

---

---

Г. А. Цукерман

Статья поступила  
в редакцию  
в ноябре 2009 г.

## ОБУЧЕНИЕ ВЕДЕТ ЗА СОБОЙ РАЗВИТИЕ. КУДА?<sup>1</sup>

### Аннотация

---

*Ответ на вопрос, вынесенный в заглавие, дается на основании анализа минимальных единиц предметного взаимодействия ученика и учителя на уроках, построенных в двух разных образовательных традициях. Показано, что система Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова стимулирует поисковые усилия школьников, снижая установки на репродуктивное действие, тогда как традиционная школа поддерживает репродуктивный способ действия, снижая направленность детской активности на самостоятельный поиск решения задач. Иными словами, любая образовательная система психическому развитию ребенка одновременно способствует и препятствует, т. е. обучение всегда вносит в развитие асимметрию, выявляя в большей или меньшей степени одни возрастные возможности детей и оставляя без поддержки другие.*

**Ключевые слова:** обучение, развитие, система образования, учебное взаимодействие, триада учебного диалога, репродуктивная направленность, поисковая направленность детской активности.

Среди родителей, педагогов и психологов издревле живет мечта, известная как «развитие и образование всестороннее, гармоничное, целостное»... За ней скрывается утешительный образ ребенка, которого природа и дошкольная жизнь ничем не обделили. Представим, что в школу пришел гармонично, всесторонне развитый ребенок. Он физически силен, ловок и азартно включается в любые подвижные занятия, быстро приобретая недостающие двигательные навыки. Он рукастый и умный, при этом с удовольствием расширяет свои знания и умения, как только предоставляется такая возможность. Он эстетически развит: чувствует красоту, выраженную средствами любого искусства, и совершенство природы. Он радостно откликается на приглашение в музей, на концерт, в театр и с неменьшей охотой устремляется в лес — просто побродить и полюбоваться. Вербальные способности также на высоте, и при этом его словарь постоянно пополняется, синтаксис усложняется, а стиль оттачивается. Он сострадателен и дружелюбен. Попадая в незнакомую среду, легко схватывает новые социальные навыки, а плохих компаний сторонится. Отношения с самим собой тоже ровные, спокойные,

<sup>1</sup> Работа выполнена при финансовой поддержке гранта РГНФ № 07-06-00284а «Становление познавательной инициативности школьников».



неконфликтные. Зона актуального и ближайшего развития этого ребенка должна быть представлена идеальной формой круга.

Вопрос о том, куда образование должно направить развитие такого ребенка, кажется праздным. Надо окружить его насыщенной образовательной средой и предоставить возможность пробовать и совершенствовать себя во всех направлениях. Ну а если в жизни ребенка до школы не все складывалось оптимально, то школа гармоничного развития постарается восполнить дефициты. Например, если у мальчика нелады с мелкой моторикой и постоянно развязанные шнурки, то школа предоставит ему и уроки труда, и заманчивые игровые уголки с «Лего», конструкторами, мозаиками, и кружки лепки, оригами, кулинарии, и всевозможные мастерские, и услуги психолога, проводящего тренинги глазо-двигательной координации.

И все выглядит очень стройно<sup>2</sup> и гуманно, до тех пор пока обучение и предполагаемое развитие рассматриваются в терминах содержания обучения. Однако возможно их описание совсем в другом языке: «Принято думать, что показательным для степени развития детского ума является решение ребенком задач самостоятельно, без посторонней помощи. Если ему поставили наводящие вопросы или показали, как надо решать задачу... или учитель начал решать задачу, а ребенок закончил или решил ее в сотрудничестве с другими детьми; короче, если ребенок чуть-чуть уклонился от самостоятельного решения задачи, то такое решение уже не показательно для развития детского ума...» [3. С. 398]. Вместе с тем, «исследуя, что ребенок способен выполнить самостоятельно, мы исследуем развитие вчерашнего дня. Исследуя, что ребенок способен выполнить в сотрудничестве, мы определяем развитие завтрашнего дня» [2. С. 205].

Строже, точнее и продуктивней описывать зону ближайшего развития ребенка (ЗБР) не на языке содержания задач, а на языке видов помощи, которые в большей или меньшей степени помогают ребенку решить задачу [8]. В первой части этой статьи представлен анализ того, как учитель помог детям справиться с задачей на уроке русского языка в первом классе, обучающемся по системе Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова, во второй — в первом классе с традиционно построенной системой обучения.

**Горацио:** Это значило бы рассматривать вещи слишком мелко.

**Гамлет:** Ничуть не бывало. Напротив, это значило бы послушно следовать за их развитием, подчиняясь вероятности.

*В. Шекспир.*

*Перевод Б. Л. Пастернака*

Права на престижное звание «развивающее обучение» предъявляют все системы образования, и все они действуют достаточно доказательно и на законных основаниях (речь идет о законах

## 1. Учебное взаимодействие на молекулярном уровне

<sup>2</sup> Правда, в памяти ехидно всплывает: «Драмкружок, кружок по фото, // А мне еще и петь охота! // За кружок по рисованию // Тоже все голосовали».

развития средствами образования). Нет смысла выяснять, какое образование является более развивающим, а какое — менее. Однако для выбора системы образования (на уровне каждой семьи, класса, школы, региона, государства) важно понять, куда именно каждая система образования склоняет вектор развития ученика. Определить это на основе образовательных программ практически невозможно: они все используют одни и те же модные лозунги, суть которых сводится к обещанию «будем делать хорошо и не будем плохо».

В этой статье предпринята попытка выявить развивающий потенциал двух образовательных систем не на уровне словесных обещаний, а в живом учебном процессе. Это будет сделано методом микроанализа учебного сотрудничества в двух первых классах на уроках русского языка, цель которых — введение орфографического правила. Используемый здесь метод анализа строится на положении, в котором сходятся исследователи обучения, построенного в самых разных культурных и психолого-педагогических традициях:

- основной управленческой единицей (или молекулой) дискурса на уроке является триада учебного диалога — мельчайшая частица, удерживающая свойства целого [26];
- триада — это самый распространенный код учебной коммуникации [19].

В классической форме триада учебного диалога состоит из трех тактов:

- 1) инициация — обычно в форме вопроса или задания учителя;
- 2) иницированное действие — обычно это ответ учеников на вопрос или серию вопросов учителя;
- 3) заключение — обычно в форме учительской оценки и (или) дополнительной, уточняющей информации о том, как правильно ответить на исходный вопрос.

Не следует путать эти три элемента учебного взаимодействия и число реплик в каждой триаде. Иногда в триаде может быть две реплики: например, пропускается словесное выражение третьего шага (оценки), если «по умолчанию» понятно, что отсутствие критики означает: «Согласна. Продолжай!» Иногда реплик может быть четыре и более. Например: 1) учитель задал вопрос и жестом, взглядом, кивком пригласил отвечать первого ученика; 2) первый ученик ответил, учитель жестом, незаметным внешнему наблюдателю, попросил отвечать второго (третьего, четвертого...) ученика; 3) учитель выразил свое мнение обо всем сказанном. В этом примере второй элемент триады складывается из нескольких реплик.

Соглашаясь, что учебный диалог в подавляющем большинстве случаев строится в форме триады, специалисты расходятся в оценке педагогического смысла такой организации учебного дискурса. Некоторые полагают, что триада должна быть основной модальностью взаимодействия учителя с учениками на уроке и, если нет веской причины ее разрушать, учителя используют триаду



«по умолчанию» [23]. Триаду учебного диалога считают оптимальным средством, с помощью которого учитель может осуществить пошаговый мониторинг знания и понимания у учеников, удержать предметную задачу урока в фокусе их мыслей, выделить элементы детского опыта, наиболее ценные с точки зрения задач педагога, и снизить значимость неверных представлений [20]. Триада как способ структурирования дискурса помогает учителю «работать привратником», который впускает в контекст обсуждения весь необходимый материал и изгоняет информацию, уведящую учеников от задачи урока [22]. Членение учебного диалога на триады — это также средство воспитания ученических ожиданий и установок, удерживающее детей в рамках учебного жанра. В этом смысле триада является учительским средством управления детским мышлением и поведением.

Многие исследователи полагают, что если учитель стремится предоставить ученикам большую инициативу и выяснить, что думают дети на самом деле, следует использовать менее жестко структурированный, менее контролирующий тип дискурса [27]. Пытаясь примирить различные взгляды коллег, Гордон Уэллс [25] высказал мнение, что триада учебного диалога сама по себе ни хороша, ни плоха; ее достоинства и недостатки выступают лишь в контексте общих целей каждой конкретной образовательной системы. Там, где основной целью обучения является трансляция культурного опыта поколений, триада в высшей степени уместна. Там, где перед педагогом стоит задача воспитать людей, способных преобразовывать существующие способы мышления и деятельности и действовать эффективно в новых, нестандартных ситуациях, триада учебного диалога может мешать учителю и ученикам.

Предпринятый в данном исследовании анализ урока с использованием триады как единицы построения учебного дискурса<sup>3</sup> помогает выделить те эпизоды урока, где учитель умышленно или вынужденно идет на нарушение классического ритма обсуждения. Именно в этих эпизодах рождается детская инициатива — спонтанно или по учительскому намерению.

Приводя в тексте эти эпизоды урока, мы пользуемся следующими условными обозначениями.

Простой рамочкой выделены традиционные триады, где действие выполняют дети, а инициирует и оценивает его учитель.

<sup>3</sup> Поток живого общения чрезвычайно трудно структурировать, ибо он содержит огромный объем невербальной коммуникации и незаметных внешнему наблюдателю, но совершенно ясных для всех участников коммуникации фигур умолчания, ритуальных ориентиров взаимопонимания, сложившихся в каждом учебном сообществе. Поэтому в том, как мы разбили текст урока на триады, есть некоторая нестрогость.

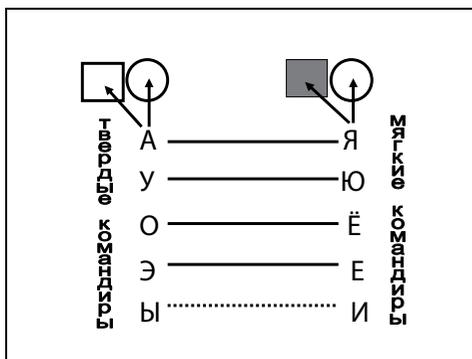
Волнистой рамочкой выделены те сценки, где нарушено обычное распределение ролей между учителем, иницирующим и оценивающим детское действие, и ребенком, действующим по заданию учителя. Как правило, в этих неклассических ситуациях инициатива в оценке и (или) постановке задачи принадлежит детям.

## 2. Урок орфографии, построенный по системе Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова

Для тех наблюдателей, которые заходят в класс, работающий по системе Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова, но не привыкли к этой нетрадиционной манере обучения, необходимо сделать несколько предварительных пояснений. Они касаются прежде всего языка, на котором первоклассники обсуждают отношения звуков и букв — главный предмет изучения в букварный период. Лингвистические закономерности рассматриваются здесь на основе схем, в которых зафиксировано то, что дети уже изучили.

