

От умения сотрудничать к умению учить себя

Г. А. Цукерман,
доктор психологических наук

1. Учебное сотрудничество ребенка и взрослого

Умение учиться, самостоятельно расширять границы своих возможностей, определив пределы собственных умений, знаний, способностей, выходить за эти пределы оказывается проявлением более общей человеческой способности к саморазвитию. В какой мере и каким образом эта способность входит в возрастные возможности младшего школьного возраста? Рассмотрим основные составляющие умения учиться.

1. Рефлексивные действия, необходимые для того, чтобы опознать задачу как новую, выяснить, каких средств недостает для ее решения, и ответить на первый вопрос самообучения: чему учиться? (Почему имеющихся у учащегося средств и способов действия недостаточно для решения новой задачи, чего именно он не знает и не может?) Отделение известного от неизвестного, знание о собственном незнании обеспечивается определяющей рефлексией — центральным новообразованием учебной деятельности младших школьников [11]. Следовательно, первое условие формирования умения учиться у младших школьников — это целенаправленное, систематическое формирование учебной деятельности [44, 10, 1, 16, 32, 34].

2. Продуктивные действия, необходимые для ответа на второй вопрос самообучения: как присвоить недостающие знания. Источником расширения индивидуального опыта могут стать любые «хранилища культуры»: все, в чем опредмечены человеческие способности. В этом ряду особо выделена фигура учителя, который является не просто хранителем знаний, умений, способностей, но активен в их передаче.

Могут ли быть активны оба участника учебных отношений, т. е. может ли ребенок стать субъектом совместной учебной деятельности, осуществлять которую без помощи взрослого он еще не в состоянии? При каких условиях обучения во взаимодействии учителя с учениками может возникнуть учебная самостоятельность ребенка как умение учить самого себя?

Эти вопросы — часть более общей проблемы природы детской самостоятельности. В школе Выготского существуют два подхода к этой проблеме.

1. Детскую самостоятельность можно понимать как конец интериоризации исходно совместного действия. Освоив содержание, средства и способы действия, ребенок становится самостоятельным, т. е. обходится без помощи взрослого. При таком подходе взаимодействие ребенка и взрослого трактуется как «строительные леса» индивидуального действия: выполнив свои формирующие задачи, взаимодействие, не имеющее никакой самостоятельной ценности, отмирает. С этой точки зрения умение учиться должно рассматриваться как продукт интериоризации исходно совместной учебной деятельности, который складывается по мере освоения ребенком основных учебных действий. При этом открытым остается во-

прос о том, как ребенок учится, пока он еще не умеет учиться, когда его учит учитель. Заострим противоречие: может ли объект педагогических воздействий стать субъектом собственной учебной деятельности, может ли обучаемый постепенно превратиться в учащегося?

2. Детская самостоятельность может быть обнаружена не только в конце интериоризации, в виде индивидуального действия ребенка, но и на уровне интерпсихического действия — как способность ребенка инициировать взаимодействие со взрослым, быть субъектом еще не освоенного действия, осуществляемого лишь с помощью взрослого. За счет чего возможна самостоятельность ребенка в построении интерпсихического действия, содержанием, средствами и способами которого он еще не владеет? Вслед за М. И. Лисиной [26] мы полагаем, что инициативность ребенка в построении взаимодействия со взрослым возможна за счет того, что ребенок овладевает формой сотрудничества. С этой точки зрения, ребенок самостоятелен в той мере, в какой он способен инициативно включать взрослого в общение или предметное взаимодействие. При таком подходе не возникает вопрос о происхождении субъекта действия, но появляется новая загадка: форма сотрудничества, освоение которой и придает действиям ребенка субъективный характер.

Что такое учебная форма сотрудничества? Для ответа на этот вопрос отличим учебную (специфичную для учебной деятельности) форму сотрудничества от доучебных. Ведущие виды деятельности и, соответственно, формы взаимодействия, в которых эти деятельности осваиваются, выделены Д. Б. Элькониним [44]. Практически все дети, приходящие в школу, обнаруживают владение дошкольными видами взаимодействия и инициативность в них. Уже при первой встрече с учителем ребенок активен, у него существует напряженная потребность в отношениях с новым, значимым взрослым [4], поэтому в классе ребенок сразу начинает демонстрировать учителю те формы сотрудничества, в которые уже умеет вовлекать взрослого.

1. «Младенческие» способы установления непосредственно-эмоциональных отношений со взрослыми легко заметить в классе. Напряженный, долгий взгляд глаза в глаза, стремление к телесному контакту, оживление, улыбка — все это новая телесность «комплекса оживления», онтогенетически первой формы инициативного общения ребенка со взрослым [26]. Начать построение новой общности с детьми учитель не сможет без опоры на детскую доверчивость, открытость для любого общения, некритичное принятие взрослого (с какими угодно учебными программами) как универсального источника защиты, доброжелательности, заботы в новом школьном мире.

2. Формой предметно-манипулятивного сотрудничества, направленного на освоение средств и способов предметных действий, является имитация, действие по образцу, по формуле: «Делай вместе со мной, а теперь делай сам, но так же, как я» [17]. Пришедший в школу ребенок сразу начинает демонстрировать учителю свою готовность и способность имитировать любые образцы; это позволяет учителю начать не просто доверительные, но деловые отношения с классом — обучение навыкам.

3. Игра — самая доступная детям форма моделирования человеческих отношений [45] — помогает ребенку «освоить школьный церемониал общения «ученик — учитель» как огромную игру по правилам жизни «настоящего школьника».

