движением руки переливы цвета).* Хорошо сделано!

Миша. Согласен. Очень мне нравится. Похоже, что пробуждение весны. Видно, что это *(показывает на низ рисунка)* — подтаявший, но не растаявший снег. Еще нравится, как художник подобрал цвета. Получилась неполная весна и неполная зима. Это потому, что он удачно смешал теплые и холодные цвета... И немного отрицательно. Как Алеша сказал есть небольшой недостаток. Немного недокончено. Это зеленое пятно лишнее.

Экспериментатор. Что заинтересовало особенно художника?

Алеша. Заинтересовали солнце, пробуждение весны, озеро и как вдали пробуждается лес. А полностью его заинтересовала весна.

Миша (уточняет). Начало весны.

Алеша (соглашается). Да.

Миша. Я думаю, именно пробуждение весны. Это подчеркивают цвета. Это переходящий этап между зимой и весной. Озеро радостное. Вода освободилась ото льда и этому радуется. В то же время есть еще слякоть и зима не сдается.

Алеша. Художника заинтересовала борьба времен года.

Миша. Да.

Экспериментатор. Как вы думаете, чей это рисунок?

Алеша. Маши.

Миша. В таких тонах мог бы сделать... *(думает).* Наверно, Ира.

Алеша. Нет, таких цветовых пятен у нее не бывает.

Экспериментатор. Так, Маша или Ира?

Алеша. Это сделала Маша, потому что хорошие цвета.

Миша. Думаю больше, что Маша. Я знаю, что она чувствует перспективу. И в работе это видно. Но только есть такое «но». Маша не будет оставлять картину с «чужими пятнами». Она не такой человек. Она до тонкостей все доводит.

Экспериментатор. А если рисунок не закончен — автору времени на уроке не хватило. Тогда можно считать, что эта работа Маши?

Алеша. Да. Озеро и деревья красиво сделаны. Так только Маша умеет. Тут видно, что есть засохшая прошлогодняя трава. И новая растет. И снег слякотный.

Миша. Если работа не закончена, то это — Машин рисунок. Основные цвета очень похожи на то, что делает Маша. И небо она делает такими розоватыми пятнами.

Алеша. И солнце она такими лучами делает.

Из приведенного протокола беседы видно, что дети стремились уточнить свое понимание содержания рисунка, удерживая образ целого. Каждый чутко относился ко всему, что говорил собеседник, соглашался или спорил с ним. При этом юные зрители постоянно имели ввиду точку зрения художника. Более того, как в конце беседы выяснилось, они довольно точно по особенностям манеры живописи представляли себе конкретного автора работы. Такой подход к интерпретации и оценке рисунка можно определять как проявление развитого культурного зрительского отношения к искусству.

Дальнейшие наблюдения за этими детьми показали, что в их сознании наряду с образом себя как зрителя появилась идея контекста содержания произведений искусства, или, если воспользоваться терминологией М.М. Бахтина, — идея искусства как выражения бытия людей в мире «форм, отягощенных смыслом». Конечно, эта идея присутствовала в их сознании на интуитивном уровне и проявлялась только в момент его общения с другими людьми по поводу содержания конкретных произведений. Но именно с этого момента можно было констатировать наличие у детей способности к саморазвитию в плане понимания искусства.

Идея контекста позволяет человеку интегрировать разнообразные образы, представления в смыслопорождающие системы в соответствии с нормой культурного отношения к искусству. Собственно эстетическое развитие зрителя идет в основном по линии расширения контекста понимания искусства. Однако, наивно полагать, что можно эстетически развивать детей через непосредственное внесение в их сознание идеи контекста. Понимание контекста художественных образов зреет в недрах со-бытия художника и зрителя. Будущему зрителю надо сначала прожить и пережить историю своих поисков и открытий точек зрения другого на содержание изобразительной фор-

мы, прежде чем он осознает многообразие значений и смысла произведений искусства. Чтобы удержаться в рамках культурного отношения к искусству, ему надо постоянно ориентироваться на замысел произведения, причем не формально, а по сумме возможных размышлений и переживаний художника. Такая способность появляется в результате обобщения учеником своих действий и действий других в процессе обучения по созданию и интерпретации художественных образов. Сначала контекст должен появиться как объективная реальность в жизни и учении ребенка. Только тогда идея контекста становится органичным элементом смыслопорождающей системы понимания искусства наряду с идеей замысла, а ребенок начнет осознавать себя Зрителем и Ценителем искусства.

11.4. Сравнение особенностей понимания образа взрослого человека младшими школьниками и подростками

Человек, его деяния, мысли и чувства являются одной из самых популярных тем в изобразительном искусстве. Поэтому для развития теории и практики художественного образования и эстетического воспитания подрастающего поколения важно знать, как дети разного возраста повышают образ человека в произведениях живописи и графики.

Известно, что при благоприятных условиях воспитания и обучения уже младшие школьники могут понимать некоторые аспекты образного содержания многих картин и рисунков, специально не предназначенных для детского восприятия. Однако данных о том, чем отличается это понимание от того, каким оно могло бы быть у этих детей в более старшем, например, подростковом возрасте, почти нет.

Мы предприняли попытку хотя бы отчасти восполнить этот пробел в знаниях о закономерностях художественного развития детей. Исследование велось в 1979—1984 годах. Испытуемыми были 12 учеников школы № 91 г. Москвы. Эти дети обучались нами изобразительному искусству в 1—3-х классах по экспериментальному курсу, который разработал Ю.А. Полуянов на основе выдвинутого В.В. Давыдовым принципа содержательного обобщения. В ходе этого обучения художественное развитие наших испытуемых достигло ко 2 классу (8—9 лет) такого уровня, что они могли адекватно понимать образное содержание ряда произведений живописи и графики. В условиях лабораторного эксперимента мы предложили им для обсуждения несколько портретов и жанровую одно-фигурную ком-

позицию. После окончания детьми начальной школы специальных занятий с ними мы не проводили. Когда испытуемые стали учениками 6-го (13—14 лет) класса, мы предложили им проанализировать эти же самые картины и рисунки. Сравнение суждений одних и тех же детей по данным произведениям позволило выявить некоторые возрастные особенности понимания младшими школьниками и подростками образа человека в изобразительном искусстве.

Рассмотрим подробнее методику лабораторного эксперимента [11]. Опыт проводился одновременно с двумя испытуемыми, которым предъявлялись на стенде картина или рисунок. Название произведения не сообщалось. Использовались факсимильные (высокого качества) репродукции картин М. Сарьяна «Продавец лимонада» и О. Ренуара «Этюд к портрету Ж. Самари», а также рисунков В. Серова «Портрет Т.П. Карсавиной» и «Леонид Андреев», Б. Григорьева «Девочка», Д. Сальвиати «Голова епископа»*.

Экспериментатор предлагал детям рассказать, что интересного, важного, особенного увидел каждый из них в произведении. В ходе беседы экспериментатор задавал следующие стандартные вопросы: «Понравилось? Чем понравилась или чем не понравилась картина? Что заинтересовало художника, когда он рисовал эту картину?». Если экспериментатору не был понятен смысл высказывания испытуемого, то он мог задавать уточняющий вопрос, используя слова и выражения испытуемых. Наиболее полная картина понимания детьми содержания произ-

* Ренуар «Этюд к портрету Жанны Самари». Картина считается одним из лучших портретов известной актрисы Ж. Самари, в котором передано удивительное обаяние этой женщины. Особенности образа хорошо передает название, которое долгое время было закреплено за этой картиной: «Мечтательница».

М. Сарьян «Продавец лимонада». Картина написана в 1911 году. Для произведений мастера этого периода характерно сочетание предельной простоты, изящества и богатого событийного содержания. В этой картине передан зной, упругая поступь человека, выдерживающего почти физиологически ошущаемую зрителем тяжесть ведер.

В. Серов «Портрет Т.П. Карсавиной». Изображена известная балерина. На рисунке нет предметов, которые прямо могут свидетельствовать об этом. Все выражено в осанке, в позе, в повороте головы, в плавных линиях спины и рук, в форме складок платья. Композиция этих элементов создает обобщенный образ балерины и, одновременно, образ человека с ярко выраженным независимым характером.

В. Серов «Леонид Андреев». Это портрет известного русского писателя и мыслителя. Изображено одно лицо с выражением глубокой задумчивости и сосредоточенности.

Б. Григорьев «Девочка». Изображена девочка с ярко выраженной индивидуальностью. Сердитая, но без сатирического отношения художника к модели.

Д. Сальвиати «Голова епископа». Изображено лицо мужчины в динамическом ракурсе, очень волевое, властное.

ведений искусства складывалась в том случае, если экспериментатору удавалось перевести весь разговор на дискуссию между самими детьми.

В протоколе фиксировались все высказывания испытуемых (дословно), жесты, мимика, характер ситуации общения, дополнительные вопросы экспериментатора.

Обработка материалов эксперимента заключалась в анализе смысла высказываний и действий, отражающих отношение испытуемых к содержанию картины. Полный анализ предполагает определение структуры субъективного образа, который складывается у испытуемого в результате восприятия и анализа картины. Для целей настоящего исследования нам было достаточно определить, что в высказываниях испытуемых соответствовало адекватной характеристике образа человека, а что нет.

Мы определяли нормативные особенности образа как по данным искусствоведческого анализа каждого произведения, так и на основе характеристик образов, которые дали три эксперта (ими были психологи, занимающиеся проблемами восприятия искусства). Если смысл высказывания ребенка по существу отражал какой-нибудь аспект образа, то мы считали, что испытуемый адекватно понимает образ человека. Если смысл высказывания либо противоречил нормативной характеристике образа, либо никак не мог быть о ней соотнесен, то мы считали, что ребенок не понимает образа человека.

Нормативные особенности художественных образов, на которые мы ориентировались при анализе протоколов эксперимента, представлены в ссылке на предыдущей странице. Естественно, только этими особенностями содержание произведений не ограничивалось.

Описание результатов эксперимента начнем с общей характеристики поведения испытуемых во время опытов. Второклассники проявили большой интерес как к самим картинам и рисункам, так и к обсуждению их содержания. Каждый из них старался высказать свое мнение, даже если оно по смыслу повторило только что высказанное суждение его товарища. Какого-либо подражания ответам друг друга замечено не было. Дети говорили то, что непосредственно видели и понимали в процессе восприятия и обсуждения произведений. В ходе бесед выяснилось, что до эксперимента они никогда не видели предъявленных произведений и не имели каких-либо ранее сформированных оценок их содержания.

Когда через 4 года мы повторили эксперимент с нашими испытуемыми, уже учениками 6-го класса, то обнаружилось, что дети либо совсем не помнили картин и рисунков, либо помнили их очень смутно. То есть фактически дети воспринимали произведения как будто впервые. Испытуемые активно участвовали в обсуждении. Причем,

если ученик был согласен с мнением товарища, то он сразу об этом заявлял и не стремился обязательно высказаться. Но если его отношение к картине имело сколь-нибудь иной оттенок, чем у товарища, то он спешил его выразить. Это все позволяет нам полагать, что условия обоих лабораторных экспериментов были примерно равными.

Эксперимент показал, что и во втором и в шестом классах наши испытуемые были способны понимать образное содержание предъявленных им картин и рисунков. В младшем школьном возрасте большинство детей адекватно характеризовали образ человека в каких-нибудь двух из четырех анализирувавшихся произведений, в подростковом возрасте — в трех, а то и во всех четырех. Хотя этот факт и свидетельствует об определенном развитии, происшедшем за четыре года, но еще ничего не дает нам для выяснения различий в понимании содержания картин. Поэтому обратимся к качественному анализу данных эксперимента.

Мы выделили в высказываниях детей по каждой картине определения образа человека, которые по смыслу были близки к нормативной характеристике. Все эти определения, за исключением повторяющихся или очень похожих, представлены в таблице. Сравнение этих данных показывает качественное различие путей в понимании картин и рисунков. В младшем школьном возрасте дети в основном трактовали образ через характеристику действий изображенного человека. Став подростками, эти же дети стали трактовать образ через описание эмоционального состояния изображенного человека, его личности и характера.

Таблица

Примеры адекватных определений детьми образа человека в различных произведениях живописи и графики

Произведение	Высказывания учеников 2-го класса	Высказывания учеников 6-го класса
О. Ренуар «Этюд к портрету Ж. Самари»	«думает о чем-то хорошем», «мечтает», «вспоминает своего друга», «ждет хороших гостей»	«мечтательная», «милый, нежный образ», «у нее весеннее настроение», «витают в облаках»
М. Сарьян «Продавец лимонада»	«несет тяжелые ведра в жаркий день», «устал, ему пить хочется», «идет по горячему песку», «не просто идет, а трудится»	«напряженный, угрюмый», «несчастный человек», «выполняет тяжелую физическую работу», «вынужден зарабатывать тяжелым физическим трудом»

Произведение	Высказывания учеников 2-го класса	Высказывания учеников 6-го класса
В. Серов «Портрет Т.П. Карсави- ной»	«собирается танцевать», «как будто летит», «танцует про себя», «балерина»	«строгая женщина, у нее настроение глубокой задум- чивости», «возможно актриса», «девушка какая-то томная», «задумчивая»
Б. Григорьев «Девочка»	«она с кем-то поругалась», «ее обидели»	«обидчивая, серьезная», «чуть-чуть злая», «не очень добрая», «упрямая», «немного хулиганский вид», «сосредоточенное, недоверчивое лицо», «как будто хочет отомстить кому-то»
Л. Сальвиати «Голова епи- скопа»	«это полководец, думает после боя, правильно ли он поступил или нет», «на кого-то сердится», «он нахмурился».	«высокопоставленное лицо», «серьезный», «взгляд злобный», «очень строгий, думает о государственных делах», «лицо мужественное, воле- вое», «он зло смотрит на кого-то»
В. Серов «Леонид Ан- дреев»	«думает о чем-то серьез- ном»	«умный человек», «ученый», «целеустремленный», «задумчивое настроение» «смотрит как-то туманно», «наверно, выдающийся че- ловек», «он представляет себе како- ю-то картину».

Рассмотрим некоторые особенности понимания искусства, которые обнаружили у наших учеников во 2-м классе. Самую богатую характеристику образа человека дети давали при восприятии произведений с более определенным событийным содержанием, а именно: картины М. Сарьяна «Продавец лимонада», рисунка В. Серова «Портрет Т.П. Карсавиной». Обсуждая эти произведения, некоторые дети выделяли в их содержании два, а то и три смысловых плана и характеризовали действия человека в более широком пространственно-временном контексте, чем это непосредственно

изображено. Например, по поводу картины М. Сарьяна они высказывали мнение, что человек несет тяжелые ведра в жаркий день, видимо, идет издалека, может быть на базар и т.п. И только после этого некоторые дети отмечали, что человек устал, ему пить хочется, т.о. давали характеристику эмоционального состояния как условие совершаемого действия.

Если произведение не имело ярко выраженного событийного содержания (например, рисунки Д. Сальвиати, Б. Григорьева, В. Серова «Леонид Андреев»), то ученики испытывали затруднение при определении образа. Их характеристики изображенного человека были одноплановы и повторялись у разных детей. Но и в этом случае мы хотим особо подчеркнуть, что испытываемые фактически определяли и внутреннее состояние человека. Но только это состояние осознавалось ими не как особое содержание образа, а как событие, в котором участвует герой картины или рисунка.

В высказываниях шестиклассников характеристика действий изображенного человека не исчезла, а только отступила на второй план и, главное, видоизменилась. Теперь уже наши испытуемые трактовали действия с точки зрения известных им общественных явлений и социальных отношений между людьми. Например, картину Сарьяна дети оценивали как изображение тяжелого подневольного труда; верно охватывая динамизм образа и значительность личности человека в рисунке Д. Сальвиати, они характеризовали действия человека как думу о государственных делах, возможно связанных с борьбой против иноземных захватчиков.

Теперь уже дети указывали в первую очередь, на оттенки чувств и переживаний изображенного человека, оценивали его характер. Их стали интересовать произведения, в которых преобладает интимно-личностная трактовка образа, а именно, картина О. Ренуара и рисунок В. Серова «Леонид Андреев». Например, у некоторых детей, прежде всего девочек, появились возвышенные характеристики образа Ж. Самари: «милый, нежный образ», «она думает о чем-то прекрасном, как будто витает в облаках». В высказываниях наших испытуемых стало отчетливо проявляться сочувствие и сопереживание эмоциональному состоянию героя. Так по поводу человека, изображенного в картине М. Сарьяна были высказывания типа: «Жалко его, он какой-то измученный». Хотя в подобной характеристике образа присутствует влияние социологических штампов педагогики того времени, тем не менее эмоциональная сторона возмозных переживаний изображенного человека определена верно.

В общем, характеристика образа человека у подростков была более богатой, но оценка жанровой стороны образа иногда оказы-

валась беднее, чем у младших школьников. Так при восприятии рисунка В. Серова «Портрет Т.П. Карсавиной» у детей, когда они были еще учениками 2-го класса, не возникало сомнений, что изображенная женщина — балерина, или танцовщица. В 6-м классе это произведение воспринималось детьми уже не так однозначно. На вопрос о том, ком бы она могла быть по профессии, ученики либо не могли ответить, либо считали, что она пианистка или певица. То есть они верно оценивали артистический характер личности, но упустили важную характеристику образа, связанную с выразительной пластикой движений.

Например, будучи второклассницей, Таня Д. так охарактеризовала образ Т. Карсавиной: Поза такая, как будто сейчас полетит... Она как будто начинает танцевать... Вот как будто партнер подходит... Она отказывает и руку вот так сделала (Таня встала, положила руку на пояс, как у женщины на портрете и поводила слегка плечом).

В 6-ом классе характеристика образа была следующей: «художника интересовала красота этой девушки. Только вот я не понимаю, что она сейчас делает... Художник передал настроение девушки. Какая-то глубокая задумчивость. Вот в той картине (имеется в виду картина О. Ренуара) девушка была мечтательная, а эта строгая».

Трудно сказать, какой образ богаче. Будучи второклассницей Таня глубоко восприняла событийную основу образа, а в шестом классе ей ближе стала интимно-личностная характеристика изображенного человека.

Заканчивая изложение результатов эксперимента, следует упомянуть и о фактах непонимания нашими испытуемыми образного содержания картин и рисунков. В этом младшие школьники и подростки были удивительно похожи. В некоторых случаях подростки буквально повторили свои суждения, высказанные четыре года назад. Неадекватность понимания образа была, как правило, связана о неверной оценкой детьми значения отдельных деталей для содержания картины в целом. Например, ученик 2-го класса Саша Г. подумал, что в рисунке Д. Сальвиати митра на голове епископа — это ведро и решил, что этот человек, наверно, сумасшедший. Через четыре года ситуация с этим рисунком повторилась.

Вместе с тем, были и отличия. У младших школьников неадекватная трактовка образа, как правило, была связана о неверной оценкой значения отдельных деталей для содержания картины в целом, как например, в вышеуказанном примере. То есть налицо включение в интерпретацию систем, основанных на идеи искусства как собрания конвенциональных образов. В подростковом возрасте

появляются случаи, связанные с предвзятыми стереотипными суждениями о том, какой должна быть формы произведений серьезно искусства. Например, некоторые испытуемые считали, что произведение Сарьяна вообще, не настоящая картина, а детский рисунок или карикатура на человека. Это уже влияние идей «наивного формализма». Естественно, и в этом случае ни о какой содержательной характеристике образа не могло быть и речи.

Редко случается, когда младшие школьники и подростки понимают такой сложный жанр изобразительного искусства как портрет. Так по многим данным только небольшая часть подростков (не более 15–20%) может определить черты характера, настроение и внутреннее состояние изображенного на портрете человека, что считалось большим достижением в художественном развитии детей по сравнению с периодом младшего школьного возраста. Исследователи связывали это с появлением в подростковом возрасте особого интереса детей к чувствам и переживаниям людей, к мотивам их поступков.

Результаты нашего исследования только отчасти подтверждают это мнение. Действительно, изменения в сфере общения могут привести к качественному скачку в понимании подростками образного содержания портретов. Но у наших испытуемых скачок был обеспечен благоприятными условиями художественного развития в предшествующем возрастном периоде. Более того, младшие школьники вполне адекватно понимали образ человека в предъявленных им картинах и рисунках. То, что в подростковом возрасте дети видели как настроение и характер изображенного человека, в младшем школьном возрасте представало перед ними как содержание действий этого человека. Развитие наших испытуемых определялось не движением от непонимания к пониманию, а качественным изменением.

Эти изменения вполне согласуются с гипотезой периодизации детского психического развития, выдвинутой Д.Б. Элькониным. В младшем школьном возрасте содержанием ведущей деятельности являются способы действий. Выраженные в картине или рисунке характер и настроение человека дети понимают как направление его действий или как способ реагирования на чьи-либо действия. В подростковом возрасте содержанием ведущей деятельности являются основы взаимоотношения между людьми. Соответственно, и образ человека предстает перед детьми в совокупности черт его характера, эмоционального состояния и социального положения, то есть того, что воспринимается и осознается детьми в процессе непосредственного общения. Эта тенденция в художественном развитии детей подтверждается данными наших исследований развития за-

мыслов сюжетных рисунков. Так на пороге подросткового возраста в замыслах детей большее значение приобретают характеристики личных качеств героев события, в то время как младших школьников больше интересуют этих героев (В.А. Гуружапов, 1996).

Итак, в нашем исследовании были выявлены особенности понимания искусства младшими школьниками и подростками, на которые в принципе могут ориентироваться педагоги и экскурсоводы в работе с детьми. Необходимо иметь в виду, что произведение, являющееся по искусствоведческим оценкам психологическим портретом, может восприниматься младшими школьниками, прежде всего, со стороны возможных действий героя. И, наоборот, подростки могут воспринимать в жанровом портрете в основном индивидуально-личностную характеристику изображенного человека. Проводя обсуждение портретов, предпочтительнее задавать младшими школьниками вопросы типа: «Что мог бы делать этот человек? О чем бы он мог думать? Какое событие могло с ним произойти? Что могло с ним случиться?» Это позволит отвечающему выразить свое отношение к образному содержанию произведения в форме, понятной для его сверстников. Подросткам в такой ситуации лучше задавать вопросы типа: «Как вы считаете, какой характер у изображенного человека? Кем бы он мог быть? Какие у него отношения с другими людьми?» Это вызовет у детей повышенный интерес к обсуждению произведения, позволит детям обратиться к анализу внутреннего состояния и особенностей личности изображенного человека.

По отдельным обнаруженным случаям непонимания детьми образа человека можно предположить, что на детей, особенно подростков, большое влияние оказывают бытующие в сфере повседневной жизни консервативные и ложные представления о том, какими должны быть произведения живописи и графики. Поэтому взрослым в общении с детьми надо быть очень осторожными при оценке художественных достоинств как произведений художников, так и рисунков самих детей.

Было бы неразумно строить художественное образование в каждом возрастном периоде в расчете только на развитие тех форм понимания искусства, которые выявились в нашем эксперименте. Вместе с тем, желательно учитывать те представления о сущности человека, которые вкладывают младшие школьники и подростки в свое понимание художественного образа. Хорошо дать возможность детям каждого возраста наиболее полно освоить в художественном наследии то, что действительно доступно их пониманию, и строить формы взаимоотношения детей о искусством, учитывая перспективы их возрастного развития. Такой одновременный учет резервов и

перспектив развития особенно нужен в работе с разновозрастными группами. Например, давая характеристику образного содержания портретов надо интерпретировать образ человека как с точки зрения его возможных действий, так и стороны его внутреннего состояния.

Полученные результаты позволяют по-новому взглянуть на проблему методов изучения художественного восприятия детей. Обычно психолого-педагогические исследования восприятия искусства основаны на использовании жесткозаданной (в явном или неявном виде) критериальной сеткой, когда надо ответить по существу на один вопрос: понимает или не понимает человек (взрослый или ребенок) произведение в соответствии с некоторой культурной нормой. В результате таких исследований могут быть получены данные о художественных представлениях (идеях о связи явлений в жизни и искусстве) крайней степени обобщения вроде «наивного реализма» или «формализма».

Особенность метода нашего исследования заключалась в том, что во главу угла мы поставили вопрос о полноте интерпретации детьми содержания произведений искусства. Вопрос о соответствии культурной норме остался, но акцент сделан на определении тех границ интерпретации содержания произведений, которые связаны с возрастным и социальным опытом (включая обучение) осмысления и переживания детьми явлений окружающего мира. Выявленные особенности в понимании детьми образа человека в искусстве могут быть рассмотрены как возрастные особенности художественных представлений младших школьников и подростков.

Надо отметить, что мы изучали восприятие школьниками портретов и однофигурных композиций. В многофигурных композициях образ человека существенно связан с изображением взаимоотношений между людьми. Изучению того, как дети воспринимают изображение отношений между людьми, является самостоятельной задачей и требует отдельного экспериментального исследования. Возникает специальная прикладная проблема для учебной деятельности на занятиях искусством.

ГЛАВА 12.

Оценка качества обучения студентов методам проектирования учебной деятельности младших школьников⁵¹

Одной из важнейших задач образования будущих педагогов начального общего образования является подготовка к проектированию учебной деятельности младших школьников. Важнейший момент для оценки – умение ставить учебную задачу в конкретной предметной области обучения младших школьников.

12.1. Методы аттестации в бакалавриате

Текущая аттестация по отдельным модулям осуществляется по индивидуальным и групповым, контрольным и практическим работам (заданиям), ответам на вопросы (самоподготовки, дискуссионным и прочее) на занятиях и иных видов работ. Для это надо знать не только возрастные особенности младших школьников, но и способы постановки учебных задач.

Объектами оценивания выступают:

- степень усвоения теоретических знаний по разделам модуля;
- уровень овладения практическими умениями и навыками по всем видам учебной работы, предусмотренными рабочей программой модуля и соответствующего раздела;
- результаты самостоятельной работы.

*12.1.1. Типовые контрольные задания (материалы), необходимые для оценки знаний, умений, навыков и (или) опыта организации учебной деятельности младших школьников в Модуле
«Содержание и методы обучения на уроках
родного русского языка»*

Формируемые компетенции:

ПК-3. Способен к реализации программ учебных предметов, направленных на достижение предметных образовательных результатов обучающихся в соответствии с требованиями федерального

⁵¹ Глава подготовлена на основе совместной публикации Гуружапова В.А., Ен-
жевской М.В., Саниной С.П.

