

В поисках субъекта учебной деятельности

О.Л. Обухова

Психологический институт имени Л.Г. Щукиной (ФГБНУ «ПИ РАО»),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1451-2168>, e-mail: olya.obu@gmail.com

Г.А. Цукерман

Психологический институт имени Л.Г. Щукиной (ФГБНУ «ПИ РАО»),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7982-6424>, e-mail: galina.zuckerman@gmail.com

Н.А. Шибанова

Средняя общеобразовательная школа № 91 г. Москвы (ФГБОУ «СОШ № 91 г. Москвы»),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9569-0926>, e-mail: talisha_88@bk.ru

Наше исследование интерпсихического взаимодействия учителя и первоклассников проведено методом микроанализа двух кейсов постановки одной и той же учебной задачи. Этот метод клинического исследования позволяет предметизировать теоретические представления о природе интерпсихического действия: 1) и ребенок, и взрослый впервые решают новую для себя задачу, действуя по собственным замыслам и инициативам; 2) неаддитивный эффект интерпсихического действия может быть достигнут, если инициативы всех участников пересекаются, а замыслы координируются. Сделав реконструкцию учительских намерений и детских прочтений задачи, предложенной учителем, работающим в деятельности или традиционной парадигме, мы выделили продуктивные и контрпродуктивные действия взрослого, которые могут открыть или заблокировать возможности инициативного поведения детей при конструировании новых понятий, снизить или усилить потенциал исполнительского, нерассуждающего поведения. Рождение детских инициатив при постановке учебной задачи, рассмотренное на уровне функционального генеза, в онтогенезе видится как развитие умения учиться — высшего проявления учебной субъектности человека, способного к самостоятельному выходу за пределы собственных знаний и умений для поиска способов действия в новых ситуациях.

Ключевые слова: субъект учебной деятельности, умение учиться, учебная задача, учебное сообщество, понятийная инициатива, пересечение инициатив ученика и учителя.

Финансирование. Исследование выполнено в рамках государственного задания ФГБНУ ПИ РАО: «Психологические факторы развития субъектов учебной и профессиональной деятельности в различных средах и типах взаимодействий» (FNRE-2021-0002, номер ЕГИСУ НИОКТР — 121122900178-6).

Для цитаты: Обухова О.Л., Цукерман Г.А., Шибанова Н.А. В поисках субъекта учебной деятельности // Культурно-историческая психология. 2022. Том 18. № 4. С. 80–89. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2022180408>

In Search of the Subject of Learning Activity

Olga L. Obukhova

Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1451-2168>, e-mail: olya.obu@gmail.com

Galina A. Zuckerman

Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7982-6424>, e-mail: galina.zuckerman@gmail.com

Natalia A. Shibanova

School No. 91, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9569-0926>, e-mail: talisha_88@bk.ru

Our research on the interpsychological interaction of teachers and first graders was carried out by microanalysis of two cases when the identical learning tasks were set. This method of clinical research makes it possible to expose the theoretical dimensions of an interpsychological action when (1) both a child and adult solve a new task for the first time, acting on their own accord and on their own initiatives and designs, (2) the nonadditive effect of interpsychological action can be achieved when the initiatives of all participants intersect and their designs are coordinated. By reconstructing the teacher's intentions and children's interpretations of the task proposed by the teacher, working in the activity-based or traditional paradigm, we identified productive and counterproductive adult actions that can open or block opportunities for children's proactive behavior in constructing new concepts and reduce or enhance the potential of executive, nonreasoning behavior. The birth of children's initiatives when setting a learning task, when elucidated at the level of functional genesis, is seen in ontogenesis as the development of the ability to learn, that is considered as the top manifestation of the subject of learning activity, capable of independently going beyond his or her own knowledge and skills to find new ways of action in novel situations.

Keywords: subject of learning activity, ability to learn, learning task, learning community, concept initiative, intersection of student's and teacher's initiatives.

Funding. The reported study was carried out within the framework of the state assignment of FGBNU PIRAO: "Psychological factors of development of subjects of educational and professional activity in different environments and types of interactions" (FNRE-2021-0002, EGISU 121122900178-6).

For citation: Obukhova O.L., Zuckerman G.A., Shibanova N.A. In Search of a Subject of Learning Activity. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2022. Vol. 18, no. 4, pp. 80–89. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2022180408>

Постановка проблемы: направленность детского действия в ситуации учебной задачи

Ребенок становится субъектом, «автором, хозяином» [11 с. 161] своих действий, поступков и проступков задолго до того, как он становится школьником. Значительный предшествующий опыт субъектного поведения младшего школьника может быть обогащен, если ребенку удастся, оставаясь субъектом множества дошкольных дел (общение и сотрудничество, игра и конструирование, двигательное, вокальное, коммуникативное, познавательное экспериментирование, и пр.), стать еще и субъектом учебной деятельности. В этой статье речь пойдет о том, кто такой «субъект учебной деятельности», каковы педагогические условия его рождения, роста и развития, по каким диагностическим критериям мы можем судить о том, что ученик или группа учеников действуют субъектно в ситуации учения—обучения.

Появлению и укоренению субъектной позиции ребенка способствует образовательная среда, открывающая перед ним следующие возможности [12]:

- действие *по собственной инициативе* (от лат. *initium* — начало), само-побуждение к началу и продолжению какого-либо дела или деяния VS пассивность;
- действие *по собственному замыслу*, или действие независимое, свободное, творческое VS подражательность;
- действие *без посторонней помощи* VS беспомощность.

Применительно к учебной деятельности это означает следующее:

- *детская инициатива* направлена на разрешение понятийного противоречия;
- *детский замысел* содержит начальный, смутный план разрешения понятийного противоречия;
- *Автономные, индивидуализированные действия ребенка* опираются на освоенные ранее средства анализа понятийного противоречия, но дети пробуют применить их в новых обстоятельствах.

Известно, что проявления учебной субъектности особенно заметны в ситуации постановки и решения учебной задачи [15]. Сейчас термином «учебная задача» нередко называется любое задание учителя, связанное с содержанием урока. Напомним, что Д.Б. Эльконин и В.В. Давыдов ввели в психолого-педагогический узус термин «учебная задача» специально для того, чтобы выделить в массе школьных заданий особый класс задач, требующих открытия и освоения общего способа решения широкого круга конкретно-практических задач [5; 16].

