

## Эльконин Даниил Борисович

Печатается по изданию: Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах. Избранные психологические труды / Под ред. Фельдштейна Д.И., Москва - Воронеж., 1997. С. 239-284.

### Психология обучения младшего школьника

#### Введение

Еще совсем недавно, 60-70 лет назад, начальное обучение было синонимом начальной школы. Начальная школа представляла собой замкнутый цикл обучения элементарным практическим знаниям и навыкам. Чтение, письмо, простейшие арифметические операции и задачи, элементарные сведения о явлениях природы и из жизни общества составляли основное содержание обучения. Система образования, построенная по сословному принципу, создавала препятствия для обучения основной массы населения. Начальная школа охватывала далеко не всех детей, а те, кто ее заканчивал, не могли продолжать учиться в средних школах. Начальная школа не готовила к дальнейшей учебе, ее программы ограничивали возможности перехода к изучению основ наук. Громадное большинство детей после окончания начальной школы приступало к труду.

Реорг/зия всего народного образования привела к коренному изм-ю содержания, методов и орг/ции О.

С ростом экономической мощи нашей страны возрастала потр-ть в квалифицированных кадрах. Усилилась и усложнилась техническая вооруженность промышленности и сельского хозяйства. Появилась необходимость повышения общеобраз-го уровня прежде всего тех людей, которые приступают к проф-му О. Это потребовало введения сначала всеобщего обяз-го неполного среднего, а затем и среднего образования...

Введение среднего образования, естественно, коренным образом изменило ф/ции начальных этапов О. Теперь нач. школа ставит перед собой задачу не столько вооружения детей элем-ми практическими навыками чтения и письма, счета и решения простейших арифметических задач, сколько форм-ния спос-ти к усвоению системы научных знаний. Нач. школа из замкнутого цикла практических знаний постепенно превращается в подготовительную ступень, органически связанную со всеми ост-ми, высшими ступенями образования.

Правильно было бы называть теперь нач. классы не нач-ми школами, а нач-ми этапами О., как бы они ни были оформлены организационно. Сегодня еще немало школ, расположенных в отдаленных сельских местностях, которые имеют только нач. классы, а для продолжения образования дети д. уезжать из мест пост-го жит-ва в р-е центры или большие селения, где имеются неполные или полные средние школы. Но эти нач. школы, обычно небольшие по комплекту уч-хся, где преподает один уч-ль и в одном классе м. находиться одновр-но уч-ки разных уровней подготовки, тоже превратились теперь из отд-х, относ-но изолированных орг-змов в звено общей системы О. Два последних десятилетия хар-ся существ-ми изм-ми в стратегии иссл-ний по детской и педагогической пс-и. Вместо распространенной ранее простой констатации хода психического развития в условиях уже сложившейся восп-но-образовательной системы была разработана стратегия иссл-ния особенностей и закономерностей психического р. в процессе форм-ния новых, более высоких познавательных возможностей детей. Достигалось это путем эксп-го изменения содержания и методов обучения. В результате проведенных иссл-ний накоплен громадный фактический материал по самым различным вопросам психического развития детей и его связи с процессами О.; поколеблены прежние представления о возрастных особенностях познавательной, в частности интел-ной д. детей младших и средних возрастов.

Главный итог иссл-ний – эксп-но подтвержденная возм-ть форм-ния, при некоторых условиях обучения, значительно более высоких уровней психического р. в мл. шк-м возрасте. Определяющие факторы при этом – содержание обучения и органически с ним связанные новые методы, которые приводят к коренному изменению процессов усвоения детьми других, значительно более сложных по своему содержанию теоретических знаний. Повышение теоретического содержания О. в нач-х классах, во-первых, приводит к его частичному сближению с содержанием О. в средних классах школы, во-вторых, создает условия для усиления развивающей ф/ции О. Но последнее осуществимо только в том случае, если одновременно с усвоением теоретических знаний младшие школьники научатся самостоятельно приобретать новые знания - научатся учиться.

В связи с превращением нач-го О., ранее бывшего замкнутым циклом, в нач-й этап О. задачи, стоящие перед ним, коренным образом меняются. Теперь уже нед-чно овладения элем-ми навыками чтения, письма, счета, решения задач. Форм-ние этих навыков включ-ся в решение более широких и более важных задач.

Во-первых, подвести детей к предметному О. в логике научных знаний, раскрыть перед ними те основные и фундаментальные свойства изучаемой области д/в-ти, которые и составляют содержание данной науки. Так, овладение навыками чтения превращается во введение в изучение языка как средства общения и мышления, а элементарными навыками счета - во введение в изучение количественных отношений.

Во-вторых, сформировать у детей УД, имеющую свои задачи и способы. На современном этапе рю нашего общества УД должна выполняться человеком на протяжении всей его жизни. Это вторая "профессия"

каждого человека, от умения осуществить которую во многом зависит продвижение в основном избранном деле.

В-3-х, использовать все возм-ти периода нач-го О. для форм-ния мотивов учения и для интел-го р. детей.

Иссл-ния последних лет свид-ют, что все три задачи теснейшим образом связаны м/д собой и м.б. решены т. во вз.д/вии. Основное значение при этом принадлежит содержанию усваиваемых знаний и форм-ю УД.

### Школьное обучение - его особенности

Обучение как основа усвоения выработанных обществом способов действий с предметами, задач и мотивов человеческой деятельности, норм отношений между людьми, всех достижений культуры и науки - всеобщая форма развития ребенка. Вне обучения не может быть никакого развития.

Обучается ребенок всему, и притом с самых ранних возрастов, с первых дней своей жизни. Без участия взрослого, без образцов действий ребенок не смог бы освоить ни одного самого элементарного действия с предметами. Ребенок, оставленный наедине с окружающими его предметами, без участия и помощи взрослых не мог бы открыть их общественного назначения. На вещах не указаны общественно выработанные способы их употребления, а на действиях - смысл и задачи той деятельности, содержание которой они составляют. Чем младше ребенок, тем большей помощи, показа, руководства со стороны взрослых он требует.

В настоящее время мы знаем самые различные способы и формы О.: путем подражания, в игре, в процессе осуществления продуктивных видов деятельности (рисования, лепки, конструирования), при исполнении элементарных трудовых задач по самообслуживанию, наконец, систематическое школьное обучение.

Большой заслугой системы дошк-го воспитания стало введение в работу детских садов так называемых обязательных занятий. Тем самым достигается значительно более организованное возд/вие взрослых на развитие детей. Особенность обучения на таких занятиях - использование основных видов д., характерных для данного периода развития ребенка. Это главным образом продуктивные виды д.: рисование, лепка, конструирование, а также дидактические игры. Обучаясь под руководством взрослых, дети осваивают выработанные обществом эталоны и меры, служащие для ориентации в окружающей д/в-ти. Перед дошк-ми раскрывается упорядоченный мир хроматических цветов, геометрических форм, музыкальных звуков, количественных и пространственных отношений, мир языка, дифференцированный мир живой и неживой природы.

Как показали исследования и опыт эксп-го О. в детских садах, правильно организованное, при котором используются типичные для дошкольного периода развития виды деятельности, оно может приводить к достижению детьми значительно более высоких уровней развития всех основных психических процессов - восприятия и внимания, практических действий и форм наглядного М.. Дошк-ки, прошедшие О. в детских садах, превосходят своих сверстников, не посещавших таких учреждений, почти по всем параметрам развития.

На фоне подъема К. в нашей стране, всеобщей грамотности, распространения телевидения, радио, книг поднялся общий уровень р. детей дошк-го возраста. Современные дошк-ки гораздо развитее и больше знают об окруж. д/в-ти, чем их сверстники-дошк-ки, к примеру, начала 1930-х гг. Именно по этой причине возник и в настоящее время активно обсуждается вопрос о возм-ти более раннего начала шк-го О. - не с 7, а с 6 лет.

В чем заключается принципиальное отличие систематического школьного обучения от дошкольного? Этот вопрос обсуждается уже с давних пор. В свое время Гегель указывал на одну из основных особенностей школьного обучения: "Своеобразие детей терпимо в кругу семьи; но с момента вступления в школу начинается жизнь согласно общему порядку, по одному, для всех одинаковому правилу; здесь дух должен быть приведен к отказу от своих причуд, к знанию и хотению общего, к усвоению существующего общего образования. Это преобразование души - только и называется воспитанием. Чем образованнее человек, тем меньше выступает в его поведении нечто только ему свойственное, и именно поэтому случайное" (1956, т. III, с. 82).

Не только в необх-ти подчиняться единым для всех правилам, в переходе от непоср-го поведения к произвольному видел Гегель особ-ти ш-го О.. Продолжая свою мысль, он писал: "Уже в древности детям не позволяли слишком долго задерживаться в области чувственного воспринимаемого. А дух нового времени еще и совершенно иначе возвышается над сферой чувственного, еще гораздо больше углубляется в свой внутренний мир, чем дух античный. Поэтому сверхчувственный мир следует в наше время уже очень рано сделать близким представлению мальчика. Этому способствует в гораздо большей мере школа, чем семья. В последней ребенок ценится в своей непосредственной единичности, его любят независимо от того, хорошо или дурно его поведение. Напротив, в школе непосредственность ребенка теряет свое значение; здесь считаются с ним лишь постольку, поскольку он имеет известную ценность, поскольку он в чем-нибудь

успевает; здесь его уже не только любят, но, согласно общим установлениям, критикуют и направляют, согласно твердым правилам дают ему образование с помощью учебных предметов, вообще подчиняют его определенному порядку, который запрещает многое, само по себе невинное, потому что нельзя позволять, чтобы это делали все. Так школа образует собой переход из семьи в гражданское общество. К последнему, однако, подросток имеет еще только неопределенное отношение; его интерес разделяется еще между ученьем и играми" (там же, с. 93).

В этом высказывании Гегеля заключены две важные мысли: во-первых, что начало шк-го О. - переход из семьи в гражданское общество и, во-вторых, что обучение в школе связано с переходом от непосредственно чувственno воспринимаемого к, по терминологии Гегеля, "сверхчувственному", т.е. ко все более отвлеченным представлениям и п/тиям. Если во времена Гегеля поступление в школу пр/ляло собой начало новой эпохи в жизни ребенка, то тем выраженнее это происходит сейчас, особенно в нашей стране всеобщего и обязательного шк-го О.. Дети всегда, во все времена истории челов-ва и на всем протяжении своего инд-го развития - члены общества. Однако, будучи членами общества объективно, они могут до оп/л-ного возраста не являться таковыми субъективно. Поступление в школу, говоря словами Гегеля, "переход... в гражданское общество" коренным образом изменяет положение реб. в обществе. Дети начинают новую, обществ-ю по своему содержанию и по своей ф/ции д. - д. учения. Их позиция в жизни, все ош-я со свер-ми и взр-ми, в семье и вне ее оп/л-ся теперь тем, как они выполняют свои первые, новые и важные общественно значимые обяз-ти.

Л.И. Божович (1968) на основе своих исследований пришла к правильному заключению, что готовность к школьному обучению определяется прежде всего сформированностью у ребенка тенденции к общественно значимой и общественно оцениваемой д., тенденции к новой социальной позиции. В других социальных условиях эта тенденция может принимать форму готовности к участию в производительном труде взрослых, труде общественно или семейно значимом, но обязательно ставящем ребенка в новую социальную позицию. Так, у "мужичка с ноготок", столь отчетливо нарисованного Н.А. Некрасовым, эта тенденция находит свое выражение в том, что он осознает себя помощником отцу, работником и на вопрос: "А что, у отца-то большая семья?" - отвечает без раздумий: "Семья-то большая, да два человека всего мужиков-то: отец мой да я".