государственного образовательного стандарта начального общего образования (в предметной области «Родной русский язык»).

Знает: содержание учебных предметов, пути достижения предметных образовательных результатов и способы их оценки на материале родного русского языка.

Умеет: использовать методы оценки предметных образовательных результатов на уроках родного русского языка.

Владеет: действиями (навыками) организации на уроках родного русского языка совместной и самостоятельной учебной деятельности младших школьников, направленной на достижение предметных образовательных результатов.

Раздел модуля «Логико-предметные основы начального языкового образования»

Практическое задание (индивидуальное). Постройте логические определения 5–6 языковых понятий в таком варианте, который был бы доступен младшим школьникам (примеры для выбора: «звонкий согласный звук», «буква»).

Раздел модуля «Методика начального языкового образования»

Практическое задание (групповое). Изучите опыт учителей по использованию средств обучения на уроках обучения грамоте в 1-ом классе: разработка, подбор и изготовление средств обучения к уроку.

Итоговое занятие будет проводиться в форме деловой игры – выставки, защиты проектов, ярмарки идей и т.д. по выбору студентов. Каждый студент предварительно готовит, а на занятии обосновывает выбор, методические достоинства, возможность и полезность использования своего средства обучения (таблицы, видеофрагменты и т.д.) на конкретном уроке, в конкретной теме.

Практическое задание (групповое). Создайте проблемную ситуацию при изучении одной из тем курса русского языка («Падеж имени существительного», «Род», «Число», и др.).

Практическое задание (индивидуальное) 1. Составьте план консультаций для родителей по одной из тем: «Умение решать ор-

фографические задачи в формировании теоретического мышления младших школьников», «Анализ типичных ошибок учащихся, их причин, пути преодоления и предупреждения».

Практическое задание (индивидуальное) 2. Разработайте проверочные задания по одной из тем курса русского языка в начальной школе и критерии оценки результатов их выполнения.

Примеры тестовых заданий.

Тестовое задание № 1.

1) *Раздел модуля:* Методика организации учебной деятельности на занятиях по Русскому языку.

2) *Компетенции:*

ПК-2. Способен к реализации программ формирования универсальных учебных действий, направленных на достижение метапредметных образовательных результатов обучающихся в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования.

3) *Задание:*

<p>Вставь в слова пропущенные буквы: Ра...ценить, ра...жечь, ...дать, ра...шалиться, бе...билетный, бе...смертный, ...дешный.</p>	<p>Даны несколько слов на «сказочном» языке. дудонить, пуфырная, тывчатый, жухнула, фырялых, рыдный, сяпатая Образуй от них несколько новых «сказочных» слов с помощью приставок РАЗ-(РАС-), БЕЗ-(БЕС-), ИЗ-(ИС-), ВЗ-(ВС-), С- и др.</p>	<p>Дополни правило: Буква с пишется на конце приставок, если... Буква з пишется на конце приставок, если... Исключение составляют слова ...</p>
--	---	--

- 1) 1
- 2) 2 (правильный ответ)
- 3) 3
- 4) все три

Тестовое задание № 2.

1) *Раздел модуля:* Методика организации учебной деятельности на занятиях по Русскому языку.

2) *Компетенции:*

ПК-3. Способен к реализации программ учебных предметов, направленных на достижение предметных образовательных результатов обучающихся в соответствии с требованиями федерального

государственного образовательного стандарта начального общего образования.

3) *Задание:*

Ваня переводил звуковые записи слов в буквенные. Проверь и оцени работу мальчика.

[шына]	[ч'ас]	[жыр]	[щ'у́ка]	[до́чка]
<i>шына</i>	<i>час</i>	<i>жир</i>	<i>щука</i>	<i>дочка</i>

Данное задание формирует у учащихся следующее универсальное учебное действие:

- 1) Выбор оснований и критериев для сравнения и классификации
- 2) Анализ с целью выделения существенных и несущественных признаков
- 3) Контроль, коррекция, оценка действий партнера (правильный ответ)
- 4) Поиск и выделение информации

Тестовое задание № 3.

1) *Раздел модуля:* Методика организации учебной деятельности на занятиях по Литературному чтению.

2) *Компетенции:*

ПК-4. Способен к организации учебной деятельности с учетом особенностей социальной ситуацией развития обучающихся на разных этапах начального общего образования (включая адаптацию первоклассников к школьной жизни и подготовку выпускников начальной школы к обучению в основной школе).

3) *Задание:*

Проанализируйте следующее задание для учащихся по литературному чтению.

Прочитай текст.

Неспетая песня

Рано утром выплыл гусь на середину озера и увидел в воде самого себя. Очень гусь сам себе понравился. Встрепенулся он, расправил крылья. Захотелось гусю спеть про себя песню.

«Ах, какой я красивый, какой я прекрасный, — так захотелось спеть гусю. — Тополя я стройнее, снега белее, выше самой высокой горы, лапки мои солнца краснее, глаза чище озерной воды».

А пока он собирался петь о себе похвальную песню, поглядел вокруг и говорит:

— Не буду я петь о себе песню. Тополь меня стройнее, снег белее, гора выше, солнце краснее лапок, озерная вода чище глаз.

Застыдился он и не спел свою песню. А жаль.

Все-таки, это был великолепный гусь. Ростом он был как гора. Бел, как снег. Строен, как тополь. Лапки у него были красны, как солнце. Глаза чисты, как озерная вода.

Удивительный был гусь, красивый, прекрасный!

(Б. Сергуненков)

Ребят спросили, как рассказчик относится к своему герою. Они ответили так:

Миша и Ира:	Таня:	Олег:
<i>Рассказчик его осуждает за то, что гусь похвалится и считает себя лучше других.</i>	<i>Рассказчик хвалит гуся, даже восхищается его красотой: «все-таки, это был великолепный гусь».</i>	<i>Рассказчик «смеется» над ним: глупый самовлюбленный гусь, хвалится самому себе.</i>

С кем из ребят ты согласен? Докажи текстом или выскажи и докажи свою точку зрения.

На что направлено данное задание? Укажи наиболее полный и точный комплекс формируемых умений.

1) Формирование умения быстро и внимательно читать.

2) Тренировка навыка выразительного чтения, обучение умению отвечать на вопросы по тексту.

3) Оценивание усваиваемого содержания, исходя из социальных и личностных ценностей, обеспечивающее личностный моральный выбор.

4) Формирование умения анализировать текст, оценивать работу партнера, приводить доказательства своей точки зрения, опирающейся на личностный моральный выбор (правильный ответ).

Тестовое задание № 4.

1) *Раздел модуля:* Методика организации учебной деятельности на занятиях по Русскому языку.

2) *Компетенции:*

ПК-5. Способен к индивидуализации обучения, развития и воспитания обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями, на основе выявленных трудностей в обучении.

3) *Задание:*

Дополните нижеприведенное задание для учащихся так, чтобы обеспечить формирование коммуникативных УУД?

Дима и Сергей поспорили. Дима утверждает, что слова дважды и двое — слова одной части речи. А Сергей — что эти слова относятся к разным частям речи.

1) Рассуди спор. Докажи точку зрения, которую ты разделяешь (правильный ответ).

- 2) Определи части речи этих слов, запиши правила в тетрадь.
- 3) Оцени работу этих мальчиков. Поставь им отметки.
- 4) Что нужно знать, чтобы безошибочно относить слова к одной из частей речи?

Тестовое задание № 5.

1) *Раздел модуля:* Методика организации учебной деятельности на занятиях по Русскому языку.

2) *Компетенции:*

ПК-5. Способен к индивидуализации обучения, развития и воспитания обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями, на основе выявленных трудностей в обучении.

3) *Задание:*

Какую группу УУД формирует данное задание по русскому языку?

загар — сгорел, горка — под горой, срезаю — спилил,
разрезаю — распилил, на земле — на пуле, в окне — в селении
Выполни задание так:

1. В каждой паре слов есть одна и та же значимая часть (корень, окончание или аффикс). Найди и выдели ее в обоих словах.

2. В одном из слов каждой пары в выделенной части есть орфограмма слабой позиции. Подчеркни ее. У тебя должно получиться шесть слов с подчеркнутыми орфограммами.

3. Слова с подчеркнутыми орфограммами запиши в два столбика.

В первый столбик запиши слова, в которых подчеркнутые орфограммы написаны по закону письма.

Во второй столбик запиши слова, в котором подчеркнутые орфограммы нарушают закон письма.

4. Рядом с каждым словом, в котором ты можешь объяснить подчеркнутую орфограмму, поставь знак «плюс».

Рядом с каждым словом, в котором подчеркнутую орфограмму ты объяснить не можешь, поставь знак «минус».

1) Коммуникативные УУД (определение цели, функций участников, способов взаимодействия).

2) Регулятивные УУД (выделение и осознание учащимися того, что уже усвоено, и что еще подлежит усвоению, осознание качества и уровня усвоения) (правильный ответ)

3) Познавательные УУД (умение работать по инструкции).

4) Личностные УУД (оценивание усваиваемого содержания, исходя из социальных и личностных ценностей, обеспечивающее личностный моральный выбор).

Тестовое задание № 6.

1) *Раздел модуля:* Методика организации учебной деятельности на занятиях по Русскому языку.

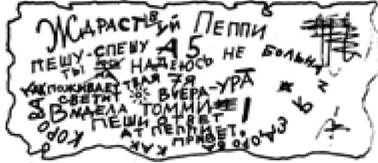
2) *Компетенции:*

ПК-2. Способен к реализации программ формирования универсальных учебных действий, направленных на достижение метапредметных образовательных результатов обучающихся в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования.

3) *Задание:*

С какой целью включаются в задания для учащихся заведомо ошибочные результаты? Например, в таком задании.

Рассмотри письма ребят.

1) Письмо мальчика в редакцию детского журнала:	2) Письмо Пеппи Длинный чулок из повести А. Линдгрена.
<p><i>Привет, редакция!</i> <i>У меня сеструха выписывает журналчик ваш. Ничё – мне нравится. Рассказики – угорюшь. Только не надо писать о биографии писателей – это реально скучно. Только место тратите в журнале. Лучше напечатайте побольше анекдотов. Не могли бы вы написать мне пару строк. А то друзей у меня нет, и писем я не получаю.</i> <i>Ваш читатель Валера</i></p>	 <p>The image shows a handwritten note on a piece of paper with a torn edge. The text is written in a childlike, somewhat messy script. At the top, it says 'УВАЖАЕМЫЙ ПЕППИ' (Dear Pippi). Below that, there are several lines of text, some of which are crossed out or corrected. The words 'ПЕШУ-СПЕШУ' (I hurry) and 'НЕ БОЛЮ' (I don't get sick) are visible. There are also some numbers and symbols scattered around the text. The note is signed 'ВАЛЕРА' (Valera) at the bottom left.</p>

Думаю, ты понимаешь, почему адресаты этих писем остались недовольны таким посланиям. Составь рекомендации по составлению писем каждому из авторов.

1) Для формирования умения вносить необходимые коррективы в способ действия в случае расхождения с эталоном.

2) Чтобы учащийся сам не допускал таких ошибок.

3) Для формирования умения контроля и оценки (правильный ответ).

4) Чтобы научить учащегося находить и исправлять ошибки.

Тестовое задание № 7.

1) *Раздел модуля:* Методика организации учебной деятельности на занятиях по Русскому языку.

2) *Компетенции:*

ПК-3. Способен к реализации программ учебных предметов, направленных на достижение предметных образовательных результатов

обучающихся в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования.

3) *Задание:*

Какие из данных тестовых заданий формируют УУД?

<p>1. Отметь строку, где записаны слова с одинаковыми окончаниями (сравни фонемный состав, склонение, работу)</p> <p><input type="checkbox"/> (нет) кровати – (нет) кровати</p> <p><input type="checkbox"/> (доволен) берёзой – (доволен) землёй</p> <p><input type="checkbox"/> (есть) большой шар – (нет) большой ложки</p>	<p>2. Окончание это:</p> <p><input type="checkbox"/> значимая часть слова</p> <p><input type="checkbox"/> изменяемая часть слова, которая служит для связи слов в предложении</p> <p><input type="checkbox"/> часть слова, которая служит для образования новых слов</p> <p><input type="checkbox"/> ненужная часть слова</p>
<p>3. Обведи правильную букву.</p> <p>Мама сварила компот из вишн__.</p> <p>е и</p> <p>Я не люблю загорать на пляж__.</p> <p>е и</p> <p>Мой старш__й брат служит в арми__.</p> <p>е и</p> <p>Я подпрыгнул от радост__.</p> <p>е и</p> <p>Мы слыш__м пени__ соловья.</p> <p>е и</p>	<p>4. Отметь строку, где ученик правильно подобрал проверочное слово для пропущенных орфограмм в окончаниях слов.</p> <p><input type="checkbox"/> на лошада__ - на конё__: на лошаде__</p> <p><input type="checkbox"/> в тарелк__ - в столё__: в тарелке__</p> <p><input type="checkbox"/> (нет) рош__ - (нет) свечи__: (нет) роши__</p> <p><input type="checkbox"/> в рыж__м - в пустом__: в рыжём__</p> <p><input type="checkbox"/> в холодн__м (воздухе) - косым__: в холодным__ (воздухе)</p>

1) 1 и 4 (правильный ответ)

2) 2 и 3

3) 1 и 2

4) 3 и 4

Тестовое задание № 8.

1) *Раздел модуля:* Методика организации учебной деятельности на занятиях по Русскому языку.

2) *Компетенции:*

ПК-5. Способен к индивидуализации обучения, развития и воспитания обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями, на основе выявленных трудностей в обучении.

3) *Задание:*

Какую группу УУД формирует данное задание?

Из рассказа о тексте составь определение, что такое текст.

Ученики второго класса вполне успешно составляли текст из отдельных высказываний. Они поняли, что текст — это группа высказываний. Они назвали еще очень важные признаки текста: высказывания в тексте объединены одной мыслью и стоят в определенном порядке. Обычно в тексте бывают вступление, основная часть и заключение. Внимательные ученики уже давно заметили, что текст и его части начинают писать с отступа — с красной строки, или абзаца. Учительница напомнила, что начало древних рукописных книг и их глав начинали писать с отступа — с красной строки, или абзаца. Учительница напомнила, что начало древних рукописных книг и их глав начинали писать с заглавных букв. Эти буквы обычно выделяли красной краской или украшали небольшим рисунком. Отсюда и название «красная строка».

Текст — это _____

1) Личностные

2) Коммуникативные

3) Регулятивные

4) Познавательные (правильный ответ)

Тестовое задание № 9.

1) *Раздел модуля:* Методика организации учебной деятельности на занятиях по Русскому языку.

2) *Компетенции:*

ПК-5. Способен к индивидуализации обучения, развития и воспитания обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями, на основе выявленных трудностей в обучении.

3) *Задание:*

Проанализируйте задание по русскому языку и ответьте на вопрос.

Представь, что ты попал в «Зазеркалье». В этой стране все наоборот: белое становится черным, люди ходят вниз головой, летом идет снег, ночью светит солнце, вместо «Да» говорят: «Нет» ... Из вещей ты прихватил только книжку со стихами Агнии Барто «Игрушки». Решил почитать, но вдруг заметил, что известные тебе стихи как-то странно выглядят!!! Оказывается, все орфограммы в «Зазеркалье» пишутся точно **НАОБОРОТ!**

Запиши одно из этих стихотворений, соблюдая правила Зазеркальной орфографии.

Какое из перечисленных УУД поможет учащемуся безошибочно выполнить данное задание?

1) Ученик может внести необходимые дополнения и коррективы в способ действия в случае необходимости (правильный ответ).

2) Ученик осознает то, что уже усвоено и что еще подлежит усвоению, а также качество и уровень усвоения.

3) Может создавать устные и письменные высказывания.

4) Ученик может структурировать найденную информацию в нужной форме.

12.1.2. Типовые контрольные задания (материалы), необходимые для оценки знаний, умений, навыков и (или) опыта организации учебной деятельности младших школьников в Модуле «Содержание и методы обучения предметной области “Окружающий мир”»

Формируемые компетенции:

ПК-3. Способен к реализации программ учебных предметов, направленных на достижение предметных образовательных результатов обучающихся в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (в предметной области «Окружающий мир»).

Знает: содержание учебных предметов, пути достижения предметных образовательных результатов и способы их оценки на материале окружающего мира.

Умеет: использовать методы оценки предметных образовательных результатов на уроках окружающего мира.

Владеет: действиями (навыками) организации на уроках окружающего мира совместной и самостоятельной учебной деятельности младших школьников, направленной на достижение предметных образовательных результатов.

Раздел модуля «Методика организации учебной деятельности на занятиях по окружающему миру»

Практическое задание (индивидуальное).

Проанализируйте конспекты 2-х уроков по окружающему миру и ответьте на вопросы:

- какие из требований к уроку нашли свое отражение в каждом из конспектов? Ответ прокомментируйте;
- какие структурные части урока выделили авторы? Предложите свой вариант структурирования урока.
- к какому типу относится урок? По каким признакам вы это определили?
- соответствует ли урок требованиям ФГОС в части достижения обучающимися предметных образовательных результатов?

Практическое задание (групповое).

Разработайте проект урока по окружающему миру, в котором **необходимо спланировать** включение школьников в деятельность по постановке опытов.

Критерии оценки разработанного студентами проекта урока [3]:

№	Критерии	Баллы
1	Предусмотренные программой (названные в учебнике) опыты не проводились	0
2	Опыт проводился учителем как демонстрационный (на иллюстративном уровне), учителем были использованы не все возможности для опытнической работы	1
3	Опыт проводился учителем на частично-поисковом уровне, учителем были использованы не все возможности для опытнической работы	2
4	Опыт проводился детьми по заданной учителем или учебником программе, при этом были использованы не все возможности для опытнической работы	3
5	Опыты проводились детьми по заданной учителем или учебником программе, при этом были использованы практически все возможности для опытнической работы	4
6	Опыты проводились детьми по программе, составленной с участием детей	5
7	Опыты проводились детьми в рамках эксперимента	6

Практическое задание (групповое). Разработайте трехуровневую задачу, нацеленную на диагностику освоенности способа экспериментирования.

Примеры тестовых заданий.

- 1) *Раздел модуля:* Методика организации учебной деятельности на занятиях по окружающему миру.
- 2) *Компетенции:*

ПК-3. Способен к реализации программ учебных предметов, направленных на достижение предметных образовательных результатов обучающихся в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования.

Тестовое задание № 1.

3) *Задание:* Наиболее подходящим вопросом для организации исследовательской деятельности учащихся начальных классов является:

- А) Под влиянием каких условий сосульки капают?
- Б) Зачем сосульки капают?
- В) Что внутри Солнца?
- Г) Почему соль и сахар растворяются, а мел — нет?

Тестовое задание № 2.

В итоговую контрольную работу для учащихся 2 класса учитель включил следующее задание: Юля хочет узнать, испаряется ли солёная вода быстрее, чем пресная. Что ей нужно взять? Выбери и отметь галочкой нужное в пустых клеточках. Для чего оно нужно? Соедини со словами из правого столбика [5].

миска для воды		для измерения температуры
две одинаковые миски для воды		для отмеривания воды
термометр		для сравнения
мерная кружка		для проведения опыта

Этим заданием учитель хотел проверить умение:

- 1) Умение проводить эксперимент (правильный ответ)
- 2) Умение наблюдать
- 3) Умение измерять
- 4) Умение работать с таблицей

Кейс-задания

Кейс 1: «Разработка задания»

1) *Компетенции:*

ПК-2. Способен к реализации программ формирования универсальных учебных действий, направленных на достижение метапредметных образовательных результатов обучающихся в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования.

ПК-3. Способен к реализации программ учебных предметов, направленных на достижение предметных образовательных резуль-

татов обучающихся в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования.

Инструкция к кейсу (как работать с кейсом):

Этапы работы:

1. **Знакомство с кейсом.** Внимательное чтение ситуации и изучение всех приложений к кейсу. Знакомство с теоретическим материалом до или после чтения кейса, либо по необходимости.

2. **Выполнение представленного в кейсе задания.** Задание может быть выполнено как индивидуально, так и в малой группе. Требования к ответу: формулировать ответ развернуто, с аргументацией.

3. **Подведение итогов, выставление оценок студентам.** Подведение итогов может быть организовано в разных вариантах, в зависимости от того, как кейс будет использоваться в учебном процессе:

— Индивидуальное решение студентами заданий кейса и проверка преподавателем письменных ответов. По ответам преподаватель может судить о том, какие вопросы не усвоены студентами, на какие следует обратить внимание. На этом основании выстраивается коррекционная работа, определяется индивидуальная самостоятельная работа с литературой.

— Индивидуальное решение студентами заданий кейса.

2) *Общее описание решаемой проблемы или задания:*

Проанализируйте приведенный фрагмент текста из учебника «Окружающий мир»:

«Самая ближняя к Солнцу планета называется Меркурий по имени бога торговли. Эту планету очень трудно рассмотреть, она находится так близко от Солнца, что увидеть ее можно только в свете вечерней зари. На втором месте от Солнца находится планета Венера. Венера — это богиня любви, прекрасная, вечно юная. Эта планета также находится довольно близко от Солнца поэтому увидеть ее можно либо ранним вечером после захода Солнца, либо ранним утром перед восходом Солнца. Из-за этого Венеру еще называют Авророй что означает «утренняя звезда» Третья планета от Солнца — Земля. Это наше русское название планеты. Международное название заимствовано у древних греков. У греков Земля называлась Гея. От этого названия произошли названия многих наук, изучающих все, что связано с Землей. Например, география — наука описывающая поверхность Земли и все что расположено на ней, геология — наука о недрах Земли. Земля из всех планет наиболее удачно расположена по отношению к Солнцу. Она имеет атмосферу и температуру, благоприятную для развития жизни».

Вопрос № 1	
1) Содержа- ние кейса:	Сформулируйте три задания которые можно предложить учащимся для работы с данным текстом (по одному заданию на умения: вычитывать информацию, понимать, оценивать и интерпретировать)
2) Ключ к оценке:	Задания сформулированы таким образом, чтобы выявить у младших школьников разный уровень понимания текста
3) Учебно-ме- тодическое обеспечение:	Г.А. Цукерман. Как быть с грамотностью чтения ин- формационных текстов в начальной школе? http://sam.ciced.ru/wp-content/uploads/2015/10/DM-gramotnost-chteniya-informatsionnyh-tekstov.pdf
Вопрос № 2	
1) Содержа- ние кейса:	Предложите иллюстративный материал, который можно было бы включить в текст учебника чтобы дополнить его средствами наглядности и способствовать лучшему пониманию текста.
2) Ключ к оценке:	Иллюстрации подобраны так, чтобы они дополняли или расширяли текст
3) Учебно-ме- тодическое обеспечение:	Чудинова Е.В. Окружающий мир. 33 удовольствия!: научно-популярные тексты к авторскому курсу Е.В. Чудиновой, Е.Н. Букваревой / Е.В. Чудинова, А.А. Егорова. – Москва: Рассказовъ, 2003—2004
Вопрос № 3	
1) Содержа- ние кейса:	Нарисуйте таблицу, которую можно предложить учащимся для заполнения с целью систематизации материала
2) Ключ к оценке:	Предложена таблица, позволяющая развивать у младших школьников навыки чтения, представления и обработки информации в табличном виде
3) Учебно-ме- тодическое обеспечение:	Чудинова Е.В. Окружающий мир. 33 удовольствия!: научно-популярные тексты к авторскому курсу Е.В. Чудиновой, Е.Н. Букваревой / Е.В. Чудинова, А.А. Егорова. – Москва: Рассказовъ, 2003—2004

Кейс 2: «Работа с моделями»

1) Компетенции:

ПК-3. Способен к реализации программ учебных предметов, направленных на достижение предметных образовательных результатов обучающихся в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования.

Инструкция к кейсу (как работать с кейсом):

Этапы работы:

1. **Знакомство с кейсом.** Внимательное чтение ситуации и изучение всех приложений к кейсу. Знакомство с теоретическим материалом до или после чтения кейса, либо по необходимости.

2. **Выполнение представленного в кейсе задания.** Задание может быть выполнено как индивидуально, так и в малой группе. Требования к ответу: формулировать ответ развернуто, с аргументацией.

3. **Подведение итогов, выставление оценок студентам.** Подведение итогов может быть организовано в разных вариантах, в зависимости от того, как кейс будет использоваться в учебном процессе:

— Индивидуальное решение студентами заданий кейса и проверка преподавателем письменных ответов. По ответам преподаватель может судить о том, какие вопросы не усвоены студентами, на какие следует обратить внимание. На этом основании выстраивается коррекционная работа, определяется индивидуальная самостоятельная работа с литературой.

— Индивидуальное решение студентами заданий кейса.

1. *Общее описание решаемой проблемы или задания:*

Вы планируете провести проверочную работу, нацеленную на проверку умения использовать модели (глобус, карта, план) для объяснения явлений или выявления свойств объектов. С этой целью необходимо воспользоваться кодификатором умений для итоговой работы, фрагмент которого приведен ниже.

№	Код умения	Планируемые результаты обучения Проверяемые умения
1.7		Использовать готовые модели глобус карта план для объяснения явлений или выявления свойств объектов
	1.7.1	находить информацию на глобусе карте или плане используя условные обозначения
	1.7.2	использовать глобус карту или план при выполнении учебных заданий для объяснения явлений или выявления свойств объектов

Вопрос № 1

1) Содержание кейса:	Предложите задание, с помощью которого можно проверить сформированность умения находить информацию на глобусе карте или плане используя условные обозначения
2) Ключ к оценке:	Предложенное задание содержит некоторую информацию и вопрос, ответить на который можно, если предварительно расшифровать условные знаки карты, глобуса.