Что уже знают первоклассники про законы русской графики и орфографии [17]? Несколько месяцев назад они вывели и закрепили в схеме основной закон русской графики (рис. 1). Пока этот первый закон остается единственным, дети именуют его просто и почтительно: закон. В течение первых месяцев букварного периода обучения этот закон был абсолютным: ему подчинились 15 согласных букв, парных по мягкости/твердости. На уроке, который нам предстоит посетить, эта схема нарисована на доске, дети и учитель постоянно к ней обращаются, иногда просто указывая пальцем в ответ на многие «Почему?»

Рис. 1. **Схема 1 «Работа гласных букв после согласных, парных по мягкости/твердости»**

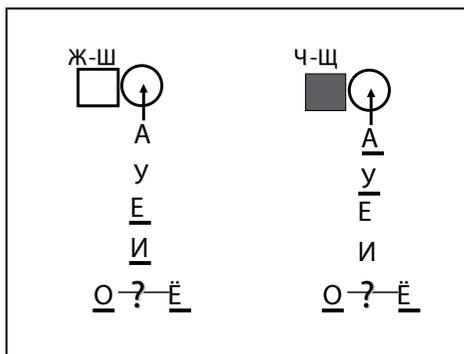


### Условные обозначения:

- — гласный звук;
- — твердый согласный звук;
- — мягкий согласный звук;
- ↑ — «работа» гласных букв: обозначать гласный звук и указывать на мягкость или твердость предыдущего согласного. Буквы, указывающие на твердость согласного, дети называют «твердыми командирами», буквы, указывающие на мягкость согласного, — «мягкими командирами».

Несколько дней назад первоклассники впервые столкнулись с нарушениями этого закона при выборе гласных после согласных Ш и Ж, непарных по мягкости/твердости, и преобразовали прежнюю (общую) схему в новую, описывающую частный случай (левая часть схемы 2 на рис. 2). Сегодня им предстоит «открыть» особенности буквенного обозначения гласных звуков после согласных Ч и Щ, тоже непарных по мягкости/твердости, и тогда схема 2 (исключения из закона) будет достроена.

Рис. 2. **Схема 2 «Работа гласных букв после согласных, непарных по мягкости/твердости». Первое преобразование исходной схемы**



**Условные обозначения:**

   (подчеркнутая буква) — «опасное место»: так первоклассники называют орфограммы;

? — «особо опасное место»: неизвестно, какую букву выбирать для обозначения звука [О] после согласных, непарных по мягкости/твердости.

Форма постановки задачи на этом уроке традиционна для практики учебной деятельности [7; 1]: учитель помогает детям обнаружить противоречие между прежним знанием (для обозначения мягкости согласных, парных по мягкости/твердости, используются буквы Я, Ю, И, Е, Ё) и новой ситуацией применения этого знания (буквы Ч и Щ обозначают только непарные мягкие звуки). Для того чтобы предметное противоречие стало заметным для детей и побудило их к действиям, направленным на выведение частной схемы 2 из общей схемы 1, учитель намерен перевести противоречие понятий в противоречие точек зрения детей, совместно решающих задачу [14]. С этой целью будет организована общеклассная дискуссия и работа в малых группах (по 3–5 человек). Так, пользуясь терминологией Ж. Пиаже, когнитивный конфликт переводится в конфликт социокогнитивный [10].

Применяемая на этом уроке педагогическая техника организации взаимодействия всех участников общей дискуссии и групповой работы имеет в этом классе четырехмесячную предысторию. С первых дней обучения совместная учебная работа является

нормой жизни детей; партнерами каждого ученика являются и учитель, и все одноклассники. Учитель постоянно прививает им социальные навыки сотрудничества, в частности привычку поворачиваться лицом к говорящему и жестами отвечать на каждую реплику, прозвучавшую на уроке: знаком «плюс» показывать свое согласие с говорящим, знаком «минус» обозначать несогласие. Эти и другие приемы размывания взрослоцентричной традиции урока усилены организацией пространства класса: дети сидят вокруг столов по четверкам, повернувшись друг к другу, а не к доске.

### Триада 1. Демонстрация знания

1. <b>Учитель<sup>4</sup>:</b>	Сегодня мы познакомимся с новыми буквами. Я их напишу, а вы мне скажете, вы знаете эти буквы или нет. ( <i>Пишет на доске буквы Ч и Щ.</i> )
2. <b>Голоса:</b>	Знаем. Знаем!!! Я знаю! Я давно знаю!!! Я все буквы знаю!
3. <b>Учитель:</b>	Хорошо.

Урок начинается с классической триады. Учитель задает легкий вопрос, требующий от детей демонстрации знания, которым они заведомо владеют (реплика 1). Дети охотно демонстрируют свое знание (реплика 2). Учитель хвалит их за это (реплика 3), не требуя железного соблюдения школьного правила: поднимать руку и не высказываться с места. Учителю сегодня особенно важно, чтобы дети свободно выражали собственные мнения, столь же важно, чтобы эти мнения были разными.

### Триада 2. Уточнение знания

4. <b>Учитель:</b>	Тогда назовите, пожалуйста, эти буквы.
5. <b>Тихий хор:</b>	[Ч'Ч'Ч'... Щ'Щ'Щ'...]
6. <b>Глеб:</b>	( <i>Он сидит с поднятой рукой. Встает, когда учитель жестом приглашает его отвечать.</i> ) Это [Ч'] и [Щ'].
7. <b>Голоса:</b>	«Ча» и «Ща».
8. <b>Глеб:</b>	«Ча» и «Ща».
9. <b>Учитель:</b>	По-разному называют. Многие правильно назвали звуки: [Ч'] и [Щ'].
10.	А буквы называются ( <i>указывает на буквы на доске</i> )... Первая буква ( <i>класс подсказывает: «Ча»</i> ) «Че», а вторая — «Ща». Это — их имена.

Этот не менее классический эпизод тоже начинается с вопроса учителя, побуждающего детей к демонстрации знания (реплика 4). Учитель по-прежнему не настаивает на соблюдении формальных правил разговора на уроке, но косвенно указывает на них: обращается к Глебу, который правила соблюдает — сидит с поднятой рукой и не высказывается с места.

Услышав, что детское знание неточно (реплики 5–8), учитель сообщает недостающую информацию (реплика 10), но перед этим

<sup>4</sup> События урока восстановлены по видеозаписи, текст урока приводится без редактирования, но с небольшими сокращениями. Имена детей изменены.



оценивает сказанное (реплика 9). Оценочная часть завершающей реплики учителя строится как образцовое позитивное суждение: учитель указывает, что дети сделали верно, не указывая при этом их ошибок. Кроме того, завершающая реплика содержит безоценочное суждение: «По-разному называют». В этом классе разница мнений практически всегда фиксируется, обычно поощряется, никогда не осуждается, даже если она неуместна, как в данном эпизоде.

#### Триады 3–4. Майевтика мысли

11. **Учитель:** Эти буквы пришли к нам парой. Как вы думаете, почему они пришли вдвоем?

12. Один Глеб нетерпеливо тянет руку. Остальные дети задумчивы, выжидательно смотрят на учителя, друг на друга. Пауза затягивается. Кто-то шепотом произносит звуки: [Ч'Ч'Ч'... Щ'Щ'Щ'...]. Учитель наблюдает за лицами детей, кивком и улыбкой приветствует первые робкие догадки. Кто-то на задней парте шепотом произносит свою догадку, кто-то, услышав прошептанную мысль, неуверенно, осторожно складывает пальцы в «плюс».

13. **Учитель:** Да! Вы начали догадываться.

14. **Учитель:** Что ты заметила, Лиля?

15. **Лиля:** (почти беззвучно) Они мягкие.

16. **Учитель:** Да!!! Эти звуки всегда мягкие.

Учитель просит детей высказать мысль, которая еще ни разу не звучала в классе (реплика 11). В предыдущих эпизодах дети охотно отвечали учителю в ситуациях уже освоенных, привычных: назвать звук, обозначаемый буквой, назвать букву... Почти невербальная реплика 12 показывает, что в этом классе сегодня большинство детей робеют в ситуации, требующей минимального интеллектуального риска. Один Глеб постоянно хочет высказаться. Этот мальчик с первых дней обучения является интеллектуальным лидером. Впрочем, Глебом движет не только познавательный интерес, но еще и жажда социального признания и самоутверждения.

Задача учителя в этом коротком эпизоде — эмоционально поддержать рождение догадок. Поэтому учительское «Да!» произносится с радостью, почти с ликованием: «Да! Я верю, я вижу, что вы это можете! Уже почти смогли!» (реплика 13). Учитель буквально считывает с губ Лили ее первую догадку и «озвучивает» ее в более точных терминах (реплика 16).

#### Триада 5. Это — наше общее открытие, мы все это знаем!

17. **Учитель:** Давайте произнесем первый звук.

18. **Все дети:** [Ч'Ч'Ч'...]

19. **Учитель:** Второй.

20. **Громкий хор:** [Щ'Щ'Щ'...]

21. **Учитель:** (Улыбается, кивает, выражает одобрение жестами и мимикой.)

Учитель немедленно делает всех детей соучастниками крошечного открытия: разрешает говорить хором, укрепиться в новой мысли благодаря голосовой поддержке одноклассников. В одиночку высказывать новые мысли решаются пока очень немногие, вместе, хором нестрашно.

### **Триада 6. Мы думаем по-разному, и учителю это интересно**

**22. Учитель:** Мне очень трудно. Помогайте. Я знаю, что есть вот такая буква. (*Пишет на доске Р.*) Прочитайте.

**23. Класс** *чрезвычайно активен. Кто-то радостно рычит: [РРР..], [Р'Р'Р'...]; кто-то мотает головой, показывая, что на этот вопрос нет ответа; кто-то говорит: «Мы не можем»; кто-то с интересом оглядывается на одноклассников, как будто размышляя, к какой «партии» присоединиться...*

**24. Учитель:** Кто-то читает, а кто-то не может...

Предметная задача учителя, развертывающаяся в эпизодах 6–10, — противопоставить согласные, парные по мягкости/твёрдости (например, [Р] — [Р']), непарным согласным [Ч'] и [Щ']. Но одновременно с предметной задачей учитель решает педагогическую задачу инициации детской мысли. Первые минуты урока показали, что именно эту задачу учителю решать сегодня трудно, необходимо укрепить в классе чувство безопасности высказывания разных мыслей. Для этого используется классический для учебной деятельности прием «ловушки»: учитель предлагает детям нерешаемую задачу, которая с виду чрезвычайно проста (реплика 22). «Ловушки» создаются для того, чтобы «выловить» (обнажить, сделать явными, заметными и для говорящих, и для слушающих) разные мнения детей. «Прочитать букву» означает (на языке этого класса) назвать звук, обозначенный буквой. Так, задание учителя (реплика 22) нельзя выполнить однозначно: буква Р обозначает два звука — или [Р], или [Р'].

В данном случае одни дети действуют непосредственно — читают хорошо известную букву, другие помнят о том, что эта буква обозначает два звука, и поэтому отказываются ее прочесть. Учитель завершает этот эпизод неклассично: не сообщает нужную (правильную) информацию и не дает оценку детским мнениям. Чрезвычайно театрально и выразительно демонстрируя радостную заинтересованность, учитель констатирует разницу детских действий (реплика 24). Подтекстовое сообщение этой реплики, усиленной невербальными средствами: «Вы думаете по-разному, и мне это очень нравится!»