Однако энергичной готовности детей, их инициативности, умелости в построении дошкольных отношений с учителем недостаточно для того, чтобы построить совместную учебную деятельность, в которой появятся первые ростки учебной самостоятельности ребенка. Содержание учебной деятельности искажается, когда оно осваивается исключительно в доучебных, дошкольных формах. Предметом непосредственно-эмоционального общения для ребенка является личное внимание учителя; всякая иная предметность совместных действий выхолащивается. В игровом сотрудничестве минимизируется деловая результативность действия, ибо цели игры сдвинуты на процесс игры. Дети, застревающие на этих двух формах взаимодействия с учителем, — кандидаты в разряд «неуспевающих» и «недис-

циплинированных» первоклассников [18, 33]. В их число не попадает ребенок, который в любой школьной ситуации развертывает навстречу учителю лишь имитационное сотрудничество. Репродуктивное содержание традиционных школьных программ такой ученик освоит; трудности возникнут у него лишь в собственно учебных ситуациях; в ситуациях поиска отсутствующего образца, когда копировать нечего, а надо искать еще неизвестный способ действия. Учебную задачу такой ученик склонен переформулировать в задачу конкретно-практическую, усвоенные понятия способен применять только в типовых, «отобранных» ситуациях, границы применения понятий и собственных знаний осознает весьма смутно. Такой ученик с трудом отличает известное от неизвестного, «учил» от «выучил». Иными словами, у него не складывается определяющая рефлексия, его мышление остается рассудочным, классифицирующим. В имитационном сотрудничестве из содержания понятий исчезает рефлексия, знания обретают формальный характер.

Эти драматические последствия введения содержания учебной деятельности в дошкольных формах помогают зафиксировать главное. Когда учитель приглашает учеников к совместной учебной деятельности, дети отвечают ему только так, как умеют: неучебным образом. При этом предлагаемое детям понятийное содержание неминуемо перерождается, учебная задача подменяется. О том, насколько серьезна эта проблема, говорят данные специальных исследований: до 60 % (!) заданий учителя переопределяются детьми [14]. А то, что учитель или психолог-диагност принимает за неумение ребенка решать данную задачу, слишком часто оказывается умелым решением другой задачи [21]. Основную причину подмены задач классики когнитивной и деятельной психологии (Дж. Брунер, П. Я. Гальперин, А. Н. Леонтьев, Ж. Пиаже) видят в специфике предметной логики ребенка и прорабатывают отношение «ребенок — задача». Но существует и вторая причина неадекватного принятия задач, на которую указывали еще гештальтпсихологи: среди «динамических сил», действующих в «поле» задачи, помимо объективных отношений условий и цели задачи присутствуют отношения с экспериментатором, которые могут препятствовать решению, создавая, к примеру, установку на воспроизведение непродуктивного способа действия (Левин, 1935). Иными словами, находясь в ситуации живого взаимодействия, ребенок в предлагаемой взрослым задаче всегда прочитывает приглашение к определенному типу взаимодействия [5, 13]. Вопрос задачи, данной ребенку в недоопределенной ситуации взаимодействия, раздваивается на два вопроса: 1) каких действий требуют условия задачи, 2) какого взаимодействия ожидает взрослый, поставивший эту задачу.

Следовательно, без учета двухслойности любой интерпсихической ситуации, без построения двойной системы ориентировки детского действия и на содержание, и на форму воздействия, невозможно создать необходимые условия для развития детской самостоятельности, инициативности, независимости, критичности. Эта гипотеза проверялась в формирующем эксперименте [41], при планировании которого были выделены два основания проектирования обучения, развивающего учебную самостоятельность младших школьников:

А) Системная организация содержания обучения, позволяющая взрослому задать такое исходное понятие, которое содержит в себе будущую систему сразу как целостность, правда, еще неразвитую, неконкретизированную во всем многообразии своих свойств [10]. Через такие понятия ребенку могут приоткрываться связи между уже известным и еще не известным, но обнаруживающим себя в виде проблем, противоречий, догадок. Эти потенциальные свойства исходного понятия служат для ребенка ориентировочной основой рефлексивных действий контроля и оценки. Совместные учебные действия ребенка и взрослого по преобразованию, моделированию и конкретизации понятийного содержания учебной деятельности при интериоризации кристаллизуются в индивидуальную способность ребенка к определяющей рефлексии.

Б) Чтобы теоретическое понятие стало реальным средством детского мышления, оно должно быть сначала использовано как средство взаимодействия ученика и учителя, средство координации их исходно разнопредметных позиций. Способ этого взаимодействия качественно отличается от доучебных форм сотрудничества ребенка и взрослого, ибо «новый тип обобщения требует нового типа общения» (Выготский, 1982, т.4, с. 365). Анализ природы детской самостоятельности дает основания полагать, что субъективность учащегося, его способность самостоятельно разворачивать учебное сотрудничество, т. е. учиться, приобретает ребенком в результате интериоризации формы учебного сотрудничества, способа установления учебного взаимодействия со взрослым. Охарактеризуем этот способ.

1. Учебное сотрудничество однопредметно, т. е. у ребенка и у взрослого есть и единая задача, и единая система отношений. Объединяющая их задача требует поиска способов действия, общих для определенного класса задач, а общая система отношений — поиска способов действия, общих для всех участников взаимодействия, что предполагает обнаружение и координацию различных точек зрения.

2. Однопредметность учебного взаимодействия всегда частична, так как в него вступают люди с заведомо разными представлениями и о содержании совместных действий, и об ожиданиях партнера по взаимодействию. Для удержания однопредметности требуется постоянный контроль взаимопонимания, который состоит в мгновенном разрушении однопредметности, фиксации разрывов понимания и поиске их причин: различия позиций. Последующая координация позиций восстанавливает однопредметность.

3. Усилия по созданию и удержанию однопредметности сотрудничества не могут быть односторонними. Ученик должен быть инициативен в построении совместных учебных действий со взрослым. Инициативность ребенка в организации учебного взаимодействия есть мера его учебной самостоятельности в начале обучения.

4. Ученик, приглашающий учителя к сотрудничеству, — это не имитатор действий учителя. Он действует в области собственного незнания, где нет готовых образцов, где репродукция невозможна. *Формула доучебной инициативы*: «Я не знаю, у меня не получается. Помогите мне». Так ребенок, фиксируя границу своих возможностей, предоставляет взрослому право и обязанность быть взрослым: указывать ребенку, что надо делать. *Формула учебной инициативы* иная: «У меня получится, если я буду знать (уметь) следующее...» Здесь ребенок сам выходит за границу своего знания и формулирует гипотезу о недостающем способе действия. Логика (не) доверия и (не) послушания взрослому уступает место логике предметного действия, условия которого надо доопределить сначала с помощью взрослого, а позднее и другими средствами.