3) Учебно-методическое обеспечение:	Моделирование в учебной деятельности школьников (фрагмент книги: Воронцов А.Б., Чудинова Е.В., Учебная деятельность: введение в систему Д.Б. Эльконина—В.В. Давыдова. – М.: Рассказов А.И., 2004. – С. 105–109)
Вопрос № 2	
1) Содержание кейса:	Сформулируйте задания, нацеленные на формирование каждого умения из кодификатора
2) Ключ к оценке:	Предложенные задание направлены на формирование у младшего школьника действия моделирование.
3) Учебно-методическое обеспечение:	Моделирование в учебной деятельности школьников (фрагмент книги: Воронцов А.Б., Чудинова Е.В., Учебная деятельность: введение в систему Д.Б. Эльконина—В.В. Давыдова. – М.: Рассказов А.И., 2004. – С. 105–109)

12.1.3. Типовые контрольные задания (материалы), необходимые для оценки знаний, умений, навыков и (или) опыта организации учебной деятельности младших школьников в Модуле «Работа учителя с трудностями в обучении»

Формируемые компетенции:

ПК-5. Способен к индивидуализации обучения, развития и воспитания обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями, на основе выявленных трудностей в обучении.

Знает: основные и актуальные для современной системы образования теории обучения, воспитания и развития детей младшего школьного возрастов в части индивидуализации образования младших школьников.

Умеет: проектировать и корректировать индивидуальную образовательную траекторию обучающегося в соответствии с задачами достижения всех видов образовательных результатов (предметных, метапредметных и личностных).

Владеет: навыками корректировки учебной деятельности исходя из данных мониторинга образовательных результатов с учетом неравномерности индивидуального психического развития детей младшего школьного возраста (в том числе в силу различий в возрасте, условий дошкольного обучения и воспитания), а также своеобразия динамики развития мальчиков и девочек.

Практическое задание (индивидуальное)

На основе материалов овладения учениками фрагмента рабочей программы по Русскому языку, составьте схему, в которой будут от-

ражены этапы анализа и корректировки учебной деятельности отдельных учеников.

В русском языке на протяжении второго года обучения можно выделить следующие основные предметные темы:

- 1. Определение слабых позиций звуков;**
- 2. Проверка орфограмм слабых позиций с помощью изменения слова;**
- 3. Проверка орфограмм слабых позиций с помощью словаря;**
- 4. Выделение значимых частей слова;**
- 5. Проверка орфограмм слабых позиций путём подбора родственных слов;**
- 6. Выделение признаков текста.**

А) Диана А. На конце второго учебного года у Дианы по результатам итоговой работы оказались следующие показатели освоения данных тем на первом-втором уровнях:

	Предметные темы	Результат освоения, в %	Комментарии
1.	Определение слабых позиций звуков	100%	
2.	Проверка орфограмм слабых позиций с помощью словаря	100%	
3.	Проверка орфограмм слабых позиций с помощью изменения слова	100%	
4.	Выделение значимых частей в слове	60%	При выделении значимых частей не смогла определить позиционное чередование звуков в корне
5.	Проверка орфограмм слабых позиций с помощью родственных слов	85%	При выборе родственных слов из группы слов есть небольшие недочёты
6.	Выделение признаков текста	85%	Не может пока выделить все основные признаки текста

На основе итоговой работы был построен профиль результатов изучения русского языка во 2-м классе по трем вышеуказанным уровням. Как видно из графика, профиль Дианы выше среднего

профиля по классу. Диана продемонстрировала достаточно высокие показатели по всем трем уровням.

На протяжении всего года Диана регулярно выполняла самостоятельные работы по русскому языку в домашних условиях. Все самостоятельные работы были выполнены на среднем уровне и выше. Общий результат самостоятельной работы выглядит так:

	Темы самостоятельной работы дома	Сроки	Результаты выполнения	
			Количество заданий	Качество выполнения %
1.	Коррекционная работа по результатам стартовой работы	11.09–29.09	20	11
2.	Позиционное чередование гласных и согласных звуков	24.10–24.11	20	68
2а	Позиционное чередование гласных и согласных звуков	30.11–08.12	8	25
3.	Проверка орфограмм слабых позиций по сильной позиции	15.01–16.02	21	88
4.	Способы проверки орфограмм слабых позиций всеми известными способами	05.03–06.04	24	86

Диана на протяжении всего учебного года по русскому языку работала ровно, с интересом. Все работы были выполнены в пределах от 75 до 100%.

Чувствует себя уверенно, решая задания всех уровней. У девочки есть большой потенциал для личного роста.

Б) Тимур Б. На конце второго учебного года у Тимура по результатам итоговой работы оказались следующие показатели освоения данных тем на первом-втором уровнях:

	Предметные темы	Результат освоения, в %	Комментарии
1.	Определение слабых позиций звуков	35%	Не смог определить слабые позиции звуков, зафиксировать их в схеме
2.	Проверка орфограмм слабых позиций с помощью словаря	35%	Достаточно низкий уровень знания словарных слов за 2 класс
3.	Проверка орфограмм слабых позиций с помощью изменения слова	60%	Не смог определить необходимое изменение слова для проверки орфограмм слабых позиций

	Предметные темы	Результат освоения, в %	Комментарии
4.	Выделение значимых частей в слове	60%	При выделении значимых частей не смог определить позиционное чередование звуков в корне
5.	Проверка орфограмм слабых позиций с помощью родственных слов	80%	При выборе родственных слов из группы слов есть ошибки
6.	Выделение признаков текста	80%	Не может пока выделить все основные признаки текста

На основе итоговой работы был построен профиль результатов изучения русского языка во 2-м классе по трем вышеуказанным уровням.

На протяжении всего года Тимур регулярно выполнял самостоятельные работы по русскому языку в домашних условиях. Все самостоятельные работы были выполнены на среднем уровне и ниже. Общий результат самостоятельной работы выглядит так:

	Темы самостоятельной работы дома	Сроки	Результаты выполнения	
			Количество заданий	Качество выполнения %
1.	Коррекционная работа по результатам стартовой работы	11.09–29.09	20	45
2.	Позиционное чередование гласных и согласных звуков	24.10–24.11	20	55
2а.	Позиционное чередование гласных и согласных звуков	30.11–08.12	8	25
3.	Проверка орфограмм слабых позиций по сильной позиции	15.01–16.02	21	36
4.	Способы проверки орфограмм слабых позиций всеми известными способами	05.03–06.04	24	67

Тимур на протяжении всего учебного года на уроках русского языка работал очень слабо, зачастую отвлекался. Классная работа выполнялась частично, домашние работы выполнялись нерегулярно.

Чувствует себя неуверенно, решая задания какого-либо уровня. У мальчика есть достаточный потенциал для личного роста, для этого необходимо серьезно относиться к учёбе.

Студентам предлагается дать качественный анализ этих примеров и предложить способ корректировки учебной деятельности.

12.2. Рекомендации по итоговой аттестации по модулю в магистратуре

Аттестация в модульных программах проводится ответственным за реализацию модуля. Конечно, он должен быть в курсе содержания всех разделов модуля. Декан должен назначить ответственных за модули. На ответственных за модуль возлагается функционал:

- разработка концепции и модели экзамена по модулю; – сбор со всех преподавателей модуля аттестационных заданий (теоретические тестовые вопросы, профессиональные задачи или кейсы, творческие задачи и проч.);

- проведение экзамена (учитывается в штатной нагрузке);

- подготовка отчета с рекомендациями. Преподаватель раздела модуля, в т. ч. руководитель практики, передает ответственному за модуль перед экзаменом результаты текущей аттестации студентов по своему разделу с указанием степени и меры сформированности компетенции, закрепленных за разделом. Разработать формы отчетных документов и проект регламента процедуры оценивания уровня сформированности компетенций. Он должен учитывать, что процедура экзамена по итогам освоения модуля должна быть достаточно экономичной. Поэтому для итоговой аттестации по модулю надо выбирать небольшое количество заданий. Рекомендуются следующие формы оценивания на экзамене: индивидуальные проекты, выполняемые по модулю, кейсы, тесты по разделам.

Наибольшую трудность вызывает подготовка тестовых вопросов для экзамена по модулю. Здесь нужно выбрать содержание, которое прямо связано с формируемыми компетенциями по модулю. Можно рекомендовать две формы таких вопросов: 1 вопрос с выбором одного правильного ответа; вопрос с выбором одного неправильно ответа. Рассмотрим это примере тестовых вопросов по разделу «Психолого-педагогические основы проектирования образовательных систем модуля «Проектирование образовательных программ» программы магистратуры.

Цель модуля – подготовка будущих педагогов-магистров к профессиональной задаче проектирования основных образовательных программ общего образования.

На раздел «Психолого-педагогические основы проектирования и экспертизы образовательных программ (введение в модуль)»

(1 ЗЕ), возложено формирование компетенции ОПК-2 «Способен проектировать основные и дополнительные образовательные программы и разрабатывать научно-методическое обеспечение их реализации, в части понимания психолого-педагогических способов проектирования и распространения в практику образовательных программ общего начального образования».

Тестовые задания

1. Базовые показатели отражают особенности проектирования современных образовательных программ. Какой из перечисленных показателей не относится к базовым показателям для проектирования образовательных программ?

А) степень конкретизированности образовательной идеи в содержании и методах обучения;

Б) тип ученика, способного обучаться по данной ОТ (возраст, владение языком, уровень предварительной подготовки, здоровье, интересы и т.п.);

В) тип педагога, способного обучать по данной ОТ (уровень квалификации, стиль общения с учениками, эрудиция и т.п.);

Г) возможности учебного плана конкретного учебного заведения (правильный ответ).

2. Показатели возможности внедрения образовательной программы в широкую практику характеризуют наличие инфраструктуры для распространения технологии. Какой из перечисленных показателей не относится к показателям возможности внедрения образовательной технологии в широкую практику?

А) доступность научно-методического и материально-технического обеспечения учебного процесса (наличие в свободной продаже учебников, методических пособий и руководств, простота изготовления или приобретения учебного оборудования и т.п.);

Б) совместимость образовательной программы с существующей образовательной системой (соответствие госстандартам образования, социальным нормам образованности, традициям и т.п.);

В) эффективность системы подготовки и переподготовки педагогических кадров;

Г) наличие образца (прототипа) обучения по данной программе (правильный ответ).

3. Показатели внешних ограничений для внедрения образовательной программы необходимы для подготовки экспертных заключений о перспективах использования технологии в конкретном месте и в конкретное время. Они характеризуют образовательную ситуацию на местах и по отношению к ОТ выступают как

ее внешние ограничения. Какой из перечисленных показателей не относится к внешним ограничениям образовательной технологии?

А) наличие в обществе или у отдельных социальных групп интересов и представлений (политических, этических, религиозных и т.п.), противоречащих образовательной идее данной технологии;

Б) традиции и стереотипы взаимоотношений педагогов, родителей и детей;

В) возможности и перспективы социально-экономического развития данного региона;

Г) стратегия и тактика «паблик рилейшнз», маркетинговой и рекламной деятельности распространителей образовательной технологии (правильный ответ).

4. К какой группе показателей относятся временные характеристики обучения (время одного занятия, количество занятий, периодичность занятий)?

А — необходимое условие существования образовательной программы;

Б — базовые показатели образовательной программы (правильный ответ);

В — показатели возможности внедрения ОТ в широкую практику;

Г — внешние ограничения образовательной программы.

5. К какой группе показателей относится надежность методик диагностики результатов обучения (тесты, контрольные работы и т.д.) и методов коррекции учебного процесса и отклонений в развитии учеников?

А — необходимое условие существования образовательной программы;

Б — базовые показатели образовательной программы (правильный ответ);

В — показатели возможности внедрения образовательной программы в широкую практику;

Г — внешние ограничения образовательной программы.

6. К какой группе показателей относятся культурно-исторические, климатические, географические условия жизни учеников?

А — необходимое условие существования образовательной программы;

Б — базовые показатели образовательной программы;

В — показатели возможности внедрения образовательной программы в широкую практику;

Г — внешние ограничения образовательной программы (правильный ответ).

7. К какой группе показателей относится наличие системы модернизации и поддержания образовательной программы в рабочем состоянии, т.е. структур, обеспечивающих систематическую работу по совершенствованию технологии, экспертизу и мониторинг практики обучения по данной технологии, консультирование педагогов?

А — необходимое условие существования образовательной программы;

Б — базовые показатели образовательной программы;

В — показатели возможности внедрения образовательной программы в широкую практику (правильный ответ);

Г — внешние ограничения образовательной программы.

8. К какой группе показателей относятся историческая и социально-экономическая перспективность данной технологии?

А — необходимое условие существования образовательной программы;

Б — базовые показатели образовательной программы.

В — показатели возможности внедрения образовательной программы в широкую практику (правильный ответ);

Г — внешние ограничения образовательной программы.

9. Что из перечисленного относится к образовательной идее образовательной программы?

А) социальная цель обучения (воспитания) и система представлений о способах ее достижения (правильный ответ);

Б) желаемые образовательные результаты учащихся;

В) декларация о защите прав детей;

Г) забота о будущем подрастающего поколения.

10. Какая из особенностей проекта образовательной программы не является предметом экспертизы?

а) соответствие декларируемых целей реальному содержанию обучения;

б) степень реализации научно-методических принципов обучения в конкретной методике;

в) возможности использования технологии для обучения детей конкретного возраста и конкретного уровня предварительной подготовки в учебном заведении определенного типа;

г) принадлежность автора определенной научной школе (правильный ответ).

Оценка по разделу для включения в общую оценку по модулю.

Отлично (5 баллов) — не менее 90% верных ответов

Хорошо (4 балла) — не менее 80 % верных ответов

Удовлетворительно (3 балла) — не менее 70 % верных ответов

Неудовлетворительно (2 балла) — менее 70 % верных ответов.

Предположим, что студент магистратуры М. верно выполнил 9 тестовых заданий. Значит в общую копилку на экзамене у него уже есть 5 баллов.

Задание студентам магистратуры по разделу «Производственная практика по Модулю 4 (распределённая; с НИР)»: Подготовить сценарий постановки учебной задачи на достижение предметных, метапредметных и личностных образовательных результатов в соответствии с ФГОС НОО.

Для студентов магистратуры — 1) придумать самостоятельно задание по любому предметному содержанию, используя опыт проектирования авторов разных дидактических систем. 2) придумать способ проверки степени усвоения предметного и метапредметного содержания учебной задачи.

Оценка плана урока (постановка учебной задачи):

Отлично (5 баллов) — верно придуманы содержание учебной задачи и способ постановки задач для достижения всех трех видов образовательных результатов (предметные, метапредметные, личностные). Адекватно придуман способ проверки степени усвоения предметного и метапредметного содержания учебной задачи.

Хорошо (4 балла) — верно придуманы учебные задачи и постановка задач для достижения двух видов образовательных результатов (например, предметные и метапредметные, или предметные и личностные). Адекватно придуман способ проверки степени усвоения предметного и содержания учебной задачи.

Удовлетворительно (3 балла) — верно придуманы учебные задачи и постановка задач для достижения одного вида образовательных результатов (например, предметных). Адекватно придуман способ проверки степени усвоения предметного содержания учебной задачи.

Пример проектной работы студента М.

В рамках изучения раздела модуля предложена задача для учеников 4 класса в рамках дисциплины «Окружающий мир»:

На доске висит карта европейской части РФ. Задача: «Есть два железнодорожных билета в купейном вагоне» от Москвы до Ярославля и до Архангельска. Один стоит 1455 рублей, другой — 3593 рублей. Как, не заглядывая в билет, узнать какой из них до Ярославля, а какой до Архангельска?» Рекомендуется провести общеклассную дискуссию. Правильное решение: билет должен быть дороже в бо-

лее отдаленный пункт назначения. Дети выясняют по карте какой город дальше. В результате приходят к выводу, что до Архангельска железнодорожный билет в купейном вагоне стоит 3593 рублей, а в Ярославль — 1455 рублей.

Вторая задача: «Есть два в Вологду: один стоит 1114 рублей, а другой — 2377 рублей. В чем дело, почему разные цены?». Рекомендуется провести общеклассную дискуссию, в ходе которой дети выясняют. Что существуют вагоны разного класса, а потому них разная цена.

Предметные знания — о железных дорогах РФ, о расстоянии между городами, о существовании вагонов с разными удобствами.

Метапредметные — умение анализировать соотношение свойств объекта и его цены. По отношению к цене билет надо учитывать два фактора: расстояние и класс вагона.

Личностные — умение включаться в дискуссию, активизировать свои жизненные наблюдения.

На следующий день дается проверочная задача на усвоение метапредметного содержания задач первого урока: «Есть два железнодорожных билета от Москвы до Казани и до Рязани. до Казани стоит 1556 рублей, до Рязани — 1698 рублей. Можно по цене билета определить, какой город дальше?» Ученик решают задачу индивидуально. Тот, кто научился анализировать соотношение свойств объекта и его цены, определит, что ответить на вопрос нельзя. Неизвестно, для каких вагонов указано цена. Если ответ, что Рязань дальше Казани, так как билет дороже, то значит, что ученик не умеет анализировать соотношение свойств объекта и его цены по двум факторам: расстояние и класс вагона. Также неверен ответ ученика, что Казань дальше, так как он ездил в Казань, и знает, что она дальше, чем Рязань. Он не анализирует в данном случае условия задачи.

Проектная работа студента оценена на отлично (5 баллов). Общая оценка определяется как медиана по ранжированной последовательности отдельных оценок. У нас есть 5 и 5. Значит медиана равна 5.

Итого по компетенции ОПК-2 «Способен проектировать основные и дополнительные образовательные программы и разрабатывать научно-методическое обеспечение их реализации, в части понимания психолого-педагогических способов проектирования и распространения в практику образовательных программ общего начального образования» общая оценка 5 баллов.

Заключение

Подводя итоги обсуждения проблем учебной деятельности младших школьников необходимо отметить, что мой труд является лишь небольшой частью большого числа теоретических и экспериментальных работ в этой области. Поэтому хочу выразить благодарность моим коллегам, благодаря которым я занимаюсь теорией развивающего обучения.

Моя работа связана с преподаванием этой теории в Московском государственном психолого-педагогическом университете. Эта история восходит к 1994—1996 годам, когда автор теории Давыдов В.В. преподавал эту дисциплину по просьбе Рубцова В.В. и Марголиса А.А. в Международном образовательном и психологическом колледже. В 1997 году на базе колледжа был создан Московский городской психолого-педагогический институт, в последствие ставший университетом. Но Давыдов В.В., к сожалению, его уже не увидел. Тогда Рубцов В.В. и Марголис А.А. предложили мне читать лекции по теории учебной деятельности для студентов факультета психологии образования. Я глубоко признателен им за это. У меня появилась возможность осмыслить соотношение теории и практики на конкретном материале.

В то время я активно занимался экспертизой практики развивающего обучения (система Д.Б. Эльконина—В.В. Давыдова) и неоднократно замечал, что многие неудачи учителей на уроках связаны именно с незнанием или непониманием теории. Вместе с тем, невозможно было не заметить, что и практика вынуждает нас по-новому взглянуть на теорию. Жизнь расставляет свои акценты. Это отмечал и сам Давыдов В.В. Будь он жив, возможно, мы имели бы сегодня значительно модернизированную теорию.

В настоящее время предпринимаются попытки обобщения практики развивающего обучения как некоторой надстройки над теорией учебной деятельности. В результате в массе педагогов и психологов получили распространения именно надстроечные представления о существовании учебной деятельности вне связи с исходными понятиями самой теории. Это вполне объяснимо — труды нашего Учителя сложны для чтения и понимания, проще иметь дело с вторичными приближенными к обыденному опыту интерпретациям. Поэтому передо мной встала задача прокомментировать некоторые сложные для понимания центральные моменты именно самой теории учебной деятельности с точки зрения того, что в реальном учебном процессе может иметь место.

Хочу выразить искреннюю благодарность всем коллегам, с которыми мне пришлось обсуждать проблемы развивающего обучения. Конечно, всего не вспомнишь. Поэтому отмечу только ряд бесед, оказавших конкретное влияние на содержание данной работы. Незабвенный Михайлов Ф.Т. обратил мое внимание на необходимость анализа форм индивидуального порождения, воспроизведения общественного сознания и родовых видов деятельности, вне которых вряд ли можно говорить реальности обучения. Благодаря замечаниям Зинченко В.П. я стал задумываться о различиях проектного и феноменологического подхода к описанию реальности теоретического мышления в развивающем образовании. От моего непосредственного учителя Полуянова Ю.А. я усвоил идею более широкой трактовки учебных действий контроля и оценки, в частности, присутствия в них эстетического начала, чем это принято в распространенных интерпретациях учебной деятельности.

Я благодарен всем учителями развивающего обучения, на чьих уроках мне удалось побывать. Особая благодарность педагогическим коллективам средней общеобразовательной школы № 91 и начальной прогимназии № 130 г. Москвы, средней общеобразовательной школы № 32 и начальной школы-детский сад № 92 г. Улан-Удэ, с которыми меня связывает долготетнее сотрудничество. Я благодарен студентами, которые читают труды В.В Давыдова, несмотря на трудности, связанные с пониманием его терминологии. Тем самым они работают над сохранением научной традиции.

Литература

Статьи, сборники, монографии по проблемам учебной деятельности

1. Агеев В.В., Давыдов В.В., Рубцов В.В. Образование как механизм построения совместных действий // Психологический журнал. 1985. Т. 6. № 4. С. 120—129.
2. Алексеев Н.Г. Формирование осознанного решения учебной задачи // Педагогика и логика. М.: Касталь, 1993. — 430 с.
3. Брофман В., Цукерман Г. Путешествие по карте школьной зрелости // Семья и школа. 1995. № 1—3.
4. Бургименко Е.А., Цукерман Г.А. Чтение без принуждения. — М., 1998.
5. Виноградов Л.В. Музыкальное действо // Искусство в школе. 1994. № 4.
6. Виноградов Л.В. Раскрыть музыку в ее целостности // Искусство в школе. 1994. № 2.
7. Виноградов Л.В. Я — музыкант // Искусство в школе. 1997. № 1.
8. Воронцов А.Б. Педагогическая технология контроля и оценки учебной деятельности. М.: Издатель Рассказов А.И., 2002. — 303 с.
9. Гузман Р.Я. Роль моделирования совместной деятельности в решении учебных задач // Вопросы психологии. 1980. № 3. С. 133—136.
10. Гуружапов В.А. «Мы все вышли из Давыдова» // Психологическая наука и образование. 1998. № 3—4. С. 105—109.
11. Гуружапов В.А. Вопросы экспертизы современных образовательных технологий // Психологическая наука и образование. 1997. № 2.
12. Гуружапов В.А. Вопросы экспертизы учебного процесса развивающего обучения (система Эльконина—Давыдова) // Психологическая наука и образование. 1996. № 1.
13. Гуружапов В.А. К вопросу о предметной диагностике теоретического мышления детей в развивающем обучении (система Эльконина—В.В. Давыдова) // Психологическая наука и образование. 1997. № 4.
14. Гуружапов В.А. Некоторые этнокультурные проблемы внедрения системы Эльконина—Давыдова в практику школ России // Организация учебной деятельности: проблемы и перспективы. Доклады Всероссийской научной конференции 11—13 сентября 1997 г. Набережные Челны, 1997.
15. Гуружапов В.А. О В.В. Давыдове и его теории развивающего обучения // Психологическая газета «Мир и мы». 1998. № 15—16.
16. Гуружапов В.А. Общие рекомендации для органов управления по экспертизе учебного процесса развивающего обучения (система

- Эльконина—Давыдова) // Управление школой: Еженедельное приложение к газете «Первое сентября». 1998. № 10.
17. *Гуружапов В.А.* Развивающее обучение: чтобы урок был впрок // Управление школой: Еженедельное приложение к газете «Первое сентября». 1998. № 43.
18. *Гуружапов В.А.* Реальность и мифы современной практики развивающего обучения (система Эльконина—Давыдова) // Управление школой: Еженедельное приложение к газете «Первое сентября». 1998. № 37.
19. *Гуружапов В.А., Матис Т.А.* Грозит ли «перепроизводство» художников, или как учат изобразительному искусству в московской школе № 91 // Искусство в школе. 1996. № 4.
20. *Гуружапов В.А.* Вопросы экспертизы учебного процесса развивающего обучения (система Эльконина—Давыдова) // Психологическая наука и образование, 1996, № 1.
21. *Гуружапов В.А.* К вопросу о предметной диагностике теоретического мышления детей в развивающем обучении (система Эльконина—Давыдова) // Психологическая наука и образование, 1997, № 4.
22. *Гуружапов В.А.* К проблеме оценки метапредметной компетентности испытуемых [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2012. № 1.
23. *Гуружапов В.А.* Учет множественности решений задач на развитие метапредметных компетенций в процессе сценирования учителем учебно-развивающих ситуаций // Психологическая наука и образование». 2012. № 1. С. 40—45.
24. *Гуружапов В.А., Шергина М.А.* Развитие понимания младшими школьниками образа героя-сверстника в процессе анализа произведений детской художественной литературы // Психологическая наука и образование. 2013. № 4. С. 45—56.
25. *Гуружапов В.А., Шиленкова Л.Н.* Умение анализировать условие задачи как метапредметный результат обучения [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2013. № 5. URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2013/n5/Gurugapov_Schilenkova.shtml (дата обращения: 14.08.2015).
26. *Давыдов В.В.* В чем различие педагогики и психологии развития // Педагогика развития: проблемы современного детства и задачи современной школы. Ч. 1. Красноярск. 1996.
27. *Давыдов В.В.* и др. Философско-психологические проблемы развития образования. — М., 1994.
28. *Давыдов В.В.* Концепция гуманизации российского начального образования (необходимость и возможность создания целостной системы развивающего начального образования) // Начальное образование в России: инновации и практика. М., 1994.