### Триады 7–8. Мы много знаем про буквы, и нас за это хвалят

25. <b>Учитель:</b>	А почему не можете?
26. <b>Голоса:</b>	У нее две работы. <i>(Из контекста ясно, что «у нее» означает «у буквы “эР”».)</i>
27. <b>Учитель:</b>	У нее две работы <sup>5</sup> . Совершенно верно.
28. <b>Учитель:</b>	Скажите, пожалуйста, а кто прикажет этой букве читаться твердо [PPP] или мягко [P'P'P']?
29. <b>Голоса:</b>	Гласные буквы.
30. <b>Учитель:</b>	Вот наши гласные буквы. <i>(Открывает на доске схему 1, хорошо известную классу.)</i>

Две классические триады учебного диалога интересны для характеристики сегодняшней активности класса: в типовой ситуации предъявления знания по запросу учителя и для оценки учителя эти дети стараются проявить себя с лучшей стороны, они заинтересованы, оживлены, готовы «быть хорошими учениками». Учитель поддерживает класс в состоянии уверенности в своих силах. Это делается в двух регистрах: с позиции авторитета — точно повторив высказывание учеников, учитель объявляет его правильным (реплика 27) — или в партнерской манере, подхватывая и развивая мысль ребенка (реплика 30). Судя по бодрому настрою класса, учитель имеет возможность передвинуть разговор в чуть менее знакомую и потому более рискованную область.

### Триады 9–10. Мы много знаем про новые буквы, и нас за это хвалят

31. <b>Учитель:</b>	А что вы можете сказать про новые буквы «Че» и «Ща»?
32. <b>Много голосов:</b>	У них одна работа. <i>(Именно это «открытие» минуту назад вызвало трудность, сейчас класс сообщает о новом знании как о чем-то самоочевидном.)</i>
33. <b>Учитель:</b>	У них одна работа.
34. <b>Учитель:</b>	А какая?
35. <b>Хор:</b>	Мягкая.
36. <b>Учитель:</b>	Они обозначают согласные мягкие: [Ч'], [Щ']. Совершенно верно.

В классе деловой настрой. Практически все ученики работают: следят за вопросами учителя, охотно отвечают, не отвлекаются. Убедившись, что дети чувствуют себя уверенней, уточнив их знания (реплика 36) и дополнительно укрепив их в вере в свою правоту (реплики 33, 36), учитель рискует поставить главную задачу урока, требующую от класса гораздо более значительной самостоятельности, чем в эпизоде 3. Напомню, что этот эпизод обнаружил опасливо-настороженное отношение класса к приглашению учителя высказывать самостоятельные суждения.

<sup>5</sup> В условной терминологии этого класса. У согласной буквы «две работы»: первая — обозначать твердый согласный звук, вторая — обозначать мягкий согласный звук.

**Триада 11. Постановка новой задачи**

37. **Учитель:** Если они только мягкие, то какие гласные буквы мы выберем для букв «Че» и «Ща»? *(Вопрос задает медленно, произнося каждое слово отдельно.)* Какие, Наташа?<sup>6</sup>
38. **Наташа:** «А» и «Я». *(Отвечая, девочка смотрит на схему 1 на доске.)*
39. **Учитель:** *(подхватывая Наташину мысль, ведет указкой по схеме 1)* «А» и «Я», «О» и «Ё»...
40. Верно?
41. *Лица детей серьезны, напряжены. Кто-то показывает «минус», означающий несогласие с высказанной мыслью, кто-то говорит «нет». В голосах и в жестах пока еще нет уверенности, «минусы» поднимаются медленно, осторожно, невысоко. «Нет» произносится тихо, категорично.*

Реплика 38 не дает достаточных оснований для того, чтобы однозначно судить о логике детской мысли. Можно предположить, что Наташа ответила на вопрос учителя так, как до этого многократно отвечала на такой же вопрос, но по отношению к согласным, парным по твердости/мягкости. Учитель в данном эпизоде подталкивает детей именно к «старой» логике, фиксированной в привычной схеме 1. Реплика 39 могла бы звучать как классическое учительское завершение детского высказывания. В пяти из десяти предыдущих эпизодов урока (№ 4, № 7–10) учитель применял сходную форму завершения: повторял слова ребенка либо дословно, либо чуть-чуть их переиначивая, уточняя, дополняя. Но реплика 40 нарушает этот стереотип: вместо учительской оценки следует запрос на детскую оценку. Таким образом, весь эпизод 11 оказывается нетрадиционным: учитель задал вопрос, присоединился к мнению ребенка и попросил класс оценить их общее предположение. В данном случае учительница присоединилась к ошибочной точке зрения, как она часто делала раньше. Повторяя и правильные, и ошибочные высказывания детей, учитель воспитывает в детях оценочную самостоятельность. Неуверенное несогласие класса с мнением учителя — завершающее движение в этом эпизоде.

Похоже, что причина детской неуверенности здесь не в том (или по крайней мере не только в том), что ученикам не положено спорить с учителем. В опыте этого класса такое случалось многократно и чрезвычайно поощрялось всеми учителями. Детям трудно обосновать свое несогласие, они ощущают, что с буквами «Че» и «Ща» «что-то не так», но еще не готовы это интуитивное ощущение облечь в логические аргументы. Далее учитель приходит им на помощь, заостряя противоречие между прежними задачами, связанными с выбором гласных букв после согласных, парных

<sup>6</sup> Здесь и далее учитель обращается по имени к тому ребенку, который поднял руку. Принудительный вызов ученика, не выражающего добровольную готовность отвечать, в этом классе не практикуется.



по мягкости/твердости, и новой задачей на выбор гласных букв после непарных согласных.

### Триада 12. Новая задача отличается от прежних задач

42. **Учитель:** Ну почему же неверно? Буква «эР» так работает? Она подчиняется гласным командирам «А» и «Я». Буква «эМ» так работает?
43. **Дети:** *(громко, хором)* У них по две работы!
44. **Учитель:** А буква «Че» и «Ща»?
45. **Хор:** *(громко, бойко)* У них одна работа! *(Многие дети поднимают один пальчик.)*
46. **Учитель:** Ну, если так...

Ничего нового не было сказано. Реплика 43 уже звучала дважды — в детском (реплика 26) и учительском (реплика 27) исполнении. Реплика 45 тоже была уже озвучена детскими (реплика 32) и учительским (реплика 33) голосами. Однако похоже, что противоречие между прежней и новой задачей выступило для детей только сейчас. Об этом говорит нарастающая активность класса, апофеозом которой становится следующий эпизод.

### Триада 13. Первые догадки

47. **Учитель:** Ну, если так, какие буквы будем выбирать?
48. *В классе щебет: дети наперебой называют самые разные гласные буквы.*
49. **Учитель:** Я предлагаю выбрать буквы «А» и «Я».
50. *В классе нарастает шум, слышны громкие, уверенные «нет». Поднимаются руки.*
51. **Учитель:** Нет? А как? *(Дети наперебой называют гласные буквы.)* Тихо! *(Глеб давно тянет руку.)* Глеб, иди сюда.
52. **Глеб:** *(у доски, категорично)* Только «А»!
53. **Хор:** «Я»!
54. **Учитель:** Ну почему? «А» тоже может быть!

Это — один из самых шумных эпизодов урока. Здесь учитель даже делает первое и последнее дисциплинарное замечание: «Тихо!» Инициативность детей заметно возрастает. Это проявляется, во-первых, в том, что ученики начинают бойко предлагать свои решения (реплики 48, 51), во-вторых, впервые возникает детская оценка без запроса учителя (реплики 50, 53). Предметное противоречие замечено, детская мысль напряжена, но ее рано сковывать рамками логических доказательств. Учитель дает возможность детям «погадать» и не спешит просить обосновывать высказанные мнения. Более того, учительские реплики (49, 54) тоже построены в жанре угадывания. Педагог по-прежнему работает на «эмоциональную раскачку» будущих, еще не родившихся мыслей. Это удастся: голоса детей звучат все уверенней, в обсуждении участвуют практически все ученики. Атмосфера совместного поиска решения

накалилась настолько, что в реплике 53 впервые появился прямой, не санкционированный учителем ответ учеников на высказывание ребенка. В момент рождения детских догадок классическая триада школьного диалога начала разваливаться.

### Триады 14–16. У нас другое мнение!

55. **Учитель:** Но я как-то не могу понять... Нам же надо выяснить, какие у букв «Че» и «Ща» будут гласные командиры?!

56. **Гена:** «А», «О», «У»...

57. *В классе нарастает беспокойство. Многие нетерпеливо вскидывают руки, трясут головами.*

58. **Учитель:** *(Подхватывает и развивает мысль Гены.)* «А», «О», «У», «Э», «Ы». *(Показывает левый столбик в схеме 1).*

59. **Учитель:** Глеб, ты согласен?

60. **Глеб:** Нет.

61. **Хор:** Я тоже нет!

62. **Учитель:** *(с оттенком восхищения в голосе)* Как это нет?!

63. **Учитель:** А как?

64. **Хор:** «Я», «Ю», «И», «Е», «Ё».

65. **Учитель:** А какая разница?

66. **Зоя:** С буквой «А» они все равно будут читаться мягко.

67. **Учитель:** Это — твое предположение. Мы пока не знаем, как они будут читаться. Мы сейчас выбираем для них командиров.

Эпизод 14 внешне построен по классической схеме триады, однако эту схему нарушает страстное, едва сдерживаемое невербальное соучастие одноклассников, их желание вмешаться в диалог учитель — ученик (реплика 57). Заметим, что дети оценивают ответ Гены без санкции учителя, по собственной инициативе. Впрочем, такого рода оценочная инициатива тщательно выращивалась учителями на протяжении предыдущих месяцев обучения в первом классе.

Нетерпеливое желание поделиться своими новорожденными мыслями прорывается в реплике 61, не санкционированной учителем. Учитель впервые позволяет себе в них усомниться, правда, в шутивно-заинтересованной форме (реплика 62),

В эпизоде 16 ярко проявляется одна из ведущих характеристик спора первоклассников: высказываются разные, никак не связанные друг с другом, зачастую взаимоисключающие точки зрения (реплики 64, 66), и это несколько не смущает спорщиков. Складывается впечатление, что дети исходят из собственного представления о честном разделении труда на уроке: задача «хорошего ученика» — предлагать мнения на суд учителя, а задача «хорошего учителя» — выбирать верное мнение. А учитель отказывается от роли третьей стороны и переводит детские



безапелляционные суждения в статус предположений (реплика 67). Заметим, что в этой системе обучения перевод утверждения в статус гипотезы, требующей доказательств, — едва ли не основная форма учительского завершения любого эпизода урока, где ребенок высказывает новую мысль.