В нашей д/в-ти, всеобщего обяз-го О., эта тенденция приобретает др. форму: желания стать уч-ком, идти в школу, приобщиться к тому, чем занимаются все свер-ки и старшие ребята. Такое желание возникает уже в старшем дошк-м возрасте. В частности, оно м. выражаться в играх "в школу" и выполнении при этом роли не уч-ля, а уч-ка. Начало шк-го периода жизни ребенка должно хар-ся принц-ным изм-ем всего ее строя. Чем четче обозначается эта граница, чем яснее для ребенка переход к новому положению, чем определенное изменения во всей системе его отношений со взрослыми и сверстниками, тем лучше, ибо это содействует укреплению в ребенке сознания своего нового положения школьника, иных обязанностей. Этому служат и особый школьный режим, и школьная одежда, и приготовление уроков дома, и форма организации школьных уроков, на которых все делают одну и ту же работу, подчиняются одним и тем же правилам поведения. Главное при этом - совершенно новая система отношений с учителем, который в глазах ребенка выступает не заместителем родителей, как воспитатель в дошк-м учреждении, а полномочным представителем общества, вооруженным всеми средствами контроля и оценки, действующим от имени и по поручению общества.

Итак, основной характерной чертой школьного обучения является то, что с поступлением в школу ребенок начинает осуществлять (может быть, впервые в своей жизни) общественно значимую и общественно оцениваемую д. - УД, и это ставит его в совершенно новую позицию по отношению ко всем окружающим. Через выполнение новой деятельности, через новую позицию определяются все остальные отношения ребенка со взрослыми и сверстниками, в семье и вне школы, отношение к себе и самооценка. В этом заключается важнейшая воспитательная функция школьного обучения, функция формирования личности. С сожалением приходится констатировать, что воспитывающее значение обучения, его функция в формировании личности часто недооцениваются, имеющаяся у ребенка к моменту поступления в школу тенденция к осуществлению общественно значимой и общественно оцениваемой деятельности не поддерживается.

Именно потому, что УД общественна по содержанию (в ней происходит усвоение всех богатств культуры и науки, накопленных человечеством), общественна по смыслу (она является общественно значимой и общественно оцениваемой), общественна по форме осуществления (она реализуется в соответствии с общественно выработанными нормами), она - ведущая в младшем школьном возрасте, то есть в период ее формирования.

Под ведущей в современной детской психологии понимается такая д., в процессе которой происходит формирование основных психических процессов и свойств личности, хар-щих главные приобретения данного периода развития. Конечно, УД осуществляется на протяжении всего школьного детства, всего

пребывания ребенка, подростка и юноши в школе, однако ее ф/ции на каждом этапе различны. В связи с этим необходимо подчеркнуть, что свою ведущую ф/цию та или иная д. осуществляет наиболее полно в период, когда она складывается, формируется. Мл. шк-й возраст и есть период наиболее интенсивного формирования УД.

Одно из свойственных УД пр-чий заключается в том, что, будучи общественной по смыслу, по содержанию, по форме осуществления, она вместе с тем инд-на по результату, то есть усвоенные в процессе учебной деятельности знания, умения, навыки, способы д/вий - приобретения отдельного ученика. Поэтому всегда есть опасность превращения УД в д., индивидуалистически направленную. При индивидуалистической направленности теряется общественный смысл д.. Во избежание этого необходимо, чтобы получаемые в процессе уч. работы ЗУиН находили применение в общественно полезном труде, связывались с жизнедеятельностью классного коллектива. Для этого в распоряжении учителя имеются самые разнообразные средства.

Вторая существенная особ-ть систематического шк-го О. видится в том, чтобы оно требует обяз-го выполнения ряда для всех одинаковых) правил, которым подчинено поведение уч-ка во время пребывания в школе.

Правил довольно много. Большая часть их направлена на обеспечение продуктивности работы и класса, и каждого отдельного ученика и связана с тем, что учитель имеет дело одновременно с большой группой учащихся. Например, такие правила: не шуметь на уроке, не разговаривать с соседом, не заниматься посторонними делами; при необх-ти спросить о чем-либо учителя или ответить на его вопрос поднимать руку, прося слова; входить в класс и выходить из него в определенном порядке и т.п. Многие правила служат организации учебной работы каждого отдельного ученика - сидеть прямо, не горбясь; содержать тетради и учебники в порядке; делать записи в тетрадях определенным образом; чертить поля в тетрадях строго заданной ширины и т.п. Некоторые правила имеют целью регулирование отношений учеников м/д собой и с учителем.

При индивидуальном репетиторстве многие из этих правил отпадают потому, что общение уч-ля и ученика происходит непосредственно; при классном О. общение учителя с каждым отдельным уч-ком включено в общение с классом в целом. Все, что говорит и делает уч-ль, обращаясь к отдельному уч-ку, относится одновременно ко всем, и вместе с тем все, что говорит уч-ль, обращаясь к классу, относится к каждому ученику. В свою очередь, все ответы ученика на вопросы уч-ля относятся ко всему классу. Эта взаимосвязь работы каждого отдельного ученика с работой всего класса и работы всего класса с работой каждого отдельного ученика и требует подчинения действий каждого определенным правилам, ибо, если таких правил не будет и каждый ученик будет поступать по своему непосредственному побуждению, работа класса станет невозможна.

Т.о., по своей природе эти правила - общественно выработанные способы поведения, обеспечивающие прежде всего прод-ть работы всего классного коллектива, и, следовательно, они общественно направлены по своему содержанию. Выполняя правила, уч-к выражает свое отношение к работе класса. В этом заключается важнейшая воспитывающая роль О., требующего от каждого оп/л-го отношения к работе коллектива в целом.

В первое время пребывания в школе правила связаны у ребенка с новой позицией ученика и с выполнением этой новой роли. Это очень сходно с выполнением правил в игре. Если ребенок взял на себя роль капитана или матроса, машиниста или пассажира, то он подчиняется задаваемым ею правилам. Если ребенок хорошо выполняет правила в школе и классе, то тем самым он хороший ученик прежде всего в своих собственных глазах. Однако такое отношение к правилам, как атрибутам ученика, - еще не все. Совершенно недостаточно, чтобы выполнение правил выражало только отношение ученика к себе и его отношения с учителем. Важно другое: выполнение правил поведения в классе должно выражать отношение ученика к классному коллективу, к своим товарищам. Выполнение правил выступает в этом случае как форма коллективистического по своей направленности и содержанию поведения отдельного ученика. Поэтому при формировании подчинения правилам в школе именно этот момент должен выступать на первый план. В практике воспитания невыполнение правил часто оценивается как нарушение требований учителя. Тогда выполнение или нарушение правил регулирует только отношения учителя и ученика и, след-но, становится их частным делом. Это выражается даже в таких мелочах, как содержание замечаний: "Перестань шуметь! Ты не умеешь вести себя! Встань и успокойся!" Совсем другое дело, если учитель говорит: "Ты мешаешь своему товарищу Мише! Ребята, подождем, пока Ваня успокоится и даст нам возм-ть работать!" В этом случае подчеркивается значение поведения ученика для работы других, всего класса. Подчинение правилам, с одной стороны, требует от ребенка умения регулировать свое поведение и, с другой, формирует более высокие формы произвольного управления поведением в соотв-и с правилами, имеющими общественную, коллективистическую направленность, - важнейшая восп-щая ф/ция О. в школе. К сожалению, очень часто,

говоря об обучении, имеют в виду только его чисто образовательные функции, то есть формирование у учащихся предусмотренных программой ЗиН. Это ограниченное представление об обучении. Своим содержанием и формой организации обучения и воспитывает, то есть формирует определенные свойства и черты личности человека. Образовательные задачи обучения могут быть хорошо выполнены, если реализованы на высоком уровне его восприятие функций.

Третья существенная особенность систематического дошкольного обучения заключается в том, что с поступлением в школу начинается изучение науки в системе или логике самой науки. Система научных понятий не тождественна сумме житейских представлений. Научное знание непосредственно не совпадает с практическим, эмпирическим знанием, которое складывается у ребенка в процессе личного опыта употребления предметов или решения практических задач, опыта, приобретаемого под руководством взрослых в дошкольный период.

В дошкольном возрасте ребенок достигает довольно высокого уровня восприятия отдельных внешних свойств вещей и решения практических и познавательных задач, заданных в нагляднообразной форме. Однако ребенок еще не проникает за видимость вещей, и это естественно, так как вещи существуют для него и интересуют его только как объекты непосредственной практической деятельности. Непосредственно воспринимаемые свойства предметов выступают перед ребенком как ориентирующие их практическое употребление. Дошкольник имеет дело с отдельными вещами, их внешними свойствами и отношениями, а не с сущностью вещей. Но между сущностью вещей и тем, как они являются нам, существует громадная разница. Сущность вещей не лежит на поверхности, она не дается просто личным опытом, не может быть непосредственно воспринята. Она раскрывается в ходе общественно-исторического процесса познания и производства. Переход к изучению науки - это переход к познанию мира таким, каким он является объективно для человеческого познания.

Ж. Пиаже описывает М. ребенка до 7 лет как характеризующегося "центрацией", или восприятием мира вещей и их свойств с единственно возможной для ребенка реальной позиции. Ребенок этого возраста не может себе представить, что его видение мира не совпадает с тем, как воспринимают этот мир другие люди. Если показать ребенку макет, на котором представлены три горы различной высоты, взаимно закрывающие друг друга, а затем предложить найти среди нескольких рисунков тот, в котором горы изображены так, как их видит ребенок, то он относительно легко справляется с этой задачей. Но если затем предложить ребенку выбрать тот рисунок, на котором изображено расположение гор, как их видит человек, смотрящий на них с другой точки, то ребенок все равно выбирает тот рисунок, который отражает его собственное видение. Ребенок не может себе представить, что горы можно видеть по-разному, в зависимости от того, с какой точки на них смотреть.

Другая, не менее важная особенность М. ребенка дошкольного возраста - нерасчлененность восприятия разных свойств и признаков вещей. Это хорошо демонстрируется в относительно простых опытах. Если положить перед ребенком два ряда пуговиц, один под другим, так, чтобы пуговицы одного ряда точно соответствовали пуговицам другого ряда, и спросить у ребенка, в каком ряду их больше, то он без труда ответит, что пуговиц в обоих рядах одинаковое количество. Но если в одном из рядов увеличить расстояния между пуговицами, то есть один ряд займет в длину больше места, чем другой, и повторить вопрос, то ребенок укажет на более длинный ряд, полагая, что в нем пуговиц больше. И это несмотря на то, что ребенок отчетливо видел: пуговиц никто не убирал и не добавлял.

Или, например, если положить перед ребенком два совершенно одинаковых шарика из пластилина, то ребенок легко устанавливает, что они одинаковы по количеству содержащегося в них пластилина. Стоит, однако, на глазах у ребенка превратить один из этих шариков в лепешку и затем спросить, где больше пластилина, ребенок без колебаний ответит, что его больше в лепешке. Т.о., в первом случае ребенок принимает изменение длины ряда пуговиц за изменение их количества, а во втором - изменение площади за изменение объема. Пиаже, которому принадлежат описанные опыты, указывает на отсутствие у ребенка представления о постоянстве некоторых свойств вещей как на характерную черту М. дошкольника. Специфика детского М. - "центрация" и отсутствие представления о постоянстве основных свойств вещей (объема, веса, количества, площади) - тесно связаны друг с другом и определены особенностями деятельности ребенка этого возраста, его общим, преимущественно практическим отношением к миру вещей.