5. Если сфера доучебного, имитационного сотрудничества — навыки, репродуктивные задачи, то сфера учебного сотрудничества — поисковые, нерепродуктивные, собственно учебные. В школе нужно и то и другое, но лишь в учебном сотрудничестве рождается субъект учебной деятельности — тот, кто умеет учить себя: фиксировать границу своих возможностей и, выходя за нее, указывать учителю, в какой именно помощи нуждается.

Приведем пример учебной инициативы, отличной от других типичных форм поведения школьников на уроке.

Учитель: «Первая буква в слове — «эль». Попробуйте точно определить первый звук». *Петя*: (Л).

Вера: (Л'). (Гадание может длиться долго, ибо у шестилеток в первые месяцы обучения сильно убеждение в том, что по правилам игры в школу «хороший ученик» должен быстро и бойко отвечать на вопросы учителя, роль которого — исправлять и оценивать ответы ученика.)

Оля: «Я не могу угадать: буква «эль» обозначает два звука — (Л) и (Л')». (Девочка воспроизвела усвоенное значение, но не знает, что с ним делать.)

Митя: «Я знаю, как узнать точно. Вы нам скажите следующую букву!» (Задача решена: ученик указал учителю общий способ решения подобных задач, с помощью которого он выделил недостающие условия данной конкретной задачи, и попросил взрослого доопределить их. Все остальные дети пробовали решить конкретно-практическую задачу: искали результат.)

Представление об ученике не как о существе, умело отвечающем на вопросы учителя, а как о человеке, умело спрашивающем, существовало еще в школах Сократа и Конфуция, блаженного Августина и Алкунина. Но те и более современные технологии обучения умному спрашиванию малоприменимы для младших школьников. Назовем основные методы, с помощью которых мы строили (устанавливали, разрушали и восстанавливали) однопредметное взаимодействие с классом. Все эти методы направлены на то, чтобы поляризовать класс на группы, занимающие разные позиции, и создать необходимость координации высказанных точек зрения через анализ их исходных оснований.

1. Задания, различающие ориентацию ребенка на задачу и ориентацию на действия учителя. Учитель задает вопрос и сам дает ответ, содержащий типичную детскую ошибку [2]. Пример:

Учитель: «В слове КОТ три слога. Кто со мной согласен?.. Толя, почему ты показываешь только один палец? Давай считать вместе: К-О-Т. Ты все еще не согласен! Почему?»

Толя: «Вы считаете звуки, а я — слоги!» ...

Для учителя такие сцены — способ портативной диагностики и коррекции неучебных, имитационных ориентации в классе. Для учеников — ситуация, обнажающая необходимость неимитационного поведения на уроке, необходимость постоянного сопоставления своей и любой другой (в том числе учительской) точки зрения.

2. Задания, различающие понятийную и житейскую логику. Понятийная точка зрения не станет собственной точкой зрения ребенка, пока она не будет в явном виде противопоставлена плохо осознаваемой житейской точке зрения, в которой, к примеру, слово и предмет неразличимы. «Правда, что КОРОВА и ТЕЛЕНОК — родственные слова?», «Правда, что в слове СЕМЬ 7 звуков?» — подобные задания помогают классу обнаружить и оспорить основания житейской логики.

3. Задания, направленные на выявление предметной логики собеседника, воспитывают убеждение в том, что нет «неверных» ответов, есть верные ответы на незадаанные вопросы. Пример: «Учитель спросил: Сколько???? в слове ПЯТЬ? Вот ответы детей: 1, 2, 3, 4. На какой вопрос отвечал каждый ученик?»

4. Задания, приучающие видеть в так называемых ошибках не глупость, лень или незнание, а ненормативную логику рассуждения: «Четырехлетняя Люся сама выучила буквы и написала свое имя так: ЛЬУ-СЬА. Какой способ обозначения мягкости согласных она изобрела? Подобные упражнения помогают детям и в живой дискуссии обращаться не к результату, а к способу его получения.

5. Небуквальное, неисполнительское отношение к заданиям учителя воспитывают задачи, не имеющие решения. Когда учитель просит детей придумать слово, в котором 4 звука, 2 согласные и 1 слог, то «исполнители» предлагают решения и испытывают неловкость из-за того, что не справляются с заданием учителя. Настоящие ученики не без удовольствия доказывают учителю, почему его задание невыполнимо: «Вы неверно составили задачу!»

6. Задачи с недостающими данными продолжают ту же линию культивирования небуквальных, неимитационных отношений с учителем. Так, чтобы решить задачу «В слове 6 звуков. Сколько в нем слогов?», ребенок должен ответить учителю вопросом на вопрос: «Сколько в этом слоге гласных (или согласных)?»

7. Ситуации открытого незнания являются ключевым моментом развития рефлексии — способности знать о своем незнании и спрашивать. К примеру, до изучения морфологического состава слова ребенок не может самостоятельно сделать выбор между двумя раздельными знаками — мягким и твердым. Открытое самому ребенку знание об этом выборе ставит его перед необходимостью спрашивать взрослых или обращаться к словарю всякий раз, когда надо записать соответствующее слово. Постановка проблемы (к примеру, проблемы орфографического выбора) задолго до обнаружения средства ее решения — вот основной принцип построения ситуаций открытого ребенку незнания, побуждающих умное спрашивание и постоянную работу ученика с границей собственных знаний. Только системное развертывание понятийного содержания обучения от наиболее общих к все более конкретным понятиям [10] помогает ученику задолго до изучения определенной предметной области построить ее «контурную карту», которая медленно, на протяжении ряда лет заполняется ответами на вопросы, поставленные самими детьми в I—II классах.