Классические определения учебной задачи написаны с позиции проектировщика учебной деятельности, создателя замысла предстоящего события. Здесь учебная задача будет рассмотрена с позиции педагога, реализующего этот замысел и пытающегося определить, что происходит на уроке «здесь и сейчас»: какую задачу решают дети — учебную, практическую или коммуникативную. Исследование *направленности детского действия в ситуации учебной задачи мы начнем с точки возможного рождения субъекта учеб-*

ной деятельности и рассмотрим (а) самое начало школьного обучения, (б) самое начало работы в ситуации учебной задачи — этап ее постановки. Далее будет проанализирована постановка первой учебной задачи на материале букваря Д.Б. Эльконина.

Направленность детского действия при постановке учебной задачи: case study

Понятийное содержание учебных задач букваря главным образом сконцентрировано вокруг вопроса об отношении звуков и букв при обозначении мягкости/твердости согласных. При решении первой учебной задачи дети открывают способ обозначения мягкости/твердости букв согласных с помощью букв гласных. Перед этим дети учатся выделять звуки в словах, различать гласные и согласные звуки, согласные мягкие и твердые, записывать звуковой состав слов с помощью схем.

Самый первый шаг постановки самой первой учебной задачи в букваре Эльконина начинается с игровой ситуации «найти путь в лабиринте» (рис. 1).

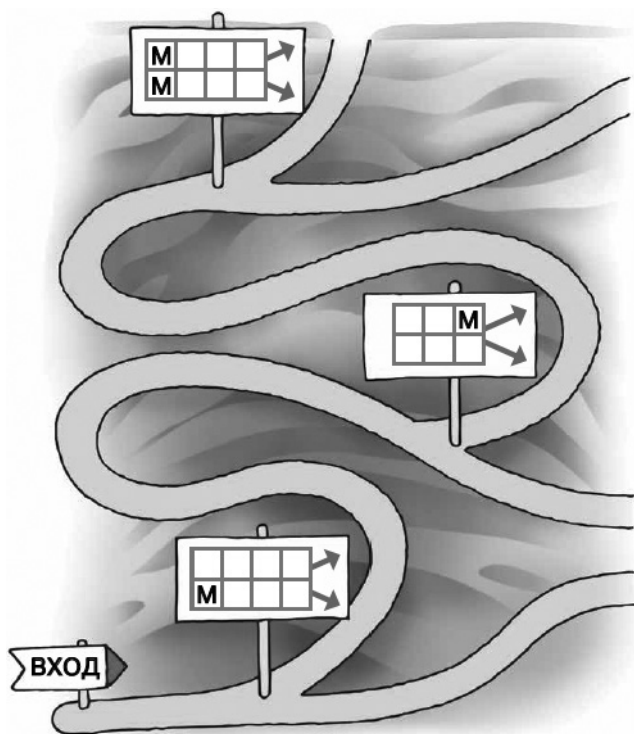


Рис. 1. Материал для постановки первой учебной задачи в букваре Д.Б. Эльконина

Вот проектный замысел этой ситуации из методического пособия, с которым учителя знакомятся до того, как приходят в класс к детям [13]:

Первая развилка: одна дорога ведёт к МОРЮ, где мы можем утонуть, другая — к ЛУЖЕ, которую мы легко перейдем вброд. Покажите, куда нам идти? Объясните, почему вы так думаете? Что нам помогло в выборе пути? (Буква эМ.)

Вторая развилка: на одном указателе написано ДОМ, на другом — ЛЕС. В лесу мы заблудимся. Покажите, куда нам идти? Объясните, почему вы так думаете? Что нам помогло в выборе пути? (Буква эМ.)

Третья развилка: на одной дороге заложена МИНА, другая дорога ведет на МОСТ, по которому мы придем к дому. Покажите, куда нам идти? Объясните, почему вы не знаете? (Или: почему вы все показываете в разные стороны?)

Комментарий. Важно понимать, что это первое приближение к основной проблеме букваря: на букве согласного не написано, как её читать — мягко или твёрдо; об этом сообщает следующая буква. Если в этот момент кто-то из первоклассников сформулирует, что мы не знаем, мягко или твёрдо нужно читать букву эМ, обязательно запишите эту мысль¹. Если никто из детей не формулирует подобную догадку, учитель сообщает: «Я попыталась почистить эти старинные дорожные указатели и нашла ещё одну букву (рис. 2). Буква эН нам поможет?»

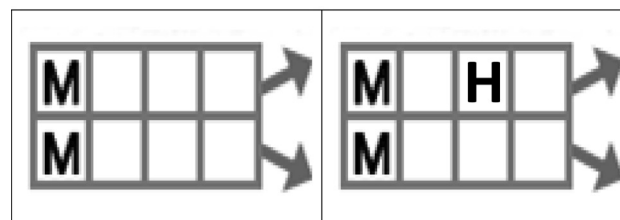


Рис. 2. Как отличить слово МОСТ от слова МИНА. Два этапа работы: переход от нерешаемой задачи (слева) к решаемой (справа)

Содержательным центром этого игрового эпизода является вопрос о том, как узнать, где написано МОСТ, а где МИНА. Детям предстоит выяснить, что угадать ответ невозможно, т. е. признать задачу *нерешаемой*. Иными словами, задача требует от учеников определяющей рефлексии — остановки действия и трудного признания: «я этого не знаю», «это сделать невозможно».

Представленные ниже фрагменты двух уроков (табл. 1) показывают, насколько по-разному эта кульминационная ситуация может складываться в разных классах, у разных учителей. Эти фрагменты основаны на видеозаписях уроков. Имена первоклассников изменены, их вербальные и невербальные

Между этими двумя эпизодами много общего. Во-первых, общими являются **замыслы обоих учителей**: поставить перед первоклассниками задачу, которую невозможно решить на основе знаний и умений, уже освоенных детьми. Первоклассники уже умеют определять мягкость и твердость согласных звуков и обозначать ее с помощью значков звуковых схем, где мягкость и твердость согласных определяется однозначно. В описанном эпизоде они впервые могут обнаружить, что букву согласного в отличие от звуковой записи можно прочитать и

¹ Работа с детскими догадками описана [15].