**Триады 17–18. Пора рассуждать логично. Переход к обоснованию**

68. <b>Учитель:</b>	Если согласный твердый, какие для него выбираются командиры? Пожалуйста, Ася.
69. <b>Ася:</b>	Которые командуют: «Читайся твердо!»
70. <b>Учитель:</b>	А какие это буквы?
71. <b>Ася:</b>	<i>(а с ней скандирует весь класс, читая схему 1)</i> «А», «У», «Ы», «Э», «О».
72. <b>Учитель:</b>	Прекрасно!
73. <b>Учитель:</b>	Если согласный мягкий, какие выбираются командиры?
74. <b>Хор:</b>	<i>(громко и весело читают схему 1)</i> «Я», «Ю», «И», «Е», «Ё».
75. <b>Учитель:</b>	Так, все уже увидели <i>(ведет указкой по схеме)</i> : «Я», «Ю», «И», «Е», «Ё».

Перед учителем встала новая задача: оформить разношерстные детские догадки в цельные «теории», помочь детям увидеть логические основания их пока еще бездоказательных мнений. Возврат к классической триаде оправдан: от первоклассников рано ожидать самостоятельности в выявлении оснований своих точек зрения. Поэтому учитель возвращается к жесткому структурированию потока детских мыслей.

В классе начала вырисовываться неверная (через 10 минут она будет опровергнута), но логически цельная точка зрения, которую учитель ненавязчиво предлагает, подхватывая любую искорку детских размышлений (реплики 41, 50, 53, 64, 74). Класс еще не утвердился в этой точке зрения. Поэтому учитель должен одновременно удерживать две предметные задачи. С одной стороны, надо укрепить псевдологичное предположение о том, что после букв Ч и Щ, обозначающих непарные мягкие согласные звуки [Ч'] и [Щ'], должны писаться буквы, указывающие на мягкость предыдущего согласного (Я, Ю, И, Е, Ё). С другой стороны, желательно построить и альтернативную гипотезу: буквы Ч и Щ особенные, у них одна работа, т. е. они обозначают только мягкие согласные звуки и не нуждаются в помощи гласных командиров, потому что их нельзя прочесть твердо<sup>7</sup>. Такие догадки уже звучали в классе (реплики 45, 52, 66), и у них есть серьезные основания: на предыдущих уроках класс обсуждал другую пару согласных, непарных по мягкости/твердости: Ж и Ш. Уже было установлено, что фиксированный в схеме 1 основной закон обозначения мягкости и твердости

<sup>7</sup> Здесь используется язык, на котором эти фонетические отношения обсуждаются в данном классе.

согласных с помощью гласных буквы не работает для непарных согласных. Уже была выведена новая схема 2, в которой подчеркнуты гласные буквы И и Е: в этих местах произошло «нарушение основного закона». Далее такие случаи будут называться «опасные места» или орфограммы.

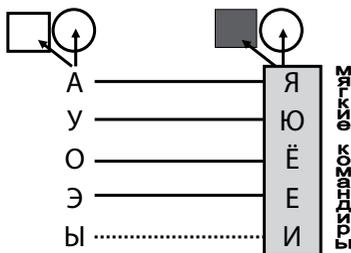
### Триада 19. Оппозиция преждевременна

76. **Учитель:** *(Обращается к Глебу, высоко поднявшему руку.)* Глеб, у тебя есть возражения? Пожалуйста!
77. **Глеб:** Но ведь мы обсуждали, что «жи» — «ши» пиши с буквой «И», а не с «Ы»! Слышится [Ы], а пишется «И».
78. **Учитель:** А разве мы сейчас говорим про буквы «Же» и «Ша»? Мы говорим про буквы «Че» и «Ща». *(Глеб садится с недовольным лицом.)*

В эпизоде 19 Глеб апеллирует к знанию о необычном поведении непарных согласных. Эпизод выделен как неклассический потому, что ученик оспаривает точку зрения учителя и многих одноклассников. Учителю ничего не стоит поддержать сейчас Глеба, помочь ему развить свою мысль. Однако прежде чем это сделать, необходимо утвердить другую точку зрения, иначе две альтернативные гипотезы просто не будут осмыслены как противоречивые. Класс, не утвердившийся в одной точке зрения, незаметно для себя перейдет на другую (точку зрения Глеба); преодоление и перестройка своей исходной позиции не станут для детей событием их интеллектуального и эмоционального опыта. Иными словами: пока не достроена позиция, рано поддерживать оппозицию. Но учитель будет радостно помнить о ее существовании, что вскоре и обнаружится в эпизоде 22.

### Триады 20–21. Строим обоснованную позицию

79. **Учитель:** Сколько работ выполняют эти буквы?
80. *Дети поднимают один палец.*
81. **Учитель:** Какие звуки они обозначают?
82. **Лара:** Согласный мягкий.
83. **Учитель:** Но если так, я лично буду выбирать вот эту колонку *(обводит на схеме 1 правую колонку гласных Я, Ю, И, Е, Ё).*



84. *Дети примолкли. Медленно поднимаются несколько «плюсов» — знаков согласия.*



- |                     |  |
|---------------------|--|
| <b>85. Учитель:</b> | Спасибо, Зоя, что ты со мной согласна. Нина, почему ты со мной согласна?   |
| <b>86. Нина:</b>    | <i>(тихо)</i> Я с Вами согласна, потому что эти буквы указывают на мягкость согласного.  |
| <b>87. Учитель:</b> | Эти буквы указывают на мягкость предыдущего согласного. Спасибо, Нина! Значит, нужно будет выбрать все буквы, которые обозначат мягкость согласного. |

Эпизод 20, казалось бы, строится по схеме классической триады. Однако не совсем традиционно последнее движение: дети оценивают мнение учителя по собственной инициативе. Похоже, что они начинают честно выполнять работу понимания — мыслить вместе с говорящим. Это надо немедленно поддержать. Поэтому в эпизоде 21 учитель благодарит Зою, которая подняла знак «плюс» первой (реплика 85). Чуть далее учитель не только повторяет слова Нины, слегка подкорректировав формулировку, но и благодарит девочку за артикулированное понимание (реплика 87).

#### **Триада 22. Оппозиция должна существовать!**

- |                     |  |
|---------------------|--|
| <b>88. Учитель:</b> | Что-то не так, Глеб? <i>(Мальчик продолжает высоко держать руку.)</i>  |
| <b>89. Глеб:</b>    | Это не зависит... Ведь «Че» и «Ща» всегда мягкие, они не могут быть твердыми, они всегда мягкие.   |
| <b>90. Учитель:</b> | Правильно. Значит, гласные будут указывать на его мягкость!  |
| <b>91. Глеб:</b>    | <i>(возбужден, размахивает руками)</i> И даже если после «Че» и «Ща» поставить «А», они все равно останутся мягкими, потому что они всегда мягкие. |
| <b>92.</b>          | <i>В классе поднимаются «плюсы», звучат «да».</i>  |
| <b>93. Учитель:</b> | Ну да! Если поставить «Э», будет <i>(класс подхватывает)</i> «че»...<br>Итак, у нас два мнения!  |

В этом патетичном эпизоде мы впервые встречаемся с подлинно самостоятельной, развернутой и обоснованной детской мыслью. Глеб фиксирует основное предметное противоречие, вокруг которого строится учебная задача этого урока (реплики 89, 91). И его наконец-то услышали и поддержали одноклассники (реплика 92). Это — чрезвычайно значимое событие не только для мальчика, болезненно переживающего неприятие одноклассников, но и для класса в целом. Глеб — человек необычайно эрудированный, настоящий энциклопедист, с недетским, сложным синтаксисом речи, с жесткой логикой, ясно формулирующий свои мысли. К нему, конечно, прислушаются (особенно если его мнение поддержит учитель), но интеллектуальная дерзость Глеба не может пока стать образцом для подражания: он слишком «особенный», неравный — всезнайка, умник, книжник, явно не такой, как все. Если сейчас мысль, высказанная Глебом и еще не санкционированная учителем, находит отклик среди первоклассников — значит, они уже

захвачены задачей и чувствительны к любой подсказке, к любому новому повороту мысли.

В речи учителя задача урока была сформулирована давно и многократно (37, 47, 55, 68). Но услышали и сразу же приняли эту задачу очень немногие дети. Остальные первоклассники не ломали голову над лингвистическим противоречием, а выполняли отдельные пошаговые инструкции учителя. Для многих учеников задача возникает тогда, когда отчетливо представлены и противопоставлены две разные точки зрения на ее решение. Глеб принял за размышлять о противоречивой природе непарных согласных с самого начала урока (12, 52, 60, 77). Его наконец-то услышали. Для учителя на первый план выдвигается новая педагогическая задача: показать первоклассникам, насколько высоко в этом классе ценится самостоятельная мысль. И это демонстрируется убедительно: мнение Глеба уравнивается с мнением учителя (реплика 93).

Небольшое отступление. Глеб не только уникален, но и типичен: в каждом классе есть дети, которые уважают себя за самостоятельность мысли. Если учитель хочет эту индивидуальную ценность сделать ценностью учебного сообщества, то такому ребенку необходимо создать ситуацию признания.

#### **Триады 23–24. Но сначала надо укрепить свою позицию**

94. <b>Учитель:</b>	Я утверждаю, что для мягких согласных надо выбирать мягких командиров. Нина со мной согласна. И Зоя. Выходите сюда.
	<i>95. Девочки выходят к доске, учительница обнимает их за плечи. Многие дети, увидев эту идиллию у доски, приподнялись с мест, готовые присоединиться к счастливым избранницам.</i>
96. <b>Учитель:</b>	Нет-нет, сейчас весь класс сюда выйдет. Это несправедливо. Нина и Зоя сразу со мной согласились.
97. <b>Учитель:</b>	Нина, скажи для всех, почему ты со мной согласна?
98. <b>Нина:</b>	Потому что эти буквы указывают на мягкость.
99. <b>Учитель:</b>	Кто услышал мнение Нины?
	<i>100. Дети жестами выражают согласие и одобрение.</i>
101. <b>Учитель:</b>	Все даже согласились. Все восхищены. (К Зое и Нине.) Спасибо, девочки, садитесь. Вы меня замечательно поддержали.

Эпизод 23 чрезвычайно трогателен. Ранее учительница сделала все возможное, чтобы «массами овладела» небесспорная, но логически обоснованная идея о том, что после букв Ч и Щ, обозначающих мягкие согласные звуки, надо выбирать гласные буквы, указывающие на мягкость согласных (правда, только согласных, парных по мягкости/твердости). Класс был тщательно подведен к этой идее. Теперь эту идею учитель окончательно «передает» детям: к доске приглашаются Зоя, которая первой согласилась с гипотезой учителя (реплика 85), и Нина, которая уже продемонстрировала

ясное понимание учительской логики (реплика 86). А теперь телесный контакт окончательно закрепляет сближение точек зрения учеников и учителя (реплика 95).

В эпизоде 24 учительница призывает весь класс присоединиться к мнению Нины и превосходит саму себя в чрезвычайно эмоциональном одобрении действий девочек (реплика 101). Только теперь пробил час интеллектуального противостояния. Не случайно здесь классическая триада учебного диалога, определяющая достаточно жесткое учительское ведение детской мысли, сменяется целой чередой нетрадиционно построенных эпизодов урока, открывающих свободу детской инициативе.