Подобные методы построения несимметричного однопредметного взаимодействия учителя и учеников на уроках позволяют культивировать собственно учебное сотрудничество ребенка со взрослым, в котором у младших школьников воспитывается учебная самостоятельность как способность, дойдя до предела своих возможностей, обратиться к учителю с просьбой о конкретной помощи. Такой запрос (в отличие от жалобы дошкольника на возникшие затруднения) содержит либо гипотезу о недостающих условиях задачи, либо формулировку противоречия между имеющимися у ребенка способами действия и условиями новой задачи. Показано [43], что вопросы-гипотезы, направленные на разрешение противоречия между сложившимся представлением и новым фактом, входят в возрастные возможности младших школьников, но блокируются традиционным обучением, становясь уделом избранных «одаренных» детей. Задача обучения, основанного на принципах учебной деятельности, — сделать эту редкую сейчас возрастную возможность среднестатистической нормой развития младших школьников.

2. Учебное сотрудничество со сверстниками

Исходным объектом, инициатором учебного сотрудничества со взрослым является не индивид, а группа детей, совместно решающих учебную задачу. В основе такого предположения лежат представления о специфической роли сотрудничества со сверстниками в развитии рефлексии и учебной инициативности младших школьников.

Самостоятельность ученика, указывающего учителю его функции в совместном действии, требует достаточно высокого уровня развития рефлексии. Как и когда ребенок достигает этого уровня, если он только пришел в школу? Можно ли представить процесс рефлексивного развития как постепенное накопление определенных умений, обеспечивающее скачок с позиции ведомого, имитирующего действия учителя, на позицию ведущего, организующего учебное взаимодействие? Можно ли рефлексивные действия формировать так же, как предметные, постепенно уменьшая помощь взрослого, передающего ребенку средства данного действия?

Факты свидетельствуют о том, что при передаче ребенку рефлексивного действия возникает своеобразный феномен «застревания», «утечки» рефлексии на полюс взрослого. Так, в опытах по формированию действия контроля [8] было обнаружено, что самой тщательной сформированности средств и способов контроля недостаточно для обеспечения детской самостоятельности и необходима специальная процедура «выведения» взрослого из контрольной ситуации. Эксперименты [29] продемонстрировали, что взрослый партнер по игре «заслоняет» для ребенка саму схему игрового взаимодействия и препятствует возникновению самостоятельной игры. А. Л. Венгер и К. Н. Поливанова [5] показали, что одно только присутствие взрослого может (в 25 % случаев!) ухудшить результаты самостоятельной

работы ребенка, который перекладывает на взрослого часть инициативы, добровольно отказываясь от самостоятельности. Складывается парадоксальная картина: обучение может начаться только в ситуации взаимодействия ребенка и взрослого, но само присутствие взрослого в учебной ситуации накладывает существенные ограничения на детскую самостоятельность. Как разорвать этот порочный круг?

Выше мы выделили два аспекта проблемы самостоятельности: 1) способность ребенка обходиться своими силами, без посторонней помощи; 2) инициативность в поиске нужной помощи. Им соответствуют два аспекта несамостоятельности: беспомощность и безынициативность. Беспомощность ребенка связана по преимуществу с неосвоенностью содержания, средств и способов действия. Самостоятельность в этом направлении развивается по мере накопления детской умелости и столь же постепенного уменьшения дозы помощи, в которой нуждается ребенок. Безынициативность связана по преимуществу с неосвоенностью формы сотрудничества, с неспособностью восполнить собственную неумелость, некомпетентность с помощью других людей. В становлении этой стороны самостоятельности не наблюдается постепенного нарастания умелости. Известно, что наиболее рефлексивные компоненты деятельности: целеполагание, планирование, контроль, оценка — с наибольшим трудом «отрываются» от взрослого, имеют тенденцию «застревать» на полюсе учителя. Ж. Пиаже [49] объясняет подобные феномены несамостоятельности детского поведения и мышления тем, что вся современная система обучения и воспитания строится на более или менее жестком возрастном разделении функций в совместной жизни детей и взрослых: даже при самой мягкой и демократичной манере общения отношения «ребенок — взрослый» являются отношениями иерархическими, несимметричными; целеполагание, контроль, оценка очень долго остаются по преимуществу взрослыми «сферами влияния».

Парадокс взрослого как первоисточника, побудителя и одновременно ограничителя детской самостоятельности неразрешим в рамках отношений «ребенок — взрослый». Полноту самостоятельности, необходимость и возможность практиковать «взрослые» функции контроля и оценки, согласовывать замыслы и координировать планы ребенок обретает во взаимодействии со сверстниками. Общение и сотрудничество с равными, равнонеосвоенными — мощный фактор психического развития, воздействующий на процесс становления самостоятельности качественно иначе, нежели взаимодействие со взрослым, совершенным [25, 38, 39]. В интервале между образцовым действием взрослого и полностью самостоятельным действием ребенка, в этой области полусамостоятельности, — законная территория взаимодействия со сверстниками. В группе сверстников ребенок, с одной стороны, обходится без помощи взрослого, с другой стороны, не лишен поддержки.

Выразительным доказательством особой роли сверстников в рефлексивном развитии ребенка являются случаи депривации общения со сверстниками при сохранности полноценного общения со взрослыми. Показано, что в этих случаях медленнее изживается некристичность [28] и эгоцентризм мышления [31]. Объяснение этому можно найти в экспериментах по формированию условно-динамической позиции [3, 30, 40]. Средством децентрации оказались не новые понятия, а организация особой практики партнерства, координации точек зрения, характерная для ролевой игры. Игра, порождающая позиционные отношения, является генетически первой формой самостоятельности детской группы относительно автономной от взрослых. Наша задача — проследить «сверстниковую» линию развития детской, самостоятельности в младшем школьном возрасте и выяснить роль сотрудничества со сверстниками в формировании умения учиться.