29. *Давыдов В.В.* О понятии развивающего обучения // Педагогика. 1995. № 1.
30. *Давыдов В.В.* О понятии развивающего обучения. — Томск, 1997.
31. *Давыдов В.В.* Педагогика развития и теория рекапитуляции // Педагогика развития: возрастная динамика и ступени образования. Ч. 1. Красноярск. 1997.
32. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. — М., 1996.
33. *Давыдов В.В., Громько Ю.В.* Концепция экспериментальной работы в сфере образования. // Педагогика. 1994. № 6.
34. *Давыдов В.В., Зинченко В.П.* Предметная деятельность и онтогенез познания // Вопросы психологии. 1998. № 5.
35. *Давыдов В.В., Репкин В.В.* Дети развиваются. А Вы? // Вестник Ассоциации «Развивающее обучение». М.; Рига. 1997. № 2.
36. *Давыдов В.В.* Виды обобщения в обучении. М.: Педагогика, 1997. — 262 с.
37. *Давыдов В.В.* Проблемы развивающего обучения. М.: Педагогика, 1986. — 240 с.
38. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. — М.: Интор, 1996.
39. *Давыдов В.В., Слободчиков В.И., Цукерман Г.А.* Младший школьник как субъект учебной деятельности // Вопросы психологии. 1992. № 3—4. С. 14—19.
40. *Дусавицкий А. К.* $2 \times 2 = x$? — М., 1995.
41. *Дьюи Дж.* Демократия и образование: Пер. с англ. М.: Педагогика-пресс, 2000. — 384 с.
42. *Дьюи Дж.* Психология и педагогика мышления: Пер. с англ. М.: Совершенство, 1997. — 208 с.
43. *Дьюи Дж.* Реконструкция в философии. Проблемы человека / Пер. с англ. — М., 2003.
44. *Зак А.З.* Диагностика видов мышления младшего школьника. — М., 1995.
45. *Зак А.З.* О развитии у младших школьников способности действовать «в уме» // Вопросы психологии, 1981, № 5.
46. *Зак А.З.* Развитие в мышлении детей. — М., 1992.
47. *Зак А.З.* Развитие теоретического мышления у младших школьников. — М., 1984.
48. *Зак А.З.* Соотношение формальных и содержательных приемов в исследованиях учебной деятельности // Формирование учебной деятельности школьников / Под ред. В.В. Давыдова, И. Ломпшера, А.К. Марковой — М.: Педагогика, 1982.
49. *Зинченко В.П.* Педагогика развития. — М. 2002.
50. *Ильенков Э.В.* Школа должна учить мыслить. — М. 2002.

51. *Исаев Е.И.* Психологическая характеристика способов планирования у младших школьников // Вопросы психологии, 1984, № 2.
52. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А. и др.; под ред. А.Г. Асмолова. М.: Просвещение, 2008. — 151 с.
53. *Кудина Г.Н., Новлянская З.Н.* От маленького писателя к большому читателю // Начальная школа: Приложение к газете «Первое сентября». 1996. № 44.
54. *Кудина Г.Н.* «Диалог» читателя с автором на уроках литературы // Психологическая наука и образование. 1996. № 2.
55. *Кудина Г.Н.* Диагностика читательской деятельности школьников. М., 1996.
56. *Кудина Г.Н.* При чем тут всадник? (Проблема читательского творчества) // Искусство в школе. 1995. № 3.
57. *Кудина Г.Н.* Развитие понимания школьниками внутреннего мира человека // Психологическая наука и образование. 1996. № 1.
58. *Кудина Г.Н., Новлянская З.Н.* Информационно-методическое письмо о курсе «Литература как предмет эстетического цикла» для 1 класса трехлетней школы // Начальная школа. 1997. № 8.
59. *Кудина Г.Н., Новлянская З.Н.* Основные принципы и методы курса «Литература как предмет эстетического цикла» // Психологическая наука и образование. 1996. № 4; 1997. № 1.
60. *Кудина Г.Н., Новлянская З.Н.* Уроки по программе «Литература как предмет эстетического цикла» // Искусство в школе. 1997. № 1, 3, 4; 1998. № 1–5.
61. *Кудина Г.Н., Новлянская З.Н.* Основные принципы и методы курса «Литература как предмет эстетического цикла» / Психологическая наука и образование. 1996. № 4. С. 48–52.
62. *Кудрявцев В.Т.* Развитое детство и развивающее образование: культурно-исторический подход. В двух частях. Часть 1. Дубна: Управление дошкольного образования, 1997. — 158 с.
63. *Магзаев В.Х.* Экспериментальное изучение планирующей функции мышления в младшем школьном возрасте // Вопросы психологии, 1974, № 5.
64. *Мамардашвили М.К.* Стрела познания. — М., 1998.
65. *Марголис А.А., Рубцов В.В.* Психолого-педагогическая подготовка учителя для новой школы // Психолого-педагогическое обеспечение национальной образовательной инициативы «Наша новая школа». М.: МГППУ, 2010. С. 68–91.
66. *Маслоу А.Г.* Дальние пределы человеческой психики. СПб.: Евразия, 1999. — 432 с.

67. *Медведев А.М.* Генетико-моделирующий метод и диагностика новообразований учебной деятельности // Психологическая наука и образование. 2010. № 4. С. 91–99.
68. *Медведев А.М., Нежнов П.Г.* Исследование теоретического анализа у школьников // Вопросы психологии, 1989, № 5.
69. *Микулина Г.Г., Савельева О.В.* К психологической оценке качества знаний у младших школьников // Психологическая наука и образование, 1997, № 2.
70. *Михайлов Ф.Т.* Избранное. М., 2001.
71. Мониторинг учебно-предметных компетенций в начальной школе / Ред. П.Г. Нежнов, Б.И. Хасан. М.: Университетская книга, 2007. 112 с.
72. *Моро М.И., Волкова С.И., Степанова С.В.* Математика. 1 класс. Учебник для общеобразовательных учреждений: В 2 ч. Ч.1. М.: Просвещение, 2011. — 127 с.
73. *Новлянская З.Н.* О способностях к литературному творчеству // Искусство в школе. 1996. № 4.
74. *Новлянская З.Н.* О способностях к литературному творчеству // Психология одаренности детей и подростков. М., 1996.
75. *Новлянская З.Н.* Учебные творческие задания на уроках литературы в начальной школе // Психологическая наука и образование. 1996. № 1, 2.
76. Организация учебной деятельности: проблемы и перспективы. Доклады Всероссийской научной конференции 11–13 сентября 1997 г. Набережные Челны, 1997.
77. *Островерх О.С.* К вопросу об оценке сформированности понятия «величина» (практика развивающего обучения) // Педагогика развития: проблемы современного детства и задачи современной школы. Ч. 1. Красноярск, 1996.
78. *Островерх О.С.* Об условиях становления индивидуального учебного действия в образовательном пространстве начальной школы // Педагогика развития: возрастная динамика и ступени образования. Ч. 1. Красноярск. 1997.
79. Оценивание. Развивающее обучение. — Тольятти, 1995.
80. Педагогика развития: возрастная динамика и ступени образования. — Красноярск, 1997.
81. Педагогика развития: проблемы современного детства и задачи современной школы. — Красноярск, 1996.
82. *Перевозчикова А.В., Васильев В.Г.* Постановка учебной задачи в системе развивающего обучения Д.Б. Эльконина—В.В. Давыдова в условиях введения нового образовательного стандарта в начальной школе [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2015. Том 7. № 1. С. 69–79. doi:10.17759/psyedu.2015070107

83. *Пере-Клермон А.Н.* Роль социальных взаимодействий в развитии интеллекта детей: Пер. с фр. М.: Педагогика, 1991. — 248 с.
84. *Поливанова Н.И., Ривина И.В.* Диагностика системного мышления детей 6—9 лет // Психологическая наука и образование, 1996, № 1.
85. *Полуянов Ю.А.* Выготский о детском художественном творчестве // Дидакт. 1994. № 4, 5.
86. *Полуянов Ю.А.* Замысел и процесс изобразительного творчества младших школьников // Искусство в школе. 1997. № 2.
87. *Полуянов Ю.А.* Общее и индивидуальное на занятиях изобразительным искусством в I классе // Искусство в школе. 1997. № 5; 1998. № 1.
88. *Полуянов Ю.А.* Оценка развития комбинаторных способностей // Вопросы психологии. 1998. № 3.
89. *Полуянов Ю.А.* Перспективы реализации идей Выготского о детском художественном творчестве // Вопросы психологии. 1997. № 1.
90. *Полуянов Ю.А.* Соотношение учебной деятельности и творчества детей на занятиях изобразительным искусством // Вопросы психологии. 1998. № 5.
91. *Полуянов Ю.А.* Специфика формирования способности к учению в младшем школьном возрасте // Психологическая наука и образование. 1996. № 2.
92. *Полуянов Ю.А., Матис Т.А.* Формирование оценки на начальном этапе учебной деятельности // Психологическая наука и образование. 1996. № 2.
93. *Полуянов Ю.А.* Изобразительное искусство. Пособие для учителя. Ч. 1: содержание, методика и организация занятий в начальной школе. М.: ВЛАДОС, 1997. — 48 с.
94. Программы развивающего обучения (система Д.Б. Эльконина—В.В. Давыдова). 1—5 классы. — М., 1996.
95. Развитие основ рефлексивного мышления школьников в процессе учебной деятельности / Под ред. В.В. Давыдова, В.В. Рубцова, Новосибирск, 1995.
96. *Репкин В.В.* Начальный этап развивающего обучения русскому языку в средней школе. (Концепция и программа). / Под ред. В.В. Репкина. Харьков-Томск: Пеленг. 1992. — 82 с.
97. *Репкин В.В., Репкина Г.В., Заика Е.В.* Психологический мониторинг в учебной деятельности // Вопросы психологии, 1995, № 1.
98. *Репкин В.В., Репкина Н.В.* Система развивающего обучения: проект и реальность // Репкин В.В., Репкина Н.В. Развивающее обучение: теория и практика, — Томск: Пеленг, 1997.
99. *Репкина Г.В., Заика Е.В.* Оценка уровня сформированности учебной деятельности, — Томск: Пеленг, 1993.

100. *Репкина Н.В.* Что такое развивающее обучение? — Томск, 1993.
101. *Репкина Н.В.* Система развивающего обучения в школьной практике // Вопросы психологии, 1997, № 3.
102. *Рубцов В.В.* О двух путях образования понятий // Психологическая наука и образование. 1997. № 3.
103. *Рубцов В.В., Марголис А.А., Гуружапов В.А.* Культурно-исторический тип школы // Вопросы психологии. 1994. № 5.
104. *Рубцов В.В., Марголис А.А., Гуружапов В.А.* Культурно-исторический тип школы (проект разработки) // Психологическая наука и образование. 1996. № 4.
105. *Рубцов В.В., Марголис А.А., Гуружапов В.А.* Культурно-исторический тип школы (проект разработки) // Психологическая наука и образование. 1996. № 4. С. 79—94.
106. *Рубцов В.В.* В.В. Давыдов — основатель научной школы и директор Психологического института РАО // Культурно-историческая психология. 2005. № 2. С. 17—29.
107. *Рубцов В.В.* Социально-генетическая психология развивающего образования: деятельностный подход // Культурно-историческая психология. М.: МГППУ, 2008. С. 367—386.
108. *Рубцов В.В., Марголис А.А., Гуружапов В.А.* О деятельностном содержании психологопедагогической подготовки современного учителя для новой школы // Культурно-историческая психология. 2010. № 4. С. 62—68.
109. *Рубцов В.В., Ривина И.В.* Уровни системности в формировании учебно-познавательной деятельности // Вопросы психологии, 1985, № 2.
110. *Свиридова О.И.* Специфика построения уроков математики, реализующихся по принципу поляризации учебного пространства // Педагогика развития: проблемы современного детства и задачи современной школы. Ч. 2. Красноярск, 1996.
111. *Свиридова О.И., Лутюшкина В.Р.* Урочно-занятийная форма взаимодействия учителей и детей как условие в развитии учебной самостоятельности младших школьников // Педагогика развития: возрастная динамика и ступени образования. Ч. 2. Красноярск, 1997.
112. *Селиков Ю.Н.* Некоторые аспекты принятия и выполнения учебных задач // Психологическая наука и образование. 2008. № 1. С. 108—115.
113. *Слободчиков В.И., Цукерман Г.А.* Интегральная периодизация общего психического развития // Вопросы психологии. 1996. № 5.
114. *Соколов В.Л.* Опыт диагностики анализа и рефлексии как универсальных учебных действий // Психологическая наука и образование. 2012. № 3. С. 29—33.

115. *Суворова Г.А.* Методика психологической классификации учебных задач в целях консультирования по проблемам обучения // Психологическая наука и образование. 2003. № 2.
116. Федеральный государственный образовательный стандарт общего (начального) образования. М.: Просвещение, 2011. — 32 с.
117. *Фрумин И.Д., Эльконин Б.Д.* Образовательное пространство как пространство развития (школа взросления) // Вопросы психологии. 1993. № 1.
118. *Цукерман Г.А.* Виды общения в обучении. — Томск, 1993.
119. *Цукерман Г.А.* Кто учит — учится // Вестник АРО. 1997. № 3.
120. *Цукерман Г.А.* Место 10–12-летних школьников в возрастных периодизациях // Вопросы психологии. 1998. № 3.
121. *Цукерман Г.А.* Может ли младший школьник стать субъектом учебной деятельности? // Вестник АРО. 1997. № 2.
122. *Цукерман Г.А.* От умения сотрудничать к умению учить себя // Психологическая наука и образование. 1996. № 2.
123. *Цукерман Г.А.* Первые уроки по букварю Д.Б. Эльконина // Начальная школа: плюс-минус. 1998. № 1.
124. *Цукерман Г.А.* Психология саморазвития. — Рига, 1994.
125. *Цукерман Г.А.* Сократ и Карлсон (о детской самооценке) // Семья и школа. 1997. № 12.
126. *Цукерман Г.А.* Что развивает и чего не развивает учебная деятельность? // Вопросы психологии. 1998. № 5.
127. *Цукерман Г.А., Миндарова В.А., Романеева М.П., Суховерша Л.А., Табачникова Н.Л., Шияновская С.И.* Оценка без отметки. Рига, 1998.
128. *Цукерман Г.А., Чудинова Е.В., Хавкин Э.Е.* Что ест на завтрак крокодил? (О развитии у ребенка умения спрашивать) // Знание — сила. 1996. № 12.
129. *Цукерман Г.А., Шияновская С.И.* Кто ставит учебную задачу — ученики или учитель? // Психологическая наука и образование. 1998. № 4.
130. *Цукерман Г.А., Шияновская С.И.* Урок в системе развивающего обучения: планирование и импровизация // Психологическая наука и образование. 1998. № 1.
131. *Цукерман Г.А., Шияновская С.И.* Что оценивает объективная оценка? // Психологическая наука и образование. 1997. № 4.
132. *Цукерман Г.А.* Виды общения в обучении. Томск: Пеленг. 1993. — 268 с.
133. *Цукерман Г.А.* О поддержке детской инициативы // Культурно-историческая психология. 2007. № 1. С. 41–55.
134. *Чудинова Е.В.* К проблеме исследования уровня сформированности учебной деятельности // Вестник АРО. 1998. № 3.

135. *Чудинова Е.В.* Работа с гипотезами детей в системе обучения Эльконина—Давыдова // Вопросы психологии. 1998. № 5.
136. *Чудинова Е.В., Трофимова Я.И.* Как младшие школьники понимают, что такое развитие // Вопросы психологии. 1998. № 2.
137. *Чудинова Е.В.* Работа с гипотезами детей в системе обучения Эльконина—Давыдова // Вопросы психологии. 1998. № 5. С. 85—93.
138. *Чудинова Е.В.* Учебная проба как проект и реальность в учебной деятельности подростков // Культурно-историческая психология. 2017. Том 13. № 2. С. 24—30. doi:10.17759/chp.2017130203
139. *Эльконин Б.Д.* Введение в психологию развития. М., 1995.
140. *Эльконин Б.Д.* Основания прикладной психологии развития // Педагогика развития и перемены в российском образовании: Сборник. Ч. 1. Красноярск. 1995.

Учебно-методические комплекты по развивающему обучению.

Математика

1. *Александрова Э.И.* Математика. 1 класс. (В двух частях). М., 1994.
2. *Александрова Э.И.* Математика. 2 класс. М., 1995.
3. *Александрова Э.И.* Математика. 3 класс. (В двух частях). М., 1996.
4. *Александрова Э.И.* Математика. 5—6 классы. (Часть 1). М., 1997.
5. *Давыдов В.В.* и др. Математика. 1 класс. Учебник-тетрадь. М., 1998.
6. *Давыдов В.В.* и др. Математика. 2 класс. Учебник-тетрадь. М., 1998.
7. *Давыдов В.В.* и др. Математика. 3 класс. Учебник-тетрадь. (В двух частях). М., 1999.
8. *Давыдов В.В.* и др. Обучение математике в 1 классе: Пособие для учителя. М., 1995.
9. *Давыдов В.В.* и др. Обучение математике во 2 классе: Пособие для учителя. М., 1996.
10. *Давыдов В.В.* и др. Обучение математике в 3 классе: Пособие для учителя. (В двух частях). М., 1997.
11. *Давыдов В.В.* и др. Программа по математике. 1—6 классы. М., 1996.
12. *Табачникова Н.Л.* Контрольные работы по математике. 1 класс. М., 1997.
13. *Захарова А.М., Фещенко Т.И.* Математика. 1 класс. (В трех частях). Харьков, 1994.
14. *Захарова А.М.* Математика. 2 класс. (В трех частях). Харьков, 1995.
15. *Захарова А.М.* Развивающее обучение математике в 1 класс. Харьков, 1996.

Русский язык

1. *Агаркова Н.Г.* Прописи (комплект).
2. *Агаркова Н.Г.* и др. Чтение и письмо по системе Д.Б. Эльконина.
3. *Репкин В.В.* Букварь.
4. *Репкин В.В.* Букваренок.
5. *Репкин В.В.* Русский язык. 1 класс.
6. *Репкин В.В.* Русский язык. 2 класс.
7. *Репкин В.В.* Русский язык. 3 класс. (В двух частях.)
8. *Репкин В.В.* Русский язык. 5 класс. (В двух частях.)
9. *Репкин В.В.* Русский язык. 6 класс.
10. *Репкин В.В.* Русский язык. 7—8 классы.
11. *Репкин В.В.* Учебный словарь русского языка.
12. *Олисова Л.Г.* Букварная тетрадь. (В двух частях.)
13. *Олисова Л.Г.* Обучение письму в системе развивающего обучения.
14. *Старагина И.Г.* Учимся писать. Прописи.
15. *Репкин В.В.* Орфографическая тетрадь.
16. *Романеева М.П., Суховерша Л.А.* Учебная тетрадь по русскому языку. 1 класс. (В двух частях.)
17. *Жедек П.С.* Вопросы теории и методики обучения фонетике, орфографии, орфоэпии.
18. *Жедек П.С.* Использование методов развивающего обучения на уроках русского языка в младших классах.
19. *Некрасова Т.В.* Развивающее обучение русскому языку (букварный период).
20. *Некрасова Т.В.* Развивающее обучение русскому языку (1 класс).
21. *Репкин В.В.* Начальный этап развивающего обучения русскому языку в средней школе.
22. *Эльконин Д.Б.* Букварь.

Естествознание

1. *Чудинова Е.В., Букварева Е.Н.* Естествознание. 1 класс. Тетрадь, разрезной альбом. — М., 1996.
2. *Чудинова Е.В., Букварева Е.Н.* Естествознание. 1 класс. Контрольные работы. — М., 1996.
3. *Чудинова Е.В., Букварева Е.Н.* Естествознание. 2 класс. Тетрадь, разрезной альбом. — М., 1996.
4. *Чудинова Е.В., Букварева Е.Н.* Естествознание. 2 класс. Контрольные работы. — М., 1996.
5. *Чудинова Е.В., Букварева Е.Н.* Естествознание. 3 класс. Тетрадь, разрезной альбом. — М., 1997.

6. *Чудинова Е.В., Букварева Е.Н.* Естествознание. 5 класс. Тетрадь, разрезной альбом. — М., 1996.
7. *Чудинова Е.В., Букварева Е.Н.* Учебный справочник по естествознанию для 1—5 классов. — М., 1996.
8. *Чудинова Е.В., Букварева Е.Н.* Естествознание. 1 класс: Метод. пособие. — М., 1996.
9. *Чудинова Е.В., Букварева Е.Н.* Естествознание. 2 класс: Метод. пособие. — М., 1996.
10. *Чудинова Е.В., Букварева Е.Н.* Естествознание. 3 класс: Метод. пособие. — М., 1997.

Литературное чтение

1. *Кудина Г. Н., Новлянская З.Н.* Методическое пособие. 3 класс. (В двух частях). — М., 1997.
2. *Кудина Г.Н., Новлянская З.Н.* Литература. 1 класс. Тексты к урокам. Страницы учебника. — М., 1996.
3. *Кудина Г.Н., Новлянская З.Н.* Литература. 2 класс. Тексты к урокам. Страницы учебника. — М., 1996.
4. *Кудина Г.Н., Новлянская З.Н.* Литература. 3 класс. Тексты к урокам. Страницы учебника. — М., 1995.
5. *Кудина Г.Н., Новлянская З.Н.* Методическое пособие. 1 класс. — М., 1992.
6. *Кудина Г.Н., Новлянская З.Н.* Методическое пособие. 2 класс. (В двух частях). — М., 1992.
7. *Кудина Г.Н., Новлянская З.Н.* Методическое пособие к учебнику «Литературное чтение» для 2-го класса четырехлетней начальной школы. — издание 6-е, переработанное и дополненное. — Москва: Оникс 21 век, 2003
8. *Кудина Г.Н., Новлянская З.Н.* Методическое пособие к учебнику «Литературное чтение» для 4-го класса четырехлетней начальной школы. — издание 4-е, переработанное и дополненное. — Москва: Оникс 21 век, 2003.
9. *Новлянская З.Н., Кудина Г.Н.* Программа по литературе (1—9 классы). — М., 1998.
10. *Новлянская З.Н., Кудина Г.Н.* Методическое пособие к учебнику «Литературное чтение» для 1-го класса четырехлетней начальной школы. — издание 2-е, переработанное и дополненное. — Москва: Оникс 21 век, 2003
11. *Новлянская З.Н., Кудина Г.Н.* Методическое пособие к учебнику «Литературное чтение» для 3-го класса четырехлетней начальной школы. — издание 5-е, переработанное и дополненное. — Москва: Оникс 21 век, 2003

Изобразительное искусство

1. *Полуянов Ю. А.* Изобразительное искусство: Пособие для учителя. Ч. 1: Содержание, методика и организация занятий в начальной школе. — М., 1995.
2. *Полуянов Ю.А.* Изобразительное искусство и художественный труд: 1 класс: система Д.Б. Эльконина—В.В. Давыдова: пособие для учителя начальной школы. — Москва: Вита-Пресс, 2003.
3. *Полуянов Ю.А.* Изобразительное искусство и художественный труд: 2 класс: система Д.Б. Эльконина—В.В. Давыдова: пособие для учителя начальной школы. — Москва: Вита-Пресс, 2004.
4. *Полуянов Ю.А.* Изобразительное искусство и художественный труд: 3 класс: система Д.Б. Эльконина—В.В. Давыдова: пособие для учителя начальной школы. — Москва: Вита-Пресс, 2005.
5. *Полуянов Ю.А.* Изобразительное искусство и художественный труд: 4 класс: система Д.Б. Эльконина—В.В. Давыдова: пособие для учителя начальной школы. — Москва: Вита-Пресс, 2006.

Современные методические пособия по учебной деятельности младших школьников, изданные Ассоциацией специалистов Развивающего Обучения «МАРО»

1. *Воронцов А.Б., Горбов С.Ф., Заславский В.М. и др.* Математика. 1 класс. Система оценивания на всех этапах учебного года. Пособие для учителя. 2013г., мягкий переплет, ув. формат, 112 с.
2. *Васильев В.Г., Китаев В.С.* 2018, мягкий переплет, 48с
3. *Восторгова Е.В., Некрасова Т.В* Методический комментарий к учебнику «Русский язык. 4 класс» CD-диск. CD-диск.
4. *Восторгова Е.В., Чеботкова Л.В.* Методический комментарий к учебнику «Русский язык. 3 класс» CD-диск. CD-диск.
5. *Высоцкая Е.В. и др.* Пропорции и отношения: пропедевтический курс в системе Д.Б. Эльконина—В.В. Давыдова. 2015 г., мягкий переплет, 56с.
6. *Горбов С.Ф., Микулина Г.Г.* Обучение математике. 3 класс. CD-диск. CD-диск.
7. *Горбов С.Ф., Микулина Г.Г.* Обучение математике. 4 класс. CD-диск.
8. *Горбов С.Ф., Микулина Г.Г.* Рабочая тетрадь по математике. 1 класс. Часть 1. 2016г., мягкий переплет, 48 с.
9. *Горбов С.Ф., Микулина Г.Г.* Рабочая тетрадь по математике. 1 класс. Часть 2.2016г., мягкий переплет, 48 с.
10. *Горбов С.Ф., Микулина Г.Г.* Рабочая тетрадь по математике. 2 класс. Часть 2. 2017г., мягкий переплет, 64 с.

11. *Горбов С.Ф., Микулина Г.Г.* Рабочая тетрадь по математике. 3 класс. Часть 1. 2016 г., мягкий переплет, 80 с.
12. *Горбов С.Ф., Микулина Г.Г.* Рабочая тетрадь по математике. 3 класс. Часть 2. 2016 г., мягкий переплет, 96 с.
13. *Горбов С.Ф., Микулина Г.Г.* Рабочая тетрадь по математике. 4 класс. Часть 1. 2017 г., мягкий переплет, 96 с.
14. *Горбов С.Ф., Микулина Г.Г.* Рабочая тетрадь по математике. 4 класс. Часть 2. 2017 г., мягкий переплет, 96 с.
15. *Горбов С.Ф., Микулина Г.Г., Савельева О.В.* Обучение математике. 2 класс. CD-диск. CD-диск.
16. *Горбов С.Ф., Микулина Г.Г., Савельева О.Ф.* Обучение математике. 1 класс. CD-Диск. CD-диск.
17. *Давыдов В.В., Горбов С.Ф., Микулина Г.Г., Савельева О.В.* Математика. 1 класс. Учебник (ФГОС). 2017г., твердый переплет, 160.
18. *Давыдов В.В., Горбов С.Ф., Микулина Г.Г., Савельева О.В.* Математика. 2 класс. Книга 1. Учебник. (ФГОС). 2017 г., твердый переплет, 112 с.
19. *Давыдов В.В., Горбов С.Ф., Микулина Г.Г., Савельева О.В.* Математика. 2 класс. Книга 2. Учебник. (ФГОС). 2013 г., твердый переплет, 96 с.