### Триады 25–26. Оппозиция должна окрепнуть

**102. Учитель:** А вы кричите про «А», про «О»... Вот гласные, которые обозначают мягкость согласных (*указывает на схему 1а*). И теперь нам будет очень легко писать все слоги! Правильно? Есть возражения? Мы вас убедили? Один только Глеб хочет возразить. Вера держит руку! Вера, пожалуйста, что ты хочешь сказать?

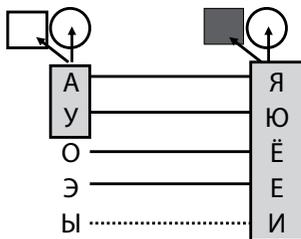
**103. Вера:** (*пританцовывая, выбегает к доске, говорит нараспев и весело*) Есть закон русского языка: «ча» — «ща» пиши с буквой «А», «чу» — «щу» пиши с буквой «У»!

**104. Учитель:** Какой интересный закон!..

**105. Сева:** Писать «У», а читать «Ю»...

**106. Учитель:** Интересно!

**107. Учитель:** Есть предположение. Смотрите (*обводит на схеме 1 буквы А и У*).



Что говорит Вера? Она говорит, что «ча» — «ща» надо писать с буквой «А», «чу» — «щу» писать с буквой «У». А куда же деть буквы «Я» и «Ю»?

**108. Сева:** С «Я» и «Ю» читать будем.

**109. Многие дети жестаи выражают согласие.**

**110. Учитель:** У тебя интересное предположение, и его стоит проверить... Или не нужно? Сразу писать будем?

**111. Хор:** Проверять будем.

Вера сообщает информацию, которую она, вероятно, услышала дома. Едва ли девочка видит предметные основания «закона русского языка», который сейчас цитирует. Однако Вера заметила, что этот «закон» противоречит предположению, подкрепленному авторитетом учителя, который обвел правый столбик в схеме 1. Прелестны легкость и удовольствие, с которыми девочка возражает учителю и всему классу, присоединившемуся к мнению учителя (реплика 103). Выразительна реакция учителя на сообщение Веры. Учительница проявила интерес не только на словах (реплика 104), но и на деле: поместила Верину гипотезу в схему 1 рядом со своей собственной гипотезой (реплика 107).

Мы не знаем, что натолкнуло Севу (реплики 105, 108) на довольно туманное рассуждение, в котором буквы и звуки, похоже, перепутаны. И учителю, судя по его реакции (реплики 106, 110), не важны сейчас основания высказываний Севы. Важно то, что в содержательный спор втягиваются все новые дети (Вера и Сева до сих пор не были заметными участниками урока), противопоставление двух точек зрения выстроено, подхвачено частью класса (реплика 109). Оппозиция состоялась! Две точки зрения высказаны и зафиксированы в схеме. Исходя из всего предыдущего учебного опыта этих первоклассников, следующий шаг очевиден: надо проверять, какая из двух точек зрения верна<sup>8</sup>.

#### Триады 27–28. Рассуждение о методе проверки гипотез

112. **Учитель:** А что значит — проверять? Как мы будем проверять? А? Как? Нина!
113. **Нина:** Надо посмотреть на слова.
114. **Учитель:** Надо увидеть слова.
115. **Нина:** Нет. Надо написать слова, в которых есть буква «Че» или «Ща». Написать после них «А» или «Я» и прочитайте. И посмотреть, получится или нет.
116. **Учитель:** Хорошо. А если я напишу так (*Пишет на доске ЧАЩА, ЧЯЩЯ.*) Ну-ка, прочитайте! (*Учитель ведет указкой по словам, дети читают.*)
117. **Учитель:** Ничего не изменилось. Поэтому можно выбирать, как кто-то сразу предполагал, и «А», и «Я». Какие проблемы?
118. **Наташа:** Читаться будет всегда мягко...
119. **Учитель:** Ага! Важно, значит, не про чтение сейчас думать, а как это пишется.

Учительница торопится перейти от слов к делу, ей уже не терпится открыть заранее приготовленный список слов, наблюдая за которыми дети смогут сами прийти к выбору между двумя соперничающими гипотезами (реплика 114). Нина не позволяет учителю придать ее словам ложный смысл и предлагает свой способ

<sup>8</sup> В опыте этих первоклассников уже не раз встречались ситуации, когда верны несколько точек зрения. Однако они уже узнали и почувствовали, что в вопросах правописания, при выборе буквы возможно лишь одно правильное решение.



проверки гипотез (реплика 115). Учитель на ходу перестраивает свой замысел и ставит рискованный с точки зрения традиционной педагогики эксперимент, предложенный девочкой (реплика 116). Этот мимолетный эпизод показывает, что детская самостоятельность окрепла до такой степени, что ребенок готов не только предлагать свою точку зрения на суд учителя, но и противостоять учителю. Чтобы не растоптать росток детской инициативы, учитель подхватывает Нинину мысль и действует по плану ребенка.

Но следующий эпизод 28 построен не только традиционно, но даже жестко: учительница берет инициативу в свои руки, сама оценивает результаты неудачного эксперимента, предложенного Ниной (реплика 117), и в готовом виде сообщает способ проверки гипотез (реплика 119). Откуда эта жесткость? От ясного понимания границ возрастных возможностей: для первоклассников поиск способа проверки гипотез — задача «на вырост»; в центр собственного действия ученика эта задача попадет лишь в средней школе. Сейчас детям надо лишь заметить ее существование, почувствовать ее вкус.

Все предпосылки будущего самостоятельного детского действия сложились: оно спланировано, его предмет определен, уровень заинтересованной включенности детей в содержание задачи весьма высок. Поэтому учитель просто дает инструкцию: «На доске слова с буквами “Че” и “Ща”. Мы уже поняли, что это — буквы непарные, у них только одна работа. А с непарными согласными надо держать ухо востро! Пожалуйста, в группе обсудите, что происходит с этими буквами. Слова с доски списывать не надо, главное — выбрать гласные буквы для “Че” и “Ща”». Все уточнения к инструкции (где записывать результаты, как удобней расположить запись) будут сделаны по ходу работы, когда учитель подойдет к каждой группе. То, что результат группового обсуждения должен быть оформлен в виде схемы, этим первоклассникам напоминать уже не надо.

Слова на доске:

РОЩА	КРИЧАЛ
ЩУКА	ХОЧУ
ЩИТ	ЧИСТАЯ
ЩЕПКА	ЧЕК
ЩЁТКА	УЧЁНЫЙ
ТРУЩОБА	САЧОК

Начинается первая в жизни этого класса исследовательская групповая работа. До сих пор в групповой форме решались лишь исполнительские задачи на применение знаний, полученных в общеклассной дискуссии. При этом дети освоили некоторые ритуалы и навыки сотрудничества: как только учитель говорит магические слова «А теперь посоветуйтесь друг с другом» или «В группе обсудите...», четверо детей, сидящих вокруг одного стола, сближают головы, часто располагаются буквально нос к носу и начинают оживленно беседовать, указывая то в тетрадь, то на доску.

Энергетика класса заметно меняется: лица всех детей оживлены, жестикуляция и позы свободные, голоса уверенные. Если прислушаться к их беседам, то практически никогда не услышишь чего-либо постороннего, не относящегося к теме урока. Но очень редко можно услышать развернутые, хорошо адресованные речи. Свои мысли первоклассники пока что выражают сбивчиво, отрывисто, путано. Но при этом они, как правило, понимают своих собеседников (куда более искусно, чем большинство взрослых понимают детские логические невнятицы) и приходят к общему результату. Записав этот результат, дети с большим удовольствием совершают последний ритуал групповой работы: все четверо протягивают друг другу руки и соединяют ладошки. Это означает: «Мы договорились и пришли к общему выводу».

Учитель во время работы подходит к каждой группе и прислушивается, без специального приглашения детей не вмешиваясь в их обсуждение. Учителю за 3–5 минут групповой работы предстоит выполнить сложнейшую режиссерскую задачу: решить, доклад какой группы выслушать в первую очередь. Для данного урока, для самой первой самостоятельной исследовательской групповой работы целесообразно выбирать самую беспроблемную группу, участники которой, во-первых, сами построили безошибочную или почти безошибочную схему решения задачи, во-вторых, смогут объяснить свое решение одноклассникам, в-третьих, неробкого десятка — выйдя к доске, не растеряются. Долгого обсуждения разных результатов, полемики между группами первоклассники могут просто не вынести: они уже работают 25 минут, групповая работа чрезвычайно энергоемка, а учитель хочет, чтобы к концу урока класс прочувствовал, пережил радость открытия, а не скуку и усталость. Поэтому планируется (чаще всего интуитивно, без рационализации) бенефис одной группы, к выводам которой немедленно присоединится весь класс. В результате должно возникнуть переживание общей победы.

#### Триады 29–30. Доклад группы об «открытии»

120. **Учитель:** А теперь мне очень важно услышать мнение групп. Может быть, не одной, а нескольких групп, если мнения будут разные. Какая группа хочет пойти к доске? (Дети не просто тянут руки, а буквально выпрыгивают из-за парт.) Все хотят. Это очень приятно, что все хотят. Я вызываю вторую группу. Они будут нам рассказывать о своем решении, а вы будете проверять. (К доске вприпрыжку выскакивают Вера, Глеб, Валера и Арсений.) Вот вам мел. Можете даже воспользоваться красным мелом. Только подробно рассказывайте, к какому мнению вы пришли.
121. **Глеб:** (указывая на слова на доске) Мы поняли, что в этих словах пишется «А», «У», «И» и «Е»!
122. **Вера:** А еще там пишется «Ё» и «О».

123. **Глеб:** «Ё» и «О». Так что...

124. *Вера пальчиком рисует в воздухе знак вопроса. Это означает: «Мы не знаем, что писать — “О” или “Ё”».*

125. **Учитель:** Вы как-то на схеме покажите, что вы заметили.

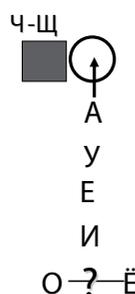
126. *Все четверо детей перемещаются к схеме 1. Глеб зачеркивает букву «Ю», Арсений указывает на букву «Я» (у него нет в руках мела, чтобы самому зачеркнуть эту букву).*

127. **Учитель:** Так. Что-то интересное. Вам помочь?

128. *Арсений нашел мел и с трудом, на цыпочках дотягивается до буквы «Я». Глеб начинает рукой стирать зачеркнутую букву «Ю».*

129. **Учитель:** Если не хотите моей помощи, возьмите стул. Есть тряпка.

130. *Арсений залезает на стул и начинает вписывать буквы «А» и «У». Валера тряпкой стирает «лишние» буквы («Э», «Ы»).*



*Класс наблюдает за преобразованиями схемы 1 так, как дети смотрят триллеры: приоткрыв рот, забывая дышать.*

Докладывать результаты исследований первоклассникам приходится впервые. Тем не менее сообщение Глеба и Веры (реплики 121–124) звучит убедительно. Для построения совместного доклада им совсем не понадобилась помощь учителя, который до сих пор служил организатором детской коммуникации. Можно не сомневаться, что этот доклад не был заранее продуман, согласован и отрепетирован. Однако точная скоординированность всех реплик докладчиков указывает на то, что они имеют общую идею и слышат друг друга. Похоже, что пять минут групповой работы существенно, хотя и ненадолго, повысили уровень коммуникации детей (для сравнения см. эпизод 16 и комментариев к нему).