Переход к систематическому обучению в школе, к усвоению научных знаний представляет собой подлинную революцию в представлениях ребенка об окружающих его предметах и явлениях действительности. Это прежде всего новая позиция ребенка в оценке вещей и изменений, происходящих в них. На донаучной стадии развития мышления ребенок судит о вещах и их изменениях со своей непосредственной точки зрения, а при переходе к усвоению научной картины мира ему необходимо судить об этом с объективно общественной позиции, то есть с такой, с которой судят об этом другие люди, причем не один какая-нибудь человек, даже

очень авторитетный, а люди, представляющие точку зрения общественно выработанных критериев. Без овладения этими критериями и способами их использования для выделения параметров вещей, являющихся объектами изучения той или иной науки, невозможен переход к усвоению последней. Прежде чем усваивать знание о чем-то, необходимо выделить это нечто из непосредственно воспринимаемого конгломерата свойств.

Приведем примеры того, как приходится перестраивать представления ребенка о вещах при переходе к усвоению научных знаний. Многие дети, приходя в школу, знают буквы, умеют складывать из букв слова и даже их прочитывать. Взрослые дали детям в руки разрезную азбуку и научили их называнию отдельных букв: "это - "бэ", "это - "эф" и т.д. Таким образом, дети, читая, имеют дело с буквами и их названиями. Они относительно быстро поняли, что чтение есть быстрое называние букв - сокращенное, но все же называние. Однако в действительности дело обстоит совсем не так. Более того, в результате такого чисто практического обучения у детей складывается неправильное представление о соотношении между звуками языка и буквами, их обозначающими. Многие дети, которые приходят в школу читающими, вообще ничего не знают о звуках языка; для них буквы - это значки, предметы, имеющие, как и любые другие, свои названия.

Можно ли оставить дело так? Конечно, если не заботиться о научном знании языка, а стремиться только к практическому овладению навыком чтения. Ведь ребенок читает, что же еще нужно? Но, как показывает практика, такие дети сталкиваются с большими затруднениями при дальнейшем усвоении языка, знаний о его строении. Они путают звуки и буквы, произношение и написание. Для них грамматические правила выступают как внешние и формальные, не вытекающие из закономерных отношений между речью и языком.

У ребенка, обучавшегося чтению описанным способом, существует инверсия, извращенное представление о буквах и звуках и их соотношениях. Такого ребенка приходится переучивать, давая ему об этих соотношениях научное представление. Для этого прежде всего следует научить его слышать и выделять отдельные звуки, разделять их по определенным признакам на гласные и согласные, мягкие и твердые и т.п. Затем знакомить его с буквами как условными знаками звуков, устанавливать, что отношения между звуками и буквами могут быть разными: некоторые буквы обозначают один определенный звук, а другие, в зависимости от положения в слове, - два (мягкие и твердые согласные звуки обозначаются одними и теми же буквами). Так знакомится ребенок с объективным устройством языка и его письменности. Подобное введение в изучение совершенно меняет отношение ребенка к своему языку. Из простого средства разговора язык превращается в предмет познания, со своими, одному ему присущими закономерностями и соотношениями.

Аналогичным образом обстоит дело и с введением в изучение математики. Б-во детей приходят в школу, уже владея практическим счетом и пр/лениями о количестве. Однако особ-ти этого счета, опирающегося на непосредственные представления о количестве отдельных предметов в группе, не совпадают с собственно математическими хар-ми количественных отношений. Для ребенка, умеющего считать, число есть только название количества предметов, причем отдельный предмет принимается за единицу счета. Таково эмпирическое пр/ление о единице и количестве. В школе приходится существенным образом перестраивать доматематические представления ребенка о числе и превращать их в математическое понятие, предметом которого являются определенные отношения количеств. Существенно важной чертой усвоения наук выступает, также и то, что научные понятия представляют собой систему и их нельзя изучать в случайной последовательности.

Практическое ознакомление с предметами не имеет своей внутренней логики. Его можно начинать с любого предмета и переходить к любому. Все зависит от случая, от того, с какими предметами встречается ребенок в своей практической жизни. Совсем не то система научных п/тий, в которой не может быть нарушена послед-ть их изучения. Система п/тий иерархизирована - одни п/тия входят в другие как подчиненные.

Вопрос о том, как строить систему научных п/тий в каждом отдельном предмете, какие п/тия исходны и д.б. преподаны вначале, до наст-го времени не совсем ясен. Это и естественно, так как система п/тий (каждой науки не является чем-то неизменным. Вместе с приобретением новых фундаментальных знаний она может коренным образом изменяться. В наше время происходит процесс очень быстрого накопления новых знаний, фундаментальных изменений в представлениях об окружающей действительности. На глазах одного поколения возникли теория относительности, квантовая механика, теория множеств, структурная лингвистика, новая теория наследственности, экология и другие области знания и теоретические концепции мира. Они перестраивают наши представления о мире, изменяют систему понятий и заставляют нас пересматривать под углом зрения имеющихся достижений систему расположения учебного материала. Это закономерно, и психологию и педагогику приходится с этим считаться и внимательно следить за происходящими изменениями. Четвертая существенная особенность систематического школьного обучения

заключается в том, что при переходе к нему ребенку приходится радикально менять всю систему отношений с воспитывающими его взрослыми. Система отношений из непосредственной становится опосредованной, то есть для общения учителя с учениками и учеников с учителем необходимо овладеть особыми средствами.

Это относится прежде всего к умениям правильно воспринимать образцы действий, показываемые учителем во время объяснения, и адекватно интерпретировать оценки, которые дает учитель действиям, производимым учениками, и их результатам. Такие умения не приходят сразу, детей приходится учить этому.

### **Первые недели в школе**

Первые дни и недели пребывания в школе, дни вхождения ребенка в новую для него обстановку, налаживания новой системы отношений с учителем и товарищами, усвоения правил поведения, первых успехов и неуспехов - едва ли не самые ответственные за все время школьного обучения. От того, как будет введен ребенок в свои первые серьезные обязанности, как пойдет освоение всего строя школьной жизни, во многом зависит дальнейшее обучение и определяемое им формирование личности и интел-ных способностей ребенка.

Для меня, когда я работал учителем начальной школы, самыми трудными всегда были первые дни занятий в I классе. Запомнились некоторые эпизоды, допущенные промахи и ошибки.

Первый день - трудный день. Что делать с только что пришедшими в школу ребятами? После того как закончилась торжественная линейка, я отправляюсь со своими учениками в класс. Цветы поставлены в вазы. В классе чисто и немножко торжественно. Дети рассаживаются за столы. Прежде всего мы учимся правильно располагать на столах учебные принадлежности. Я проверяю, что дети принесли с собой. Затем показываю, как надо вставать из-за стола и садиться, чтобы не нарушать тишины. Несколько раз мы повторяем вставание. Наступает момент знакомства с учениками. Я сажусь за учительский стол, раскрываю журнал. В классе очень тихо. Почти шепотом, но очень отчетливо, так, чтобы слышно было всему классу, я называю по алфавиту фамилии и имена учеников. Они поочередно встают, по возможности тихо, а затем столь же тихо садятся. Я внимательно смотрю на каждого из них, одобряю взглядом, улыбаюсь и говорю: "Садись, пожалуйста, Коля!"

Очень важно сразу же, с первого урока, установить доброжелательно-внимательное отношение с каждым учеником. Для того чтобы во время этой довольно утомительной процедуры дети тоже знакомились друг с другом, я предупреждаю их о необходимости внимательно слушать и запоминать, как зовут каждого из них. И хотя некоторые ребята уже знакомы или по совместному пребыванию в детском саду, или по месту жительства, они внимательно слушают фамилии и имена друг друга, поворачивая головы в сторону каждого встающего.

В классе тихо. Я много раз замечал впоследствии, что тишина и рабочая обстановка в классе во многом зависят от того, как я начал урок. Если я начинал урок с такого почти шепота, то и дети говорили негромко и старались не нарушать тишины. Когда же я приходил в класс несколько возбужденным, предваряя занятия замечаниями, произнесенными громким голосом, то урок проходил шумно. Очень важно своим собственным поведением внушить детям необходимость соблюдать тишину в классе, создавать рабочую обстановку.

На втором уроке мы заучивали стихотворение С. Маршака, посвященное первому дню школьных занятий. Я вставал, принимал несколько подчеркнуто артистическую позу и отчетливо и выразительно прочитывал стихотворение 2-3 раза. Затем дети по очереди выходили к доске, становились перед классом и читали стихи-е наизусть. Конечно, выступить хотел каждый, все поднимали руки, выражая желание продемонстрировать перед учителем свои достоинства. Вызвать всех невозможно, но я обещал тех, кого не удалось послушать на этом уроке, вызвать на следующий день. Некоторые дети, выступая, обращались т. к уч-лю. Они старались повернуться к нему лицом и произносили стихи-е тихо, невнятно. Необходимо сразу учить детей обращаться к классу, а не к уч-лю, говорить громко и отчетливо. Я всегда при этом старался занять такое положение, чтобы ученик не мог повернуться ко мне, ибо в этом случае он оказался бы спиной к классу. У только пришедших в школу детей имеется тенденция к непосредственному общению с уч-лем – необходимо с самого начала научить их обращаться к классу. Конечно, каждого прочитавшего стихи-е необходимо похвалить. После похвалы они, полные собственного достоинства, отправляются на свое место подчеркнуто "по правилам" и тихо садятся.

Инд-ная декламация стихотворения завершилась коллективной. Некоторые слова или строки произносили отдельные уч-ки, а остальные ребята уже все вместе продолжали. Коллективная, или, как ее иногда называют, хоровая, декламация - средство не просто методическое, служащее для разнообразия деятельности, но и прекрасное дисциплинирующее, позволяющее организовать собственно коллективную деятельность, в которой общий результат зависит от действий каждого отдельного участника и от согласованности этих действий.

Вообще, всякий методический прием должен оцениваться не только со стороны его эффективности как средства обучения, но и как воспитательное средство, как способ формирования согласованной коллективной

деятельности. Это особенно важно потому, что в учебной работе есть слишком много элементов, когда ученик выступает как отдельный, не зависящий от остальных членов коллектива индивид, со своими собственными, ему одному принадлежащими способностями, успехами и неудачами. Необходимо поэтому всячески использовать методические приемы, в которых элементы коллективной деятельности выражены достаточно отчетливо. Таких возможностей много: коллективная, или хоровая, декламация, чтение сказок по ролям, всевозможные виды драматизации, коллективное решение задачи, коллективное составление сочинения и т.п.

Вернемся, однако, к первому дню в школе. Особое мероприятие - перемена. В первые дни, когда связи друг с другом еще не налажены, дети на перемене льнут к учителю. Они окруждают его стайкой, стараясь занять место поближе, взять его за руку, притронуться к нему, обратить на себя внимание. Им еще необходимо непосредственное общение с учителем, необходимо его внимание, поощрение, ласковый взгляд. Бывает, что учитель их в этом случае отдергивает. Это неправильно. Лучше переключить внимание детей. Предложить побегать или организовать совместную игру, какой-нибудь хоровод или еще что-либо не очень шумное.

На последнем уроке (обычно в первый день бывало три урока) мы учились чертить поля в тетрадях. Я показывал, как надо отсчитывать вверху и внизу тетради пять клеточек, как поставить точку, как приложить линейку, как держать карандаш, как провести тонкую линию от одной точки до другой. Дело это для первоклассников довольно трудное. Вспоминается, как один из них неправильно посчитал и у него получились поля не в пять, а в четыре клеточки. Сколько было слез! Как быть? Рассердиться, сделать замечание или, наоборот, утешить, приласкать? И то и другое неправильно. Надо подчеркнуть ошибку, но вместе с тем ободрить и обнадежить ученика, сказав, что на следующей странице он будет внимателен и сделает все правильно.