**«Единство теории и практики» — метафора
и реальность жизненного пути В.В. Давыдова.
Эссе.**

Неоднократно повторяемый В.В. Давыдовым тезис о единстве теории и практики не был простой данью методологическим воззрениям того времени. Василий Васильевич относился к системе общего и, прежде всего начального образования, как к реальности, которую можно и нужно изменить на основе достижений фундаментальных наук о сущности высших форм сознания и мышления человека. Он считал, *что младший школьник в современных условиях может оторваться от пут узкого житейского отношения к вещам и явлениям и подняться до высот теоретических обобщений, опираясь при этом на доступный ему опыт осмысления окружающей действительности.* В этом заключается главное психолого-педагогическое открытие Давыдова. С этого положения начинают свои изыскания его последователи и оно же наиболее трудно дается для понимания широким слоям педагогической общественности.

В его лице отечественная психологическая наука обрела человека, который сумел привить идею воспроизводства высших форм человеческого сознания через деятельность в месте, для этого специально не предназначенного: в обычной начальной школе. Именно здесь Давыдов претворил в жизнь известный часто повторяемый им тезис Гегеля о том, что образование есть форма принуждения человека действовать по логике абсолютного духа.

Термину принуждение в нашем случае нельзя придавать обыденное рассудочное значение. Ведь что-то понять в теоретических отношениях, то есть в сфере разума, где царствует логика абсолютного духа, можно самому и только самому. А это область свободы воли. Метафора принуждения имеет смысл искусственности, который мы вкладываем в определение искусства. Так художник своим произведением принуждает нас возвысится до прекрасного, но подняться в метафизические сферы мы можем только сами. Только своим усилием мы можем обрести ощущение единства истины, добра и красоты, что воспринимается нами как естественность формы художественного произведения.

В культуре через искусственно созданные ситуации мы можем ощутить естественность состояния, когда дух свободно парит в пространстве созданных человеком чистых форм. Наш учитель пытал-

ся привить нам понимание этой мысли, выращенной в недрах интеллектуальной европейской традиции, несмотря на крайне неблагоприятные условия. Есть одна черта отечественной ментальности, которая отмечалась многими мыслителями: невосприимчивость к форме — нежелание или неумение воплощать идеи в форме. Прежде всего, это касается работы над искусственным приданием стихийному течению социальной жизни рамок, внутри которых можно создавать культуру взаимодействия людей. Давыдов это преодолел на ниве образования.

Под его руководством были созданы программы обучения младших школьников, цель которых развитие у детей основ теоретического сознания и мышления. Идея заключается в том, что обучение надо начинать с действий по выделению абстрактных отношений вещей и их отображению в схемах, моделях и понятиях. Затем постепенно наполнять их конкретным содержательным смыслом, которым наделили люди эти абстрактные отношения в так называемых теоретических сферах деятельности: науке, искусстве, этике, религии, юриспруденции, политике, экономике. То есть надо совершать «восхождение от абстрактного к конкретному». Это могло остаться простым рассуждением, если бы Давыдов не сделал еще один важный шаг. Он показал, в каком типе обучения это возможно, а в каком нет.

Есть обучение, где дети усваивают знания через обобщение внешних свойств вещей, не проникая в сущность их появления. Как бы ни были при этом разнообразными и сложными методические схемы, суть их одна — это так называемое эмпирическое обобщение. В этих условиях проникнуть в суть вещей, то есть проявить способность теоретического мышления ребенок может только случайно. Другой тип обучения — это, когда ученики решают задачи, требующие от них абстрагироваться от случайных свойств вещей, проникая в сущность происхождения их свойств, и искать общий способ решения всех задач данного класса. В таком обучении возможно закономерное проявление способности разума, а потому и развитие теоретического мышления. Давыдов как бы рассек громаду случайных произвольных интерпретаций природы обучения, которыми перегружена методика начального обучения, на две части. И отечественное начальное образование приобрело форму, которую при наличии зрения видно, как в ясный день.

Книги Давыдова («Виды обобщения в обучении» (М., 1972), «Проблемы развивающего обучения» (М., 1986), «Теория развивающего обучения» (М., 1996)) задали образец подхода к проектированию содержания и методов обучения на основе высокой теории.

Ведь что представляют сейчас основные курсы развивающего обучения для начальной школы? «Математика», созданная В.В. Давыдовым и его соавторами С.Ф. Горбовым, Г.Г. Микулиной, О.В. Савельевой — это взгляд на арифметику с точки зрения высшей математики. «Родной русский язык», разработанный В.В. Репкиным и его коллективом, есть обучение правописанию на основе достижений современной лингвистики русского языка. «Изобразительное искусство и художественный труд» Ю.А. Полуянова представляет собой организацию детского изобразительного творчества по законам профессионального искусства. «Литература как предмет эстетического цикла» Г.Н. Кудиной и З.Н. Новлянской воспроизводит высокие образцы культурного прочтения художественных текстов и общую логику литературного творчества. «Естествознание» Е.В. Чудиновой и Е.Н. Букваревой представляет собой попытку внести в процесс ознакомления детей с окружающим миром элементы научного наблюдения и эксперимента. Все это создано с учетом закономерностей обучения и психического развития детей, осмысленных в новейших для того времени академических исследованиях. Конечно, не все полностью соответствует научно-методическим принципам обучения и развития детей, сформулированным в теории. Но созданный прецедент соответствия образовательной технологии конкретной теории вынуждает авторов и проектировщиков новых учебных курсов, учебников и методических пособий стремиться к достижению высоких целей. А это в свою очередь стимулирует развитие целой индустрии по производству и поддержанию в рабочем состоянии образовательных технологий развивающего обучения. Тем самым развивающее обучение оказывает влияние на развитие всего общего образования, как космические технологии стимулируют развитие высоких технологий в обычной промышленности. Сам Давыдов считал, что его коллективу удалось заложить основы образовательных технологий XXI века.

Интерес Давыдова к технологическому оформлению теоретических разработок, как мне представляется, не имеет аналогов в отечественной педагогической психологии. Однажды в кулуарах одной конференции мы обсуждали проблему предметной диагностики теоретического мышления. Вопрос заключался в том, как на конкретном предметном учебном материале можно оценивать уровень развития теоретического мышления школьников. Василий Васильевич вспомнил тогда о своей встрече в 80-х годах с ректором Ростовского университета известным химиком-органиком Юрием Андреевичем Ждановым. У Жданова была огромная лаборатория по производству сахара. Это восхитило Давыдова. «Представляете, —

говорил он, — есть более двухсот видов сахара и по каждому виду в лаборатории был свой специалист. Иначе трудно развивать технологию. Формирование основ теоретического сознания, наверное, не менее трудная задача, чем производство сахара. А как технологически оно обеспечено? Позор! Каждая сколько-нибудь серьезная тема в курсе математики должна быть обеспечена предметной диагностической теоретического мышления. Это надо сделать. Вот такая перед нами стоит грандиозная задача». Были и остаются определенные социальные условия, из-за которых Василий Васильевич так и не смог достичь удовлетворяющего его уровня технологического решения поставленных задач. Но заложенный в развивающем обучении высокий уровень технологического обеспечения позволил не только поддержать систему, но и через стремительное внедрение в практику обеспечить достойной работой многих ученых и методистов, сохранить научные кадры.

В достижении поставленной цели Василий Васильевич проявлял удивительное упорство и волю. Однажды на замечание одного из своих оппонентов о том, что его теория не может быть реализована в практике, он резко парировал: «Тем хуже для практики!» И добавил: «Для современной практики». Прошло не более двух десятилетий, а во множестве школ от Балтики до Тихого океана дети стали учиться «по Давыдову». Педагогической общественности еще предстоит осмыслить значение этого поворота в развитии общего образования. Фактически произошло освобождение от устоявшегося понимания начального образования как системы привития детям элементарных культурных навыков: чтения, письма и счета.

Василий Васильевич понимал зависимость практической реализации своих идей от конкретных социальных условий и иногда вынуждено шел на компромиссы. Но с одним он никогда не соглашался, а именно: с попытками приземлить предметное содержание начального образования. Ведь отказ от включения в обучение детей истинных достижений человеческой культуры равносителен тому, как если бы в космонавтике отказались от полетов на Луну и другие планеты. Однажды при обсуждении государственных программ начального четырехлетнего обучения он взорвался (цитирую не дословно, а по смыслу): «Как можно в наш век делать ставку на упрощенное содержание образования! Нельзя детям давать суррогаты культуры, если мы хотим воспитывать действительно культурных людей. Если есть трудности в усвоении содержания, то надо совершенствовать методику обучения, искать резервы психического развития детей, а не отступать назад!».

И вот появилась новая реальность обучения, когда дети получают возможность мыслить. А мыслить можно только свободно. Например, на уроке математики ребенок вступает в дискуссию с одноклассниками и учителем, и, не обращая внимания на все частности, в качестве аргумента приводит исходную формулу, которая лежит в основе решения всех задач данного класса. Его указующий на формулу жест есть свободное движение по идеальной форме предмета задачи. Никто не принуждает его к этому, да не может. Потому что видеть идеальную форму можно самому и только самому с высоты метафизической реальности, в которой вдруг случилось оказаться. Пластика речи и жестов ученика в такие минуты делается удивительно выразительной.

Естественностью проявления волевых актов детей в этом случае поражает, но описать их пока не получается. Видимо, Давыдов это понимал. В последний год своей жизни он много ездил по стране, в основном, чтобы бывать на уроках развивающего обучения. Он был озабочен, но почти ничего не рассказывал публично. Моя гипотеза — Василий Васильевич размышлял над проявлением свободы воли у маленьких детей. Он ведь видел, как малыш, сначала сидит тихо, как бы в засаде, затем вдруг вмешивается в дискуссию, и, совершая теоретическое обобщение, волевым усилием меняет личную социальную реальность в классе. Здесь не обойтись одними рассуждениями о типах обобщения — надо анализировать соотношение сил, драму борьбы за право действовать по логике абсолютного духа. Это выходит за теоретические рамки исходного проекта. И, вместе с тем, органически связано с ним. Немногие психологи могут похвастаться, что положили начало новому феномену. Давыдову это удалось.

Теория положила начало новой практике, которую теперь можно изучать.

Учебная деятельность и судьба ученика. Эссе.

Попробуем рассмотреть психологическую теорию учебной деятельности в развивающем обучении как некоторый инструмент анализа учебной деятельности, вообще. Обратим внимание на ситуации, где ребенок в учебном процессе начинает мыслить. Мы должны вернуться к истокам того, что мы уже обсуждали, к проблемам мышления — где, как и когда ребенок мыслит, и вообще, что такое мышление по отношению к учению ребенка?

Вспомним знаменитый тезис о единстве обучения и развития. Нет такой ситуации, что сначала ученик какое-то знание получил, и в результате развился. Развитие происходит в момент, когда ребенок осваивает знание и при этом что-то в его сознании, мышлении происходит.

В.В. Давыдов к этой ситуации подошел исходя из различения теоретической и эмпирической формы мышления. Он утверждал, что есть так называемое эмпирическое обобщение, которое происходит на основе подведения под ту или иную классификацию непосредственно наблюдаемых явлений, то есть эмпирического опыта. В то время как знания сущностного характера, то есть понимание того, что лежит в основе и закономерностей явлений окружающей действительности, носит принципиально невидимый характер. В их существо человек проникает в результате акта теоретического мышления, сущность которого связана изначально с проникновением в те закономерности, которые целиком непосредственно, из опыта, вывести нельзя. Эти происходят в те мгновения или в те события, когда человек совершает акт преобразования того, что видит непосредственно перед собой.

И теоретическая и эмпирическая формы обобщения принципиально различны. У них разные источники. Источником эмпирических знаний является рассудок, а источником и основой теоретических знаний является разум. Вот разум — это такая характеристика человеческого сознания, которая обладает предельными характеристиками. И в данном случае мы исходим из того, что ребенок обладает разумом и вопрос в том, когда, в какой момент разум начнет проявлять себя во всей своей красоте.

Давыдов прямо говорил, что мышление и теоретическое мышление, прежде всего, это есть некоторая часть теоретического сознания

вообще. К основным формам теоретического сознания относятся наука, искусство, нравственность, религия, военное дело, промышленность, юриспруденция и политика. В этих сферах человек может достичь каких-то успехов в том и только в том случае, если способен проявлять свои способности к теоретическим обобщениям. Это области, где человек при решении насущных практических задач постоянно сталкивается с риском, то есть ситуацией, которая в его жизни встречается впервые. То есть он не может действовать по старым схемам, правилам, используя те или иные навыки. И в этом случае ситуации, требующие проявления теоретического мышления, принципиально отличаются от ситуаций, где достаточно воспользоваться способностью к эмпирическому обобщению на основе своего опыта.

Человек оказывается в ситуации, когда надо действовать впервые и точно. Надо оценивать особенности этой ситуации, которые непосредственно, в чувственном виде, ему полностью не даны. А даны посредством каких-то своих внешних проявлений, которые полностью не открывают закономерности данного явления. В современной социальной ситуации это еще усугубляется тем, что существенные характеристики явлений действительности даны нам через многократные отображения в различных знаках, схемах и моделях.

Фактически, современная жизнь благодаря своему бурному стремительному течению в знаках, символах и прочих атрибутах социальной жизни, превращается в жизнь, где постоянно возникают непредвиденные ситуации. Поэтому Давыдов говорит о том, что начальная школа, как первая ступень систематического введения детей в существо культурной ориентации в окружающей действительности, должна быть развивающей. В том смысле, что у детей надо развивать основы теоретического мышления и сознания, которые лежат в основе культурной ориентации человека в современной ему окружающей действительности.

В отношении малышей, которым учиться еще десять лет, трудно говорить о том, каким практическим знаниям его надо научить. Начальное образование по своей сути должно быть фундаментальным, оно должно закладывать фундаментальные основы будущей ориентации ребенка в окружающей жизни в отношении к обществу и к самому себе, что и зафиксировано в ФГОС НОО. Вот в чем современный пафос теории учебной деятельности.

Что-либо понять в окружающей действительности по существу человек может сам и только сам. И все, что когда-либо было открыто и понято людьми, это тоже было сделано на волне усилий мышления, физических сил, эмоциональных сил и прочих, в результате

неких естественных событий. М.К. Мамардашвили говорил, что это естественно-историческая доминанта развития человека. В обществе людьми выработаны искусственные вещи, артефакты, посредством которых мы искусственно воспроизводим понимание того, что когда-то произошло естественным образом. Ньютон естественным образом открыл третий закон тяготения, а мы создаем искусственную ситуацию, чтобы школьники могли его понять.

Не всегда это удается. В искусственно созданной ситуации всегда есть некоторый риск — получится или не получится? Давыдов и его последователи предлагают в качестве искусственного объекта, в работе с которым у ребенка возможен или вероятен проблеск способностей теоретического мышления, учебную задачу. Учебная задача — это дидактический артефакт. Это такая практическая задача, которая вынуждает ученика искать, анализировать, применять общий способ решения всех задач данного класса. Далее мы выделили некоторые общие характеристики, что же такое учебная задача. Во-первых, это такая задача, которую, действительно, нельзя решить непосредственно практически, опираясь на какие-то известные ребенку способы действия. Во-вторых, в его опыте уже есть предпосылки для работы с теоретическим содержанием учебной задачи, которую в принципе он может решить.

В отношении учебной задачи по математике В.В. Давыдов определил, что это опыт, связанный с отношениями величин. К сожалению, история умалчивает, каким образом возникли отношения величин. Да, в школе известного математика академика Колмогорова были развиты предпосылки относительно понимания числа как отношения величин. Но как можно было так отважно броситься в эту пучину, и взять его в качестве основания, вообще говоря не понятно. Из каких научных данных исходил Давыдов, неизвестно. В его трудах это не описано. Дело в том, что до сих пор нет экспериментальных исследований относительно начальных теоретических представлений детей дошкольного возраста об отношениях величин. Есть только разрозненные наблюдения. Поэтому это предложение, что отношения величин — сфера, где вдруг возможен, вероятен проблеск теоретического сознания младшего школьника. И тем не менее это сработало. Это такая гениальная догадка Давыдова. По поводу Василия Васильевича его друг, Эвальд Васильевич Ильенков однажды сказал (это был драматический момент для Давыдова и всей его школы, когда он заболел вдруг, и думали, не выживет): «Вася понимает даже то, чего не знает». Такая вот тайна, рискнул Давыдов, что надо начинать с отношения величин. Какие-то идеи относительно отношения величин, к тому времени и в нашей, и во-

обще, мировой психологии, были, но точно не было известно. В некотором смысле, это была чистая научная авантюра. Но, что удивительно, оправдалась. И вот теперь я заостряю внимание на проблематичности этого момента.

Есть проблема, в отношении которой сам В.В. в своей последней книге сказал: «Наиболее слабой стороной теории УД можно считать неразработанность в ней проблем возникновения и формирования у школьников потребности в УД». А в своих книгах он сводит потребность в один слой вместе с задачей. Потребность у Давыдова связана с задачей, и он отмечал, что это слабо разработанная сторона теории учебной деятельности. Я могу сказать более откровенно, она вообще не разработана. Почему? Потому что мы никогда не рассматривали постановку учебной задачи как сферу феноменологического анализа. Вообще, в те времена феноменология была не в почете, но здесь как раз момент, когда нужно анализировать, а какая предметность в учебной задаче соответствует идеям, витающим в теоретическом сознании ребенка. Почему мы считаем, применительно к математике, что отношения величин — это то, с чего может младший школьник серьезно размышлять относительно природы числа? И это главная, считаю, проблема современной теории УД. И где же у нас есть предпосылки для такого феноменологического анализа постановки учебной задачи как таковой? То есть задачи, которая вынуждает ребенка проникать в сущность и одновременно у ребенка есть предпосылки проникновения в эту сущность. То есть в его движении, в осмыслении фундаментальных основ окружающей действительности, уже есть определенная инерция этого движения. И мы ловим ребенка на этой инерции.

Попробуем сравнивать идеи В.В. Давыдова и Дж. Дьюи. Такой момент настал.

Первое. Дьюи, в отличие от Давыдова, занимался исключительно феноменологическим анализом мышления как некоторого творческого акта. Поэтому у него несколько другое понимание опыта, эмпирического. Но то, что касается мышления как способности проникновения в сущность действительности, его явления, места в этой действительности, он в точности соответствует подходу Давыдова, потому что тоже опирается на немецкую классическую философию и на различие разума и рассудка. Как же он теперь это связывает с потребностями? Вот, что он пишет в книге «Психология и мышление»: «Для размышления необходима заинтересованность в результатах, своего рода эмоциональное отождествление собственной судьбы, пусть только в воображении, с тем или иным ходом событий». Смотрите, потребность в данном случае, это заинтересо-

ванность в результатах некоторого события, которое человек отождествляет с собственной судьбой. Есть моменты отсутствия беспристрастности. В этом смысле разум, который проявляется в подлинном мышлении, не является бесстрастным. А страсть это что? Это когда эмоции соединяются с определенными идеями. И дальше он пишет: «Мышление онтологически связано с ситуацией, когда оно оказывается неотъемлемой частью происходящего и предназначено повлиять на результат. Лишь со временем по мере становления социальной позиции человека и расширения его интеллектуально-горизонта, его мышление начинает охватывать то, что лежит за пределами его прямых и сиюминутных интересов». Факт огромной важности для образования. То есть, мы не можем давать ребенку то, что лежит очень далеко относительно его интересов, которые складываются в конкретной учебной ситуации. Он фактически ведет анализ того, а в чем же возникает интерес. Смотрите, что он пишет: «Мыслительный процесс связан еще с незавершенными, еще длящимися явлениями, а это значит, что условиями его возникновения могут быть только неопределенность, сомнения, проблематичность, ибо полная определенность существует только там, где все кончено, все завершено, размышления же там, где неизвестность». Это фактически описание проблемной ситуации. Но что важно для Дьюи? Что проблемная ситуация не есть нечто отвлеченное, а есть то событие, в результатах которого ребенок заинтересован в плане отождествления их с собственной судьбой. На что это очень похоже? Это фактически пиковые переживания А. Маслоу в постижении сущности бытия. То есть, смотрите, какая интересная вещь получается. Мы рассматриваем связку потребности-задачи, и это связано с бытием.

И дальше Дьюи начинает переходить к конкретному анализу: «Поскольку обстоятельства, вызывающие наши размышления, всегда проблематичны, мышление — это исследование, поиск. ..Мышление всегда связано с риском, никто не может гарантировать нам достоверность выводов». Итак, оказывается, что постановка учебной задачи есть создание такой ситуации, когда мы ребенка всегда вводим в риск, но в риск, исход которого отождествляется ребенком со своею собственной судьбой. А судьба — это что? Это нечто, что идет своим чередом. Почему никак не двигается проблема потребности учебной деятельности? Потому что мы оказываемся в ситуации, когда нужно анализировать то, что является судьбой для ребенка. С точки зрения теории ведущей деятельности судьбой ребенка является его ученичество. Давыдов прямо говорит, что ребенку надоело заниматься никчемными вещами, он чувствует, что перерос игру и все остальное, и он хочет занять серьезную социальную позицию

и ничего другого в его ближайшем окружении, эмпирическом окружении, нет, кроме того, чтобы стать учеником. И вот ученик приходит на урок, его судьбой становится ученичество. Смотрите, как интересно — не широкие социальные мотивы и прочее, а судьба! Это же нечто глобальное.

Мы здесь входим с вами в интереснейшие вещи двухтысячелетней давности, когда столкнулись два мира — античный мир с его языческими представлениями о некоторой предопределенности воле богов и христианского сознания, с его личной ответственностью за происходящее. И на гребне этой эпохе, у Боэция, например, родилась идея судьбы, где уже нет этих богов, а есть некоторая текущая тотальность, которая захватывает каждого конкретного человека. И, в некотором смысле, школа для младшего школьника — это тотальность, в которой он вдруг оказывается. В этой тотальности он каждый конкретный акт учебной деятельности может отождествить со своей судьбой.

И Дьюи здесь дает совершенно точно определение в том, как реализуются его идеи. Что он пишет: «В мышлении объективным фактам, данным прежде приобретенному знанию, противопоставляются предположения, умозаключения, эмпирические смыслы, гипотезы, пресуппозиции, короче, идеи». Значит, судьба в какой-то мере находит выражение в том, на какие идеи может опереться ребенок. Исходя из этих идей, он идет на вполне ответственный риск при решении этой конкретной задачи и проверяет, достигает он того результата или нет.

Очень интересно отметить, что такое идеи по своему психологическому характеру: «Внимательный обзор и припоминание определяют, что дано уже наличием знаний и, следовательно, известно наверняка». Здесь нет ничего, в том числе и для ребенка, удивительного. «Но данные не могут ...дать того, чего нет. Они определяют, проясняют и заостряют вопрос, но не дают ответа на него. Для того, чтобы получить ответ, подключаются смекалка, выдумка, догадка». Смотрите, что получается. Учебная задача — это такая задача, которая каким-то образом должна дать возможность ребенку проявить смекалку, выдумку, догадку. На основе чего? На основе каких-то идей, которые у ребенка уже есть, но которые, быть может, не актуализированы или неосознанны, но, короче говоря, они «витают в воздухе» вокруг этого малыша.

И далее Дьюи делает уже совершенно конкретное замечание: «Идеи, независимо от того, являются они смутными догадками или авторитетными теориями, представляют собой предвосхищение возможных событий. Они предвосхищают связь деятельности с ее

последствиями, которые пока неочевидны и поэтому должны быть проверены. Идеи направляют и организуют последующее наблюдение, вспоминание и эксперименты. Они рабочий инструмент учения, а не окончательный его результат».

Фактически Дьюи со своей точки зрения дал некоторые основания относительно того, а что же является потребностью учения. Если теперь сказать все это грубо, то потребность заключается в отождествлении ребенком конкретного момента учебной деятельности со своей судьбой как ученика, как некой тотальности его собственного существования в данный момент. И далее с необходимостью рисковать исходя из некоторых имеющихся у него идей, то есть как-то влиять на конечный результат.

Но Дьюи не дает ответ на вопрос, как это будет развиваться в процессе? Он фиксирует только это, и говорит, что именно этим надо заниматься в образовании. И в этом смысле Дьюи и Давыдов, с социальной точки зрения, почти тождественны. А теперь куда же все-таки Давыдов вышел дальше? В качестве возможного образца Давыдов взял не просто общую характеристику учения, а взял характеристику учения, как некоторого аналога исследовательской деятельности (Дьюи тоже берет учение как аналог исследовательской деятельности), но в ее специфическом аспекте — как метод восхождения от абстрактного к конкретному, в наибольшей степени проявленный в том, как ученые обсуждают результат своей деятельности. И с этой точки зрения, учебная задача, помимо двух наших первых характеристик, обладает еще очень важной вещью. В каждый момент ее постановки она уже содержит некоторые предпосылки решения на основе того опыта, который у ребенка сложился на предыдущих уроках.

А линия судьбы, оказывается, определена исходной содержательной абстракцией, то есть той исходной клеточкой, из которой развивается все многообразие учебного предмета, с которым имеет дело ученик. Есть нечто, что определяет эту возможную последовательность. Я говорил уже о том, что эта исходная содержательная абстракция связана с отношением величин. В своей неразвернутой, нерасчлененной форме, вместе с обладающей некоторым исходным содержательным и эвристическим единством. Вообще, повторяю, это было сделано «с наскака» — так взяли, и получилось. Учебная задача — это артефакт, а в процессе всей учебной деятельности мы имеем систему этих артефактов. И каждый раз ребенок двигается, и каждый раз предвосхищает результаты решения той или иной учебной задачи как некоторый факт своей судьбы. С этой точки зрения, учебная деятельность — это есть решение детьми системы учебных задач,

выстроенных в логике изложения и усвоения учебного материала от абстрактного к конкретному. Вот этого у Дьюи уже нет. Дьюи лишь говорит об инструментарии, а Давыдов дает инструментарий.