Учитель советует неопытным докладчикам использовать наглядные средства (реплика 125). Как только совершается переход от вербального к невербальному способу выражения мысли, в работу охотно втягиваются два других члена группы, до сих пор молчавшие у доски, но принимавшие живейшее участие в общем обсуждении за столом. Действия Арсения и Валеры (невербальные реплики 126, 128, 130) убедительно показывают, что решение группы

<sup>9</sup> Случай обозначения звука [O] после непарных согласных уже рассматривался при изучении букв «Ж» и «Ш». Наблюдая написание слов (шорты и шёлк, жёлтый и ужонок), дети убедились в неоднозначности выбора буквы и поняли, что они не знают, в каких случаях звук [O] обозначается буквой «Ё», а в каких — буквой «О». Поэтому они решили, что пока безопасней в этих случаях вместо буквы писать знак вопроса и задавать этот вопрос учителю. Например: «В слове “пошёл” пишется О или Ё?» Вероятно, здесь дети использовали именно это знание.

действительно стало общим, разделенным и понятным всеми участниками. Работа по построению схемы происходит практически без помощи учителя, который хочет быть полезным (реплика 127), но находит себе лишь одно применение: давать житейские советы (реплика 129). Закончив строить схему, четверо докладчиков встают около нее и поворачиваются к классу. Все четверо сияют.

Ключевыми для этого эпизода урока являются слова «модель» (схема) и «моделирование». Волнение учительницы понятно: действие моделирования только осваивается, поэтому учительница, предоставляя детям сделать первый шаг по направлению к модели, хочет постоянно «страховать» неопытных учеников. Для этого надо было бы действовать пошагово, следить, чтобы каждая детская догадка немедленно фиксировалась графически, задавать множество наводящих вопросов, помогающих детям выделять и обосновывать каждый момент многоэтапной работы по выведению новой схемы. По счастью, учительница достаточно оптимистична и опытна, чтобы доверять стихии детской самостоятельности и не загонять ее в строгие рамки классических триад учебного диалога. Результат оправдывает учительские надежды: из сумбура детских действий вырастает вполне зрелая схема. Ею надо сначала восхититься, а потом ее осмыслить: понять, где произошли «нарушения закона<sup>10</sup>» и подчеркнуть «опасные места» (орфограммы). Через несколько минут под руководством учителя класс построит окончательную схему, описывающую работу гласных букв после согласных, непарных по мягкости/твердости (схема 2).

Микроанализ, средством которого была триада учебного диалога как основная единица учебного дискурса, позволил нам увидеть мельчайшие движения учителя, направляющего своих учеников к большей учебной самостоятельности, а также установить эмпирически наблюдаемые критерии самостоятельности детей на этом уроке. Мы видели, что классическая триада разрушается всякий раз, когда в классе возникает инициативное действие ребенка или группы детей, направленное на задачу, но не обусловленное напрямую инструкцией, указанием или приглашением учителя. В рассмотренном фрагменте урока это случилось в 14 триадах из 30 (47%). Иными словами, почти половина урока строилась с учетом детской инициативы<sup>11</sup>. При этом все детские инициативы (тонко подготовленные учителем) касались понятийной интриги урока: противоречия между старым знанием об отношениях звуков и букв и новыми фактами.

Представления учительницы о возрастных возможностях интеллектуального развития первоклассников и о зоне их ближайшего развития средствами обучения ясно обозначены в триадах 22 и 27. Эти эпизоды заняты сами по себе: первоклассник Глеб страстно возражает учителю, указывая на противоречие в мысли педагога, первоклассница Нина предлагает план смелого лингвистического

<sup>10</sup> Напомним, что речь идет о законе русской графики, описанном в схеме 1.

<sup>11</sup> Много это или мало? Ответить на такой вопрос можно лишь в сравнении с другими результатами, что и будет сделано во второй части данной статьи.



эксперимента, учитель высказывает ложные утверждения (что после Ч и Щ надо писать гласные, указывающие на мягкость согласного), учитель на доске пишет нечто чудовищное (ЧЯЩЯ)...

Обычно, наблюдая эти эпизоды в видеозаписи, педагоги в первую очередь обращают внимание на незаурядность Глеба и Нины. Сейчас хотелось бы переставить акцент на незаурядность учителя и той педагогической системы, средствами которой талантливо пользуется этот педагог. Глеб и Нина действительно чудесные дети, и в доброжелательной обстановке они бы могли блистать в любом классе, в том числе и в традиционном. Чем будут блистать эти дети, какие способности обнаружат, существенно зависит от решения вопроса, заданного в названии данной статьи: куда обучение ведет за собой развитие. Каждую минуту рассмотренного урока учитель использовал для того, чтобы усиливать, поддерживать, укреплять совершенно определенную группу возрастных возможностей младших школьников. Этот учитель приучал первоклассников:

- замечать противоречия между фактами;
- искать выход из противоречивой ситуации;
- прислушиваться к мнениям партнеров;
- понимать различия в их точках зрения;
- вырабатывать собственное мнение и обосновывать его.

Тем, кому близки и дороги эти и другие стороны самостоятельного, независимого, критичного мышления, описанный урок, скорее всего, доставил удовольствие. Те, кому ближе и дороже совсем другие достоинства семилетних детей, заметили на уроке в основном шум, нарушение школьной дисциплины, отсутствие практики письма слов с новой орфограммой, переусложненность содержания<sup>12</sup>, чрезмерную свободу действий и высказываний, предоставленную необразованным и неумелым детям, и недостаточную помощь педагога в преодолении детского незнания и неумения.

Иными словами, ценители данного подхода к развитию детей средствами обучения дают ответ на вопрос: куда данная система обучения склоняет вектор развития младших школьников. Противники данного подхода отвечают на другой вопрос: чего данная система обучения не развивает, раскрытию каких потенциальных возможностей возраста она препятствует?

Чтобы обсуждать эти вопросы не в тупиковом ценностно-вкусовом залоге, необходимо посетить другой урок и получить другой ответ на вопрос, куда обучение ведет за собой развитие. Сейчас нам предстоит побывать на традиционном уроке. Содержание двух уроков внешне одно и то же: орфограмма «ча» — «ща». Способ анализа детско-взрослого взаимодействия на уроке тоже одинаков: в учебном диалоге выделяются минимальные единицы педагогического управления ходом детской мысли и действия, так называемые триады (инициация действия, само действие, его контроль и оценка).

<sup>12</sup> Чего мудрить: «ча» — «ща» пиши с буквой А, все остальное — от лукавого.

### 3. Урок орфографии, построенный по традиционной системе обучения<sup>13</sup>

Урок начинается с бодрой речевки, после чего по знаку учительницы первоклассники садятся за парты и сразу принимают позу «хорошего ученика». Видно, что этот ритуал начала урока все еще (в начале марта) выполняется от души.

#### **Триады 1–3. Включились в работу. Возобновили трудовое соглашение о разделении обязанностей**

- |                    |   |
|--------------------|---|
| 1. <b>Учитель:</b> | Итак, ребята, посмотрите, что у меня в руках. <i>(Показывает детям карандаш.)</i> |
| 2. <b>Хор:</b>     | Карандаш.   |
| 3. <b>Учитель:</b> | <i>(Кивает, улыбается.)</i>   |
| 4. <b>Учитель:</b> | А теперь измените слово так, чтобы было несколько карандашей.                     |
| 5. <b>Хор:</b>     | Карандаши.  |
| 6. <b>Учитель:</b> | Так!  |
| 7. <b>Учитель:</b> | <i>(берет несколько карандашей).</i> Что у меня в руках?                          |
| 8. <b>Хор:</b>     | Карандаши.  |
| 9. <b>Учитель:</b> | Хорошо, молодцы!  |

И дети, и учитель начали работать в том же бодром тоне, каким скандировали речевку. Каково содержание этой работы? Так как на предыдущих уроках русского языка речь шла об орфограмме «жи» — «ши», то разговор о карандашах может казаться детям естественным продолжением предыдущей учебной работы. Но сейчас они не вспоминают об орфограммах или об отношении слова «карандаш» и предмета, показанного учителем. Первokлассники присягают на верность школьному ритуалу: когда учитель спрашивает, мы готовы отвечать быстро, весело, верно. Учитель тоже подтвердил сейчас верность ролевым отношениям: учитель спрашивает, ученик отвечает, учитель хвалит. Характерно, что урок начинался с простых, беспроигрышных вопросов, ответы были дружными, а похвала — щедрой.

#### **Триады 4–5. Легкий сбой ролевых отношений**

- |                     |   |
|---------------------|---|
| 10. <b>Учитель:</b> | А теперь вам задаст загадку Слава. <i>(Мальчик встает и начинает степенно двигаться к доске.)</i><br>Бегом, бегом...  |
| 11. <b>Слава:</b>   | <i>(Подбегает к доске, поворачивается к классу и произносит загадку с воодушевлением, выразительно интонируя, сопровождая чтение чрезвычайно артистичной жестикуляцией.)</i><br>Два березовых коня<br>Через лес несут меня.<br>Кони эти рыжи,<br>А зовут их...<br><i>(Драматичная пауза сопровождается театральным жестом, приглашающим слушателей к ответу.)</i> |
| 12.                 | <i>Класс заворуженно молчит.</i>  |

<sup>13</sup> Видеоматериал этого урока любезно предоставила нам О.В. Савельева. События урока восстановлены по видеозаписи, текст урока приводится без редактирования, но с небольшими сокращениями. Имена детей и учителя изменены.



- |                     |   |
|---------------------|---|
| 13. <b>Учитель:</b> | <i>(игриво)</i> Не поняли... <i>(Поднимает руки, как дирижер, приглашающий оркестр к вступлению.)</i> |
| 14. <b>Хор:</b>     | Лыжи!   |
| 15. <b>Учитель:</b> | Правильно, молодцы. Отгадали. Хорошо. <i>(Славе)</i> Садись. <i>(Слава убегает на место.)</i>         |

Ситуация немного необычная. Учитель ненадолго делегировал свою роль Славе, поручив ему задать классу вопрос. Дети слегка спутали роли, заслушавшись и засмотревшись на артистичного одноклассника. Отгадку (ответ на вопрос) первоклассники уже знали (в реплике 14 отгадка дана без повторения загадки). Но можно ли отвечать, если учитель не дает обычного сигнала (жест, приглашающий класс к хоровому ответу)? В паузе между загадкой и отгадкой они едва ли думали о том, что такое березовые кони или чем лыжи похожи на коней. Скорее всего, слегка смутила первоклассников не сама загадка, а правила поведения в ситуации, когда вопрос задан не учителем. Учительница тактично вернула их к роли учеников, отвечающих на вопросы. Отдадим должное профессионализму этой учительницы: в ситуации, сильно провоцирующей на непосредственное поведение (услышать загадку и сразу выкрикнуть ответ), ее ученики проявили редкую сдержанность.