Необходимо отметить, что первоклассники, особенно в первые дни и недели пребывания в школе, чрезвычайно чувствительны к выполнению всех правил. Они в некотором смысле формалисты, стараются сами неукоснительно соблюдать правила и требуют этого от своих товарищ. Нередко приходится наблюдать, как дети указывают учителю на несоблюдение правил соседом по парте: "Он неправильно поднял руку!"; "Он неправильно держит карандаш!"; "Он не туда положил тетрадь!" Этими замечаниями они не столько хотят "донести" на товарища, сколько подчеркнуть, что они эти правила знают. Конечно, можно сделать замечание и тому ученику, который нарушает правило, и тому, который сообщает об этом учителю. Но делать этого не следует, поскаку подобные замечания могут обострить отношения обоих ребят. Надо поступить так, чтобы не нарушить между ними товарищеских отношений и не огорчить нечаянного нарушителя: "Он тоже знает, как надо поднимать руку, только забыл правильно это сделать. В следующий раз он поднимет руку правильно". Вообще, требования должны быть неукоснительными, но выражать их следует в уважительной и доброжелательной форме. Это особенно важно в первые недели пребывания в школе, когда правила только осваиваются.

Наконец, закончился третий урок. Надо проводить детей к уже ждущим их родителям. Я сказал, что урок закончен и теперь можно идти домой. Дети продолжают сидеть за партами. Я еще раз предложил им встать и подготовиться к тому, чтобы покинуть класс. Тогда один из учеников, видимо самый смелый, спросил: "А уроки?" И тут только я понял, что допустил непростительную ошибку. Я не задал никакого задания на дом.

?-с поставил меня в тупик. В самом деле, какое ДЗ можно дать ребятам в первый день их пребывания в школе? Попросить их повторить стихи, но задание показалось мне недочно "материальным". А нужно ли вообще было задавать урок на дом? Видимо, да, если сами ребята напомнили мне об этом. В самом деле, ведь это так важно - сказать своим бывшим товарищам, еще не посещающим школу, в самом разгаре игры во дворе: "Ну, я пошел. Мне надо сделать уроки". Не менее важно, чтобы и дома мама сказала младшим и старшим братьям и сестрам: "А теперь тихо. Пете надо готовить уроки". Ведь если все останется по-старому, как оно было и до этого дня, то новая позиция, позиция человека, выполняющего отвественную работу, важную не только для него, но и для всех, не будет подкреплена новым ощущением к нему со стороны других людей - товарищ, родителей, братьев и сестер. Она останется нереализованной. Поступление в школу окажется лишенным того смысла, который вкладывал в него ребенок, с нетерпением ждавший этого момента. Я задал моим школьникам урок. Я предложил им на отдельной листочке нарисовать дом, такой, какой они там умеют. К следующему дню я подготовил уроки уже более содержательные и относящиеся к программе. Это должны были быть первые уроки чтения, письма, счета. Я забыл сданном накануне ДЗ. Каково же было мое удивление, когда ребята, прийдя в класс и заняв свои места, прежде всего, вынули рисунки, положили их перед собой и затихли в ожидании. Они ждали... Ждали, что я посмотрю их работу и, главное, оценю усилия. По лицам детей, по их торжественно натянутым, полным ожидания позам я понял, что не посмотреть рисунки, не сказать каждому несколько слов по поводу его домика нельзя. И я, потратив на это почти половину урока и сорвав свои прекрасные планы,

переходил от одного стола к другому, смотрел рисунки и каждому говорил что-н. хорошее и одобряющее. Ребята сидели тихо, но я ясно видел, с каким нетерпением они ожидали, пока я подойду. Некоторые из них были так натянуты, что казалось, кто-н. из них сейчас не выдержит и скажет: "Посмотрите же скорее у меня!" Конечно, я не ставил никаких отметок, а просто оценивал сделанное, стараясь похвалить за усердие, но указывая и на некоторые недостатки: "У тебя замечательный дом, многоэтажный. Ты хорошо его нарисовал, только вот дерево уж очень высокое. Разве есть деревья высотой в девять этажей?" или "Дом у тебя хороший, но, но, видимо, он уже старенький. Что-то у него окна и двери покосились!" После окончания проверки я похвалил всех ребят за то, что они все сделали урок, старались, и сказал, что и дальше надо всегда стараться выполнять все уроки, которые я буду им задавать. Уже в первые дни пребывания детей в школе возн-ют, по кр. мере, два ?-са: об оценках работы уч-ков и о ДЗ, их значении и содержании на самых нач. этапах шк-го О.. Рассмотрим сначала второй вопрос - о ДЗ. Б-ше ста лет тому назад Ушинский ставил этот ?-с и решал его отрицательно. Он писал: "Задавать детям внеклассные уроки в этом возрасте полож-но вредно; и т. на десятом году, и то только после хороших предварительных классных заданий в прежние годы, м. допустить небольшие уроки вне класса, имея в виду, что такие уроки ожидают детей в б-ве наших учебных заведений. Припомним т. себе, сколько слез и мучений стоили каждому из нас эти заданные внеклассные уроки и какую ничтожную пользу они принесли. Нет ничего легче для учащих, как отметить ногтем или карандашом страницу в книге и задать ребенку выучить ее к след. разу. Но посмотрите, как реб., предоставленный слишком рано самому себе, бьется над этой мучительной страницей, как зборит ее бесполково, удесятеряя свой труд неумением за него взяться, как пачкает и тетрадь, и руки, и лицо чернилами, какими горькими слезами обольет иную, неудающуюся букву, - и вы поймете, откуда иногда берется в детях отвращение к учению. Кроме того, помните, что вы вашим уроком не т. испортили реб. то время, когда он сидел за ним, но испортили ему целый вечер, а м.б., и целый день и что, играя, он бледнеет и вздрагивает, вспоминая залитую чернилами страницу или невыученные строки.

Итак, при первоначальном О. дети д. выполнять все свои уроки в классе, под надзором и руков-м учащих, которые сначала д. выучить реб. учиться, а потом уже поручить это дело ему самому" (1949, т. 6, с. 252 -253). В последние годы вопрос о ДЗ встал особенно остро. Иногда приготовление ДЗ занимает у младших школьников чрезмерно много времени, а это приводит к перегрузке детей и даже отражается на их здоровье. В некоторых школах домашние задания приготвляются под руководством учителя во время пребывания детей в группах продленного дня, что увеличивает учебную нагрузку уч-ся с 4 до 6 ч, а иногда и больше.

Такое увлечение ДЗ, приводящее к умственному и физическому переутомлению, отнимающее у учащихся время отдыха, свободных занятий и игр, конечно, недопустимо. Это свид-ет о том, что некоторые учителя еще недостаточно овладели методикой работы и восп-ные ф/ции домашних самост/ных заданий приносят в жертву чисто учебным целям, заполняя домашние задания упражнениями, не имеющими того значения, которое они должны иметь, и приписывая им те функции, которые они выполнить не могут. Ушинский, несомненно, прав, утверждая, что именно приготовление ДЗ часто приводит к отриц/му ош-ю к школе вообще.

Дело не только в том, что над детьми висит угроза отриц-й оценки выполненного ими задания, а отсюда и нервозность при его приготовлении. Ведь если задание не обеспечено всей предш-щей работой в классе и ребенок не знает достаточно точно, как его надо выполнить, то к приготовлению уроков привлекаются родители, дедушки и бабушки, которые берут на себя ф/ции учителя, по-своему объясняя заданное, контролируя выполненное, заставляя по многу раз переделывать сделанное. Очень часто их требования и объяснения не совпадают с полученными в школе, а это приводит к конфликтам между ребятами и "домашними учителями" - родителями, старшими братьями и сестрами. Создается атмосфера эмоциональной удовлетворенности, отрицательное отношение к приготовлению ДЗ, которое затем переносится и на школьные занятия вообще.

Если ребенок недостаточно хорошо знает способ выполнения задания, то он может прибегнуть к нерациональному способу и, используя его, закреплять неправильный навык, а это, несомненно, скажется отрицательно даже на усвоении узкоучебного материала. Н., при решении дома арифметических примеров дети, стремясь прежде всего к получению правильного результата, прибегают к счету на пальцах. Результатом они получают, может быть, и правильный, но способ, который они используют и который вследствие такого упражнения закрепляется, вреден. Так самостоятельные домашние задания могут принести не пользу, а вред.

В последние годы в ряде эксп-ных школ накоплен довольно большой опыт О. в нач. классах вообще без ДЗ. Оказалось, что мат-л пр-мы м.б. глубоко и прочно усвоен при использовании т. классного уч-го времени.

Секрет такого обучения довольно прост. Дело в том, что навыки или умения - а именно они часто составляют основную заботу учителя - могут приобретаться разными способами. В одном случае внимание

преимущественно обращается на упражнения, которые подбираются таким образом, чтобы, выполняя их, ребенок в конце концов пришел к установлению того правила, которое лежит в основе заданного действия. Например, дети учатся сложению чисел в пределах первого десятка. Они заучивают таблицу сложения, решают массу примеров и, наконец, приобретают навык быстрого и безошибочного решения примеров данного типа. Обычно на такое обучение тратится масса времени, а сформировавшийся навык неустойчив.

В другом случае основное внимание обращается на выяснение отношений между предметами, с которыми д. быть произведено д/вие (решение примеров на соош-е м/д слагаемыми и суммой - на то, как изменяется сумма в зависимости от увеличения или уменьшения слагаемых), и тогда на усвоение этого навыка требуется гораздо меньше времени, а сам навык становится более обобщенным и гибким. Так, обучавшийся ученик, даже забыв какой-либо случай сложения, легко его восстанавливает, применив соответствующий способ.

Еще один пример. При О. быстрому и слитному чтению, как правило, просто заставляют детей больше читать, иногда многократно повторяя один и тот же текст. Чтение одного и того же текста несколько раз само по себе бессмысленно. Но есть и другой способ обучения слитному чтению, и его используют некоторые опытные учителя. Они много времени уделяют установлению связи в предложениях, находят в них без применения синтаксической терминологии главные слова и слова, от них зависящие; устанавливают, какие слова в предложении с какими связаны, как осуществляется эта связь, и тогда чтение значительно быстрее становится и быстрым, и осмысленным, и выразительным. Представим себе такое идеальное положение вещей, так разработанную дидактическую и методическую систему, при которой весь программный материал может быть легко усвоен на уроках, под непосредственным руководством учителя. Отменяется ли в этом случае необходимость в самостоятельных домашних заданиях? Представляется, что нет, не отменяется.

Самостоятельные домашние задания не только имеют чисто учебное значение, как закрепляющие материал, усвоенный в классе, на уроке, но играют и большую воспитательную роль. Они важны для воспитания организованности, формирования самой учебной деятельности. Мы уже говорили о том, что самостоятельные домашние задания могут помогать в укреплении общественной позиции школьника, его нового положения в семье и среди товарищей. Они важны именно тем, что выполняются вне непосредственного контроля учителя и требуют особой внимательности. Учитель в классе может и не вмешиваться в работу каждого отдельного ученика, но уже само его присутствие делает поведение подконтрольным. Истинная организованность и произвольность поведения обнаруживаются и воспитываются в самостоятельной работе.