Первый учитель (У1). Ноябрь.

Эпизоды урока (6 мин.)	Комментарий
1. У1: Смотрим. Последняя развилка. Одна стрелка указывает на МОСТ, а другая предупреждает, что там будет МИНА. 2. Голоса: Мина? Мина!!! Мина снизу... 3. У1: Заминировано, как в войну, а мост безопасен. Куда пойдём? 4. Голоса: Вниз! Вверх!	На доске — схема лабиринта (рис. 1). Дети активны, заинтригованы, готовы действовать в заданной практической ситуации: искать мину. Немедленно переходят к гаданиям
5. У1: Просто гадать не получится. Кто знает, поднимает руку, выходит и показывает. 6. Коля (<i>у доски «читает» схему</i>): МИНА (<i>указывает вверх</i>), МОСТ (<i>указывает вниз</i>). 7. У1: Согласны? 8. Дети жестами показывают свое согласие («плюс») или несогласие («минус») с мнением Коли. Несколько учеников показывают знак ловушки, который обозначает, что на вопрос ответить невозможно. 9. У1: Смотри на класс. Спроси, почему не согласны. 10. Коля (<i>обращается к Глебу</i>): Почему ты не согласен? 11. Глеб: Наоборот! Вверх — МОСТ	Реплики 7—10 показывают, что учителю за три месяца удалось сформировать в классе навыки невербального взаимооценивания. Но здесь оценочная инициатива принадлежит учителю (реплики 7, 9). Что пока еще не удалось сделать в этом классе, показывают реплики 5—6. Учитель пытается напрямую пресечь попытки действовать наугад, но у него не получается: Коля (реплика 6) и Глеб (реплика 11), как и многие их одноклассники (реплики 2, 4), еще не различают модальности «угадать» и «доказать»
12. У1: Соня, ты одна из первых показала, что это какая-то ловушка. Почему? 13. Соня: Потому что тут два звука начинаются на Мэ. 14. У1: Ух! 15. Вера: Мина — это ловушка	«Не попадаться в ловушки», т. е. отличить решаемую задачу от нерешаемой или недоопределенной — это особая доблесть, которая первоклассникам еще трудна. Соня (реплика 13) демонстрирует полное понимание понятийной интриги задачи. Реплика девочки означает: в словах МИНА и МОСТ буква эМ обозначает два разных звука — мягкий и твердый согласный. С помощью буквы эМ мы не можем их различить. Мы не узнаем, почему учитель (реплика 14) реагирует на Сонино высказывание чисто эмоционально, не пытаясь переадресовать его классу и выяснить, насколько эта мысль понятна другим детям. Ясно, что Вере (реплика 15) Сонина мысль непонятна: Вера переводит понятийное размышление Сони в житейское
16. Боря (<i>выходит к доске</i>): Я думаю, что здесь МОСТ (<i>указывает вниз</i>), а здесь МИНА. 17. У1: Почему? 18. Боря: Потому что здесь может быть такая река. И здесь может стоять мост. (<i>Указывает на пустое место вне звуко-буквенных схем.</i>) 19. У1: А может быть там два моста, один безопасный, другой заминированный	Боря демонстрирует гадательную стратегию решения задачи на псевдо-учебной основе. Вероятно, он усвоил, что в подобных ситуациях учитель ожидает <i>доказательств</i> и лучшим доказательством является указание на <i>схему</i> . Но мальчик использует схему (рис. 1) несодержательно — игнорируя понятийное содержание схемы, толкует ее по-житейски
20. Ваня (<i>тянет руку</i>): Я знаю. 21. У1: Ваня, какая у тебя идея? 22. Ваня: Позвать Тома ² . 23. У1: Давайте попробуем Тома позвать. 24. Хор: Тоооом! 25. У1 (<i>смотрит в телефон</i>): Все. Сигнал получен. Том нам присылает одну букву. (<i>Вписывает букву Н в верхнюю схему — рис. 2.</i>) Покажите рукой вверх или вниз, куда мы сейчас должны пойти... 26. Все дети показывают правильное направление. 27. У1: Мы пришли к цели (<i>рисует значок победы</i>)	Ваня действует по собственной инициативе (реплика 20) и по собственному замыслу (реплика 22). Учитель подхватывает Ванину инициативу (реплика 23) и действует так, как советует методичка (реплика 25), внося в сухую методику игровой элемент — используя мобильную связь с волшебником Томом

Второй учитель (У2). Декабрь.

Эпизоды урока (5 мин.)	Комментарий
1. У2: Здесь надо быть осторожными. Одна стрелка ведет к МИНАМ, а другая стрелка на МОСТ, который нам нужен. (<i>Мхатовская пауза.</i>)	Маша, безусловно, действует импульсивно, нарушая правила школьной дисциплины. Но она знает, что здесь это безопасно. Приглашая детей подумать (<i>пауза маркирует ситуации размыш-</i>

² Том и Тим — братья-волшебники, заботящиеся о благополучии твердых и мягких согласных звуков в букваре Д.Б. Эльконина. Этих обаятельных лингвистических персонажей, воплощающих фонетические понятия, создала Е.А. Бугрименко [1].