#### **Триада 6. Теперь мы знаем, как себя вести, когда учитель поручил ученику задать вопрос всему классу**

- |                     |   |
|---------------------|---|
| 16. <b>Учитель:</b> | Петя, пожалуйста, свою загадку! Бегом! Бегом! Вот хорошо!   |
| 17. <b>Петя:</b>    | <i>(Выбегает к доске, поворачивается к учителю. Слегка напряжен,жат. Говорит скороговоркой, чуть запинаясь.)</i><br>Что за звездочки зажглися<br>на пальто и на платке... |
| 18. <b>Хор:</b>     | Снежинки!   |
| 19.                 | <i>Петя не закончил загадку, а ответ уже прозвучал. Мальчик растерянно смотрит на учительницу.</i>  |
| 20. <b>Учитель:</b> | То есть все уже отгадали? Ну, такие умницы! Ну, просто невозможно! Мои хорошие, умнички! Молодцы! Хорошо. <i>(Жестом отправляет Петю на место.)</i>                       |

Здесь, так же как в предыдущем эпизоде, первый такт триады состоит из двух реплик — учителя и ученика, которого учитель назначил своим ассистентом (реплики 16–17). В прошлом эпизоде учительница деликатно помогла классу в такой чуть непривычной ситуации вступить в договор «учитель спросил — мы ответили». Здесь учительница приходит на помощь ребенку, которому его одноклассники помешали четко выполнить роль помощника учителя.

Каково было содержание первых трех эпизодов с точки зрения задач, решаемых на уроках русского языка? Учительница планировала, во-первых, повторить правило «жи» — «ши», во-вторых, поработать далее со словами «карандаши», «лыжи». Словесный материал для работы был задан детям в яркой, живой, эмоционально

привлекательной форме. Ясно, что Слава и Петя получили задание выучить эти загадки к уроку. В следующем эпизоде свой план работы учительница открывает классу.

**Триада 7. Над чем мы сейчас работаем на уроке русского языка?**

21. **Учитель:** А сейчас, ребята, давайте посмотрим: в словах «карандаши», «лыжи», «снежинки» — какие встретились орфограммы, какое встретилось правило? (*Произносит слова, выделяя орфограммы голосом.*)
22. **Хор:** (*Бойко, охотно, но немножко вразнобой.*) «жи» — «ши» пиши с буквой «И».
23. **Учитель:** Молодцы, догадались.

Примечательно, что в учительской речи слова «отгадали», «догадались» звучат в разных контекстах: реплика 15, 20 — отгадали загадку, реплика 23 — догадались, т. е. узнали, вспомнили орфограмму. Учительская оценка — «Молодцы! Догадливые дети!» — указывает первоклассникам на то, за что учительница их ценит: за догадливость, сообразительность, мышленность.

**Триада 8. Воспитание самостоятельности**

24. **Учитель:** А кто один, четко скажет? Пожалуйста, Аня!
25. **Аня:** «жи» — «ши» пиши с буквой «И».
26. **Учитель:** Правильно.

Некоторые дети, услышав вопрос учителя, высоко вскинули руки. Учительница обращается к ученице, которая не вскакивает с места, как некоторые ее одноклассники, и держит руку образцово — поставив локоть на парту. Учительница не делает замечаний, просто не вызывает тех, кто ведет себя на уроке не по правилу. Так — методом поощрения достойных образцов ученического поведения — прививается вкус к порядку.

**Триада 9. Первое «Почему?»**

27. **Учитель:** А почему, ребята, эта буква хочет, чтобы за ней стояла буква «Ы», а пишется «И»?
28. **Голоса:** Потому что это правило! Такое правило!
29. **Учитель:** Правило!

Уже на сегодняшнем уроке учительница похвалила детей за догадливость, подчеркнула, что ценит их как мыслителей. Наверняка она уже сотни раз делала это за прошедшие шесть месяцев обучения. Пришла пора расплачиваться за этот аванс доверия. Задан первый вопрос, выходящий за границы компетентности дошкольников (реплика 27).

Ответ (реплика 28) ярко демонстрирует тип мышления, который принят в этом классе: «Потому что такое правило». (Потому что так мне сказали. Потому что так считают другие, взрослые...)



Детскую некритичную логику учительница принимает особым образом: она точно повторяет детский ответ (реплика 29), как бы подтверждает своим авторитетом, делает законным. Этот прием оценки («учительское эхо», повторяющее слова учеников) имеет другой смысл, если учитель регулярно повторяет и верные, и неверные ответы. В таком случае учитель приучает детей критично относиться к сказанному даже самым авторитетным голосом.

На этом уроке учительница ни разу не использовала «учительское эхо» для повторения неверных реплик. Скорее всего, этот прием воспитания детской самостоятельности во взаимооценке не входит в репертуар этого педагога. Поэтому здесь «учительское эхо» будет рассматриваться как оценочное суждение «Правильно. Я согласна».

### **Триада 10. Знание лингвистических оснований орфографического правила**

30. **Учитель:** А еще почему?  
31. **Голоса:** Потому что [Ж], [Ш] твердые всегда... Твердые!  
32. **Учитель:** Давайте ножкой топнем! (Дети дружно топнут — один раз.) Вот какая твердая! Правильно! Молодцы!

О том, что [Ж] и [Ш] всегда твердые, дети вспомнили, а учительница еще раз закрепила это знание через чувственный опыт (твердо топнули). Для тех, кто давно не бывал в первом классе, напомним: топнуть ножкой дружно и только один раз — это высший пилотаж. Учительница за шесть месяцев обучения существенно подняла уровень детской произвольности.

Кроме незаурядного уровня самодисциплины ученики продемонстрировали и твердое знание того, почему слоги «жи» и «ши» образуют орфограмму. Обратим внимание на тип логики, способ соединения единиц знания, который проступает в эпизодах 9–10. «Жи» — «ши» пишется с буквой И, потому что есть такое правило. **А еще потому, что звуки [Ж] и [Ш] твердые...** Впрочем, на этапе повторения мыслительные действия, свернутые в правиле, могут быть предельно редуцированы. Показательным является способ введения нового знания, о чем речь пойдет ниже.

### **Триада 11. Практическое применение правила**

33. **Учитель:** *(Открывает доску, на которой идеальным учительским почерком записано: КАРАНДАШИ, ЛЫЖИ.)*  
Открыли тетрадочку. Записываем: «карандаши», «лыжи». На следующей строке *(после уже сделанной записи числа)*.  
34. **Ученик:** Ручкой?  
35. **Учитель:** Ручкой. Как на доске... Спинку ровненько, пишем красиво, чтобы Ольга Федоровна порадовалась и мама посмотрела и сказала: «Какой у меня сыночек молодец! Какая у меня доченька молодец!» *(Заглядывает в тетрадки к детям, говорит негромко, неторопливо, ласково, нараспев.)*

Так, время... *(Ученики продолжают писать, в классе полная тишина. Многие смотрят на доску и вновь склоняются над тетрадами.)* Кто написал — руку на локоть, как я вас учила... *(Дает детям достаточно времени закончить запись.)* «Лы-жи». Поставим точку. Сейчас в слове «карандаши» подчеркнем все орфограммы. Мы это слово уже проходили, но еще раз напомнили, как оно пишется: гласная «А» *(говорит и одновременно подчеркивает все орфограммы на доске)*, вторая гласная «А» и орфограмма «ши». А в слове «лы-жи» орфограмма «жи». Так, молодцы, умнички. Спинку ровно. Можно ручку положить. Я уже вижу, что вы закончили. Так, хорошо, ребята. *(Большинство детей сидят в позе примерного ученика.)*

Этот эпизод, самый длинный в уроке, заставляет еще раз восхититься достижениями педагога. Действие по сложному образцу и многошаговой инструкции поставлено в этом классе на уровне, не всегда доступном и более взрослым ученикам. Порядок в действиях, словах и мыслях учителя и учеников удивительный и с очевидностью ненасильственный. Эти первоклашки, как и почти все остальные, вкладывают душу в освоение начертания букв. На этом этапе для них слиты в единый ритуал разноприродные правила, о которых напомнила им учительница. (Попробуйте посчитать, о скольких правилах напомнила учительница в этом эпизоде. Мы насчитали четырнадцать).

Первоклассникам одинаково неведомы различия между двумя типами подчеркнутых орфограмм (безударные гласные и «жи» — «ши») и между правилами «поставить точку для того, чтобы указать на конец записи» и «поставить руку с ручкой на локоть, чтобы показать учителю: я закончил работу». Но их щедро хватят за выполнение правил — всех правил. И у ребенка складывается самоощущение ученика успешного, т. е. соблюдающего правила.

#### **Триада 12. Первая задача «на мышление»**

36. **Учитель:** А сейчас, ребята, вам задание такое: на доске напечатаны слова. Нужно найти лишнее слово. Так, давайте прочитаем эти слова. Три, четыре!
37. **Хор:** *(Громче всех в хоре звучит голос учительницы. Она четко разделяет слова на слоги и рукой указывает на то слово, которое сейчас читает.)* «Е-жи», «мы-ши», «кни-га».
38. **Учитель:** Так!?
39. **Хор:** Кни-и-га!
40. **Учитель:** *(с восторгом)* Какие вы у меня молодцы! Так, хорошо, ладно, я вам верю, что «книга» лишняя.

После долгой работы по образцу, инструкции и правилу (предыдущий эпизод занял много времени, так как техника письма у первоклассников еще очень далека от автоматизма) учитель умело переключает детей в новый режим работы, тем самым защищая их от неминуемого переутомления. Новая задача мгновенно мобилизует внимание, дети вновь бодры и энергичны.



### Триада 13. Первое доказательство

41. **Учитель:** А не верю: докажите мне! Я вот сомневаюсь.
42. *Облик класса мгновенно изменился. Только что дети сидели тихо и неподвижно, сложив руки перед собой. Вдруг в классе впервые на этом уроке поднялся галдеж, некоторые дети, высоко вскинув руки, выскочили из-за парт, стали подпрыгивать, некоторые даже «застонали» от нетерпеливого желания ответить. Слышатся выкрики «Потому что...», «Книга не животное», «там нету «жи» — «ши»!»...*
43. **Учитель:** Так... (Жестом указывает на Сашу, который уже не может усидеть за партой.)
44. **Саша:** Книга — это не животное!
45. **Учитель:** Так!..
46. **Саша:** И еще неодушевленное!
47. **Учитель:** Да ты умничка, мой хороший! Молодец! (Гладит Сашу по взъерошенным волосам и мягко усаживает за парту. Саша сияет.)

Первая на этом уроке задача «на мышление» вызывает взрыв эмоций: детям это интересно, и они раскованы. Заметим, что задача «третий лишний» — это типичная задача для старших дошкольников. Она спровоцировала не вполне нормативное поведение в классе (галдеж, возгласы с места, отказ от позы «хорошего ученика»). И ответ Саши (реплики 44, 46) — классический дошкольный: с ориентацией на значение слова. Однако в детских возгласах уже прозвучала и школьная тема орфографии. И есть ученик, который не удерживается и нарушает одно из правил регуляции учебного взаимодействия: сообщает свою мысль, не дожидаясь санкции учителя (реплика 48).