Поэтому небольшие домашние задания должны практиковаться уже в первые дни и недели пребывания ребенка в школе. Это особенно важно еще и потому, что в данный период дети особенно чувств-ны и педантичны в отношении указаний уч-ля. Конечно, очень существенно, чтобы ДЗ выполнялись д/в-но самостоятельно, без вмеш-ва и помощи со стороны взр-х. Помощь взрослых должна выражаться только в организации внешних условий для работы - постоянного рабочего места и тишины во время приготовления уроков. Об этом, думается, легко догов-ся с род-ми. Приготовление же ДЗ с пом. взрослых теряет свою ценность.

Для того чтобы маленький школьник, только начинающий учение, еще, как правильно писал Ушинский, не умеющий учиться, смог самост-но и успешно, обязательно успешно, справиться с заданием, оно должно удовлетворять некоторым требованиям. Во-1-х, следует давать небольшие по объему задания, рассчитанные на короткое время исполнения, приблиз-но минут на 20. Во-2-х, самост-е выполнение необх-мо тщ-но подготовить в классе, подготовить настолько, чтобы была полная уверенность: уч-к с ним хорошо справится самост-но, без помощи взр-х, получит от его выполнения удов-е и приобретет уверенность в своих силах.

Возникает вопрос: зачем же, если ребенок может хорошо справиться с каким-либо действием, задавать повторное его выполнение еще и на дом? Ведь узкоучебная цель уже достигнута, и можно двигаться дальше. Обычно в качестве домашних заданий даются именно такие работы, в которых дети еще не достигли совершенства. Но вот это-то, особенно в первые месяцы пребывания в школе, как раз ошибочно. Выполнение домашнего задания в первые шк-е месяцы д. преследовать задачу воспитания самостоятельности, организованности, умения контролировать способ выполнения д/вий, д/вий уже освоенных. Самостоятельный контроль возможен лишь за действиями уже освоенными, а не за только еще осваиваемыми. В-третьих, ДЗ, особенно в первое время пребывания в школе, должны по возм-ти выражаться в получении "мат-го продукта" путем выполнения строго оп/л-ных и проводимых в установленном порядке д/вий. Каждое д/вие д.б. четко детерминировано, чтобы ребенок мог производить его по строго заданным ориентирам и в оп/л-ной послед-ти.

Многие опытные уч-ля используют в качестве таких заданий подгот-ные упражнения к письму в форме рисования на бумаге в клетку всевозм-х орнаментов, в которых один и тот же элемент повторяется несколько

раз. В орнаментах, состоящих из прямых линий различного направления и длины, точно указаны ориентиры и порядок выполнения всех операций. Упражнения предв-но проделываются в классе под диктовку учителя: "Три клеточки вверх, две клеточки направо, три клеточки вниз и т.д.". Дети выполняют орнамент под диктовку учителя несколько раз, а затем продолжают его самостоятельно под собственную диктовку. Такая самодиктовка имеет большое значение для орг/ции д/вий. Орнаменты могут постепенно усложняться. Несколько минут работы в классе неизменно приводят к форм-нию ви-ти, а затем и самоконтроля и самоорганизации.

Возможны, конечно, и другие задания. Важно, чтобы образец был четко расчленен на отдельные операции и каждая проводилась по ясно выделенным ориентирам.

Первоклассникам на дом задается правописание букв и их Эл-тов. Такие дом-е упражнения приносят ученикам немало огорчений. Их, конечно, можно давать, но при соблюдении некоторых условий. Простого образца конечного продукта тут нед-чно, чтобы ученик самост-но получил более или менее удовл-ный рез-т. Мало написать в начале каждой строки образец буквы или элемента или показать его по прописи. Это т. нам кажется, что нет ничего проще, чем написать по образцу такой простой элемент, как палочка, даже без крючочка. Во-первых, палочка имеет оп/л-ный наклон и повторить его вовсе не так просто; во-2-х, палочки должны располагаться на некотором, конкретном расстоянии др. от др.. Все это делается без предв-го уяснения ориентиров и приводит в результате к большому разнообразию и часто к неправ-му выполнению задания.

Нужно предварительно проанализировать образец с учениками, найти в тетради те точки, ч/з которые должна проходить линия, научить находить эти точки самостоятельно, то есть ввести необх-е критерии, по которым выделяются точки, оп/ющие правильное выполнение образца. Т. после того как уч-к научится этому, ему можно поручить самостоятельно выполнить работу с уверенностью, что она будет сделана правильно.

Таким образом, общее правило, которому надо следовать при задаваний уроков на дом, особенно в первое время пребывания детей в школе, - это тщательная проработка в классе и создание условий, при которых гарантировано правильное самост-ное выполнение задания. Конечно, каждое задание, выполненное реб. дома или в классе, должно быть оценено. Без оценки процесса работы над заданием и его рез-та невозможно обучение. Ребенок должен знать, что он умеет, а чего еще не умеет и над чем ему еще необходимо поработать.

В практике школы оценка отождествляется с отметкой по пятибалльной системе. Подобное отождествление не совсем верно. Оценка предполагает указание на то, что усвоено или выполнено правильно как по способу, так и по результату и что еще не усвоено. Отметка содержит оценку, но в снятом виде. Она содержательна для учите-ля, но не имеет никакого содержания, кроме указания на общее качество работы, для ученика. Отметки очень глобальны, очень общи. Так, н., два ученика могут получить одну и ту же отметку за работы, выполненные совершенно по-разному. Один допустил прямые ошибки, а другой грубых ошибок не сделал, но его работа неряшлива. Возникают недоразумения. Для того чтобы понять, почему учитель поставил ту или иную отметку, ученик должен уметь сам оценивать свою работу, то есть применить к своей работе те критерии, которыми руководствуется учитель. Т.о., понимание реб. отметки, поставленной учителем, требует достаточно высокого уровня самооценки, что приходит не сразу. Без этого диалог учителя с учеником посредством отметок похож на разговор двух глухих. Так как отметка есть не что иное, как свернутая, сокращенная и выраженная в символе оценка, то, прежде чем ее употреблять, надо научить ребенка ее читать. А это значит научить школьника самооценке через развернутую и аргументированную оценку достоинств и недостатков работы как по процессу, так и по достигнутому результату. Дети, только пришедшие в школу, еще не понимают сути отметок, они для них имеют совершенно другое значение, нежели для учителя. Поэтому на первых этапах школьного обучения правильнее применять не отметки, а оценки, то есть развернутый разбор работы. Лишь постепенно такие развернутые оценки могут сокращаться и превращаться в отметку.

В последние годы проводились исследова-ния по "безотметочному" О.. Их рез-ты показали, что вполне возможна такая орг/ция обучения, при которой отметки заменяют развернутыми оценками. Это приводит к ряду полож-х сдвигов в ош-и форм-ния самой УД, снимает излишнюю тревожность учащихся, ликвидирует погоню за хорошими отметками как самоцель, заслоняющую познав-ные мотивы учения, формирует самооценку и самоконтроль, смягчает отношения внутри коллектива м/д уч-ми с различной успеваемостью.

Класс, коллектив учащихся в первые месяцы пребывания в школе, м.б. приравнен к простой кооперации, при которой в помещении собраны люди, осущ-щие одну и ту же работу без всякого разделения труда. Однако уже такая "простая кооперация" создает новое кач-во работы каждого входящего в ее состав. Новое качество связано с возн-ем особого "духа соревнования", при котором каждый хочет показать себя с самой лучшей ст-ны и быть лучше другого. Оценка и отметка становятся мощными ср-вами регулирования духа

соревнования, и в этом заключ-ся их огромная восп-шая сила. При неправильном использовании отметки дух соревнования легко превращается в дух соперн-ва и класс распадается на группировки детей по степени их успев-ти, что весьма нежел-но. При прав-м использовании оценка регулирует ош-я внутри Кл-го кол-ва так, что на основе духа соревнования возникают сотр-во и вз.помощь, т.е. форм-ся колл-в в собств-м смысле слова.

### **Учебная деятельность - ее структура и формирование**

Мы уже говорили о том, что представления об окружающей действительности ребенок может получать самыми разнообразными путями. Какой бы деятельностью ни был занят ребенок, в ней обязательно присутствует и познавательная сторона, то есть он непременно что-нибудь узнает о тех предметах, с которыми действует. Даже при простейших манипулятивных действиях младенца с погремушкой он\* выделяет ее свойства - форму, цвет, издаваемые ею звуки, познает их, учится ориентироваться на них. Когда ребенок лепит из пластилина или глины какой-либо предмет, он знакомится со свойствами материала, его пластичностью и сопротивляемостью, возв-тию придавать ему самую различную форму и вместе с тем уточняет свои представления о форме и частях того предмета, который должен стать продуктом лепки, - грибка, домика и т.п. Когда ребенок под руков-м взр-го осваивает способы д/вий с каким-либо предметом, например молотком, он знакомится со св-вами молотка как орудия, служащего для о/л-ных целей, его частями и их соош-ми, его весом и формой.

И при манипулятивных д/виях с погремушкой, и в продуктивной д. с пластилином, и в предметно-орудийных д/виях с молотком ребенок не ставит перед собой задачи познания погремушки, пластилина, молотка. У него другие задачи - извлечь звук оп/л-ной силы, вылепить конкретную фигурку, забить гвоздь, а получаемые при этом знания - своеобразный побочный продукт производимой деятельности. Познание здесь органически включено в жизнь ребенка, в его практическое отношение к действительности, в разл-е виды д..

Конечно, этим путем реб. очень многое узнает. Мы, взр-е, часто даже не замечаем ни того, как приобретает он зн-я, ни того, как под нашим руков-м он начинает выделять эти знания. Ведь это взр-е задают ребенку в?-сы: "Пластилин мягкий или твердый?", "Какие части есть у молотка и зачем у него ручка?" и т.д. Подобные ?-сы, задаваемые взр-ми детям, часто и приводят к тому, что знания начинают отделяться от предметов.

Интересы ребенка не ограничиваются только теми предметами, с которыми можно непоср-но д/вовать. Очень рано дети начинают задавать бесконечные ?-сы по поводу явлений окружающей действительности. -в, как известно, называют почемучками. Спрашивают дети обо всем: откуда произошли реки и из чего сделаны звезды; откуда берутся дети и кто посадил леса; что такое ветер и кто им управляет? Иногда, не удов-ясь ответами, кот. получают от взр-х, они сами создают свои собств-е космогонические и прочие теории. В наше время источником всевозм-х сведений выступают не т. взр-е, в окружении которых растет ребенок, но и радио, телевидение, детские книги. Многие дети уже в дошк-м возрасте смотрят передачи "В мире животных", "Клуб кинопутешествий" и часто знают о некоторых явлениях едва ли не ст-ко же, ск-ко и окруж-е их взр-е.

Познав-ные интересы возникают у детей довольно рано. Они удовлетворяются самыми разл-ми способами, и реб. приходит в школу с весьма широким кругозором, иногда знач-но большим, чем те сведения, которые содержатся в книгах для чтения. Все эти сведения реб. черпает из тех или иных явлений д/в-ти, с которыми он сталк-ся на каждом шагу. Знания, получаемые т.о., отрывочны, не систематизированы. При этом способе и не м.б. никакой системы, ибо ребенок встречается с разл-ми явлениями д/в-ти в логике не науки, а своей жизни. Поступление в школу не приостанавливает этого способа получения сведений - он существует с школьным О.. Хотя УД и ведущая в мл. шк. возрасте, но школа не занимает всего времени ребенка. В общении с окруж-ми, ч/з книги и др. многочисленные источники реб. получает массу сведений, которые могут никогда не стать предметом спец-го изучения в школе. О. в школе, форм-ние УД происходят не в безвоздушном пространстве, а в связи с другими видами д., на фоне более широких познавательных интересов детей. Это создает особую ситуацию, которую условно можно назвать ситуацией конкурентных отношений м/д УД и другими сферами жизни и д.ребенка. Случается и так, что уже при поступлении в школу у ребенка есть какое-н. увлечение, и школа становится лишь обязанностью, отвлекающей его от интересных и предпочтаемых занятий. Словом, нельзя представлять себе дело так, будто УД становится ведущей автоматически: поступил ребенок в школу, начал учиться, и тем самым школа и учение заняли в его жизни главное место.