Откуда он его взял? Из анализа исследовательской деятельности в плане реализации идеи восхождения от абстрактного к конкретному. Смотрите, что у нас получается. Есть невероятно напряженный момент, где усилия ребенка сосредоточены на реализации себя как ученика, но не в узко психологическом смысле, а как реализации некоторой судьбы и своего места в этой судьбе, поэтому ответственность. И одновременно оказывается в ситуации риска. И на каждом предмете в самой этой ситуации есть нечто, что уже каким-то образом связано с этим движением ребенка в сфере познания сущности окружающей действительности.

На уроке математики мы его «цепляем» через отношения величин, на уроках русского языка — через морфему, как значащую часть родного русского языка и на основе этого схватываем сущность правописания в родном русском языке. На изобразительном искусстве это способы создания выразительных образов. То есть, мы как бы оказываемся на линии, где ребенок оказывается в точке, конгруэнтной точке развития предмета на основе какого-то конкретного материала, и начинаем непрерывное движение. Надо прямо сказать, что то, что предшествует постановке учебной задачи, у Дьюи разработано более детально. Но у Давыдова более детально разработано все, что связано с последующими шагами, но тоже на уровне феноменологии. С чего начинает Давыдов? С учебных действий, посредством которых ребенок решает данную учебную задачу. То есть когда ребенок ищет общий способ решения всех задач данного класса или типа.

И первое учебное действие — преобразование условий задачи с целью выделения в ней исходной содержательной абстракции посредством которого можно выделить некоторую гипотезу ее решения. То есть фактически ребенок выбирает некоторый путь ее решения, то есть включается в некоторое судьбоносное движение. Обратите внимание — он делает выбор, он рискует. Судьба не просто как некоторая темная сила, а опять как некоторая тотальность, внутри которой нужно определиться. Можно ошибиться, а можно попасть. Заранее неизвестно. Как проверяется учеником, правильно ли он сделал выбор или нет? В процессе дискуссии со своими товарищами и с учителем. И поэтому учебная деятельность есть совместная деятельность. В некотором смысле все ученики есть товарищи на корабле Одиссея. А кем же является в таком случае учитель, если мы продолжим аналогию с античной мифологией? Богиней, поскольку она держит все нити судьбы. И в этом смысле, наверное,

прав был Владимир Соломонович Библер, который говорил, что в начальной школе младшему школьнику с точки зрения ретроспективы развития различных форм человеческой культуры наиболее соответствует классическая античность. Судьба в ее тотальности вместе с правом свободного выбора и правом риска, и учитель выступает как некоторая богиня, по отношению к которой мы проверяем, а то что мы сделали — действительно ли угодно богам. Потому что необходимо с кем-то олицетворять свое возможное движение в судьбоносной тотальности. Младший школьник выбирает учителя как значимого взрослого.

А как теперь удержат судьбу? Есть культурные средства для ее удержания — это построение модели, перевод этой ситуации в знаково-символическую форму, в схему, модель. Действие моделирования ребенок совершает. И когда модель оформлена, начинает изучать свойства объекта или изучаемого явления в чистом виде. То есть, отстраняемся от всего многообразия частных конкретностей практической задачи и фактически, решаем эту задачу, как типовую задачу. То есть мы оказываемся в совершенно другой сфере, сфере знаков и символов.

И как только мы достигли приемлемого для нас результата, мы должны проверить, а насколько этот результат теперь применим к той ситуации, с которой мы начали. То есть переход от идеальной ситуации к конкретной практической. У Дьюи, действительно, об этом прямо сказано, что необходимо давать возможность ребенку проверить это на практике. А для нас это определенное учебное действие, которое мы называем решением практической задачи найденным общим способом.

Но что не говорит Дьюи? Он сразу переходит на следующий уровень задачи. В теории учебной деятельности иначе. Там есть момент, где зафиксировано пятое учебное действие — построение системы задач, которые можно решить данным способом. К сожалению, это действие в практике есть, но оно очень расплывчато в силу опять той же самой причины — специально не разрабатывается феноменология, то есть что это есть фактически. А это есть фактически построение обозримого будущего.

Тут опять возникает вопрос с потребностью. Если есть у младшего школьника есть потребность реализовать себя как ученика, то теперь, двигаясь дальше, мы должны определить, а куда мы в принципе он можем прийти? А как это возможно? Нет же всего в данный момент многообразия этих задач, а значит вы должны строить для себя целый мир, где можем так действовать. Где мы понимаем, что здесь мы с вами сильны.

Это фактически идея полиса, античного города, где определяются границы. Но жизнь всегда шире жизни внутри города. Варвары со всех сторон на нас насаждают, и тут возникают два учебных действия. Почему? Это действия, которые характеризуют взаимодействие нашего класса как некоторого античного города, объединенного общими идеями, с тем, что вообще есть вокруг. И первое действие — действие контроля. У Давыдова оно взято, как нечто то, что происходит вообще. Но если мы задались общим способом и общий способ есть нечто, что объединяет всех учеников класса во главе с учителем в некоторое сообщество, то тогда непонятно — мало ли что происходит в варварском мире? И до определенного момента древних греков, особенно в классический период совершенно не интересовало, что там за стенами города происходило. Но в эпоху эллинизма стало интересоваться, стала понятна ограниченность полиса. Потому что появилась идея судьбы как некоторой тотальности. Так вот действие контроля есть то, посредством которого ребенок определяет, насколько его конкретное действие в конкретной учебной ситуации независимо от того, что там когда-либо происходило, то есть в момент, когда ты выходишь за стены своего города, соответствует идеальной форме выполнения этого действия на основе культуры полиса. То есть насколько твой общий способ в данной конкретной ситуации реализуется. Грубо говоря, насколько ты, выйдя за пределы стен своего города, реализуешь себя в подлинном смысле человеком полиса, исходя из идей истины, добра и красоты которые там сформировались. То есть твое действие должно быть совершенным до конца. Отсюда знаменитое напутствие женщин своим мужьям, идущим на войну — со щитом или на щите. Другого быть не может. То есть в классе ученики должны свою судьбу пройти до конца. Если ты сделал какой-либо шаг, то мы его всегда проверим, насколько этот шаг совершенен. К сожалению, этот аспект учебного действия контроля совершенно не обсуждается, или обсуждается на варварском уровне.

А дальше действие оценки. Как только мы вышли за пределы своего города, вышли в иной мир, мы должны определить, насколько далеко мы можем теперь продвинуться. Оценка — это есть определение того, насколько обладает наш общий способ решения достоинством всеобщего способа. То есть, фактически определение границ своего возможного продвижения в мир.

У Дьюи есть рассуждения на этот счет. Он вообще считал, что это и есть задача образования. Задача образования — это дать людям возможность ориентироваться в том, насколько далеко могут простираться их способности как людей, принадлежащих к данной

культурной формации. В какую эпоху это возникает? В эпоху эллинизма, когда греки предприняли потрясающую авантюру расширения в окружающий мир. Исторически это очень четко зафиксировано, связано с именем Александра Македонского. И здесь мы оказываемся в невероятно сложной и непонятной ситуации. Условно говоря, с какого символа начинается эпоха Александра Македонского? Разрубить гордиев узел. Ведь что такое гордиев узел? Жрецы поставили условие перед Александром Македонским, дают благословления на поход, если он развяжет гордиев узел. Развязать его может только тот, кто завязал. Александр не знает способа его завязывания, не знает общего способа решения всех задач данного класса или типа. И что он делает? Он рубит его.

Что такое с данной точки зрения действие оценки? В некотором смысле это аналог разрубания гордиева узла. Мы показываем, что наш способ ограничен и есть нечто, из-за чего мы должны наш способ отклонить и искать более общий. И ринуться в пучину неизвестности.

И в чем смысл теории учебной деятельности для анализа учения детей вообще, в данном случае, начальной школе? Это есть некоторый психологический инструментарий для анализа возможностей реализации ребенком себя в учении в позиции «ученик» как некоторой судьбоносной тотальности своей жизни. От начала и до ее полного отрицания. И, по большому счету, если появляется действие оценки уже на осознанном уровне, с возможностью выхода в другие сферы, которые не определяются теми узкими ограниченными задачами решения УЗ внутри своего класса, это фактически происходит в тот момент, когда учебная деятельность в своих исходных характеристиках исчерпывается для ребенка и теряет свою привлекательность как возможность отождествления со своей судьбой. С этой точки зрения, полноценное действие оценки появляется только в конце младшего школьного возраста, когда ребенок чувствует, что то, что происходило когда-то, в этих потрясающе интересных дискуссиях, в борьбе за сильную позицию при решении учебной задачи, уже ему лично не интересно. И как только он оценил это по-настоящему, начинается подростковый возраст.

Смотрите, но это уже другая траектория развития. Одно дело, когда нужно просто рубить гордиев узел, а другое, когда надоела вся эта тягомотина начальной школы в традиционной системе, и мы бежим от нее. Другое дело — когда мы не просто рубим гордиев узел, а открываем ворота, и македонские фаланги накатываются на Малую Азию проверить, что мы можем. Можем ли мы завоевать весь мир? И настоящий подросток — это, фактически, маленький Александр Македонский. Он приходит в среднюю школу и пытается завоевать

ее уже с новых позиций. Куда он пойдет и что же представляет из себя учебная деятельность в подростковом возрасте?

Есть много точек зрения на этот счет. Я придерживаюсь, как и ряд моих коллег, точки зрения, согласно которой в подростковом возрасте учебная деятельность должна складываться как собственно исследовательская, где он должен заниматься не обсуждением результатов тех или иных открытий, а должен заниматься собственно экспериментированием. И, собственно говоря, индивидуальной образовательной деятельностью в иных формах, когда предметом его деятельности становится собственно наука, и разные науки, дифференцированные. Математика, физика, химия, биология и т.д. И в этом смысле, отделение средней школы от начальной, с моей точки зрения, совершенно закономерно, другое дело, как это организовать.

Сейчас есть ряд авторов, которые занимаются этой проблемой, в частности, группа Б.Д. Эльконина, В.А. Львовского и А.Б. Воронцова занялась учебной деятельностью и развитием развивающего обучения в плане создания особого предмета. То есть, созданием некоторых лагун, областей, где ребенок может схватить сущность, собственно говоря, научной реальности, через освоение тех идей, которые исторически уже сменяли друг друга в процессе развития данной конкретной науки.

С моей точки зрения, наиболее красиво это сделала Е.В. Высоцкая на уроке химии. Сначала подростки изучают химию как алхимию, то есть как некоторую совокупность идей, где философская сущность общая тех или иных химических превращений переносится на ситуацию экспериментирования с конкретными химическими реакциями и на основе этого делаются попытки конструирования формул химического превращения. А потом уже и химических формул веществ. Смотрите, у нас была сначала формула вещества, а потом уже химическая реакция. А у Высоцкой наоборот — сначала изучают химическую реакцию и ее свойства, а потом переходят к химическим формулам веществ, и подросткам это страшно интересно. И это есть развитие учебной деятельности, но на другом уровне. И меняется сознание ребенка. Ну, как менялось сознание Александра Македонского, когда он завоевал Малую Азию. Он начинал с того, чтобы распространить античный полис на весь мир, а потом пришел к идее, что надо строить мир на каких-то иных основаниях. А для этого основания нужны другие символы. И на уроках химии фактически идет поиск этих новых символов.

И дальше, если мы пойдем в старший школьный возраст, здесь ситуация несколько меняется. Ищут теперь формы учебной деятельности в старшей школе. А там как? Там прежде всего идет вопрос о

выборе своего жизненного пути. Конечно, надо и дальше осваивать науки, но как теперь определить себя лично в этом мире? То есть, мы здесь оказываемся на этапе Возрождения. И как здесь? Шли по предметам, определили кому какой предмет больше нравится, в какой сфере будем специализироваться. А что же делать школе?

И сейчас возникли ряд интересных предположений. Относительно того, что из себя есть учебная деятельность в старших классах. Деятельность самоопределения. Но не просто профессионального, а определения себя в мире. А для этого нужно исходить из общих, глобальных идей. В частности, в Нефтеюганске был такой интересный психолог Баннов. Он построил всю воспитательную работу со старшеклассниками в форме подготовки и реализации социальных проектов, где школьники, анализируя что сейчас происходит, и все эти безобразия, пытаются определить, а кто же они есть и как вообще можно в этом мире жить. То есть организуется целенаправленный поиск идеалов и личностных смыслов через освоение методологических схем анализа деятельности применительно к современным социальным условиям. Вот как интересно выстраивается продолжение идей Давыдова на последующее обучение и развитие школьников.

Но есть и большее, даже на уровне профессионального обучения. С моей точки зрения, наиболее интересно к этому вопросу подошел Андронов, тоже ученик Давыдова, применительно к медицинскому образованию. Он разработал целую систему развития у будущих врачей способности к диагностике заболеваний через давыдовский ход, привитие им теоретического взгляда на симптом комплексы болезней. И показал, что в этом случае значительно быстрее будущие врачи овладевают способностью к точной постановке диагноза. Вот, оказывается, можно еще выйти куда.

Относительно современных проблем теории развивающего обучения. Для меня центральной является проблема учебная задача — потребности. И, фактически, этому было посвящено все, что я в этом разделе рассматривал. Есть еще ряд задач, ряд проблем теории учебной деятельности. Я бы отметил среди них очень важные, насущные проблемы, которые необходимо иметь в виду. Это, конечно, экстраполяция теории учебной деятельности на другие дидактические системы, это взгляд на теорию учебной деятельности с точки зрения тех тенденций, которые определились в современном мировом образовательном пространстве (это идея компетентности). И, третья, с моей точки зрения, важная проблема, это определение идей, которые витают в пространстве, и которые, условно говоря, «цепляют» сознание современных детей. Потому что есть идеи адекватные, а есть неадекватные и они тоже оказывают свое влияние на реальную учебную ситуацию.

Тезаурус терминов развивающего обучения.

КВАЗИИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ — метод обучения в *развивающем обучении* (система Д.Б. Эльконина—В.В. Давыдова), в котором воспроизводят основные элементы научной дискуссии, то есть того, как ученые излагают и обсуждают результаты своих исследований (метод восхождения от абстрактного к конкретному). В настоящее время используется термин «поисково-исследовательская деятельность школьников», как более расширительное определение метода обучения, построенного с использованием элементов исследовательской деятельностью. Оба термина следует отличать от термина «исследовательская деятельность учащихся», которая организуется как аналог подлинно научной, как правило, экспериментальной работы, особенно в области экологического и социологического образования школьников.

РАЗВИВАЮЩЕЕ ОБУЧЕНИЕ (система Д.Б. Эльконина—В.В. Давыдова). РО — это полное научно-методическое и практически-организационное обеспечение учебного процесса начальной школы по математике, родному русскому языку, изобразительному искусству, литературе, естествознанию. Целью РО является развитие у детей основ теоретического мышления (или более широко основ теоретического сознания, к основным формам которого наряду с наукой относятся искусство, нравственность, право, религия и политика). В программах и методическом обеспечении системы изначально заложено единство содержания обучения (теоретические знания в их современном философско-логическом понимании), метода обучения (совместная деятельность учеников и учителя, построенная по типу *квазиисследовательской*) и развития (формирование у учеников таких способностей как содержательное обобщение, анализ, рефлексия и планирование, а на предметах эстетического цикла — творческого воображения или фантазии). Учебная деятельность в РО представляет собой решение учениками системы учебных задач. Последовательность этих задач в каждом учебном предмете выстроена в логике изложения и усвоения содержания обучения от абстрактного к конкретному. В процессе решения таких задач ученик обобщает существенные особенности объектов, а также свои действия и действия других детей с этими объектами. Тем самым он учится мыслить теоретически. На предметах эстети-

ческого цикла он осваивает способы творческой деятельности и общения людей в искусстве и литературе.

В настоящее время основные принципы РО используются для разработки содержания и методов обучения в средней школе. Элементы РО вошли в содержание различных модернизированных программ для традиционной школы и других отечественных дидактических систем. Особый взгляд на принципы развивающего обучения реализован в дидактических системах Л.В. Занкова и школы «Диалог культур» (В.С. Библер и другие). Широкое распространение идей РО в среде научно-педагогической общественности стимулировало становление взгляда на систему общего образования как развивающего образования.

УЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ.

1. В широком употреблении УД. — особая форма активности личности, направленная на усвоение (присвоение) социального опыта познания и преобразования мира, что включает овладение культурными способами внешних предметных и умственных действий.

2. В теоретической концепции *развивающего обучения* (система Д.Б. Эльконина—В.В. Давыдова) — ведущая деятельность в младшем школьном возрасте, внутри которой появляются основные психические новообразования у детей. Наиболее полно это понимание УД реализовано в теории и практике РО. В настоящее время предпринимаются попытки осмыслить перспективы УД в средней общеобразовательной школе, а также и в профессиональном образовании. *Цель УД в развивающего обучения — формирование у детей основ теоретического мышления* или, более широко, *основ теоретического сознания*, к сфере приложения которого наряду с наукой относятся экономика, промышленность, искусство, нравственность, религия, право и политика. *УД представляет собой решение системы учебных задач, выстроенных в логике усвоения (изложения) теоретического содержания учебного предмета от абстрактного к конкретному.*

УЧЕБНАЯ ЗАДАЧА — в *развивающем обучении* — задача, которая вынуждает ученика искать, анализировать, применять общий способ решения всех задач данного типа (класса).

УЧЕБНОЕ ДЕЙСТВИЕ — в *развивающем обучении* — действие, направленное на решение учебной задачи. Можно выделить следующие УД: 1) преобразование условий учебной задачи с целью обнаружения некоторого общего отношения изучаемого объекта; 2) моделирование выделенного отношения в предметной, графической или буквенной форме; 3) преобразование модели этого отношения

для изучения его свойств в «чистом виде» и нахождения общего способа решения задач определенного типа; 4) решение конкретной практической задачи на основе найденного общего способа; 5) проверка найденного общего способа на примере решения или построения системы частных задач; 6) действие контроля — определение того, насколько операция (практическое действие) соответствует совершенной (идеальной) форме выполнения учебного действия; 7) действие оценки — определение возможных границ применимости найденного общего способа. В настоящее время предпринимаются попытки дать более детализированную классификацию УД. Также есть расхождения в определении отдельных УД, особенно в отношении действий контроля и оценки.

УЧЕБНЫЕ ОПЕРАЦИИ — практические действия, посредством которых осуществляются *учебные действия* при решении конкретных *учебных задач*.

ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ — способность человека понимать суть вещей и явлений по их внешней форме и действовать в соответствии с этой сутью. В конкретной деятельности человека эта способность проявляется во всестороннем анализе условий поставленной задачи, умении планирования действий для ее решения, рефлексии используемого способа решения.

**ПРИМЕРНАЯ РАБОЧАЯ ПРОГРАММА
И ФОНД ОЦЕНОЧНЫХ СРЕДСТВ ДИСЦИПЛИНЫ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ
УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
(открытая часть)**

Уровень высшего образования: бакалавриат

Направление (специальность): 44.03.02 Психолого-педагогическое образование

Направленность (профиль) ОПОП ВО: Психология и педагогика начального образования
(наименование профиля/специализации/программы)

Квалификация (степень) выпускника: бакалавр (по ФГОС ВО)

Форма обучения: очная

Дисциплина в структуре ОПОП ВО: Блок 1 «Дисциплины (модули)» вариативная часть

Тип дисциплины: вариативная элективная

Модуль № 7 «Методология и методы психолого-педагогической деятельности»

Наличие курсовой: нет

Рабочая программа и фонд оценочных средств (открытая часть) дисциплины Психолого-педагогические основы учебной деятельности /сост. Гуружапов В.А., Санина С.П. — Москва: ФГБОУ ВО МГППУ, 2016. — 32 с.

Составители (разработчики):

Гуружапов Виктор Александрович, д. психол. н., профессор
Санина Светлана Петровна, к. педагог. н., доцент

Рецензент (внешний): Абросимова Людмила Викторовна, кандидат философских наук, заместитель директора по инновационной работе и тьюторскому сопровождению ОАНО «Лидеры»

Рецензент (внутренний): Соколов Владимир Леонидович, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Педагогическая психология» факультета «Психология образования» ФГБОУ ВО МГППУ

© Гуружапов В.А., Санина С.П., 2016

© ФГБОУ ВО МГППУ, 2016

ОГЛАВЛЕНИЕ

АННОТАЦИЯ	5
1. ОБЩАЯ ИНФОРМАЦИЯ О ДИСЦИПЛИНЕ	6
1.1. Сокращения	6
1.2. Цели и задачи	6
1.3. Место дисциплины в структуре ОПОП ВО	6
1.4. Входные требования	7
1.5. Выходные требования	7
2. СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ	9
2.1. Структура и трудоемкость дисциплины	9
2.2. Содержание дисциплины	10
2.2.1. Тематический план лекционных занятий	11
2.2.2. Тематический план семинарских занятий	11
2.2.3. Тематический план практических занятий	11
2.2.4. Тематический план лабораторных занятий	12
2.2.5. Курсовое проектирование (курсовая проект/работа)	12
3. УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ И ИНФОРМАЦИОННОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ	12
3.1. Основная литература	12
3.2. Дополнительная литература	12
3.3. Периодические издания	13
3.4. Электронные ресурсы и базы	13
4. МАТЕРИАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКОЕ И ПРОГРАММНОЕ ОБЕСПЕ- ЧЕНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ	14
5. ТЕКУЩАЯ И ПРОМЕЖУТОЧНАЯ АТТЕСТАЦИЯ. ФОНД ОЦЕНОЧНЫХ СРЕДСТВ (ОТКРЫТАЯ ЧАСТЬ)	14
5.1. Текущая аттестация. Фонд оценочных средств образовательных результатов	14
5.1.1. Фонд оценочных средств по самостоятельной работе обучающихся и содержанию лекционных занятий	17
5.1.2. Фонд оценочных средств по содержанию семинарских занятий	18
5.1.3. Фонд оценочных средств по содержанию практических занятий	19
5.1.4. Фонд оценочных средств по содержанию лабораторных занятий	22
5.1.5. Фонд оценочных средств курсового проектирования (выполнения курсовой работы/проекта)	22

5.2. Промежуточная аттестация. Фонд оценочных средств и критерии оценивания	23
5.2.1. <i>Вопросы для экзамена / Вопросы для зачета (самоконтроль)</i>	23
5.2.2. <i>Критерии оценки образовательных результатов обучающихся по дисциплине</i>	24
5.2.3. <i>Критерии оценки образовательных результатов обучающихся по курсовому проектированию (курсовая работа/проект)</i>	26
6. КОНТРОЛЬ В ФОРМЕ ТЕСТИРОВАНИЯ	26
6.1. Входной контроль	26
6.2. Выходной контроль	27
7. МЕТОДИЧЕСКИЕ УКАЗАНИЯ ОБУЧАЮЩИМСЯ	29
7.1. Организация образовательного процесса по дисциплине	29
7.2. Методические рекомендации обучающимся по изучению дисциплины	31
8. МЕТОДИЧЕСКИЕ УКАЗАНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯМ ПО ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ПО ДИСЦИПЛИНЕ	32
8.1. Методические указания по использованию образовательных технологий	32
8.2. Методические указания по формированию компетенций	32

АННОТАЦИЯ

Дисциплина Психолого-педагогические основы учебной деятельности Блока 1 «Дисциплины (модули)» основной профессиональной образовательной программы высшего образования направления подготовки (специальности) 44.03.02 Психолого-педагогическое образование (направленность программы Психология и педагогика начального образования) реализуется в *модуле* «Методология и методы психолого-педагогической деятельности» и составлена с учётом Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования 44.03.02 Психолого-педагогическое образование, утвержденного приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от «14» декабря 2015 г. № 1457 и профессионального стандарта Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)

Дисциплина Психолого-педагогические основы учебной деятельности относится к вариативной части Блока 1 «Дисциплины (модули)».

Цель дисциплины — формирование компетенций у обучающихся, обеспечивающих способность вести профессиональную деятельность в поликультурной среде, учитывая особенности социокультурной ситуации развития и готовность организовать индивидуальную и совместную образовательную деятельность обучающихся, основанную на применении развивающих образовательных программ.

Задачи дисциплины:

Познакомить с историей создания теории учебной деятельности, дать углубленные знания о соотношении эмпирических и теоретических знаний о современном учебном процессе.

Сформировать способность анализировать содержание учебных задач и возможные сценарии их решения, различать типы учебных действий.

Развить навыки применения стандартных и инновационных методов развития логического, критического и креативного мышления обучающихся в системе общего начального образования в учебной деятельности.

За дисциплиной закреплены компетенции:

ОПК-9 способность вести профессиональную деятельность в поликультурной среде, учитывая особенности социокультурной ситуации развития.

ПК-11 готовность организовать индивидуальную и совместную образовательную деятельность обучающихся, основанную на применении развивающих образовательных программ.

Общая трудоемкость дисциплины Психолого-педагогические основы учебной деятельности по Учебному плану составляет 2 зачётные единицы (72 часа), период обучения — 4 семестр, продолжительность обучения — один семестр.

Входной контроль: тестирование.

Выходной контроль: кейс-задание.

Промежуточная аттестация проводится в форме зачёта с оценкой.

Зачёт с оценкой по дисциплине Психолого-педагогические основы учебной деятельности проводится в форме тестирования.

1. ОБЩАЯ ИНФОРМАЦИЯ О ДИСЦИПЛИНЕ

1.1. Сокращения

- ГК — групповая консультация
Д: — дополнительное учебно-методическое обеспечение (дополнительная литература)
ДЕ — дидактическая единица
ДОК — дополнительные общекультурные компетенции
ДОПК — дополнительная общепрофессиональная компетенция
ДПК — дополнительная профессиональная компетенция
Зач. Ед. — зачетная единица (1 зачетная единица равна 36 академическим часам)
ИР — индивидуальная работа с обучающимися
Л — лекция
ЛР — лабораторная работа
О: — основное учебно-методическое обеспечение (основная литература)
ОК — общекультурная компетенция
ОПК — общепрофессиональная компетенция
ОПОП ВО — основная профессиональная образовательная программа высшего образования
П: — периодические издания из числа учебно-методического обеспечения
ПЗ — практическое занятие
ПК — профессиональная компетенция
РПД — рабочая программа дисциплины
С — семинар
СР — самостоятельная работа обучающегося
ФГОС ВО — федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования

ФГБОУ ВО МГППУ – Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования «Московский государственный психолого-педагогический университет»

Э: – электронные ресурсы и базы из числа учебно-методического обеспечения.