Эпизоды урока (5 мин.)	Комментарий
<p>2. Маша (некоторое время тянула руку, не выдержала и подбежала к учительнице): Я хочу сказать про звуки. Надо спросить про звуки. Если мягкий, значит МИНЫ, если твердый, тогда МОСТ.</p> <p>3. Несколько детей показывают «плюсы», Сима показывает «минус»</p>	<p>ления), учитель «говорит»: сейчас ваши мысли важнее всего, даже важнее правил поведения «настоящих первоклассников». Содержание Машинной мысли (я знаю, чего именно я не знаю!) (реплика 2) чрезвычайно насыщено. В сущности, девочка переводит нерешаемую задачу в недоопределенную: указывает недостающее условие задачи. В этом классе тоже существуют навыки невербального взаимооценивания. Но здесь оценочная инициатива принадлежит ученикам (реплика 3).</p>
<p>4. У2 (Маше): Давай у Симы спросим, почему минус.</p> <p>5. Сима: Потому что мы не можем узнать, где мягко и где твердо.</p> <p>6. Голоса: Надо спросить у Тима и Тома.</p> <p>7. Федя: А как они попадут к нам?</p> <p>8. Ася: Позовем</p>	<p>Сима (реплика 5) продолжает понятийное размышление порывистой Маши, соглашаясь с ней (мы, действительно, должны отличить мягкий согласный звук от твердого); добавляя толику трезвости: мы не знаем, КАК это сделать в данных обстоятельствах. Класс вспоминает о волшебных помощниках, которые уже не раз помогали детям (реплики 6–8)</p>
<p>9. У2: Я услышала две хороших мысли. Сима говорит, что мы не можем узнать, где мягкий, а где твердый звук. А Маша говорит: если узнаем, то это нам поможет. Если мягкий согласный — пойдем по этой стрелке (показывает вниз)?</p> <p>10. Хор: Нет!</p> <p>11. У2: А если твердый?</p> <p>12. Хор: Дааа!!!</p>	<p>Учительское резюме мыслей Маши и Симы возвращает внимание класса к понятийному содержанию задачи (реплика 9). Также учитель убеждается, что высказанные мысли понятны классу (реплики 10–12)</p>
<p>13. У2: Тим и Том могут ответить только на один ваш вопрос. Посоветайтесь.</p> <p>14. У доски Маша, к ней подходят еще 5 детей. Сбились в кружок, шепчутся.</p> <p>15. Ева: Мы все решили! Надо спросить: какой здесь звук — мягкий или твердый?</p>	<p>Детское предложение воспользоваться волшебной помощью услышано и рационализировано учителем (реплика 13). Детям предложено самостоятельно сделать самый трудный шаг: сформулировать недостающие условия недоопределенной задачи. Реплики 14–15 демонстрируют способность детей этого класса к продуктивной самоорганизации</p>
<p>16. У2: Вы спросите про какое слово?</p> <p>17. Дети у доски (пошептавшись): В первом слове первый звук мягкий?</p>	<p>В этом эпизоде учитель хочет добиться четкой однозначной формулировки недостающего условия задачи (реплика 16) и убеждается, что дети на это способны и не нуждаются в дополнительной помощи (реплика 17)</p>
<p>18. У2: Нет, не мягкий.</p> <p>19. Дети у доски показывают пальчиками на верхнюю строчку и кричат: МОСТ!!!</p> <p>20. Учитель подписывает под первой буквой верхней схемы значок твердости (одной горизонтальной черточкой):</p> 	<p>Учитель дает однозначный, предельно лаконичный ответ на запрос учеников о недостающей информации, используя язык схем (реплика 18 и 20). Дети, сформулировавшие запрос, понимают ответ сходу, по эмоциональности их реакции видно, что для них задача решена (реплика 19)</p>
<p>21. У2 (детям, сидящим за партами): Кто знает, почему так ликует группа у доски?</p> <p>22. Дети: Потому, что мы нашли МОСТ!</p> <p>23. Многие дети выходят к доске, обнимаются.</p> <p>24. У2: Мы с вами спаслись!</p>	<p>Учителю необходимо понять, насколько работа группы у доски оказалась заметной и понятной остальным ученикам, которые лишь наблюдали за происходящим. Оказалось, что наблюдатели чрезвычайно активно участвовали в решении задачи (реплики 22 и 23). Задача решена, но не так, как предлагается в методике, а так, как предложили дети</p>

мягко, и твердо. Отношение звуковой и буквенной записи неоднозначно, противоречиво. Разрешение этого противоречия *может* (не гарантированно) привести к открытию общего способа обозначения мягкости и твердости букв согласных, лежащего в основе решения широкого круга практических задач чтения и письма.

Реализация проектного замысла, содержащегося в сюжете учебной задачи, возможна, если дети ответят на учительский «вызов» собственными инициативами и собственными замыслами, т. е. субъектно. Подчеркнем, что учительские формулировки задачи в сравниваемых эпизодах были практически одина-

ковы. Это не означает, однако, что задача учителя одинаково прочитывается детьми. По направленности детских инициатив можно реконструировать **детские прочтения задачи**. Первому учителю класс ответил серией попыток угадать ответ, второму — внятным запросом информации, необходимым для решения недоопределенной задачи. Мы полагаем, что различия сравниваемых групп первоклассников объясняются, прежде всего, тем, что сделали два учителя для подготовки детей к встрече с первой учебной задачей. Дело в том, что на первой ступени школьного обучения черты субъектности проявляются, прежде всего, в *совместных действиях учебного сообщества*

одноклассников и учителя [12; 18]. Различая условия становления учебной субъектности и ее психологические «органы» (прежде всего определяющую рефлексию), мы ищем самые ранние ее проявления не там, где их еще нет, не в индивидуальных действиях учеников, а в *интерпсихических действиях* взрослого и детей, в которых впервые возникают зародыши будущих психологических новообразований [2].

В обоих классах учителя начали строить учебное сообщество. Об этом свидетельствуют, например, возникающие иногда знаки взаимной оценки. Главная разница между двумя классами в том, что в первом взаимооценивание инициировано учителем, а во втором дети сами оценивают высказывание одноклассницы. Только второй учитель сделал возможным самостоятельное объединение детей в группу. Едва ли это различие можно объяснить только дошкольным уровнем подготовки детей, здесь видна существенная разница в работе учителя по выращиванию учебного сообщества.

Реконструкция учительских намерений при постановке первой учебной задачи: case study

Пробуждать детские инициативы, детские замыслы предстоящего действия и помочь ребенку в реализации и проверке этого замысла — вот, казалось бы, смысловой центр действий учителя, намеренного воспитывать в своих учениках субъектов учебной деятельности. Однако это прекраснородное намерение не достигнет цели, если учитель откажется от своего собственного замысла: ориентировать учеников на понятийное содержание новой задачи и на действия

партнеров по решению этой задачи. Иными словами, интерпсихическое действие может быть описано лишь с учетом того, что каждый его участник *впервые решает новую для себя задачу*, действуя по собственному замыслу и по собственной инициативе. Если ребенок при помощи взрослого впервые решает новую задачу, а взрослый, заранее зная способ и результат решения, предлагает методически выверенные, хорошо структурированные, пошаговые инструкции, дозированные образцы и подсказки, то «правильный ответ», скорее всего, будет получен в любом классе. А вот родятся или погибнут при этом детские замыслы и инициативы — это непредсказуемо. Чтобы описать учебное интерпсихическое действие, необходимо определить, какую *новую* задачу впервые решает учитель, вступая «здесь и сейчас» в учебное взаимодействие с детьми, если он знает ответ(ы) на понятийную задачу, поставленную перед учениками?