С первых же дней пребывания в школе у детей возникает позиция общественно значимой и общественно оцениваемой д.. Все, что делается в школе, связано с этой позицией, поддерживается ею и придает новой д., которую еще и нельзя назвать учебной в собственном смысле слова, личный смысл значимой и важной. Однако такая широкая м/ция, определяемая новой социальной позицией, не может поддерживать учебу в

текущее длительное время и постепенно теряет свое значение.) Нередко приходится наблюдать, что уже к концу I класса дети начинают относиться к своим учебным обязанностям менее ответственно, чем это было вначале. Спад мотивирующего значения социальной позиции обусловлен двумя взаимосвязанными причинами.

Во-первых, позиция уже есть, новое положение достигнуто, и для его поддержания не нужно ничего делать; во-вторых, позиция школьника не находится в каких-либо определенных отношениях с содержанием того, что делается в школе, не определяет, чем именно надо заниматься, что именно усваивать. Для социальной позиции совершенно безразлично, чем заниматься, - важно, чтобы это происходило в школе. М/д мотивирующей функцией позиции школы и содержанием того, чем он занят на уроках математики или языка, нет прямой связи. И если эти занятия скучны и однообразны, интерес к ним теряется. Тогда вместо содержательных внутренних мотивов, учения приходят внешние мотивы принуждения или соперничества. Мотивы соперничества столь же внешние по отношению к учению, сколь и мотивы принуждения. Невольно приходят на память слова из автобиографии А. Эйнштейна: "Большая ошибка думать, что чувство долга и принуждение могут способствовать находить радость в том, чтобы смотреть и искать. Мне кажется, что даже здоровое хищное животное потеряло бы жажду еды, если бы удалось с пом. бича заставить его непрерывно есть, даже когда оно не голодно, и особенно если принудительно предлагаемая еда им не выбрана" (1956, с. 34-35).

Как же м.б. решено и решается это пр-тие м/д общей социальной позицией школы и содержанием той д., которой он реально занимается в школе? Это происходит путем воспитания, формирования новых мотивов д., соответствующих содержанию О.. УД только тогда можно считать находящейся на верном пути своего формирования, когда восп-ются соответствующие ее содержанию мотивы. Одной из важнейших задач обучения в начальных классах появляется формирование таких мотивов, которые придавали бы УД ей одной присущий смысл для данного ребенка. Задачи обучения м.. полностью решены т. при условии воспитания полноценных мотивов УД)

К сожалению, многие уч-лия совершенно не обращают внимание на то, ради чего учится школа, не анализируют процесс О. с этой т.зр.. Вместе с тем самые, казалось бы, мелочи методики обучения, как, например, подбор и последовательность примеров и задач, имеют прямое, непосредственное отношение к формированию мотивов УД.

УД отличается от всех остальных одной очень важной особенностью. "В результате простой продуктивной или трудовой д. всегда получается некоторый материальный продукт. Ребенок лепил - появился грибок или зайчик - продукт его материальной д.; ребенок рисовал - и вот реальные домик или лошадка. Еще более рельефно это выступает в труде. При продуктивной или трудовой д. человек, ее производящий, вносит определенные изменения в исходные материалы, в результате которых и возникает продукт деятельности.

Конечно, в ходе такой д. происходят изменения и в самом человеке. В процессе труда каждый человек постоянно изменяется. Однако не это изменение человека является содержанием акта труда; его содержание - производство определенного продукта духовного или материального характера. Произойдет или не произойдет при этом изменение в самом производителе - для процесса производства и самого производителя не столь уж важно. Важен полученный продукт и его качество. Совсем иначе построена УД. В ней ребенок под руководством учителя оперирует научными понятиями, усваивает их. Однако при этом никаких изменений в саму систему научных понятий он не вносит.) Будет ученик д. вовлекаться с научными проблемами или не будет, от этого в науке ничего не произойдет. Результат УД, в которой происходит усвоение научных понятий, - прежде всего изменение самого ученика, его развитие. В общем виде можно сказать, что это изменение есть приобретение ребенком новых способностей, то есть новых способов действий с научными понятиями. А УД - д. по самоизменению, ее продукт - те изменения, которые произошли при ее выполнении в самом субъекте. В этом и заключается ее основная особенность.

Конечно, УД имеет и вспомогательные результаты. Ученик решал задачу - результатом полученного им решения, ученик писал диктант - результатом выступает написанная работа. Ученик да и ученик оценивает эти результаты как вспомогательные выражение произошедших в них изменений. Результаты оцениваются не со стороны их общественной полезности, а как показатели изменений в ученике.

УД - это д., имеющая своим содержанием овладение обобщенными способами действий в сфере научных понятий. Из определения следует, что такая д. должна побуждаться адекватными мотивами. Ими могут быть только мотивы, непосредственно связанные с ее содержанием, то есть мотивы приобретения обобщенных способов действий, или, проще говоря, мотивы собственного роста, собственного совершенствования. Если удается сформировать такие мотивы у учащихся, то этим самым поддерживаются, наполняясь новым содержанием, те общие мотивы деятельности, которые связаны с позицией школьника, с осуществлением общественно значимой и общественно оцениваемой деятельности. Только таким образом

широкие социальные мотивы наполняются содержанием, конкретно связанным с деятельностью, которая осуществляется школьником. Теперь позиция школьника не просто позиция ученика, посещающего школу и аккуратно выполняющего предписания учителя и домашние уроки, а позиция человека, совершенствующего самого себя и тем самым осуществляющего общественно значимую деятельность. Общественно значимой и общественно оцениваемой становится деятельность по приобретению новых способностей. Личные успехи, личное совершенствование приобретают тем самым глубокий общественный смысл. Поэтому процесс формирования УД имеет большое воспитывающее значение, которое до настоящего времени оценивалось явно недостаточно.

Охар-ные нами мотивы д. называются учебно-познав-ми. Их отличие от широких познав-х интересов состоит в том, что они направлены не просто на приобретение информации о широком круге явлений окружающей д/в-ти, а на усвоение обобщенных способов д/вий в конкретной области изучаемого уч-го предмета.

Т.о., 1-й важнейший эл-т стр-ры УД – уч-но-познав-е мотивы. Их форм-е – важн-я задача нач-го О., и от того, наск-ко уже в нач. классах будут сформ-ны такие мотивы, во многом зависит успешность дальн-го О..

Второй важнейший элемент структуры УД – уч. задача. Уч. задача не просто задание, которое выполняет ученик на уроке или дома, и прежде всего это не одно задание, а целая система. В рез-те решения системы заданий открываются и осваиваются наиболее общие способы решения относительно широкого круга вопросов в данной научной области. Приведем сначала наиболее простой пример не из области какого-либо содержательно-программного материала. Представим себе, что учитель задал ребятам на дом выучить наизусть стихотворение. Дома ребята, применяя каждый свой метод заучивания, выполняют задание. В результате дети знают и могут наизусть воспроизвести текст. Конечно, они кое-чему научились. Они узнали новое стихотворение и приобрели, может быть, некоторые сведения о явлении, которое в стихотворении описывается. Но при этом стихотворение не выступило перед ними как особая форма художественного произведения, а метод его заучивания никак не был связан со спецификой содержания и поэтического языка. Дети заучивали стихотворение так же, как таблицу умножения. Приобрели ли они при этом общий способ заучивания наизусть? Станут ли они при заучивании второго стихотворения делать это более эффективно? Конечно нет.

Можно, однако, построить заучивание наизусть совсем иначе. Для начала, к примеру, познакомить детей с особенностями поэтической формы, обратить внимание на рифму и ритм стихотворения и научить находить их. Затем предложить им осмыслить каждое слово стихотворения и, сравнивая его с возможными синонимами, выяснить, какой новый оттенок вносит слово, употребленное поэтом; почему именно это слово, а не другое он выбрал. Можно научить детей устанавливать внутренние логические связи в развертывании темы стихотворения. Все это обобщенные способы анализа стихотворения как особой художественной формы. Конечно, подобные действия дети сначала должны научиться производить с помощью учителя, а затем постепенно и самостоятельно. Усвоение таких способов и станет в данном случае учебной задачей и будет предшествовать выполнению конкретного практического задания - выучить наизусть стихотворение.

Это же можно проиллюстрировать на примере обучения грамматике. Грамматика в той ее части, которая изучается в нач. классах, - учение о слове и его устройстве. Конечно, можно просто сообщить детям, из каких частей состоит слово, показать это на примерах, а затем предложить им многократно повычленять корень и другие морфологические части слова. Но такое изучение грамматики не приводит к необходимому результату, дети не научаются сами определять морфосемантические части слов и не понимают функций отдельных частей слова в сообщении, которые каждое слово несет. Главное, они не знают способа, посредством которого определяются части слова, и поэтому пользуются самыми разл-ми приемами, приводящими подчас к правильному рез-ту, а иногда нет. Вообще, необходимо подчеркнуть, что обучение, которое предполагает возможность прямой передачи знаний от учителя к ученику, прямой "пересадки" знаний в голову ученика, простого привязывания знаний к предмету, минуя действия самого ученика с предметом, есть самое неэф-ное О.. Оно только загружает память учащихся, оставляя знания словесными и формальными. Понятие просто сообщается; оно должно быть сформировано посредством действий самого ребенка с предметом.

В нашем примере речь идет о таких действиях со словом, которые раскрывали бы ребенку основные его стороны как единицы сообщения. Таких сторон в слове две: форма и значение. Они нах-ся др. с другом в закономерных Ош-ях: всякое изменение формы слова есть обязательно одновременное изменение его значения.

Дети во всей своей предш-щей практике общения посредством языка привыкли главное внимание обращать на значение слова. Открыть им звуковую, а затем и морфологическую форму слова и установить, что между формой и значением существует связь и что она является наиболее общей характеристикой слова,

можно лишь при условии, что дети усвают способы д/вий со словом. Если научатся изменять, сравнивать по форме и значению исходное слово с вновь образованным, выделять связь м/д изменениями формы и значения. Тогда, решая частную практическую задачу по отысканию корня и других частей в заданном слове, учащиеся будут не угадывать или искать их по случайным признакам, а сознно и разумно применять усвоенный способ к решению конкретной задачи. Решив ее, они смогут - и это главное - обосновать и доказать правильность своих д/вий. Понятие о слове и его сторонах формируется по мере того, как ребенок овладевает способами их выделения, а будучи выделены, они становятся схемами ор/ции в языковой д/в-ти. Т.о., правильное решение отдельных конкретных задач должно быть следствием форм-ния общего способа действий. Самое главное при форм-нии УД - перевести ученика от ориентации на получение правильного рез-та при решении конкретной задачи к ориентации на правильность применения 5 усвоенного общего способа д/вий.

Особенно ярко проявляется необх-ть построения учебной деятельности на основе учебных задач в математике, так как в последней проблема отношений м/д величинами и множествами представлена наиболее отчетливо. Арифметическая задача - завуалированные конкретными предметами математические отношения. Решить задачу - значит раскрыть эти отношения и представить их в чистом виде. Но для этого необходимо знать, какие отношения вообще м.б. между величинами. Такие отношения необходимо раскрыть в реальных действиях с предметно заданными величинами или при моделировании отношений в символической или графической форме. Отношений, с которыми имеет дело ученик на начальных этапах обучения, не так много, но они - фундаментальные и наиболее общие. Это прежде всего отношения: равенства и неравенства двух величин или двух множеств (больше, меньше, равно), части и целого, их однозначной определенности (заданные части однозначно определяют целое, а заданное целое и его часть однозначно определяют другую часть).