1.2. Цели и задачи

Цель дисциплины – формирование компетенций у обучающихся, обеспечивающих способность вести профессиональную деятельность в поликультурной среде, учитывая особенности социокультурной ситуации развития и готовность организовать индивидуальную и совместную образовательную деятельность обучающихся, основанную на применении развивающих образовательных программ.

Задачи дисциплины:

– Познакомить с историей создания теории учебной деятельности, дать углубленные знания о соотношении эмпирических и теоретических знаний о современном учебном процессе.

– Сформировать способность анализировать содержание учебных задач и возможные сценарии их решения, различать типы учебных действий.

– Развить навыки применения стандартных и инновационных методов развития логического, критического и креативного мышления обучающихся в системе общего начального образования в учебной деятельности.

1.3. Место дисциплины в структуре ОПОП ВО

Дисциплина Психолого-педагогические основы учебной деятельности в структуре основной профессиональной образовательной программы высшего образования (далее – ОПОП ВО) по 44.03.02 Психолого-педагогическое образование (направленность программы Психология и педагогика начального образования) относится к вариативной части Блока 1 «Дисциплины (модули)» **учебного плана** и реализуется в объеме *модуля* «Методология и методы психолого-педагогической деятельности».

Место дисциплины в структуре ОПОП ВО определено с учетом Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования 44.03.02 Психолого-педагогическое образование, утвержденного приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от «14» декабря 2015 г. № 1457 и профессионального стандарта Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель).

Обязательным условием реализации дисциплины в структуре ОПОП ВО является предшествующее изучение дисциплин: Анатомия и возрастная физиология, Теории обучения и воспитания.

Дисциплина в структуре ОПОП ВО является основой для изучения последующих дисциплин (модулей): Психология развития, Педагогическая психология, Общая и экспериментальная психология.

1.4. Входные требования

Дисциплина Психолого-педагогические основы учебной деятельности предусматривает наличие у обучающихся входных требований в части базовых знаний, умений и компетенций в области разных теорий обучения и воспитания, что предполагает реализацию входного контроля в форме тестирования (см. пункт 5 настоящей программы).

1.5. Выходные требования

Выходные требования к результатам освоения дисциплины обучающимся определяются компетенциями, закрепленными за дисциплиной соответствующей ОПОП ВО (ОПОП ВО по направлению подготовки 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование» и профилю «Психология и педагогика начального образования», принятой Учёным советом ФГБОУ ВО МГППУ, утвержденной ректором ФГБОУ ВО МГППУ «__» _____ 20XX г.), а также общепрофессиональными и профессиональными компетенциями (в соответствии с ОПОП ВО), сформулированными с учётом целей и задач реализуемой ОПОП ВО, профессионального стандарта Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)

Образовательные результаты освоения дисциплины обучающимся, представлены в таблице 1.

Оценка освоения содержания дисциплины и закрепленных за ней **компетенций** в рамках *промежуточной аттестаций* осуществляется в форме **зачёта с оценкой**.

Зачёт с оценкой по дисциплине Психолого-педагогические основы учебной деятельности проводится в форме тестирования. Тестирование осуществляет Центр мониторинга качества профессионального образования.

Таблица 1

Компетенции, степень их реализации в дисциплине и образовательные результаты освоения компетенций обучающимися

Код и наименование компетенции	В результате изучения дисциплины обучающиеся должны:			Владеть
	Степень реализации (в соответствии с ОПОП ВО)	Знать	Уметь	
<i>зр. 1</i>	<i>зр. 2</i>	<i>зр. 3</i>	<i>зр. 4</i>	<i>зр. 5</i>
В соответствии с ФГОС ВО				
<i>Общепрофессиональные:</i>				
ОПК-9 способность вести профессиональную деятельность в поликультурной среде, учитывая особенности социокультурной ситуации развития	в части, связанной с учебной деятельностью для обучающихся младшего школьного возраста.	особенности современной социокультурной ситуации развития младшего школьника	реализовывать временные формы и методы работы, ориентируясь на социокультурные условия, обеспечивающие воспитание и обучение ребенка.	действиями (навыками) использования современных форм и методов работы, ориентируясь на социокультурные условия, обеспечивающие воспитание и обучение ребенка.
<i>Профессиональные:</i>				
ПК-11 организовать индивидуальную и совместную образовательную деятельность обучающихся, основанную на применении развивающих образовательных программ.	в части, связанной с образовательной деятельностью младшего школьника.	педагогические основы учебной деятельности в части, связанной с образовательной деятельностью младшего школьника.	применять психолого-педагогические технологии в профессиональной деятельности для организации индивидуальной и совместной образовательной деятельности обучающихся	действиями (навыками) использования психолого-педагогической технологии в профессиональной деятельности для организации индивидуальной и совместной образовательной деятельности обучающихся

2. СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ

2.1. Структура и трудоемкость дисциплины

Структура и трудоёмкость дисциплины по видам учебных занятий и разделам представлена в таблицах 2 и 3.

Таблица 2

Структура и трудоемкость дисциплины по видам учебных занятий

Виды учебных занятий	Трудоемкость		
	Зач. Ед.	час.	в семестре № 4
<i>гр. 1</i>	<i>гр. 2</i>	<i>гр. 3</i>	<i>гр. 4</i>
ОБЩАЯ трудоемкость по учебному плану	2	72	72
Контактные часы	0,8	30	30
Лекции (Л)	0,2	8	8
Семинары (С)	0,2	8	8
Практические занятия (ПЗ)	0,4	14	14
Промежуточная аттестация (<i>зачет с оценкой</i>)			
Самостоятельная работа (СР)	1,2	42	42

Таблица 3

Трудоёмкость дисциплины по разделам с распределением по видам учебных занятий по семестру

№ раздела	Наименование разделов	Количество часов					
		Всего	Контактные часы (аудиторная работа)				СР
			Л	С	ПЗ	ГК/ИК	
<i>гр. 1</i>	<i>гр. 2</i>	<i>гр. 3</i>	<i>гр. 4</i>	<i>гр. 5</i>	<i>гр. 6</i>	<i>гр. 7</i>	<i>гр. 8</i>
Семестр № 4							
1	Логико-предметные и логико-психологические основы теории учебной деятельности	16	2	2	2		10
2	Общая характеристика учебной деятельности	18	2	2	4		10
3	Развитие учеников в учебной деятельности	20	2	2	4		12

№ раз-дела	Наименование разделов	Количество часов				
		Всего	Контактные часы (аудиторная работа)			СР
4	Современное состояние теории и практики развивающего обучения	18	2	2	4	10
Всего		72	8	8	14	42
<i>Промежуточная аттестация (зачет с оценкой)</i>						

2.2. Содержание дисциплины

Содержание дисциплины по разделам представлено в таблице 4.

Таблица 4

Содержание дисциплины по разделам

№ раз-дела	Наименование раздела	Содержание раздела	Кол-во часов
<i>гр. 1</i>	<i>гр. 2</i>	<i>гр. 3</i>	<i>гр. 4</i>
1	Логико-предметные и логико-психологические основы теории учебной деятельности	Особенности теоретического и эмпирического отношения людей к действительности. Области применения рассудочно-эмпирического обобщения и разумно-теоретического типов мышления в жизни людей. Виды разумно-теоретического сознания. Воспитание и обучение как всеобщая форма развития психики детей. Основные периоды психического развития ребенка. Предпосылки разумно-теоретического отношения к действительности в социокультурной ситуации развития современных детей. Содержание и методы современного дошкольного образования.	16
2	Общая характеристика учебной деятельности	Учебная деятельность как ведущая в младшем школьном возрасте. Идея единства содержания, методов обучения и психического развития. Содержание и структура учебной деятельности в системе развивающего обучения. Понятие «учебной задачи». Учебные действия. Роль учебного сотрудничества в	18

№ раз-дела	Наименование раздела	Содержание раздела	Кол-во часов
<i>гр. 1</i>	<i>гр. 2</i>	<i>гр. 3</i>	<i>гр. 4</i>
		организации учебной деятельности. Квалификационные аспекты учебной деятельности.	
3	Развитие учеников в учебной деятельности	Становление субъекта учебной деятельности. Данные об усвоении теоретических знаний в развивающем обучении. Понимание В.В. Давыдовым личности ребенка. Развитие личности ребенка в учебной деятельности. Диагностика развития основ теоретического мышления в системе Д.Б. Эльконина—В.В. Давыдова. Данные об усвоении теоретических знаний детьми в системе Д.Б. Эльконина—В.В. Давыдова. Особенности формирующего эксперимента.	20
4	Современное состояние теории и практики развивающего обучения	Технологии развивающего обучения: математика, родной русский язык, изобразительное искусство, «Литература как предмет эстетического цикла», естествознание. Мифы практики развивающего обучения. Проблема учебной деятельности в подростковом возрасте. Перенос идей развивающего обучения в область профессионального образования. Современные проблемы теории развивающего обучения.	18
Всего			72

Кроме того, в рамках текущего контроля предусмотрен рубежный контроль знаний на контрольной неделе семестра.

2.2.1. Тематический план лекционных занятий

Тематический план лекционных занятий представлен в таблице 5.1.

2.2.2. Тематический план семинарских занятий

Тематический план семинарских занятий представлен в таблице 5.2.

Таблица 5.1

Темы и трудоемкость лекционных занятий

№ занятия	№ раз-дела	Темы лекционных занятий	Кол-во часов
<i>гр. 1</i>	<i>гр. 2</i>	<i>гр. 3</i>	<i>гр. 4</i>
1	1	Логико-предметные и логико-психологические основы теории учебной деятельности	2
2	2	Общая характеристика учебной деятельности	2
3	3	Развитие учеников в учебной деятельности	2
4	4	Современное состояние теории и практики развивающего обучения	2
Всего			8

Таблица 5.2

Темы и трудоемкость семинарских занятий

№ занятия	№ раз-дела	Темы семинарских занятий	Кол-во часов
<i>гр. 1</i>	<i>гр. 2</i>	<i>гр. 3</i>	<i>гр. 4</i>
1	1	Сравнительный анализ логико-предметных и логико-психологических основ системы Д.Б. Эльконина—В.В. Давыдова, В.Л. Занкова, школы «Диалога культур».	2
2	2	Роль учебного сотрудничества в организации учебной деятельности. Квазиисследовательские аспекты учебной деятельности.	2
3	3	Диагностика развития основ теоретического мышления в системе Д.Б. Эльконина—В.В. Давыдова. Особенности формирующего эксперимента.	2
4	4	Технологии развивающего обучения: математика, родной русский язык, изобразительной искусство, литературное чтение, окружающий мир, музыка.	2
Всего			8

2.2.3. Тематический план практических занятий

Тематический план практических занятий представлен в таблице 5.3.

Таблица 5.3

Темы и трудоемкость практических занятий

№ занятия	№ раз-дела	Темы практических занятий	Кол-во часов
<i>гр. 1</i>	<i>гр. 2</i>	<i>гр. 3</i>	<i>гр. 4</i>
1	1	Признаки или характерные особенностей учебной деятельности младших школьников	2
2	2	Анализ работы учителя и учеников на уроке.	4
3	3	Психолого-педагогические приемы формирования у младших школьников действия оценки	4
4	4	Основные особенности, характерные признаки развивающего обучения на взгляд студента.	4
Всего			14

2.2.4. Тематический план лабораторных занятий

Лабораторные занятия не предусмотрены

2.2.5. Курсовое проектирование (курсовая проект/работа)

Курсовое проектирование не предусмотрено

3. УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ И ИНФОРМАЦИОННОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ

3.1. Основная литература

1. *Гуружапов В.А.* Роль теории и практики развивающего обучения в становлении современного педагогического мышления / В.А. Гуружапов. — Волгоград, 2011 // Психология образования в XXI веке: теория и практика: материалы Международной научно-практической конференции. Волгоград, 14–16 сентября 2011 г.: к 80-летию Волгоградского государственного социально-педагогического университета / ред. Т.Ю. Андрущенко, А.Г. Крицкий, О.П. Меркулова. — Волгоград: Перемена, 2011. — С. 130–132.
2. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. — Москва: ИНТОР, 1996. — 544 с. — **.
3. Взаимозаменяемо с Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. — Москва: ИНТОР, 1996. — 544 с. — ** ; ***. — URL: <http://www.psychlib.ru/inc/absid.php?absid=9298>. (дата обращения: 20.10.2016).
4. Педагогическая психология: учебник для бакалавров / ред. В.А. Гуружапов. — Москва: Юрайт, 2014. — 493 с.

3.3. Периодические издания

1. *Выготский Л.С.* Развитие житейских и научных понятий в школьном возрасте // Психологическая наука и образование. 1996. № 1. С. 5–19.
2. *Выготский Л.С.* Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте // Психологическая наука и образование. 1996. № 4. С. 5–18.
3. *Давыдов В.В.* Развитие обобщения у детей // Психологическая наука и образование. 1996. № 1. С. 20–30.
4. *Давыдов В.В.* Концепция гуманизации российского начального образования (необходимость и возможность создания целостной системы развивающего начального образования) // Психологическая наука и образование. 2000. № 2.
5. *Давыдов В.В., Горбов С.Ф., Микулина Г.Г., Савельева О.В.* Особенности курса математики в системе развивающего обучения Д.Б. Эльконина–В.В. Давыдова // Психологическая наука и образование. 1996. № 4.
6. *Кудина Г.Н., Новлянская З.Н.* Основные принципы и методы экспериментального курса «Литература как предмет эстетического цикла» // Психологическая наука и образование. 1996. № 4.
7. *Новлянская З.Н., Яремчук М.В.* Учебные творческие задания на уроках литературы в начальной школе // Психологическая наука и образование. 1996. № 1. С. 46–52.
8. *Обухова Л.Ф.* Неоконченные споры: П.Я. Гальперин и Ж. Пиаже // Психологическая наука и образование. 1996. № 1. С. 31–41.
9. *Полуянов Ю.А.* Специфика формирования способности к учению в младшем школьном возрасте // Психологическая наука и образование. 1996. № 2.
10. *Полуянов Ю.А., Матис Т.А.* Формирование оценки на начальном этапе учебной деятельности // Психологическая наука и образование. 1996. № 4.
11. *Рубцов В.В.* Социальные взаимодействия и обучение // Психологическая наука и образование. 1996. № 2.
12. *Эльконин Д.Б.* Обучение и умственное развитие в младшем школьном возрасте // Психологическая наука и образование. 1996. № 4.

3.4. Электронные ресурсы и базы

1. Международная кафедра культурно-исторической психологии. [Электронный ресурс]. — URL: <http://www.vygotsky.mgppu.ru/> (дата обращения: 20.10.2016).
2. Психологическая наука и образование PSYEDU.ru [Электронный ресурс]. — 2010–2016. — URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2013/n3/index.shtml (дата обращения: 20.10.2016).

4. МАТЕРИАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКОЕ И ПРОГРАММНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ

Материально-техническое обеспечение учебного процесса по дисциплине определено нормативными требованиями, регламентированными приказом Министерства образования и науки РФ № 986 от 4 октября 2010 г. «Об утверждении федеральных требований к образовательным учреждениям в части минимальной оснащенности учебного процесса и оборудования учебных помещений», Федеральным государственным образовательным стандартом по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование, утвержденным приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от «14» декабря 2015 г. № 1457.

Для проведения всех видов учебных занятий по дисциплине и обеспечения интерактивных методов обучения, необходимы:

Столы, стулья (на группу по количеству посадочных мест); доска интерактивная с рабочим местом (мультимедийный проектор с экраном и рабочим местом); желателен доступ в Интернет.

Для реализации дисциплины требуется следующее лицензионное программное обеспечение: программный пакет MS Office, включающий программу Power Point, любой Internet-браузер.

В соответствии с требованиями ФГОС ВО при реализации настоящей дисциплины ОПОП ВО необходимо также учитывать образовательные потребности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, обеспечивать условия для их эффективной реализации, а также возможности беспрепятственного доступа обучающихся с ограниченными возможностями здоровья к объектам инфраструктуры образовательного учреждения.

5. ТЕКУЩАЯ И ПРОМЕЖУТОЧНАЯ АТТЕСТАЦИЯ. ФОНД ОЦЕНОЧНЫХ СРЕДСТВ (ОТКРЫТАЯ ЧАСТЬ)

5.1. Текущая аттестация. Фонд оценочных средств образовательных результатов

Текущая аттестация обучающихся по дисциплине является обязательной и проводится в соответствии с Федеральным законом от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (с изменениями и дополнениями), Уставом ФГБОУ ВО МГППУ, Положением о текущей аттестации ФГБОУ ВО МГППУ.

Текущая аттестация по дисциплине осуществляется преподавателем, ведущим учебные занятия (семинарские и практические).

Текущая аттестация по дисциплине осуществляется по индивидуальным и групповым, контрольным и практическим работам (заданиям), ответам на вопросы (самоподготовки, дискуссионным и прочее) на занятиях и иных видов работ.

При этом, объектами оценивания выступают:

- учебная дисциплина (активность на занятиях, своевременность выполнения различных видов заданий, посещаемость всех видов занятий по аттестуемой дисциплине);
- степень усвоения теоретических знаний по дисциплине;
- уровень овладения практическими умениями и навыками по всем видам учебной работы, предусмотренными настоящей программой;
- результаты самостоятельной работы.

Кроме того, оценивание обучающегося в рамках текущей аттестации проводится на *контрольной неделе* (рубежный контроль) 1 раз в семестр (31–33 неделе учебного года) в соответствии с распоряжением проректора по учебной работе. Оценивание обучающегося на контрольной неделе проводится преподавателем независимо от наличия или отсутствия обучающегося (по уважительной или неуважительной причине) на занятиях в период проведения контрольной недели. Оценка носит комплексный характер и учитывает достижения обучающегося по основным компонентам учебного процесса за текущий период и его учебную дисциплину. Оценивание обучающегося на контрольной неделе осуществляется по балльно-рейтинговой системе с выставлением оценок в ведомости и указанием количества пропущенных занятий.

Фонд оценочных средств (ФОС) образовательных результатов по дисциплине, используемый преподавателем по дисциплине (методы контроля и оценочные средства) предоставлен в форме Паспорта ФОС по дисциплине (таблица 6).

5.1.1. Фонд оценочных средств по самостоятельной работе обучающихся и содержанию лекционных занятий

Фонд оценочных средств в форме вопросов для самоконтроля по самостоятельной работе и содержанию лекционных занятий обучающихся представлен в таблице 7.

5.1.2. Фонд оценочных средств по содержанию семинарских занятий

Фонд оценочных средств по содержанию семинарских занятий представлен в таблице 8.1.

5.1.3. Фонд оценочных средств по содержанию практических занятий

Фонд оценочных средств по содержанию практических занятий представлен в таблице 8.2.

Таблица 6

Паспорт фонда оценочных средств дисциплин

№ раз-дела	Наименование раздела	Вид и порядковый № учебного занятия	Метод контроля	Средства оценки образовательных результатов	Код контролируемой компетенции	Примечание
<i>зр. 1</i>	<i>зр. 2</i>	<i>зр. 3</i>	<i>зр. 4</i>	<i>зр. 5</i>	<i>зр. 6</i>	<i>зр. 7</i>
1	Логико-предметные и логико-психологические основы теории учебной деятельности	СР, Лекция № 1; С №1 ПР №1	Самоконтроль Опрос Практическая работа	Вопросы для самоконтроля Вопросы для опроса Индивидуальное задание	ОПК-9 ОПК-9 ОПК-9, ОПК-9	открытая часть ФОС открытая часть ФОС закрытая часть ФОС
	Рубежный контроль по разделу 1	Практическое занятие, занятие № 3	Тестирование	Тестовые задания	ОПК-9	закрытая часть ФОС
2	Развитие учеников в учебной деятельности	СР, Лекция № 3; С № 3 ПР № 3	Самоконтроль Опрос Практическая работа	Вопросы для самоконтроля Вопросы для опроса Индивидуальное задание	ПК-11 ПК-11 ПК-11	открытая часть ФОС открытая часть ФОС закрытая часть ФОС
	Рубежный контроль по разделу 3	Практическое занятие, занятие № 8	Контрольная работа	Кейс- задание	ПК-11	закрытая часть ФОС
	ПРОМЕЖУТОЧНАЯ АТТЕСТАЦИЯ	Зачет с оценкой		Тестовые задания, кейс-задание	ОПК-9, ПК-11	закрытая часть ФОС

Примечание:

1. Количество мероприятий рубежного контроля по текущей аттестации планируется не менее 2.
2. Рекомендуется планирование письменных работ в качестве рубежного контроля и на промежуточной аттестации.
3. Количество вариантов должно соответствовать нормативному числу студентов в группе с – 25 человек
4. Методы и средства оценки образовательных результатов, указанные в таблице 6 могут быть заменены преподавателем на другие, исходя из специфики контингента обучающихся, в том числе их образовательного уровня, а также целей и задач ОПОП ВО.

Таблица 7

Фонд оценочных средств по самостоятельной работе обучающихся и содержанию лекционных занятий (открытая часть)

№ раздела	Наименование раздела	Содержание средств контроля (вопросы самоконтроля)	Учебно-методическое обеспечение*
<i>стр. 1</i>			
<i>стр. 2</i>			<i>стр. 4</i>
1	Логико-предметные и логико-психологические основы теории учебной деятельности	<p>В чем основное отличие теоретического и эмпирического обобщения?</p> <p>В каких современных исторически сложившихся видах деятельности культивируется способность человека к теоретическим обобщениям?</p> <p>Приведите пример ситуации, где необходимым образом востребовано теоретическое мышление.</p> <p>Приведите пример ситуации, где достаточно воспользоваться способностью к эмпирическому обобщению.</p> <p>В каких практических случаях может ошибиться человек, умеющий хорошо делать обобщения эмпирического типа?</p>	<p>О: [2]</p> <p>Д: [2], [4]</p> <p>П: [4], [11], [10], [12]</p> <p>Э: [2]</p>
2	Общая характеристика учебной деятельности	<p>Как вы понимаете процесс перехода от коллективного субъекта учебной деятельности к индивидуальному?</p> <p>В каком смысле можно говорить о развитии личности ребенка в учебной деятельности с точки зрения понимания В.В. Давыдовым личности человека?</p>	<p>О: [1], [2]</p> <p>Д: [1], [3]</p> <p>П: [2], [3], [9], [11]</p> <p>Э: [1]</p>
3	Развитие учеников в учебной деятельности	<p>Как вы понимаете процесс перехода от коллективного субъекта учебной деятельности к индивидуальному?</p> <p>В каком смысле можно говорить о развитии личности ребенка в учебной деятельности с точки зрения понимания В.В. Давыдовым личности человека?</p>	<p>О: [1], [2]</p> <p>Д: [1], [3]</p> <p>П: [2], [3], [9], [11]</p> <p>Э: [1]</p>
4	Современное состояние теории и практики развивающего обучения	<p>В каких видах профессионального образования можно использовать идеи развивающего обучения?</p> <p>В чем заключается проблема соотношения понятия, образа, слова в актах теоретического мышления?</p>	<p>О: [1], [2]</p> <p>Д: [1], [3]</p> <p>П: [2], [3], [9], [11]</p> <p>Э: [1]</p>

Примечание: * указываются учебно-методические и информационные ресурсы из пункта 3 «Учебно-методическое и информационное обеспечение дисциплины» настоящей программы с указанием типа ресурса (О: — основная литература, Д: — дополнительная литература, П: — периодические издания, Э: — электронные ресурсы и базы; в скобках — порядковый номер по списку).