На протяжении 25 веков в педагогической практике успешно конкурируют две традиции. Одна из них связана с идеей предельной индивидуализации обучения и тяготеет к парному взаимодействию «ученик — учитель». Как показывает наш анализ микровзаимодействий на уроке, именно к этому типу сотрудничества тяготеет так называемое фронтальное обучение — наиболее распространенное в отечественных школах, где 20—40 детей

работают либо рядом, но не вместе, либо хором, все как один. Неявным теоретическим основанием обучения, тяготеющего к взаимодействию «ребенок — взрослый», является представление о сотрудничестве со взрослым не только как о необходимом, но и как о достаточном факторе психического развития ребенка (во всяком случае там, где речь идет о трансляции культурных норм). Сверстники при этом выступают в лучшем случае как эмоциональные фасилитаторы, чье присутствие и пример помогают ребенку отважиться на взаимодействие со взрослым.

Другая педагогическая традиция полагает взаимодействие сверстников непременным условием обучения и видит одну из центральных задач учителя в специальной организации сотрудничества детей. Теоретической основой этой педагогической традиции служит представление о качественном своеобразии влияния сверстникового общения на все стороны психического развития ребенка. Интерпсихической единицей такого обучения является отношение «учитель — группа сотрудничающих детей». Предельно развитой формой такого взаимодействия выступает общеклассная дискуссия, где весь класс действует как организованная группа. Однако без предварительной работы по выращиванию этой сложнейшей «симфонической» организации из ее простейших элементов — микродискуссий в малых группах детей — общеклассная дискуссия вырождается во множество параллельных взаимодействий «ученик — учитель».

Какие преимущества имеет объединение усилий детей в решении задач и тренировке навыков? Суммируя основные эффекты такого обучения, описанные в литературе [6, 15, 24, 47, 48, 50], отметим эти преимущества: возрастает объем усваиваемого материала и глубина его понимания; растет познавательная активность и творческая самостоятельность детей, меньше времени тратится на формирование знаний и умений; снижаются дисциплинарные трудности, обусловленные дефектами учебной мотивации; ученики получают большее удовольствие от занятий, комфортнее чувствуют себя в школе; меняется характер взаимоотношений между учениками; резко возрастает сплоченность класса, дети начинают лучше понимать друг друга и самих себя, при этом само- и взаимоуважение растут одновременно с критичностью, способностью адекватно оценивать свои и чужие возможности; ученики приобретают важнейшие социальные навыки: такт, ответственность, умение строить свое поведение с учетом позиции других людей, гуманистические мотивы общения; учитель получает возможность индивидуализировать обучение, учитывая при делении на группы взаимные симпатии детей, их уровень подготовки, темп работы; «воспитательная» работа учителя становится необходимым условием группового обучения, так как все группы в своем становлении проходят стадию конфликтных отношений.

Исследования сотрудничества школьников в учебной деятельности [9, 19, 22, 27, 35] убедительно доказали, что взаимодействие со сверстниками способствует формированию теоретического мышления учеников и рефлексивных (прежде всего контрольно-оценочных) компонентов учебной деятельности. Материализация сторон понятийного противоречия в виде противостояния, конфликта точек зрения участников совместного действия оказалась эффективным средством формирования обобщенности и системности мышления ребенка. Обучение детей способам обнаружения разницы позиций и их координации и есть по сути дела обучение учебному сотрудничеству, в ходе которого складывается способность ребенка одновременно удерживать и согласовывать несколько позиций, исходно занятых разными участниками взаимодействия. При интериоризации такого интерпсихического действия понятия становятся внутренне диалогичными.

Следовательно, собственно учебное сотрудничество со сверстниками предполагает распределение между ними не отдельных операций, входящих в состав целого действия, а разных точек зрения на изучаемое явление, каждая из которых, претендуя на целостность, не является, однако, достаточной для решения задачи. Заметим, что в начале обучения целостным, системным видением обладает лишь учитель, передающий детям свой способ дейст-

вия не по частям, не отдельными порциями, а сразу: через организацию взаимодействия, в которой искомое целое выстраивается детьми при координации их частичных точек зрения. Такой способ распределения функций в совместной деятельности, при котором каждый участник занимает позицию, открывающую ему определенный аспект общего действия, с обязательной неоднократной сменой позиций, мы называем «позиционным» способом организации учебного сотрудничества детей.

На первом этапе обучения сотрудничеству одновременно решаются две задачи: 1) введение учебных схем как необходимого средства согласования действий учащихся, как главного языка аргументации своей точки зрения; 2) введение социальных норм взаимодействия, позволяющих детям разрешать разногласия не как личную распрю, а как содержательное противоречие. При этом особое внимание уделяется «этикетным» мелочам культурного взаимодействия: как смотреть на партнера, как слушать, возражать, благодарить, подбадривать, оценивать... Основным средством введения социальных норм взаимодействия являются положительные и отрицательные образцы споров, которые учитель разыгрывает перед классом. Положительные образцы — набор равнодостоинных вариантов построения взаимодействия — помогают детям найти свой собственный стиль сотрудничества. С помощью отрицательных образцов, показывающих, «как спорить не надо», учитель проводит пропедевтику и анонимную коррекцию деструктивных стилей взаимодействия. Сам подход к анализу групповой работы в терминах не предметного содержания (какое рассуждение было верным?), а взаимодействия (что помогло, а что помешало вам договориться?) позволяет выделить неуловимую форму сотрудничества как особый предмет освоения.

Собственно учебное сотрудничество начинается там, где складывающиеся приемы взаимодействия обслуживают решение учебных задач. Задачи, вскрывающие понятийные противоречия и не допускающие репродуктивных способов действия, являются оптимальным содержанием учебного сотрудничества детей. Именно в процессе решения подобных задач в классах появляются первые прецеденты учебной инициативы. При этом с запросом о недостающих понятиях к учителю обращается группа, обнаружившая в ходе совместной работы неразрешимое противоречие, которое излагается учителю в виде нескольких взаимоисключающих точек зрения: «Я считаю, что в словах ДОЧЬ и МЕЧ нужно писать Ъ, так как мягкость согласных в конце слова обозначается мягким знаком. Валя утверждает, что Ъ не нужен, потому что [Ч] не бывает твердым. А Нина говорит, что в букваре НОЧЬ с мягким знаком, а МЕЧ — без него. Мы думаем, что в букваре ошибка!» Так, категорически ниспровергая авторитеты, первоклассники самостоятельно поставили новую учебную задачу.