Опыт и специальные эксп-ные иссл-ния показывают, что если учащиеся овладели способом установления этих наиболее общих отношений, то решение текстовых задач и числовых примеров происходит знач-но легче. Для овладения техникой вычислений требуется значительно меньше упражнений, а след-но, и времени.

Важный элемент структуры УД – уч. операции, входящие в состав способа д/вий, выражающие его операторное содержание. Операции очень разнообразны и многочисленны. При форм-ании способа определения морфосемантической структуры слова - изменение слова в оп/л-ном направлении, сравнение слов и установление сходства и различия их фонемного состава и другие. Каждая из операций требует отработки, так как от правильности их выполнения зависит возможность выделить стороны предмета, которые являются объектом д/вий. При форм-нии способа установления математических отношений - измерение с использованием меры (правильное накладывание меры на измеряемый предмет), сравнение двух величин путем выявления однозначного соотв-я, разнообразные чисто графические операции. Как правило, операции входят в способ д/вия в определенной послед-ти, и соблюдение последней, строгое следование ей составляет особую операцию.

Всякий способ д/вия усваивается сначала при полной развернутости всех операций, входящих в его состав и по возм-ти производимых материально, то есть так, что за правильностью их выполнения можно следить. Здесь необходима даже педантичность. До того как одна операция не выполнена точно и в соответствии с правилом, нельзя переходить к другой. Способ действия усваивается тем лучше, чем полнее представлен состав входящих в него операций и чем тщательнее отраб-ся каждая из них. Разворачивание всего состава операций, входящих в действие, важно еще и потому, что создает возможность д/в-го руководства и контроля со стороны учителя. Это контроль за выполнением каждой отдельной операции и их правильной послед-тью.

Лишь постепенно те из операций, которые отработаны, могут производиться не материально, а путем проговаривания, а затем и в уме. Шаг за шагом происходит сокращение состава производимых операций, и наконец ученик как бы сразу дает ответ на поставленный вопрос, одномоментно выдает решение задачи.

Теперь, когда процесс сокращен и свернут, не остается ничего другого, как проверить прав-ть получ-го рез-та. Но если предв-но весь состав операций не был отработан, то нет никакой уверенности в том, правильно произвел ученик д/вие или пришел к верному рез-ту случайно. Некоторые учителя стараются возможно скорее переходить к сокращенным д/виям, при которых ребенок прямо называет рез-т. Торопиться с этим не следует, ибо при такой торопливости могут укорениться вовсе не самые рац-е приемы производства д/вий.

Один из важнейших компонентов УД - контроль. Под контролем, как мы уже сказали, следует понимать прежде всего контроль за правильностью и полнотой выполнения операций, входящих в состав действий. С сожалением приходится констатировать, что в обычной практике работы контроль очень редко имеет такую

форму. Как правило, преобладает контроль по результату. Более того, мы сами учим детей именно такому контролю. Так, для того чтобы проконтролировать правильность арифметического д/вия, ученикам рекомендуется проверить его другим действием: сложение - вычитанием, деление - умножением и т.п. Таким образом, проверяется не правильность проведения отдельных операций и их послед-ть, а полученный результат.

Воспитывая установку на получение правильного результата и на контроль по результату, можно сформировать невнимательность. Внимание есть прежде всего тщательный контроль процесса действий. Поэтому формирование у учащихся контроля за процессом, за правильностью выполнения каждой операции и их последовательностью есть не только средство усвоения основного учебного действия, но - и это не менее важно - средство формирования внимания. Контроль по результату имеет смысл только в том случае, если он возвращает к контролю по процессу, а это встречается только тогда, когда учащийся совершил ошибку. Но и в этом случае гораздо целесообразнее вернуть ученика к развернутому действию и процессуальному пооперационному контролю. Как мы уже сказали, главная форма контроля в УД - это пооперационный контроль, то есть контроль за правильностью процесса осуществления способа действия.

Последним элементом контроля является оценка. Оценка также, прежде всего, относится к способу д/вий, т.е. к мере выполнения уч. задачи. Собственно ф/ция оценки в УД заключается в том, чтобы оп/лить, освоил ли ученик заданный способ д/вий и продвинулся ли на ступеньку выше именно в этом ош-и. Т.о., оценка относится к выполнению всей уч. задачи в целом. Да, ты это умеешь и можешь двигаться дальше или, наоборот, этот способ д/вий тобой еще не освоен и необходимо над некоторыми операциями поработать - вот ф/ция оценки. Поэтому контрольные работы, которые проводятся в целях оценки, должны прежде всего раскрывать степень освоенности д/вия в целом и отдельных входящих в его состав операций. Проведенный нами анализ приводит к заключению, что УД - сложное по своей структуре образование. В нее входят, во-1-х, учебно-познавательные мотивы; во-2-х, уч. задачи и составляющие их операторное содержание учебные операции; в-третьих, контроль; в-четвертых, оценка. Центральное в этой сложной структуре - второе звено - учебные задачи и их операторное содержание. Все остальные звенья как бы обслуживают это основное.

Формирование УД - весьма сложный и длительный процесс. Она формируется в совместной работе с учителем. Ребенок, пришедший в школу, не обладает УД. Все делает учитель: он ставит учебную задачу, он дает ее полный операционно-предметный состав, образцы выполнения каждой отдельной операции и их порядок, он контролирует процесс выполнения каждого д/вия и операции, он, наконец, оценивает, выполнена ли учебная задача каждым учеником, а если не выполнена, то какие ее элементы д.б. доработаны.

Формирование учебной деятельности есть процесс постепенной передачи выполнения отдельных элементов этой деятельности самому ученику для самостоятельного осуществления без вмешательства учителя. Вопрос о том, как наиболее рационально формировать учебную деятельность, в какой последовательности передавать отдельные ее элементы для самостоятельного выполнения, еще не решен. Есть основания думать, что рациональнее всего начинать с формирования самост-го контроля. Дети прежде всего должны научиться контролировать друг друга и самих себя. Конечно, для того чтобы дети научились контролю, необходимо, чтобы учебное действие с его операторно-предметным составом было представлено достаточно развернуто, а последний разработан совместно учителем и учениками. В этом случае образцы действий предстанут перед учащимися не как заданные извне, а следовательно, случайные, а как необходимые и общеобязательные.

Некоторые опытные учителя уже при сущ-зих программах и орг/ции уч-го процесса формируют у учащихся элементы такого контроля. Так, тщательный контроль за работой уч-ка на доске всем классом - хороший прием воспитания контроля. Однако при условии, что ответ ученика у доски не только предназначен уч-лю, но демонстрирует всему классу способ д/вий при решении той или иной уч. задачи. Есть основания полагать, что, форм-ние контроля идет от контроля за д/виями других к контролю за своими собств-ми д/виями.

Второе д/вие, которое должно быть передано самим учащимся для самостоятельного выполнения, - это оценка, то есть установление того, усвоено ли то или иное учебное действие. Способы формирования оценки еще недостаточно разработаны, но над этим следует думать каждому учителю. Это и взаимная проверка работ, и коллективное составление содержания контрольных работ, которые давали бы возмож-ть определять степень сформированности основного д/вия, и коллективный разбор работ в классе, и ряд других приемов.

В пределах начального этапа обучения формирование двух названных элементов учебной деятельности представляет основную задачу. Можно сказать, что если в этот период дети полноценно освоят действия контроля и оценки, то дальнейшее формирование учебной деятельности будет происходить без особого труда.

Проблема обучения и умственного р. - одна из старейших психолого-педагогических проблем. Нет, пожалуй, ни одного сколько-нибудь значительного теоретика дидактики или детского психолога, который не пытался бы ответить на вопрос, в каком соотношении находятся эти два процесса. Вопрос осложнен тем, что категории обучения и развития разные. Эффективность обучения, как правило, измеряется количеством и качеством приобретенных знаний, а эффективность развития измеряется уровнем, которого достигают способности учащихся, то есть тем, насколько развиты у учащихся основные формы их психической деятельности, позволяющие быстро, глубоко и правильно ориентироваться в явлениях окружающей действительности.

Давно замечено, что можно много знать, но при этом не проявлять никаких творческих способностей, то есть не уметь самост-но разобраться в новом явлении, даже из относительно хорошо известной сферы науки.

Прогрессивные педагоги прошлого, прежде всего Ушинский, ставили и по-своему решали этот вопрос. К.Д. Ушинский особенно ратовал за то, чтобы обучение было развивающим. Разрабатывая новую для своего времени методику обучения первоначальной грамоте, он писал: "Я не потому предпочитаю звуковую методу, что дети по ней выучиваются скорее читать и писать; но потому, что, достигая успешно своей специальной цели, метод эта в то же время дает самодеятельность ребенку, беспрестанно упражняет внимание, память и рассудок дитяти, и, когда перед ним потом раскрывается книга, оно уже значительно подготовлено к пониманию того, что читает, и, главное, в нем не подавлен, а возбужден интерес к учению" (1949, т. 6, с. 272).

Во времена Ушинского проникновение собственно научных знаний в программы начальной школы было до крайности ограничено. Именно поэтому тогда появилась тенденция развивать ум ребенка на основе усвоения не научных п/тий, а спец-х логических упражнений, которые и были введены в начальное обучение Ушинским. Этим он стремился хоть в какой-то мере компенсировать недостаток умств-го р. на базе существующих программ, ограничивавших обучение чисто эмпирическими понятиями и практическими навыками.

И по сей день при обучении языку применяются такие упражнения. Сами по себе они никакого развивающего значения не имеют. Обычно логические упражнения сводятся к упражнениям в классификации. Так как при этом классификации подвергаются окружающие ребенка предметы обихода, то в основе ее, как правило, лежат чисто внешние признаки. Н., дети делят предметы на мебель и посуду или на овощи и фрукты. При отнесении предмета к мебели существенное значение имеет то, что это предметы обстановки, а к посуде - они служат для приготовления пищи или ее употребления. К п/тию "овощи" относятся одновременно плоды и корни; тем самым снимаются существенные признаки этих п/тий, основывающиеся на внешних свойствах или способах употребления. Подобная классификация может оказывать тормозящее д/вие при последующем переходе к собственно научным понятиям, фиксируя внимание ребенка на внешних признаках предметов.

По мере насыщения программ начального обучения современными научными знаниями значение таких формально-логических упражнений падает. Хотя и до сей поры есть еще педагоги и психологи, считающие, что возможны упражнения в мыслительных операциях самих по себе, безотносительно к содержательному материалу. Разработка системы развивающего обучения опирается как на свое основание на решение более общей проблемы обучения и развития. Хотя сама постановка вопроса о развивающем обучении уже предполагает, что обучение имеет развивающее значение, однако конкретное содержание взаимоотношений между обучением и развитием требует своего раскрытия. В настоящее время существуют две основные в определенном смысле противоположные точки зрения на соотношение обучения и р.. Согласно одной из них, представленной главным образом в работах Ж. Пиаже, развитие, умственное развитие не зависят от обучения. Обучение рассматривается как внешнее вмешательство в процесс развития, которое может оказывать влияние лишь на некоторые особенности этого процесса, несколько задерживая или ускоряя появление и время протекания отдельных закономерно сменяющихся стадий интеллектуального развития, но не изменяя ни их последовательности, ни их психологического содержания. При этой точке зрения умственное развитие происходит внутри системы взаимоотношений ребенка с окружающими его вещами как физическими объектами.