Этот вопрос невероятно труден для педагогов, только начинающих практиковать деятельностный подход в образовании. Вот далеко не полный перечень трудностей, которые испытывает педагог, стремящийся воплотить в своем классе принципы и подходы деятельностной педагогики, но еще не вставший на путь САМОизменения: постоянное желание *контролировать* каждый детский шаг и *направлять* детей к правильному решению, поскорее *достигнуть результата* и другие поведенческие и когнитивные стереотипы традиционной педагогики [17].

Наш первый учитель работает по системе Эльконина—Давыдова всего третий месяц, у второго учителя за плечами пять нелегких лет работы по этой системе³. Сравним некоторые управленческие приемы работы двух учителей (табл. 2).

Первый учитель	Второй учитель
1. Как учитель знакомит учеников с сюжетом новой задачи?	
У1: Смотрим. Последняя развилка. Одна стрелка указывает на МОСТ, а другая предупреждает, что там будет МИНА. /.../ Куда пойдем? /.../ Кто знает, поднимает руку, выходит и показывает	У2: Здесь надо быть осторожными. Одна стрелка ведет к МИНАМ, а другая стрелка на МОСТ, который нам нужен. (<i>Долгая пауза.</i>) Маша (<i>некоторое время тянула руку, не выдержала и побежала к учительнице</i>): Я хочу сказать про звуки. Надо спросить про звуки...
ЭКСПЕРТНЫЕ СПЕКУЛЯЦИИ. Первый учитель напоминает ученикам, которые уже возбуждены сюжетом задачи и высказывают мнения вслух, с места, что на уроке так делать нельзя. Второй учитель намеренно держит паузу, за которой следует грубое нарушение дисциплины, чрезвычайно содержательное для дальнейшего решения задачи. Это и последующие нарушения установленного школьного порядка не повлекли ни одного дисциплинарного замечания. Учительские приоритеты (здесь: содержание задачи VS дисциплина) расставлены однозначно. Скоро эти приоритеты передадутся большинству учеников. Задумайтесь, в каком классе содержание обучения будет вызывать больший интерес, а в каком быстрее сложатся навыки произвольной саморегуляции поведения на уроке	
2. Как учитель организует оценочное взаимодействие детей?	
Коля (<i>выходит к доске, показывает</i>): МИНА (<i>вверх</i>), МОСТ (<i>вниз</i>). У1 (<i>классу</i>): Согласны? <i>Дети жестами показывают свое согласие («плюс») или несогласие («минус») с мнением Коли.</i> У1 (<i>Коле</i>): Смотри на класс. Спроси, почему не согласны. Коля (<i>обращается к Глебу</i>): Почему ты не согласен? Глеб: Наоборот! Вверх — МОСТ	<i>Маша высказывает свое мнение. Несколько детей показывают «плюсы», Сима показывает «минус».</i> У2 (<i>Маше</i>): Давай у Симы спросим, почему минус. Сима: Мы не можем узнать, где мягко и где твердо

³ Дело не в возрасте и не в педагогическом стаже: оба учителя молоды, оба не новички в школе.

Первый учитель	Второй учитель
ЭКСПЕРТНЫЕ СПЕКУЛЯЦИИ. Первый учитель направляет детское взаимодействие в каждой точке, давая соответствующие указания. Второй учитель уже приучил учеников к тому, что каждая мысль, высказанная на уроке, адресована тебе лично и ждет твоего ответа. Первый учитель использует повелительное наклонение глагола («спроси»), второй приглашает к общему действию («давай спросим»). Задумайтесь, в каком классе новые правила учебного диалога привьются легче	
3) Как учитель завершает решение задачи?	
У1: Мы пришли к цели (<i>рисует значок победы</i>)	У2: Мы с вами спаслись!
ЭКСПЕРТНЫЕ СПЕКУЛЯЦИИ. Оба учителя констатируют успешное решение задачи. Первый учитель делает это в деловом тоне, второй весьма эмоционально. Казалось бы, такие стилистические особенности поведения относятся к сфере индивидуальных предпочтений и вкусов, о которых, как известно, не спорят. Однако следует принять во внимание редко обсуждаемую характеристику зоны ближайшего эмоционального развития первоклассников. Им предстоит осваивать копинг-стратегии реагирования на трудности, победы и поражения, неизбежные в учении [10]. В сфере познания трудности преодолеваются легче, если они сопровождаются интеллектуальными эмоциями, такими как удивление, сомнение, озадаченность, догадка и пр. Опытный учитель придает важнейшее значение эмоциональному переживанию задачи, зная, что эмоциями люди друг от друга <i>заражаются</i> , и для многих первоклассников сейчас главное не понятийный результат интеллектуального усилия, а <i>общее</i> переживание трудностей, усилий по их преодолению и радости открытия	

Итак, какую же новую задачу (подчеркнем: задачу с негарантированным успехом) решает каждый учитель в этом эпизоде? Первый учитель решает главным образом задачу профессионального самоутверждения: я могу привести моих учеников к успеху кратчайшим путем и постоянно удерживать ситуацию под контролем. Эту задачу на каждом уроке решает начинающий учитель [4]. Второй учитель решает главным образом задачу детско-взрослого взаимодействия: уловить направления детской инициативы, понять замыслы детей и скоординировать их со своими замыслами.

Каждый учитель решает собственную задачу успешно. Какую задачу при этом решают дети? Это зависит от того, где *пересекаются инициативы и замыслы учеников и учителя*.

Встреча инициативных действий учителя и учеников: case study

Неаддитивный эффект интерпсихического действия может быть достигнут только там, где инициативы всех участников *пересекаются* [12]. Где должны пересечься учебные замыслы и инициативы детей и взрослых, чтобы дети впервые смогли построить новое понятие, открыть новый способ действия, а для начала понять, что прежние способы действия не работают в новой задаче?

Чтобы ответить на этот вопрос, восстановим синопсис действий каждого учителя (слева — номера реплик).