До сих пор речь шла о самом начале обучения, когда умение учиться существует лишь в интерпсихической форме — как инициативность детей в построении учебного взаимодействия с учителем. Однако у нас нет оснований предполагать, что интериоризация умения учиться возможна к концу младшего школьного возраста, в связи с этим закономерен вопрос о возрастной динамике интерпсихической формы учебной деятельности на переходе от начальной к средней школе. Существует мнение [24, 22], что совместная учебная работа является оптимальной формой обучения подростков, отвечая их направленности на общение со сверстниками. Но наши формирующие эксперименты показали, что такая форма работы возможна и необходима с первого дня обучения в школе. Мы полагаем, что учебное сотрудничество со сверстниками, сохраняя свою мотивирующую и развивающую роль, должно быть дополнено более сложной формой равновозрастного сотрудничества, где подросток занимает не условную, а реальную позицию учителя младших школьников. В наших формирующих экспериментах четвероклассники, обучавшие второклассников родному языку, показали, что работа в позиции учителя, отвечающая чувству взрослости младшего подростка, высоко мотивирована и доступна всем ученикам, вне зависимости от их успеваемости, уровня развития и индивидуальных особенностей. Очевидно, что позиция учителя предъявляет качественно более сложные требования к инициативности ребенка, чем по-

зиция ученика. Для дальнейшего развития рефлексивности существенно, что работа в позиции учителя требует понимания и учета позиции неравного, имеющего иные знания и способ мышления. Разновозрастное сотрудничество мы строили как обучение подростков обнаружению и преодолению интеллектуальных и личностных трудностей незнающего, полагая, что открывающиеся из позиции учителя способы передачи/приобретения знания — недостающее звено между учеником, знающим о своем незнании, и человеком, обучающимся полностью самостоятельно.

3. Сотрудничество с собой «Позиция школьника — это не просто позиция ученика, посещающего школу и аккуратно выполняющего предписания учителя и домашние задания, а позиция человека, совершенствующего самого себя», — в этой мысли Д. Б. Эльконина мы усматриваем драгоценную, но свободную валентность теории учебной деятельности, не востребованную практикой. Совершенствовать, учить СЕБЯ — это значит строить отношения с самим собой меняющимся, вчера думавшим и действовавшим не так, как сегодня... Но в какой форме ученику предоставлен он сам — умнеющий, становящийся все более умелым, испытывающий и преодолевающий трудности? Годами занимаясь, к примеру, лингвистикой и математикой, ребенок говорит о своих достижениях на языке объекта: «Это слово надо писать так-то. Эта задача решается так-то». Но это не разговор о себе, это не язык самосознания, на котором только и возможно говорить о своей компетентности, сравнивать Я-вчерашнее и сегодняшнее, планировать Я-завтрашнее. Проблему объективации для ребенка его собственных изменений, происходящих в ходе обучения, мы рассмотрели в контексте проблем субъективности и рефлексивности, пытаясь ответить на следующий вопрос: какие задачи развития младших школьников не решаются средствами учебной деятельности даже в ее совместимых формах, если не прорабатывается самостоятельная линия учебных отношений ребенка с самим собой? (См. табл.)

Таблица

Три слоя учебной деятельности

Сферы рефлексии	Предмет совместной УД	Субъекты УД	Развивающие эффекты совместной работы
Мышление, деятельность	Система научных понятий, общие способы действия	Учитель, авторы программ	Рефлексивные операции, необходимые для решения учебных задач
Коммуникация, кооперация	Позиции участников совместного действия	Группа детей с учителем	Рефлексия как способность координировать позиции участников и инициировать совместное действие
Самосознание	Переходы ребенка от одной позиции к другой от незнания к знанию	Ученик	Рефлексия как способность к самоизменению, установление границ своего Я

В основании схемы, представленной на этой таблице, лежит идея [37] о трех несводимых друг к другу сферах существования рефлексивных процессов.

- 1) Мышление и деятельность нуждаются в рефлексии для осознания собственных оснований.
- 2) В коммуникации и кооперации рефлексия необходима для выхода в позицию вне находимости, из которой осуществляется координация действий партнеров и организация взаимопонимания.
- 3) Самосознание нуждается в рефлексии как механизме самоопределения и саморазвития.

С помощью таких расчленений удалось выделить тот слой учебной деятельности, который не исчерпывается понятийными и кооперативными структурами, но является, скорее всего, смыслообразующим, ответственным за субъектное отношение ребенка к совместной учебной деятельности и за желание учиться. Не занимаясь целенаправленно культивированием самосознания ученика, не обращая ребенка к самому себе, занятому учением, мы часто не справляемся с проблемами учебной мотивации: даже в классах, проживших несколько лет в условиях совместной учебной деятельности, наблюдается спад учебной мотивации при переходе в подростковый возраст.

Возможно, это объясняется тем, что развитие «Я-самости» (я сам(а) могу, хочу, попробую), начавшееся задолго до школы, не будучи подхвачено учебной деятельностью, продолжается на протяжении всего младшего школьного возраста вне и помимо его ведущей деятельности. Не ставшая ядром позиции школьника, «Я-самость» не обретает желанного звучания: «Я сам(а) могу и хочу учиться». Напротив, едва начавшееся подростковое самоопределение (определение границ своего Я) отторгает всю сферу школьного как «не-моего», навязанного извне, приводя к печально знаменитому школьному негативизму.