Если даже предположить, что существует такое непосредственное столкновение ребенка с вещами, происходящее без всякого участия взрослых, то и в этом случае имеет место своеобразный процесс приобретения индивидуального опыта, носящий характер стихийного, неорганизованного с.О.. В д/в-ти такое предположение - абстракция. Дело в том, что на вещах, окружающих ребенка, не написано их общественное назначение, и способ их употребления не может быть открыт ребенком без участия взрослых. Носители общественных способов использования и употребления вещей - взрослые, и только они могут передать их ребенку.

Трудно представить себе, чтобы ребенок самостоятельно, без всякого вмешательства со стороны взрослых, прошел путь всех изобретений человечества за тот срок, который предоставлен ему детством. Срок, который по сравнению с историей человечества определяется мгновением. Нет ничего более ложного, чем понимание ребенка как маленького Робинзона, предоставленного самому себе в необитаемом мире вещей. Мораль замечательного романа о Робинзоне Крузо как раз и заключается в том, что интеллектуальную мощь человека составляют те приобретения, которые он принес с собой на необитаемый остров и которые получил до того, как попал в исключительную ситуацию; пафос романа - в демонстрации общественной сущности человека даже в обстановке почти полного одиночества. Согласно второй точке зрения, (психическое развитие происходит внутри взаимоотношении ребенка и общества, в процессе усвоения обобщенного опыта человечества, фиксированного в самых разных формах самих предметах и способах их употребления, в системе научных понятий с фиксированными в них способами действий, в нравственных правилах отношений между людьми и т.п. обучение есть специально организуемый путь передачи отдельному индивиду социального опыта человечества. Будучи индивидуальным по своей форме, оно всегда социально по содержанию. Только эта точка зрения может служить основанием для разработки системы развивающего обучения.

Признание ведущей роли обучения для психического развития в целом, для умственного развития в частности вовсе не есть признание того, что всякое обучение определяет развитие. Сама постановка вопроса о развивающем обучении, о соотношении обучения и развития предполагает, что обучение может быть разным. Обучение может определять развитие и может быть совершенно нейтральным по отношению к нему.

Так, О. печатанию на пишущей машинке, каким бы современным способом оно ни производилось, не вносит ничего принципиально нового в умственное развитие. Конечно, человек приобретает при этом ряд новых навыков, у него развивается гибкость пальцев и быстрота ориентации в клавиатуре, но никакого влияния на умственное развитие приобретение этого навыка не оказывает. Какая же сторона О. – определяющая для умственного развития в младшем возрасте? Для ответа на этот вопрос прежде всего надо выяснить, что главное в умственном развитии в младшем возрасте – память. Для ответа на этот вопрос прежде всего надо выяснить, что главное в умственном развитии в младшем возрасте – память.

Умственное развитие включает в себя ряд психических процессов. Это – развитие наблюдательности и восприятия, памяти, мышления и, наконец, воображения. Как следует из специальных психологических исследований, каждый из этих процессов связан с остальными. Однако связь не неизменна на всем протяжении детства: в каждом периоде ведущее значение для развития остальных имеет какой-либо один из процессов. Так, в раннем детстве главное значение приобретает развитие восприятия, в дошкольном возрасте – памяти. Хорошо известно, с какой легкостью дошкольники запоминают различные стихи и сказки.

К началу младшего возраста и восприятие, и память уже прошли довольно длинный путь развития. Теперь для их дальнейшего совершенствования необходимо, чтобы мышление поднялось на новую, более высокую ступень. К этому времени и мышление уже прошло путь от практического действенного, при котором решение задачи возможно только в ситуации непосредственных действий с предметами, к наглядно-образному, когда задача требует не реального действия с предметами, а прослеживания возможного пути решения в непосредственно данном наглядном поле или в плане наглядных представлений, сохранившихся в памяти.

Дальнейшее развитие М. состоит в переходе от наглядно-образного к словесно-логическому рассуждающему М.. Следующий шаг в развитии М., который происходит уже в подростковом возрасте и заключается в возникновении гипотетико-рассуждающего М. (т.е. М., которое строится на основе гипотетических предположений и обстоятельств), может произойти только на основе относительно развитого словесно-логического М..

Переход к словесно-логическому мышлению невозможен без коренного изменения содержания мышления. Вместо конкретных представлений, имеющих наглядную основу, должны сформироваться понятия, содержанием которых выступают уже не внешние, конкретные, наглядные признаки предметов и их отношения, а внутренние, наиболее существенные свойства предметов и явлений и соотношения между ними. Необходимо иметь в виду, что формы мышления всегда находятся в органической связи с содержанием.

Многочисленные экспериментальные исследования свидетельствуют, что вместе с формированием новых, более высоких форм мышления происходят существенные сдвиги в развитии всех других психических процессов, особенно в восприятии и памяти. Новые формы мышления становятся средствами осуществления данных процессов, и перевооружение памяти и восприятия подымает их продуктивность на большую высоту.

Так, память, опиравшаяся в дошкольном возрасте на эмоциональное сопротивление герою сказки или на вызывающие положительное отношение наглядные образы, превращается в смысловую память, в основе которой лежит установление связей внутри запоминаемого материала, связей смысловых, логических.

Восприятие из анализирующего, базирующегося на очевидных признаках, превращается в устанавливающее связи, синтезирующее. Главное, что происходит с психическими процессами памяти и восприятия, - их вооружение новыми средствами и способами, которые формируются прежде всего внутри задач, решаемых словесно-логическим мышлением. Это приводит к тому, что и память, и восприятие становятся значительно более управляемыми, впервые оказывается возможным выбор средств для решения специфических задач памяти и мышления. Средства теперь можно выбирать в зависимости от конкретного содержания задач.

Для запоминания стихотворений существенное значение имеет осмысливание каждого слова, употребленного поэтом, а для запоминания таблицы умножения - установление функциональных отношений между произведением и сомножителями при увеличении одного из них на единицу.

Благодаря переходу М. на новую, более высокую ступень происходит перестройка всех остальных психических процессов, п. становится мыслящей, а в. думающим. Переход процессов м. на новую ступень и связанная с этим перестройка всех остальных процессов и составляют основное содержание умств-го р. в мл. шк. возрасте. Теперь мы можем вернуться к ?-у о том, почему О. может оказаться не разв/щим. Это может происходить в том случае, когда оно ориентировано на уже развитые формы психической д. ребенка – В. П. и формы наглядно-образного М., свойственные предшествующему периоду развития. О., построенное т.о., закрепляет уже пройденные этапы психического р.. Оно плетется в хвосте р. и поэтому не продвигает его вперед. Анализ содержания программ нашей нач. школы показывает, что в них не до конца изжиты установки на усвоение детьми эмпирических понятий и элементарных знаний об окружающем, практических навыков чтения, счета и письма, которые были свойственны начальной школе, когда она представляла собой относительно замкнутый цикл, а не являлась начальным звеном в системе всеобщего полного среднего образования.

Вернемся к вопросу, какая же сторона О. выступает оп/л-щей для умств-го р. в мл. школьном возрасте. Где лежит тот ключ, используя который можно значительно усилить развивающую ф/цию О., решить задачу о правильном соотношении обучения и развития в младших классах школы? Таким ключом становится усвоение уже в мл. шк. возрасте системы научных п/тий. Р. отвлеченного словесно-логического М. невозможно без коренного изменения содержания, которым оперирует мысль. Содержанием, в котором необх-мо присутствуют новые формы мысли и которое их необходимо требует, являются научные п/тия и их система.

Из всей совокупности общественного опыта, накопленного чел-вом, школьное обучение должно передать детям не просто эмпирическое знание о свойствах и способах д/вий с предметами, а обобщенный в науке и зафиксированный в системе научных понятий опыт познания чел-вом явлений д/в-ти: природы, общества, М..

Необходимо особо подчеркнуть, что обобщенный опыт познания включает в себя не только готовые понятия и их систему, способ их логического упорядочивания, но - и это особенно важно - стоящие за каждым понятием способы действий, посредством которых это понятие может быть сформировано. Определенным образом дидактически обработанные свойственные современной науке обобщенные способы анализа действительности, приводящие к формированию понятий, должны входить в содержание О., составляя его ядро.

Под содержанием обучения следует видеть подлежащую усвоению систему понятий сданной области действительности вместе со способами действий, посредством которых понятия и их система формируются у учащихся. Понятие - знание о существенных отношениях между отдельными сторонами предмета или явления. Следовательно, для формирования понятия необходимо прежде всего выделить эти стороны, а так как они не даны в непосредственном восприятии, то нужно осуществить совершенно определенные, однозначные, конкретные действия с предметами для того, чтобы свойства проявились. Только выделив свойства, можно определить, в каких отношениях они находятся, но для этого их надо ставить в разные отношения, то есть уметь менять отношения. Таким образом, процесс формирования понятий неотделим от формирования действий с предметами, открывающих их существенные свойства.

Подчеркнем еще раз: важнейшей особенностью усвоения понятий является то, что их нельзя заучить, нельзя просто привязать знание к предмету. Понятие надо сформировать, и сформировать его должен ученик под руководством учителя. Когда мы дали ребенку слово "треугольник" и сказали ему, что это фигура, состоящая из трех сторон, мы сообщили ему только слово для называния предмета и самые общие его признаки. Форм-ние п/тия "треугольник" начинается только тогда, когда ребенок научается ставить в отношения его отдельные свойства - его стороны и углы (когда ученик устанавливает, что в этой фигуре сумма двух сторон всегда больше третьей, что сумма углов в нем всегда равна двум прямым, что против большей стороны всегда лежит больший угол, и т.д.). Понятие есть множество определений, совокупность

многих существенных отношений в предмете. Но ни одно из этих соотношений не дано в непосредственном наблюдении, каждое из них надо открыть, а открыть его можно только путем действий с предметом.

Д/вия с предметами, посредством которых открываются их существенные свойства и устанавливаются существенные отношения м/д ними, и есть способы работы нашего мышления. Уже в начальном обучении особенно важно установление именно соотношений между отдельными сторонами предметов или явлений д/в-ти. Для этого есть бесконечное количество возможностей - как при О. математике, так и при обучении языку.

Если мы учим детей числовому ряду, то необходимо добиться понимания и установления отношений между входящими в него числами, а может быть, вывести и общую формулу его построения. Если мы знакомим ребенка с десятичной системой счисления, то необходимо выявить существенное отношение, на основе которого она построена, и показать, что она не единственно возможная. Когда мы знакомим детей с арифметическими действиями, то особенно важно установить существенные отношения между элементами, входящими в их структуру. Если мы учим ребенка грамоте, то самое существенное - установление отношений между фонемной структурой языка и ее графическими обозначениями. Когда мы знакомим детей с морфологической структурой слова, то надо выяснить систему отношений между основными и дополнительными значениями в слове. Количество таких примеров можно было бы умножить до бесконечности.

Существенно важно, однако, не просто формирование отдельных понятий, а создание их системы. Правда, в этом помогает сама наука, которая и есть обязательно система понятий, где каждое понятие связано с другими. Логическое рассуждение, - с одной стороны, рассуждение по поводу соотношения отдельных сторон в предмете, а с другой - рассуждение по поводу связей между понятиями. Движение в логике этих связей и есть логика мышления. Таким образом, мы нашли ключ к проблеме развивающего обучения в младшем школьном возрасте. Этот ключ - содержание обучения. Если мы хотим, чтобы обучение в начальных классах школы стало развивающим, то мы должны позаботиться прежде всего о научности содержания, то есть о том, чтобы дети усваивали систему научных понятий и способы их получения. Развитие мышления детей в этот период и есть ключ к их умственному развитию в целом.