Таблица 8.1

Фонд оценочных средств по содержанию семинарских занятий

№ занятия	№ раздела	Наименование раздела	Темы семинарских занятий	Средства оценки образовательных результатов	Содержание средств контроля
<i>зр. 1</i>	<i>зр. 2</i>	<i>зр. 3</i>	<i>зр. 4</i>	<i>зр. 5</i>	<i>зр. 6</i>
1	1	Логико-предметные и логико-психологические основы теории учебной деятельности	Сравнительный анализ логико-предметных и логико-психологических основ систем Д.Б. Эльчина—В.В. Давыдова, В.Л. Занкова, школы «Диалога культур».	Вопросы для опроса	<p>1. В чем основное отличие теоретического и эмпирического обобщения?</p> <p>2. В каких современных исторически сложившихся видах деятельности культивируется способность человека к теоретическим обобщениям?</p> <p>3. Приведите пример ситуации, где необходимым образом востребовано теоретическое мышление.</p> <p>4. Приведите пример ситуации, где достаточно воспользоваться способностью к эмпирическому обобщению.</p> <p>5. В каких практических случаях может опиниться человек, умеющий хорошо делать обобщения эмпирического типа?</p> <p>6. Какая опасность подстерегает человека, предпринимающего попытку практических действий на основе теоретического отношения к действительности?</p>
2	2	Общая характеристика учебной деятельности	Роль учебного сотрудничества в организации учебной деятельности. Квазиисследовательские аспекты учебной деятельности.	Вопросы для опроса	<p>1. Чем «учебная задача» отличается от задачи на традиционном уроке?</p> <p>2. Чем отличаются учебные действия контроля и оценки от других учебных действий?</p> <p>3. Попробуйте спроектировать новую учебную задачу как продолжение какой-либо известной учебной задачи по одному из предметов.</p>

№ задания	№ раздела	Наименование раздела	Темы семинарских занятий	Средства оценки образовательных результатов	Содержание средств контроля
зр. 1	зр. 2	зр. 3	зр. 4	зр. 5	зр. 6
3	3	Развитие учеников в учебной деятельности	Диагностика развития основ теоретического мышления в системе Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова	Вопросы для опроса	<p>1. В чем заключается особенность диагностики развития основ теоретического мышления у младших школьников от традиционной диагностики развития интеллекта?</p> <p>2. В чем отличие предметной и непредметной диагностики развития основ теоретического мышления у школьников?</p> <p>3. В чем общность и отличие научно-методических принципов развивающего обучения по предметам: математика, родной русский язык, изобразительное искусство, «Литература как предмет эстетического цикла», окружающий мир, музыка?</p> <p>4. Как возникают мифы практики развивающего обучения?</p>
4	4	Современное состояние теории и практики развивающего обучения	Технологии развивающего обучения: математика, родной русский язык, изобразительное искусство, литературное чтение, окружающий мир, музыка.	Вопросы для опроса	<p>3. В чем общность и отличие научно-методических принципов развивающего обучения по предметам: математика, родной русский язык, изобразительное искусство, «Литература как предмет эстетического цикла», окружающий мир, музыка?</p> <p>4. Как возникают мифы практики развивающего обучения?</p>

Таблица 8.2

Фонд оценочных средств по содержанию практических занятий

		Содержание средств контроля			
№ задания	№ раздела	Наименование раздела	Темы практических занятий	Средства оценки образовательных результатов	
1	1	Логико-предметные и логико-психологические основы теории учебной деятельности	Признаки или характерные особенности учебной деятельности младших школьников	Индивидуальное задание	<p><i>пр. 6</i></p> <p>В одной из своих работ В.В. Давыдов писал: «Термин «учебная деятельность» гуляет, его используют многие люди, но, во-первых, «деятельность» употребляется только как термин, а не в качестве какого-нибудь серьезного понятия в русле той или иной конкретной теории. Во-вторых, «учебность» — это просто «ходульное» слово, которое может употреблять каждый — от профессора до ученика. За этим не лежит никакого реального смысла. Поэтому, когда вы сталкиваетесь с термином учебная деятельность, остерегайтесь. Я, сталкиваясь с этим термином, не читаю ничего дальше, если не сказано, откуда это произошло».</p> <p>Задание. Проанализируйте два-три урока развивающего обучения по методике Д.Б. Эльконина—В.В. Давыдова. По результатам наблюдения за деятельностью учеников составьте список (не менее десяти) признаков или характерных особенностей учебной деятельности младших школьников. Привести также список признаков (не менее десяти) свидетельствующих о том, что учебная деятельность на уроке была мнимой (не было реального смысла этой деятельности по В.В. Давыдову).</p> <p>Ситуация. Учительница 1-го класса на уроке математики дала каждому ребенку несколько кубиков, различающихся по размерам, цвету, материалу. И задала детям примерно такие вопросы: «Что общего у этих предметов? Какие свойства одинаковы?», «А чем</p>
2	2	Общая характеристика учебной деятельности	Анализ работы учителя и учеников на уроке.	Индивидуальное задание	

№ задания	№ раздела	Темы практических занятий	Средства оценки образовательных результатов	Содержание средств контроля
пр. 1	пр. 3	пр. 4	пр. 5	<p>кубки различаются?», «Как кубики могут быть использованы?», а затем предложила игру «Найди кубик из названных свойств».</p> <p>Какие предметные и универсальные учебные действия пыталась сформировать учительница, давая такое задание?</p> <p>Написать:</p> <ul style="list-style-type: none"> — не менее трех предметных действий, которые формируются при решении этого задания; — не менее трех универсальных учебных действий, которые формируются при решении этого задания.
3	3	Психолого-педагогические приемы формирования у младших школьников действия оценки	Индивидуальное задание	<p>Ситуация. В исследованиях Г.А. Цукерман (похожий случай описан в повести Н. Носова «Витя Малеев в школе и дома») роль учителя отдавалась четвероклассникам, которые могли даже быть неуспевающими учениками. Эти «учителя» должны были помогать учиться неуспевающим ученикам более младших классов. В результате этого повысилась успеваемость четвероклассников.</p> <p>В силу каких причин и психологических механизмов это произошло?</p> <p>Описать возможный психологический механизм повышения успеваемости у четвероклассников в приведенном случае.</p>
4	4	Основные особенности, характерные признаки развивающего обучения на взгляд студента.	Индивидуальное задание	<p>Написать эссе «Как я понимаю развивающее обучение».</p>

5.1.4. Фонд оценочных средств по содержанию лабораторных занятий

Лабораторные занятия не предусмотрены.

5.1.5. Фонд оценочных средств курсового проектирования (выполнения курсовой работы/проекта)

Курсовое проектирование не предусмотрено

5.2. Промежуточная аттестация.

Фонд оценочных средств и критерии оценивания

Промежуточная аттестация обучающихся по дисциплине является обязательной и проводится в соответствии с Федеральным законом от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (с изменениями и дополнениями), Уставом ФГБОУ ВО МГППУ, Положением о текущей аттестации ФГБОУ ВО МГППУ.

Промежуточная аттестация по дисциплине осуществляется ведущим преподавателем (лектором курса) с привлечением преподавателя/ей, ведущим/х учебные занятия (семинарские и практические).

Объектами оценивания выступают:

- ответ на зачете;
- учебная работа и учебная дисциплина обучающегося на занятиях и результаты самостоятельной работы.

Зачёт с оценкой по дисциплине проводится в форме тестирования, которое осуществляет Центр мониторинга качества профессионального образования в присутствии ведущего преподавателя.

*5.2.1. Вопросы для зачета (самоконтроль)
(примерные⁵²)*

1. Роль и место начального образования в жизни детей и общества.
2. Историческая необходимость изменения целей и задач начального образования в современных условиях.
3. Особенности современной социокультурной ситуаций развития ребенка до поступления в школу.
4. Критика В.В. Давыдовым принципов обучения школьников в начальной школе.
5. Различие рассудочно-эмпирического и разумно-теоретического мышления.
6. Виды теоретического сознания. Примеры.

⁵² Подлежат уточнению и утверждению на каждый учебный год. Количество с учетом нормативной численности группы.

7. Области применения рассудочно-эмпирического и разумно-теоретического мышления в жизни людей.
8. Предпосылки развития разумно-теоретического мышления в дошкольном детстве.
9. Учебная деятельность как ведущая в младшем школьном возрасте.
10. Проблема формирования и развития субъекта учебной деятельности.
11. Понятие «учебной задачи». Пример постановки учебной задачи.
12. Содержание учебной деятельности.
13. Структура учебной деятельности.
14. Общее строение учебной деятельности.
15. Учебные действия. Общая характеристика.
16. Особенности курса математики в системе Д.Б. Эльконина—В.В. Давыдова.
17. Особенности курса родного русского языка в системе Д.Б. Эльконина—В.В. Давыдова.
18. Понимание В.В. Давыдовом личности ребенка.
19. Особенности развития личности ребенка в учебной деятельности.
20. Роль учебного сотрудничества в организации учебной деятельности.
21. Особенности формирующего эксперимента.
22. Общая характеристика учебных предметов в системе Д.Б. Эльконина—В.В. Давыдова.
23. Данные об усвоении теоретических знаний детьми, обучавшихся в системе Д.Б. Эльконина—В.В. Давыдова.
24. Диагностика развития основ теоретического мышления в системе Д.Б. Эльконина—В.В. Давыдова.
25. Мифы практики развивающего обучения.
26. Современные проблемы развивающего обучения.
27. Проблемы современной теории деятельности.
28. Учебная деятельность как квазиисследовательская деятельность.

5.2.2. Критерии оценки образовательных результатов обучающихся по дисциплине

Оценивание обучающегося на промежуточной аттестации в форме *зачета с оценкой* осуществляется в соответствии с критериями, представленными в таблице 9 и носит балльный характер.

Таблица 9
Критерии оценки образовательных результатов обучающихся на зачете с оценкой по дисциплине

Баллы рейтинговые	Результат зачёта	Критерии оценки образовательных результатов
<p><i>зр. 1</i> 15—13</p>	<p><i>зр. 2</i> зачтено, 5, отлично</p>	<p>Результат «зачтено, 5 (отлично)» выставляется обучающимся, если рейтинговая оценка (средний балл) его текущей аттестации по дисциплине входит в данный диапазон.</p> <p>При этом, обучающийся на учебных занятиях и по результатам самостоятельной работы демонстрировал глубокое и прочное усвоение программного материала, исчерпывающе, последовательно, чётко и логически стройно излагал его на занятиях, умел тесно увязывать теорию с практикой, свободно справлялся с задачами, вопросами и другими видами применения знаний, причём не затруднился с ответом при видоизменении заданий, использовал в ответах учебно-методический материал не только из основной литературы, правильно обосновывал принятое решение.</p> <p>Учебные достижения в семестровый период и результаты рубежного контроля демонстрировали высокую степень овладения программным материалом.</p> <p>Рейтинговые баллы назначаются обучающемуся как среднеарифметическое рейтинговых оценок по текущей аттестации (на занятиях и по результатам выполнения контрольных заданий) и промежуточной (экзамен) аттестации.</p> <p>Компетенции, закреплённые за дисциплиной, сформированы на уровне – высокий.</p>
<p>12—10</p>	<p>зачтено, 4, хорошо</p>	<p>Результат «зачтено, 4 (хорошо)» выставляется обучающемуся, если рейтинговая оценка (средний балл) его текущей аттестации по дисциплине входит в данный диапазон.</p> <p>При этом, обучающийся на учебных занятиях и по результатам самостоятельной работы демонстрировал твёрдое знание материала, грамотно и по существу излагал его, не допускал существенных неточностей в ответе на вопрос, правильно применял, использовал в ответах учебно-методический материал исходя из специфики практических вопросов и задач, продемонстрировал владение необходимыми навыками и приёмами их выполнения.</p> <p>Учебные достижения в семестровый период и результаты рубежного контроля продемонстрировал хорошую степень овладения программным материалом.</p> <p>Рейтинговые баллы назначаются обучающемуся как среднеарифметическое рейтинговых оценок по текущей аттестации (на занятиях и по результатам выполнения контрольных заданий) и промежуточной (экзамен) аттестации.</p> <p>Компетенции, закреплённые за дисциплиной, сформированы на уровне – хороший (средний).</p>

Критерии оценки образовательных результатов		
Баллы рейтинговые	Результат зачёта	
<i>рп. 1</i> 9—7	<i>рп. 2</i> зачтено, 3, удовлетворительно	<p>Результат «зачтено, 3 (удовлетворительно)» выставляется обучающемуся, если рейтинговая оценка (средний балл) его текущей аттестации по дисциплине входит в данный диапазон.</p> <p>При этом, обучающийся на учебных занятиях и по результатам самостоятельной работы демонстрировал знания только основного материала, при этом, он не усвоил его деталей, допускал неточности, недостаточно правильно формулировал, нарушения логики последовательности в изложении программного материала, испытывал затруднения при выполнении практических работ.</p> <p>Учебные достижения в семестровый период и результаты рубежного контроля продемонстрировал достаточно (удовлетворительно) степень овладения программным материалом.</p> <p>Рейтинговые баллы назначаются обучающемуся как среднеарифметическое рейтинговых оценок по текущей аттестации (на занятиях и по результатам выполнения контрольных заданий) и промежуточной (экзамен) аттестации.</p> <p>Компетенции, закреплённые за дисциплиной, сформированы на уровне – достаточный.</p>
6—1	не зачтено, 2, не удовлетворительно	<p>Результат «не зачтено, 2 (не удовлетворительно)» выставляется обучающемуся, если рейтинговая оценка (средний балл) его текущей аттестации по дисциплине входит в данный диапазон.</p> <p>При этом, обучающийся на учебных занятиях и по результатам самостоятельной работы продемонстрировал незнание значительной части программного материала, допускал существенные ошибки, неуверенно, с большими затруднениями выполнял практические работы.</p> <p>Как правило, «не зачтено» ставится обучающимся, которые не могут продолжить обучение без дополнительных занятий по соответствующей дисциплине.</p> <p>Учебные достижения в семестровый период и результаты рубежного контроля продемонстрировал невысокую (недостаточную) степень овладения программным материалом.</p> <p>Рейтинговые баллы назначаются обучающемуся как среднеарифметическое рейтинговых оценок по текущей аттестации (на занятиях и по результатам выполнения контрольных заданий) и промежуточной (экзамен) аттестации.</p> <p>Компетенции, закреплённые за дисциплиной, сформированы на недостаточном уровне или не сформированы.</p>

5.2.3. Критерии оценки образовательных результатов, обучающихся по курсовой Курсовой работы и оценивания по курсовой не предусмотрено.

6. КОНТРОЛЬ В ФОРМЕ ТЕСТИРОВАНИЯ

6.1. Входной контроль

Входной контроль. Тестовые задания к входному тестированию по дисциплине Психолого-педагогические основы учебной деятельности сформированы с учётом «порогового» уровня (основные понятия), достаточного для её освоения. Пороговый уровень теоретических знаний определяется в области теории обучения и воспитания, а также возрастной физиологии.

Задачи тестирования: 1) — определить реальный уровень знаний обучающихся; 2) — выявить имеющиеся проблемы на начальной стадии изучения дисциплины.

Содержание входного контроля дисциплины и уровни подготовленности обучающихся к освоению дисциплины представлены в таблицах 10 и 11 соответственно.

Таблица 10

Содержание входного контроля тестовых заданий

№	Наименование раздела	Контролируемые дидактические единицы	Количество заданий в тесте
<i>гр. 1</i>	<i>гр. 2</i>	<i>гр. 3</i>	<i>гр. 4</i>
1	Логико-предметные и логико-психологические основы теории учебной деятельности	Образование как общественное и педагогическое явление Система основных понятий дидактики	5
2	Общая характеристика учебной деятельности	Современные отечественные теории обучения и воспитания	5
3	Развитие учеников в учебной деятельности	Предметные, метапредметные и личностные компетенции	5
4	Современное состояние теории и практики развивающего обучения	Современные зарубежные теории обучения и воспитания	5
Всего			20

Таблица 11

Уровни подготовленности обучающихся к освоению дисциплины

Уровни подготовленности	Оценка в баллах	Правильно Выполненных заданий, %	Примечание
<i>гр. 1</i>	<i>гр. 2</i>	<i>гр. 3</i>	<i>гр.4</i>
Высокий	5, отлично	80% и более	
Хороший (средний)	4, хорошо	60–79%	
Достаточный	3, удовлетворительно	50–59%	пороговый – 50%
Низкий	2, неудовлетворительно	менее 50%	

Обучающийся не достигший порогового (достаточного) уровня подготовленности к освоению дисциплины (правильно выполнивший менее 50% заданий) должен написать реферат по предложенной преподавателем теме.

Примеры тестовых заданий входного контроля

Задание 1

Основные тенденции развития образования в современном мире:

- 1. развивающий (компетентностный) характер образования (правильный ответ)**
- 2. снижение стоимости обучения**
- 3. увеличение государственного финансирования системы образования**
- 4. сокращение количества образовательных учреждений**

Задание 2

Какая форма работа учащихся, наиболее соответствует ФГОС НОО:

1. групповая работа (правильный ответ)
2. Индивидуальная работа
3. Домашняя работа
4. Творческая работа

6.2. Выходной контроль

Выходной контроль по дисциплине состоит из 2 частей: теста (тестовых заданий) и практического задания (кейс-заданий). Тестовые задания к выходному контролю по дисциплине Психолого-педагогические основы учебной деятельности сформированы с целью оценки усвоения обучающимся теоретических знаний, умений по разделам дисциплины (таблица 4). Практическое задание (кейс-за-

дания) рассчитано на оценку сформированности компетенций в соответствии с таблицей 1.

Содержание выходного контроля дисциплины (тестовые задания) и критерии оценки уровня подготовки обучающегося к обучению представлены в таблицах 12 и 13 соответственно.

Таблица 12

Содержание выходного контроля тестовых заданий

№ раздела	Наименование раздела	Контролируемые дидактические единицы	Количество заданий в тесте
<i>гр. 1</i>	<i>гр. 2</i>	<i>гр. 3</i>	<i>гр. 4</i>
1	Логико-предметные и логико-психологические основы теории учебной деятельности	Особенности теоретического и эмпирического отношения людей к действительности.	21
2	Общая характеристика учебной деятельности	Структура и содержание учебной деятельности. Понятие «учебной задачи»	20
3	Развитие учеников в учебной деятельности	Вопросы обучения и развития в ТУД	31
4	Современное состояние теории и практики развивающего обучения	Общая характеристика современного состояния практики развивающего обучения	20
Всего			

Таблица 13

Уровни освоения обучающимися содержания дисциплины

Уровни освоения содержания дисциплины	Оценка в баллах	Освоено ДЕ	Примечание
<i>гр. 1</i>	<i>гр. 2</i>	<i>гр. 3</i>	<i>гр. 4</i>
Высокий	5, отлично	85% и более	Дидактическая единица освоена, если 50% заданий, направленных на проверку этой ДЕ выполнено правильно.
Хороший (средний)	4, хорошо	70–84%	
Достаточный	3, удовлетворительно	60–69%	
Низкий	2, неудовлетворительно	менее 60%	

Обучающийся не достигший достаточного уровня освоения содержания дисциплины (правильно выполнивший менее 50% заданий по каждой из ДЕ) является не аттестованным по дисциплине.

Примеры тестовых заданий выходного контроля

Задание 1

Основными компонентами теоретического мышления являются

- 1) анализ (правильный ответ)**
- 2) планирование (правильный ответ),**
- 3) рефлексия (правильный ответ),**
- 4) сравнение
- 5) сопоставление
- 6) классификация

Задание 2

Если человек при принятии решения на основе разнообразной информации, отделяет существенное от несущественного, то это означает, что он мыслит

- 1) теоретически (правильный ответ)**
- 2) эмпирически
- 3) интуитивно
- 4) логически

Пример практического кейс-задания

Ситуация. В исследованиях Г.А. Цукерман (похожий случай описан в повести Н. Носова «Витя Малеев в школе и дома») роль учителя отдавалась четвероклассникам, которые могли даже быть неуспевающими учениками. Эти «учителя» должны были помогать учиться неуспевающим ученикам более младших классов. В результате этого повысилась успеваемость четвероклассников.

В силу каких причин и психологических механизмов это произошло?

Описать возможный психологический механизм повышения успеваемости у четвероклассников в приведенном случае.

7. МЕТОДИЧЕСКИЕ УКАЗАНИЯ ОБУЧАЮЩИМСЯ

7.1. Организация образовательного процесса по дисциплине

Образовательный процесс по дисциплине организован в форме учебных занятий (контактная работа (аудиторной и внеаудиторной) обучающихся с преподавателем и самостоятельная работа обучающихся). Учебные занятия представлены следующими видами,

включая учебные занятия, направленные на проведение текущего контроля успеваемости:

- лекции (занятия лекционного типа);
- семинары, практические занятия;
- самостоятельная работа обучающихся.

На учебных занятиях обучающиеся выполняют запланированные настоящей программой отдельные виды учебных работ (задания для самоконтроля, задания для опроса, индивидуальные задания, тестовые задания, кейс-задания). Учебное задание (работа) считается выполненным, если оно оценено преподавателем положительно.

В рамках самостоятельной работы, обучающиеся осуществляют теоретическое изучение дисциплины с учётом лекционного материала (тематический план представлен в таблице 5.1), готовятся к семинарским и практическим занятиям (см. таблица 5.2, 5.3), выполняют домашнее задания, осуществляют подготовку к зачету.

Содержание дисциплины, виды, темы учебных занятий и форм контрольных мероприятий дисциплины представлены в разделах 2.2. и 5.1. настоящей программы.

Рубежный контроль знаний и умений студентов по дисциплине позволяет оценить готовность студентов к сдаче зачета.

В самом начале учебного курса необходимо познакомить студента со следующей учебно-методической документацией:

- программой по дисциплине: «Психолого-педагогические основы учебной деятельности»,
- перечнем знаний и умений, которыми студент должен владеть,
- тематическими планами лекций, лабораторных занятий,
- контрольными мероприятиями,
- основной и дополнительной литературой по дисциплине, а также электронными ресурсами,
- перечнем вопросов для зачета.

Текущая аттестация по дисциплине. Оценивание обучающегося на занятиях осуществляется в соответствии с положением о текущей аттестации обучающихся в ФГБОУ ВО МГППУ с использованием балльно-рейтинговой системы ФГБОУ ВО МГППУ.

По итогам текущей аттестации, ведущий преподаватель (лектор) осуществляет допуск обучающегося к промежуточной аттестации.

Допуск к промежуточной аттестации по дисциплине. Обучающийся допускается к промежуточной аттестации по дисциплине в случае выполнения им всех заданий и мероприятий, предусмотренных настоящей программой дисциплины в полном объеме. Преподаватель имеет право изменять количество и содержание заданий,

выдаваемых обучающимся (обучающемуся), исходя из контингента (уровня подготовленности).

Допуск обучающегося к промежуточной аттестации по дисциплине осуществляет ведущий преподаватель (лектор).

Обучающийся, имеющий учебные (академические) задолженности (пропуски учебных занятий, не выполнивший успешно задания(е)) обязан отработать их в полном объеме.

Отработка учебных (академических) задолженностей по дисциплине. В случае наличия учебной (академической) задолженности по дисциплине, обучающийся отрабатывает пропущенные занятия и выполняет запланированные и выданные преподавателем задания. Отработка проводится в период семестрового обучения или в период сессии согласно графику (расписанию) консультаций преподавателя.

Обучающийся, пропустивший *лекционное занятие*, обязан предоставить преподавателю реферативный конспект соответствующего раздела учебной и монографической литературы (основной и дополнительной) по рассматриваемым вопросам в соответствии с настоящей программой (таблица 5.1, 6, 7).

Обучающийся, пропустивший *семинарское или практическое* занятие, отрабатывает его в форме реферативного конспекта соответствующего раздела учебной и монографической литературы (основной и дополнительной) по рассматриваемым на *семинарском или практическом* занятии вопросам в соответствии с настоящей программой (таблица 5.2, 6, 8.1) или в форме, предложенной преподавателем. Кроме того, выполняет все учебные задания. Учебное задание считается выполненным, если оно оценено преподавателем положительно.

Преподаватель имеет право снизить балльную (в том числе рейтинговую) оценку обучающемуся за невыполненное в срок задание (по неуважительной причине).

Промежуточная аттестация по дисциплине. В качестве формы итогового контроля промежуточной аттестации дисциплины Психолого-педагогические основы учебной деятельности определен зачёт с оценкой.

Зачёт с оценкой по дисциплине Психолого-педагогические основы учебной деятельности проводится как в форме **тестирования**. Тестирование осуществляет Центр мониторинга качества профессионального образования в присутствии ведущего преподавателя. Ведущий преподаватель подтверждает результаты тестирования личной подписью в ведомости.

Промежуточная аттестация обучающихся осуществляется в соответствии с положением о промежуточной аттестации обучающихся

ся в ФГБОУ ВО МГППУ и оценивается: **на зачете с оценкой** — *зачтено, 5, отлично; зачтено, 4, хорошо; зачтено, 3, удовлетворительно; не зачтено, 2, не удовлетворительно* и рейтинговых баллов, назначаемых в соответствии с принятой в ФГБОУ ВО МГППУ балльно-рейтинговой системой (см. пункт 5.2.2. настоящей программы)

Зачет с оценкой проводится в форме тестирования.

Оценка знаний обучающегося оценивается по критериям, представленным в пункте 5.2.2. настоящей программы.

7.2. Методические рекомендации обучающимся по изучению дисциплины

Для успешного обучения обучающийся должен готовиться к лекции, которая является важнейшей формой организации учебного процесса. Лекция:

- знакомит с новым учебным материалом,
- разъясняет учебные элементы, трудные для понимания,
- систематизирует учебный материал,
- ориентирует в учебном процессе.

Подготовка к лекции заключается в следующем:

- внимательно прочитайте материал предыдущей лекции,
- выясните тему предстоящей лекции (по тематическому плану, по информации лектора),
- ознакомьтесь с учебным материалом по учебнику и учебным пособиям,
- постарайтесь определить место изучаемой темы в своей профессиональной подготовке,
- запишите возможные вопросы, которые вы зададите лектору на лекции.

Подготовка к семинарским и практическим занятиям:

- внимательно прочитайте материал лекций, относящихся к данному семинарскому занятию, ознакомьтесь с учебным материалом по учебнику и учебным пособиям,
- выпишите основные термины,
- ответьте на контрольные вопросы по семинарским занятиям, готовьтесь дать развернутый ответ на каждый из вопросов,
- определите, какие учебные элементы остались для вас неясными и постарайтесь получить на них ответ заранее (до семинарского занятия) во время текущих консультаций преподавателя,
- выполните домашнее задание.

Учтите, что:

- готовиться можно индивидуально, парами или в составе малой группы (последние являются эффективными формами работы);

— рабочая программа дисциплины в части целей, перечню знаний, умений, терминов и учебных вопросов может быть использована вами в качестве ориентира в организации обучения.

Подготовка к зачету. К зачету необходимо готовится целенаправленно, регулярно, систематически и с первых дней обучения по данной дисциплине. Попытки освоить дисциплину в период зачётно-экзаменационной сессии, как правило, показывают не удовлетворительные результаты.

В самом начале учебного курса познакомьтесь с рабочей программой дисциплины и другой учебно-методической документацией, включающими:

— перечень знаний и умений, которыми обучающийся должен владеть;

— тематические планы лекций, *семинарских и практических* занятий;

— контрольные мероприятия;

— учебники, учебные пособия, а также электронные ресурсы;

— перечень экзаменационных вопросов.

После этого у вас должно сформироваться чёткое представление об объеме и характере знаний и умений, которыми надо будет овладеть по дисциплине. Систематическое выполнение учебной работы на лекциях, *семинарских и практических* занятиях позволит успешно освоить дисциплину и создать хорошую базу для сдачи зачета.

8. МЕТОДИЧЕСКИЕ УКАЗАНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯМ ПО ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ПО ДИСЦИПЛИНЕ

8.1. Методические указания по использованию образовательных технологий

При организации обучения по дисциплине Психолого-педагогические основы учебной деятельности преподаватель должен обратить особое внимание на организацию *семинарских и практических* занятий и самостоятельной работы обучающихся, поскольку курс предполагает широкое использование образовательных технологий из числа *активных и интерактивных форм, а именно:*

— Проблемное обучение

— Мастер-класс

— Анализ конкретных ситуаций

— Компьютерное тестирование

Для заметок

Монография

В.А. Гуружапов

**Проблемы теории учебной деятельности детей младшего
школьного возраста**

Компьютерная верстка *М.А. Баскакова*

Формат 60×90¹/₁₆. Гарнитура «Петербург»
Тираж 800 экз.

Московский государственный психолого-педагогический университет
127051, г. Москва, ул. Сретенка, д. 29; тел.: (495) 632-90-77; факс: (495) 632-92-52