Чтобы обеспечить полноту условий воспитания субъекта учебной деятельности, умеющего учить, менять самого себя, по нашему мнению, недостаточно сделать предметом специального освоения ребенка только способы взаимодействия со взрослым и сверстниками. Необходимо таким же образом вынести в качестве самостоятельного предмета и объективировать для ребенка само его изменение в процессе обучения. Сейчас нам известны лишь два принципа построения учебных отношений ребенка с самим собой:

1) обучение детей предельно дифференцированной самооценке, сравнению своих вчерашних и сегодняшних достижений, при этом самооценка ребенка должна опережать учительскую оценку, содержанием которой становится не столько качество ученической работы, сколько адекватность детской самооценки;

2) предоставление ребенку возможно большего количества равнодостоинных выборов. Это может быть выбор аспекта оценивания, задания или способа действия и взаимодействия. Но главный выбор, который делает ученик в процессе обучения, — это выбор собственной точки зрения. Обычно, высказав (или не успев найти) свою точку зрения в ходе живой дискуссии на уроке, дети не имеют возможности к ней вернуться. Формой объективации меняющихся детских позиций может стать составляемый всем классом учебник, куда ученик или группа заносит свои сегодняшние мнения с тем, чтобы завтра иметь возможность с самим собой не согласиться или подтвердить собственную догадку.

Однако, даже построив пространство «встреч» ребенка с самим собой, меняющимся в ходе обучения, мы не обеспечим полноты интерпсихических условий выращивания субъектов учебной деятельности, ибо спроектируем лишь учебную общность, впервые складывающуюся в младшем школьном возрасте. Но нельзя забывать, что общности до-учебные не отмирают, породив свои психические новообразования. Обладая самоценностью, они на протяжении всей человеческой жизни остаются «порождающими матрицами» тех личностных установок и эмоциональных состояний, которые в них впервые возникли. А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл, Э. Фром, Э. Эриксон и другие убедительно показали, почему на каждом следующем этапе онтогенеза необходимо сохранять предшествующие формы связей ребенка со взрослыми и сверстниками. А принятие себя как существа несовершенного, но совершенствующегося не складывается без базисного доверия к людям и эмоциональной поддержки, постоянно подтверждаемых в непосредственно-эмоциональном общении со взрослыми, игре со сверстниками и других онтогенетически ранних формах любви и творчества. Учебная рефлексивная общность может существовать лишь на фоне нерефлексивных отношений принятия, доверия и поддержки, при построении которых мы опирались на образцы педагогических технологий, ставящих во главу угла вопрос «Как любить детей?» [20] и психотерапевтические практики, направленные на восстановление самоуважения

ребенка прежде всего через углубление дошкольных линий связи со взрослыми и сверстниками [42].

Виды сотрудничества и общения, обеспечивающие полноту интерпсихических условий воспитания человека, умеющего учиться: три магистральных направления сотрудничества — со взрослым, со сверстниками и с собой — должны быть представлены в двух своих ипостасях — в пронизанной рефлексией учебной форме и в нерелексивных доучебных формах.

Многолетние наблюдения за рождением и развитием учебной самостоятельности совместно работающих детей, наряду с диагностикой развития младших школьников в процессе обучения [48], позволяют сделать следующие обобщения и выводы:

1. Детская самостоятельность, в том числе и способность самостоятельно преодолевать ограниченность собственных знаний и умений, имеет два источника:

а) овладение содержанием и способами действия позволяет ребенку обходиться без помощи взрослого, быть самостоятельным при осуществлении интрапсихического, индивидуализированного действия;

б) овладение способами взаимодействия делает ребенка инициативным, самостоятельным в осуществлении интерпсихического, совместного действия, которому он учится.

2. Среди психических новообразований каждого возраста следует различать:

а) новообразования, связанные по преимуществу с освоением содержания ведущей деятельности и обеспечивающие успешность индивидуального предметного действия (такова рефлективная составляющая умения учиться, позволяющая ученику, отделив известное от неизвестного, ставить новые учебные цели);

б) новообразования, связанные по преимуществу с освоением формы ведущей деятельности и обеспечивающие успешность взаимодействия (такова субъективная составляющая умения учиться, обеспечивающая самостоятельность ребенка в поиске недостающих ему знаний уже на этапе интерпсихического, неиндивидуализированного действия).

3. Так понятая природа умения учиться определяет принципиальную двухслойность методов его формирования и диагностики, которые должны схватывать не только способы действия ребенка с учебным предметом, но и его взаимодействие с другими участниками совместного учебного действия.

4. Учебная форма сотрудничества не складывается стихийно; ее надо целенаправленно строить на протяжении всего начального обучения. Без развернутого обучения способам взаимодействия учебная форма сотрудничества вырождается во вне-учебные, что приводит к выхолащиванию предметности учебной деятельности, ограничивая развитие детской рефлективности и субъективности. Построение формы учебного сотрудничества происходит в трех направлениях:

а) построение учебного сотрудничества со взрослым требует создания таких задач, которые блокируют возможность действовать репродуктивно и побуждают детей к поиску новых способов действия и взаимодействия;

б) построение учебного сотрудничества со сверстниками требует такой организации действий детей, при которой стороны понятийного противоречия представлены как предметные позиции участников совместной работы, нуждающиеся в координации;

в) построение учебного сотрудничества ребенка с самим собой предполагает обучение детей умению фиксировать, анализировать и оценивать изменения собственной точки зрения в результате приобретения новых знаний.

5. Генезис формы учебного сотрудничества на протяжении младшего школьного возраста таков: от готовности быть обучаемым, включенным в новые формы сотрудничества со взрослым, через инициативные действия группы совместно работающих детей, указывающих взрослому его задачи в общей работе, к индивидуальной учебной инициативе ребенка, способного восполнить собственное незнание, построив взаимодействие со взрослым и

(или) сверстниками, и, наконец, к освоению позиции учителя сначала более младшего ученика, а потом и самого себя.

6. Диагностика развивающих эффектов обучения, в котором целенаправленно строились все линии учебного сотрудничества, показала, что в условиях совместной учебной деятельности основные учебные действия формируются наиболее полноценно; рефлексивное развитие детей интенсифицируется не только в интеллектуальной, но и в личностной сфере; развивается способность ребенка строить свои действия с учетом позиции партнеров, а также инициировать совместные действия со взрослыми и сверстниками.