ПЕРВЫЙ УЧИТЕЛЬ

2—11: Дети пытаются решить задачу наугад. Учителю не удается остановить тенденцию к угадыванию.

12—14: Соня указывает, в чем состоит содержательная трудность задачи, какой информации недостает для ее решения; учитель не воспользовался предложением девочки.

15—19: Новые попытки решить задачу наугад, которые учитель вновь не может остановить.

20—27: Ваня предлагает позвать волшебного помощника, учитель подхватывает это предложение

и дает подсказку: сообщает информацию, достаточную для решения задачи, но *не запрошенную детьми* (Соня пыталась запросить иную информацию).

ВТОРОЙ УЧИТЕЛЬ

2: Маша делает запрос на информацию, недостающую для решения задачи.

3—5: Дети оценивают предложение Маши. Сима указывает на невозможность получить недостающую информацию.

6—8: Дети договариваются, как запросить недостающую информацию у волшебных помощников.

9—12: Учитель резюмирует детские предложения и убеждается в том, что класс их понимает и поддерживает.

13—18: По точно сформулированному запросу детей волшебники предоставляют информацию, необходимую и достаточную для решения задачи.

19—24: Эмоциональное переживание победы, преодоления интеллектуальной трудности.

Оба класса охотно обратились к волшебной помощи, которая не раз выручала детей на предыдущих уроках. В одном классе волшебники выручили детей из безвыходной ситуации, принесли *готовую подсказку, ответили на незаданный вопрос*: «Где написано МОСТ?». Нерешаемая задача так и осталась для детей не решаемой без посторонней помощи. Первый учитель оставил без внимания содержательную детскую инициативу и поддержал детский «крик о помощи», содействуя классу в решении конкретно-практической задачи (найти мост). В другом классе волшебники ответили на детский вопрос, в котором потенциально содержался общий вопрос большинства учебных задач букваря: как узнать, мягкий или твердый звук обозначен буквой согласного. Дети сами превратили нерешаемую задачу в недоопределенную и доопределили ее. Ясно, что только второму учителю удалось *поставить учебную задачу*, точнее, начать движение в этом направлении. Учителю это удалось благодаря тому, что он подхватил содержательную детскую инициативу, объединил вокруг нее детей и подпитал ее эмоциональной энергией.

Не будем гадать, что бы случилось на уроке, если бы второй учитель вместо того, чтобы выслушать по-

рывистую нарушительницу школьных правил, вернул бы ее за парту и разрешил говорить только после того, как ее вызовут отвечать; вместо того, чтобы вести содержательное обсуждение с группой детей, собравшихся у доски без приглашения учителя, отправил бы всех по места и попросил высказываться по очереди; не усиливал эмоциональное переживание победы в группе детей, решивших задачу, не приглашал остальных присоединиться к ликованиям, а просто поблагодарил за дельные мысли, отправил по местам и перешел к следующей задаче.

По счастью, ни перед одним учителем не стоит выбор между поощрением детской инициативы и контролем над порядком в классе. Это не взаимоисключающие, а взаимодополнительные направления педагогических усилий в ситуации, когда дети нуждаются в помощи взрослых для решения тех или иных новых задач. Поощряя и поддерживая детскую инициативу в ситуации постановки учебной задачи, взрослый способствует рождению и укреплению *одной из потенциальных возможностей* младших школьников: способности к определяющей рефлексии, к знанию о своем незнании. Побуждая и усиливая правилосообразное поведение детей, взрослый способствует становлению другой потенциальной возможности младших школьников — способности к произвольной и осознанной саморегуляции.

Поддержку детских действий при выполнении заданий, лежащих в зоне ближайшего развития, принято называть «скаффолдинг» [6]. Английское слово *scaffold* имеет два значения: 1) строительные леса, используемые при сооружении здания; 2) виселица, эшафот. Вводя метафору *scaffolding* в психолого-педагогический обиход, Дж. Брунер и его коллеги акцентировали первое значение слова [20], отвечая на вопрос: какие действия взрослого ведут к тому, чтобы *открыть* для ребенка определенную возможность развития. Все, кто продолжает использовать эту блестящую метафору, стыдливо обходят второе значение слова *scaffold*, между тем именно оно позволяет описывать развитие более полно, указывая, какие возможности развития затрудняются и даже блокируются определенными действиями взрослых.

Рассмотренные здесь пятиминутные эпизоды обучения, разумеется, не могут дать оснований для обсуждения того, какие возможности развития открывает и закрывает та или иная система обучения: здесь речь идет о событиях иного масштаба. В масштабе начальной ступени образования традиционная система с ее акцентом на готовые образцы действия и учительский контроль за воспроизведением этих образцов снижает интеллектуальную инициативу многих детей и повышает склонность к некритичному выполнению инструкций. При этом учитель может работать традиционно даже по учебникам, казалось бы, ориентирующим педагога на иные образовательные принципы. Система Эльконина—Давыдова, напротив, открывает для многих детей возможности инициативного поведения в новых недоопределенных ситуациях [12] и снижает потенциал исполнительского, нерассуждающего поведения. Разумеется, это возможно лишь в том

случае, когда педагог (а точнее — педагогическое сообщество) преодолевает вековые практики школы как института тотального контроля и начинает строить школу как пространство развития учебной самостоятельности детей и подростков.

Заключение.

Поиск субъекта учебной деятельности

В поисках субъекта учебной деятельности разные авторы обращаются к разным образовательным сферам, например, к культуре участия (партиципаторности) детей в разных сторонах жизни школы [9], к неформальному образованию [8], к поляризованным образовательным пространствам [7]. Мы пошли более традиционным путем: обратились к уроку и методом микроанализа проанализировали два учебных эпизода, произошедших в двух классах в первые месяцы школьной жизни. Мы выбрали эти эпизоды потому, что они были построены по одному и тому же замыслу: дети первый раз встречаются с ситуацией, в которой возможна постановка учебной задачи — отделение известного от неизвестного и появление запроса на недостающую информацию.

Первая встреча с учебной задачей не является роковой; если в первый раз что-то не вышло, впереди еще десятки учебных задач. Но почему в усилиях разглядеть будущее учебной субъектности мы так пристально вглядываемся именно в место постановки учебной задачи?