7. Условия формирования умения учиться будут неполными, если учебная, рефлексивная общность, в которой рождается субъект учебной деятельности, не будет восполнена нерефлексивной общностью, обеспечивающей эмоционально-мотивационный фон для рискованного выхода ученика за пределы собственной компетентности.

Литература

1. *Айдарова Л. И.* Психологические проблемы обучения младших школьников родному языку. М., 1978.
2. *Амонашвили Ш. А.* Здравствуйте, дети! М., 1980.
3. *Белоус В. П.* Значение условности в формировании способов логического мышления у дошкольников // Вопросы психологии. 1978. № 4.
4. *Божович Л. И.* Личность и ее формирование в детском возрасте // М., 1968.
5. *Венгер А. Л., Поливанова К. Н.* Особенности отношения шестилетних детей к заданиям взрослых // Вопросы психологии. 1988. № 4.
6. *Виноградова М. Д., Первин И. Б.* Коллективная познавательная деятельность и воспитание школьников. М., 1977.
7. *Выготский Л. С.* История развития высших психических функций. // Собр. соч.: В 6 т. Т. 3. М., 1983.
8. *Гальперин П. Я., Кабыльницкая С. Л.* Экспериментальное формирование внимания. М., 1977.
9. *Гузман Р. Я.* Роль совместной деятельности в решении учебных задач // Вопросы психологии. 1980. № 3.
10. *Давыдов В. В.* Виды обобщения в обучении. М., 1972.
11. *Давыдов В. В.* Проблемы развивающего обучения. М., 1986.
12. *Давыдов В. В., Горбов С. Ф., Никулина Г. Г., Савельева О. В.* Обучение математике: Методическое пособие для учителей трехлетней начальной школы. М., 1994, 2 класс, 1995.
13. *Дональдсон М.* Мыслительная деятельность детей. М., 1985.
14. *Дорохина В. Т.* Формирование целеполагания как компонента учебной деятельности в зависимости от типа обучения // Вопросы психологии. 1980. № 6.
15. *Дьяченко В. К.* Сотрудничество в учении. М., 1991.
16. *Жедек П. С.* Основные направления обучения русскому языку в начальной школе // Русский язык в начальных классах/М. С. Соловейчик (ред.) М., 1993.
17. *Запорожец А. В.* Развитие произвольных движений // Избр. психол. труды. Т. 2. М., 1986.

18. *Захаров А. И.* Психотерапия неврозов у детей и подростков. М., 1982.
19. *Коростылев А. Ю.* Психологические особенности младших подростков: Автореф. канд. дис. М., 1977.
20. *Корчах Я.* Избранные пед. произведения. М., 1975.
21. *Коул М.* (ред.). Социально-исторический подход в психологии обучения. М., 1980.
22. *Кравцов Г. Г.* Психологические особенности младших подростков: Автореф. канд. дис. М., 1977.
23. *Левин К.* Топология и теория поля // Хрестоматия по истории психологии. М., 1989.
24. *Лийметс Х. Й.* Групповая работа на уроке. М., 1975.
25. *Лисина М. И.* Общение детей со взрослыми и сверстниками: общее и различное. М., 1980.
26. *Лисина М. И.* Проблемы онтогенеза общения. М., 1986.
27. *Матис Т. А., Полуянов Ю. А.* Присвоение позиции другого человека при коллективных формах учебной деятельности детей // Современное состояние и перспективы развивающего обучения. Красноярск, 1990.
28. *Мещеряков А. И.* Слепоглухонемые дети. М., 1974.
29. *Михайленюк Н. Я.* Формирование ролевого поведения детей // Проблемы дошкольной игры. М., 1987.
30. *Недоспасова В. А.* Роль позиции в развитии логического мышления // Развитие мышления и умственное воспитание дошкольников. М., 1985.
31. *Перре-Клермо А. Н.* Роль социальных взаимодействий в развитии интеллекта детей. М., 1991.
32. *Полуянов Ю. А.* Учебная деятельность при усвоении конкретных дисциплин. Изобразительное искусство // Психическое развитие младших школьников. М., 1990.
33. *Раттер М.* Помощь трудным детям. М., 1987.
34. *Репкин В. В.* (ред.). Начальный этап развивающего обучения русскому языку в средней школе. Харьков; Томск, 1992.
35. *Рубцов В. В.* Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения. М., 1987.
36. *Рузская А. Г.* (ред.). Развитие общения дошкольников со сверстниками. М., 1989.
37. *Слободчиков В. И.* О возможных уровнях анализа проблемы рефлексии // Проблемы логической организации рефлексивных процессов. Новосибирск, 1986.
38. *Смирнова Б. О.* Развитие воли и произвольности в раннем онтогенезе // Вопросы психологии. 1990. № 3.
39. *Субботский Е. В.* Психология отношений партнерства у дошкольников. М., 1976.
40. *Филиппова Е. В.* Формирование логических операций у шестилетних детей // Вопросы психологии. 1986. № 2.
41. *Цукерман Г. А.* Виды общения в обучении. Томск, 1993.
42. *Цукерман Г. А., Поливанова К. Н.* Введение в школьную жизнь. Томск. 1992.

43. *Шумакова Н. Б.* Диалог и развитие творческой активности у детей // Развитие творческой активности школьников. М., 1991.
44. *Эльконин Д. Б.* Психология обучения младшего школьника. М., 1974.
45. *Эльконин Д. Б.* Психология игры. М., 1978.
46. *Эльконин Д. Б.* К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Избр. психол. труды. М., 1989.
47. *Johnson D., Johnson R.* Learning Together and Alone. Englewood Cliffs, New Jersey, 1991.
48. *Kagan S.* Cooperative Learning. Laguna Niguel, CA.: Resources for Teachers, 1988.
49. *Piaget J.* The Moral Judgement of the Child. N.Y., 1965.
50. *Slavin R. et al.* Learning to Cooperating to Learn. N.Y., 1985.