Напомним двухфазное строение учебной задачи. Первая фаза — постановка вопроса о том, каких знаний нам не хватает для решения этой задачи. Вторая фаза — решение задачи в модельной форме. О том, почему, зачем и как решение учебной задачи происходит именно посредством моделей и как при этом проявляется детская инициативность и самостоятельность, написано немало [3; 12; 19]. Здесь мы сосредоточились на этапе постановки учебной задачи, чтобы показать, как в детско-взрослом сообществе появляется учебная инициатива, направленная на отделение известного от неизвестного.

Рождение детской инициативы, направленной на постановку и решение учебных задач, важно само по себе: в этот момент дети действительно ощущают себя хозяевами, авторами, актерами происходящего на уроке. Однако в этом сиюминутном событии не менее важен вектор будущего. Главным метапредметным результатом учебной деятельности признано *умение учиться* — высшее проявление учебной субъектности, характеристика субъекта самообразования, способного к самостоятельному выходу за пределы собственной компетентности для поиска способов действия в новых ситуациях [14]. В умении учиться выделены две составляющих: 1) *рефлексивная составляющая умения учиться* делает человека способным определять, каких именно знаний и умений ему не хватает для действий в новой ситуации; 2) *поисковая составляющая умения учиться* делает человека способным разыскивать и осваивать недостающие знания и умения.

Сравним две фазы учебной задачи и две составляющих умения учиться. Сходство очевидно: сначала учащийся (учащий себя) решает вопрос, чего именно я не знаю, затем ищет недостающую информацию. Основное различие тоже бросается в глаза: умение учиться — характеристика индивида, умение ставить и решать учебные задачи — характеристика учебного сообщества (по крайней мере, на ранних этапах обучения).

Мы описали, что делает учитель для того, чтобы чудо первого САМОстоятельного усилия ребен-

ка при постановке учебной задачи случилось. В заключение скажем о том, чего учитель, помогающий ребенку сделать первый шаг в самостоятельном конструировании понятий, НЕ делает:

- не дает образцы, не говорит «делай как я»;
- не оценивает неудачи, радуется усилию;
- не сомневается в конечном успехе, но не знает,

что будет в следующий момент И ОРИЕНТИРУЕТСЯ ИМЕННО НА СЛЕДУЮЩИЙ МОМЕНТ: на движение ребенка «здесь и сейчас». Вот эта ориентация педагогического действия загадочна.

Литература

1. Бугрименко Е.А. Модели развития позиционности действия // Деятельностный подход в образовании. Книга 3 / Под ред. В.А. Львовского. М.: Некоммерческое партнерство «Авторский клуб», 2020. С. 198–229.
2. Выготский Л.С. Психология развития человека. М.: Смысл, 2005. 1136 с.
3. Горбов С.Ф., Чудинова Е.В. Действие моделирования в учебной деятельности школьников (к постановке проблемы) // Психологическая наука и образование. 2000. Том 5. № 2. С. 96–110.
4. Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.И. Три этапа восхождения к профессии [Электронный ресурс] // Первое сентября. 2000. № 41. URL: <https://ps.1sept.ru/article.php?ID=200004104> (дата обращения: 17.10.2022).
5. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. 554 с.
6. Котляр И.А., Сафронова М.А. Три понятия о реальности детского развития: обучаемость, зона ближайшего развития и скаффолдинг // Культурно-историческая психология. 2011. Том 7. № 2. С. 74–83.
7. Островерх О.С. Образовательное пространство учебной деятельности как условие субъектности ее участников [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2022. Том 27. № 3. С. 16–27. DOI: 10.17759/pse.2022270302
8. Поливанова К.Н., Бочавер А.А. Возможна ли детская самостоятельность в современной школе? [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2022. Том 27. № 3. С. 6–15. DOI: 10.17759/pse.2022270301
9. Протасова Е.Ю. Образ современного ребенка: теоретические и прикладные аспекты [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2022. Том 11. № 2. С. 20–30. DOI: 10.17759/jmfp.2022110202
10. Савеньшова С.С. Эмоциональная саморегуляция: подходы к определению в зарубежной психологии [Электронный ресурс] // Мир науки. Педагогика и психология. 2019. Том 7. № 1. С. 1–8. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/09PSMN119.pdf> (дата обращения: 18.10.2022).
11. Слободчиков В.И. Очерки психологии образования. Биробиджан: Изд-во БГПИ, 2005. 270 с.
12. Цукерман Г.А., Венгер А.Л. Развитие учебной самостоятельности. М.: ОИРО, 2010. 432 с.
13. Цукерман Г.А., Обухова О.Л. Обучение грамоте по системе Д.Б. Эльконина: метод. пособие к Букварю [Электронный ресурс]. М.: БИНОМ. 2020. 320 с. URL: <http://files.lbz.ru/authors/elkonin-davydov/2/mp-gr.pdf> (дата обращения: 18.10.2022).
14. Цукерман Г.А., Чудинова Е.В. Что такое умение учиться и как его измерять? // Вопросы психологии. 2015. № 1. С. 3–14.

References

1. Bugrimenko E.A. Modeli razvitiya pozitsionnosti deistviya [Models for the development of action positivity]. In L'vovskii V.A. (ed.) *Deyatel'nostnyi podkhod v obrazovanii*. Kniga 3 [The Activity-Based Approach in Education. Book 3]. Moscow: Nekommercheskoe partnerstvo «Avtorskii klub», 2020, pp. 198–229. (In Russ.).
2. Vygotskii L.S. *Psikhologiya razvitiya cheloveka* [Psychology of human development]. Moscow: Publ. Smysl, 2005. 1136 p. (In Russ.).
3. Gorbov S.F., Chudinova E.V. Deistvie modelirovaniya v uchebnoi deyatel'nosti shkol'nikov [The action simulation in educational activity]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2000, no. 5, pp. 96–110. (In Russ.).
4. Gusinskii E.N., Turchaninova Yu.I. Tri etapa voskhozhdeniya k professii [Three stages of the ascent to the profession]. *Pervoe sentyabrya* [September 1st.], 2000, no. 41. URL: <https://ps.1sept.ru/article.php?ID=200004104> (Accessed 17.10.2022). (In Russ.).
5. Davydov V.V. *Teoriya razvivayushchego obucheniya* [Theory of developmental education]. Moscow: Intor, 1996. 544 p. (In Russ.).
6. Kotliar I.A., Safronova M.A. Tri ponyatiya o real'nosti detskogo razvitiya: obuchaemost', zona blizhaishego razvitiya i skaffolding [Three Concepts Reflecting the Reality of Child Development: Ability to learn, Zone of Proximal Development and Scaffolding]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2011. Vol. 7, no. 2, pp. 74–83. (In Russ.).
7. Ostroverkh O.S. Learning Space as a Prerequisite of Agency in Learning Activity. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2022. Vol. 27, no. 3, pp. 16–27. DOI:10.17759/pse.2022270302 (In Russ.).
8. Polivanova K.N., Bochaver A.A. Is Students' Autonomy Possible at Contemporary School? *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2022. Vol. 27, no. 3, pp. 6–15. DOI: 10.17759/pse.2022270301 (In Russ.).
9. Protassova E.Y. The Image of a Modern Child in the Psychological and Pedagogical Approaches toward Education and Upbringing of Preschool Children. *Sovremennaiia zarubezhnaia psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2022. Vol. 11, no. 2, pp. 20–30. DOI:10.17759/jmfp.2022110202. (In Russ.).
10. Savenysheva S.S. Emotsional'naya samoregulyatsiya: podkhody k opredeleniyu v zarubezhnoi psikhologii [Emotional self-regulation: approaches to definition in foreign psychology]. Publ. World of science. Pedagogy and psychology, 2019, Vol. 7, no. 1, pp. 1–8. URL: [88](https://mir-</div><div data-bbox=)

15. О критериях деятельностной педагогики / Г.А. Цукерман [и др.] // Культурно-историческая психология. 2019. Том 15. № 3. С. 105–116. DOI: 10.17759/chrp.2019150311
16. Эльконин Д.Б. О структуре учебной деятельности // Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. С. 212–220.
17. Brėdikytė M. Adult participation in the creation of narrative playworlds: challenges and contradictions // International Journal of Early Years Education. 2022. P. 1–15. DOI: 10.1080/09669760.2022.2107895
18. Brown A.L. Transforming schools into communities of thinking and learning about serious matters // American Psychologist. 1997. № 52(4). P. 399–413.
19. Eriksson I., Tabachnikova N. “Learning models”: Utilising young students’ algebraic thinking about equations // LUMAT: International Journal on Math, Science and Technology Education. 2022. № 10(2). P. 215–238.
20. Wood D., Bruner J., Ross G. The role of tutoring in problem solving // Journal of Child Psychology and Psychiatry. 1976. Vol. 17. P. 89–100.
- nauki.com/PDF/09PSMN119.pdf (Accessed 18.10.2022). (In Russ.).
11. Slobodchikov V.I. Ocherki psihologii obrazovanija. [Essays on the Psychology of Education]. Birobidzhan: Publ. BGPI, 2005. 270 p. (In Russ.).
12. Zuckerman G.A., Venger A.L. Razvitie uchebnoi samostoyatel’nosti [Development of learning independence]. Moscow: Publ. OIRO, 2010. 432 p. (In Russ.).
13. Zukerman G.A., Obukhova O.L. Obuchenie gramote po sisteme D.B. El’konina: metodicheskoe posobie k Bukvaryu [Teaching Literacy according to the system of D.B. Elkonin: Methodological Guide to the ABC- book]. Moscow: Publ. BINOM, 2020. 320 p. URL: <http://files.lbz.ru/authors/elkonin-davydov/2/mp-gr.pdf> (Accessed 18.10.2022). (In Russ.).
14. Zukerman G.A., Chudinova E.V. Chto takoe umenie učit’sya i kak ego izmeryat’? [What is the ability to learn and how to measure it?]. *Voprosy psikhologii [Questions of psychology]*, 2015, no. 1, pp. 3–14. (In Russ.).
15. Zuckerman G.A., et al. O kriteriyakh deyatelnosti pedagogiki [On the Criteria of Activity-Based Education]. *Kul’turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2019, Vol. 15, no. 3, pp. 105–116. DOI:10.17759/chrp.2019150311 (In Russ.).
16. El’konin D.B. O strukture uchebnoi deyatelnosti [On the structure of learning activity]. *Izbrannye psikhologicheskie trudy [Selected Psychological Works]*. Moscow: Publ. Pedagogika, 1989, pp. 212–220. (In Russ.).
17. Brėdikytė M. Adult participation in the creation of narrative playworlds: challenges and contradictions, *International Journal of Early Years Education*, 2022, pp. 1–15. DOI: 10.1080/09669760.2022.2107895
18. Brown A.L. Transforming schools into communities of thinking and learning about serious matters, *American Psychologist*, no. 52(4), pp. 399–413.
19. Eriksson I., Tabachnikova N. “Learning models”: Utilising young students’ algebraic thinking about equations. *LUMAT: International Journal on Math, Science and Technology Education*, 2022, no. 10(2), pp. 215–238.
20. Wood D., Bruner J., Ross G. The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 1976. Vol. 17, pp. 89–100.

Информация об авторах

Обухова Ольга Леонидовна, младший научный сотрудник, Психологический институт имени Л.Г. Щукиной (ФГБНУ «ПИ РАО»), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1451-2168>, e-mail: olya.obu@gmail.com

Цукерман Галина Анатольевна, доктор психологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник, Психологический институт имени Л.Г. Щукиной (ФГБНУ «ПИ РАО»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7982-6424>. e-mail: galina.zuckerman@gmail.com

Шибанова Наталья Александровна, учитель, Средняя общеобразовательная школа № 91 г. Москвы (ФГБОУ «СОШ № 91 г. Москвы»), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9569-0926>, e-mail: talisha_88@bk.ru

Information about the authors

Olga L. Obukhova, Junior Research Fellow, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1451-2168>, e-mail: olya.obu@gmail.com

Galina A. Zuckerman, Doctor of Psychology, Professor, Leading Research Fellow, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7982-6424>, e-mail: galina.zuckerman@gmail.com

Natalia A. Shibanova, Elementary School Teacher, School No. 91, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9569-0926>, e-mail: talisha_88@bk.ru

Получена 24.10.2022

Принята в печать 08.12.2022

Received 24.10.2022

Accepted 08.12.2022