### Триада 14. Первое нарушение классической триады учебного взаимодействия

48. **Игорь:** (выкрикивает с места) Еще «жи» — «ши» там нету... В «книге»!
49. **Учитель:** Так, еще что Игорек заметил?
50. **Игорь:** «жи» — «ши» пиши с буквой «И». А там нету «жи» — «ши».
51. **Учитель:** Покажи, пожалуйста! Бегом!
52. **Игорь:** (выбегает к доске, пальцем показывает на слово «книга») Вот здесь вот нету этих слогов (учитель дает ему в руку карандаш, далее Игорь указывает карандашом на слово «мыши».) А здесь есть.
53. **Учитель:** Правильно! Молодец! Умничка! (Гладит Игоря по бритой головке. Жестом отправляет на место.)

Первый эпизод, инициированный ребенком, который так хочет высказать мысль, что идет на нарушение дисциплины. К чести учительницы заметим, что она мгновенно поддерживает своего нетерпеливого ученика и направляет его активность на дело. Единственное, в чем учительница слегка дисциплинирует Игоря, —

это в манере поведения у доски, где указывать пальцем нехорошо, надо использовать указку.

### Триада 15. Все под контролем!

54. **Учитель:** Итак, значит, у нас получается, это слово «книга» лишнее, потому что оно неодушевленное — раз. И потому, что... *(делает паузу)*.
55. **Голоса:** Нет «жи» — «ши»...
56. **Учитель:** ... нет здесь сочетания «жи» — «ши». Молодцы, умнички.

Учитель искусно выправляет ситуацию, привлекая внимание класса к тому, что сказал Игорь, и восстанавливает контроль, режюмируя и оценивая сказанное.

### Триады 16–17. Новая тема

57. **Учитель:** Так, а сейчас, ребята, послушайте тему урока. *(Жестами напоминает о позе ученика. Дети немедленно подтягиваются.)* Тема урока: «Слова с сочетанием «ча» — «ща». Нам нужен ученик. Давай, Лена, выходи сюда, к доске. Так, Леночка! Все! *(Говорит ласково, игриво и при этом завязывает девочке глаза черным шарфом. Она смущена и явно довольна.)* Не видно ребяток? Нет? А сейчас, ребята, я вам покажу предмет. Хорошо? А предмет этот должна Лена отгадать на ощупь. *(Показывает классу чашку и одновременно подносит палец к губам, напоминая: «Молчите!» Дети смеются, замирают.)* Пожалуйста, Лена. *(Ставит чашку на стол перед Леной.)*
58. **Лена:** *(Нащупывает предмет одной рукой.)* Кружка<sup>14</sup>.
59. **В классе шепот:** Чашка.
60. **Учитель:** А если двумя руками пощупать? *(Без слов помогает Лене: кладет руку девочки на ручку чашки.)*
61. **Лена:** *(держит предмет двумя руками)* Чашка!
62. **Учитель:** Так, открываем глаза *(снимает с Лены повязку)*. Правильно, ребята?
63. **Хор:** Правильно!
64. **Учитель:** Это называется «чашка», потому что сюда наливают чай<sup>15</sup>.

Чтобы про орфограмму «ча» — «ща» было не скучно говорить, учитель предлагает игру. Этот игровой прием по своему назначению подобен тем, которые были использованы в эпизодах 4–6: материал для будущей орфографической работы задается в занятой форме. Слово с орфограммой не навязывается, а угадывается.

<sup>14</sup> «Кружка — сосуд в форме стакана с ручкой» (Ожегов С.И. Словарь русского языка). Предмет, который ощупывала Лена, не имел формы стакана.

<sup>15</sup> Слово «чаша» общеславянского происхождения, слово «чай» заимствовано из китайского [12]. Сближение этих слов едва ли оправданно.



Почему эти две триады рассматриваются как нетрадиционные? В них происходит незначительное смещение контроля. В реплике 59 дети берут на себя учительскую функцию исправления ошибки. Кстати, это — первая ошибка на уроке и первая подсказка. Весьма характерна реакция учителя на это легкое отклонение от жесткого канона ученического поведения. Подсказку она игнорирует, а ошибающемуся ребенку помогает по-матерински: взяла руку девочки в свою и направила, куда надо. В реплике 62 учительница делегирует контроль классу, и благодаря этому Лена получает одобрение уже не только от педагога, но и от всех одноклассников.

#### **Триада 18. Новое правило всем известно**

- |                     |  |
|---------------------|--|
| 65. <b>Учитель:</b> | Так, а теперь скажите, ребята, в слове «чашка» какая встретилась орфограмма? |
| 66. <b>Хор:</b>     | «Ча» — «ща» пиши с буквой «А».   |
| 67. <b>Учитель:</b> | Правильно, молодцы!  |

Оказывается, дети уже знают новый материал. Первоклассники, растущие в нашу информационную эпоху, в целом люди информированные. Они где-то слышали множество сведений и нередко поражают взрослых своей осведомленностью. Школа утратила былую роль основного источника знаний. Поэтому подобные ситуации неудивительны, но раз учителю не надо выступать в роли информанта, пора переходить к роли тренера.

#### **Триады 19–20. Начинаем упражняться в применении правила**

- |                     |   |
|---------------------|---|
| 68. <b>Учитель:</b> | Итак, вот она, наша чашка. <i>(На доске прикреплены несколько чистых листков бумаги. Учитель снимает один из них, переворачивает и показывает детям картинку чашки, под ней напечатаны слова «чашка», «чай».)</i> И в эту чашку налили... |
| 69. <b>Хор:</b>     | Чай!  |
| 70. <b>Учитель:</b> | В слове «чай» какая орфограмма?   |
| 71. <b>Хор:</b>     | «Ча»!   |
| 72. <b>Учитель:</b> | Так.  |
| 73. <b>Учитель:</b> | И еще какое слово? <i>(Показывает картинку тучи и под ней слово «туча».)</i>  |
| 74. <b>Хор:</b>     | Туча!   |
| 75. <b>Учитель:</b> | А в слове «туча» какая орфограмма?  |
| 76. <b>Хор:</b>     | «Ча»! «Ча»!   |
| 77. <b>Учитель:</b> | Так...  |

В этом эпизоде используется знаменитый дидактический принцип наглядности. Новое знание вводится с опорой на чувственный опыт. Помогает ли картинка чая запомнить, что слово «чай»

пишется с гласной А, мы не знаем. Но картинка вносит оживление в монотонность заучивания правила, а положительные эмоции, вплетенные в школьный труд, безусловно, способствуют и запоминанию, и продолжению усилий.

**Триады 21–23. Переходим от хорового ответа к индивидуальному**

78. <b>Учитель:</b>	Что вы, ребята, скажете сейчас по поводу того, как надо писать «ча»?
79.	<i>В классе поднимается галдеж. Несколько голосов вразнобой повторяют правило.</i>
80. <b>Учитель:</b>	Давайте вот так попробуем ( <i>жестом напоминает, как должен поднимать руку «настоящий первоклассник»</i> ). Все-таки мы все уже большие ребята.
81. <b>Учитель:</b>	Вот, пожалуйста, Марина!
82. <b>Марина:</b>	«Ча» — «ща» пиши с буквой «А».
83. <b>Учитель:</b>	Так.
84. <b>Учитель:</b>	Женя, что ты поняла?
85. <b>Женя:</b>	Что «ча» — «ща» надо писать с буквой «А».
86. <b>Учитель:</b>	Хорошо.

Первая триада мягко восстанавливает правильное поведение учеников на уроке, вторая и третья организуют образцовые индивидуальные ответы учениц. Занятно употребление слова «поняла» как синонима слова «запомнила». Действительно, понимание нового правила здесь сводится к его запоминанию и применению.

**Триады 24–25. «Полный ответ»**

87. <b>Учитель:</b>	Так, ребята, а вот посмотрите. Это какое у нас слово? ( <i>Показывает картинку рожи и под ней слово «роща».</i> )
88. <b>Хор:</b>	Роща! «Ща»!
89. <b>Учитель:</b>	Какое здесь сочетание?
90. <b>Хор:</b>	«Ща»! «Ща»!
91. <b>Учитель:</b>	«Ща»! Так.
92. <b>Учитель:</b>	А давайте полным ответом ответим. Оля, вставай. Здесь встретилось...
93. <b>Оля:</b>	Здесь встретилось правило «ща», потому что «ча» — «ща» пиши с буквой «А».
94. <b>Учитель:</b>	Молодец! Умнички!

Класс с изумительной четкостью переходит от индивидуальному к хоровому ответу и обратно. А учитель со столь же поразительной четкостью структурирует детскую активность. В реплике 88 дан ответ на два вопроса: на заданный — «Какое это слово?» (реплика



87) и на незаданный — «Какая в этом слове орфограмма?». Репликой 89 учитель расчленяет эти два высказывания. Так готовится почва для «полного ответа», который в традиционной системе обучения является важным средством речевого развития школьников, приучая их выражать свои мысли развернуто, в стилистике письменной речи.

Дав установку на «полный ответ», учитель сразу же дает образец, речевое клише (реплика 92). Оля аккуратно воспроизводит и дополняет этот образец (реплика 93). В речи девочки проскальзывает восхитительная неточность. Оля чувствует, что синтаксис «полного ответа» требует ученых слов и сложных конструкций. Неуместное использование ею союза «потому что» указывает на характерные детские трудности речевого оформления рассуждений.

Однако от детской неопытности пора перейти к образцовым формулировкам правил. И указать главный источник таких образцов — учебник.

#### Триады 26–27. Чтение правила в учебнике

95. <b>Учитель:</b>	Так, а сейчас открыли учебник на странице 69. Раз, два. Начали № 102. Пальчик положили... Учебник перед собой... Читаем!
96. <b>Дети</b>	<i>начинают читать вразнобой. В классе поднимается шум.</i>
97. <b>Учитель:</b>	Стоп! У нас еще не все готовы. <i>(Помогает нескольким ученикам открыть учебник на нужной странице. Напоминает, как класть закладку.)</i> Так. Пальчик, пальчик, пальчик!
98. <b>Учитель:</b>	Итак. Задание — прочитать. Давайте прочитаем. Три, четыре!
99. <b>Хор:</b>	<i>(Голос учителя лидирует в детском хоре.)</i> Согласные шипящие звуки [Ч'] и [Щ'] всегда мягкие, но после них пишется буква «А»: час, щавель.
100. <b>Учитель:</b>	Так, ребята!

Класс вновь демонстрирует свою организованность: быстро открыть учебник на нужной странице, найти нужное место на странице, положить закладку под первую строку, поставить пальчик под первое слово — все это *очень* трудно. Учитель вновь демонстрирует мягкую и эффективную манеру руководства и помощи детям.

Произнесено правило из учебника — высокий образец формулирования мысли. Заметим: правило содержит слово «но», указывающее опытному читателю на противоречие, которое обсуждается в этом тексте. Это противоречие не становится предметом разговора ни сейчас, ни в последующих эпизодах этого урока.

Возможно, учитель чувствует, что класс начинает уставать, а впереди еще много работы. Надо зарядить детей бодростью.

**Триады 28–30. Игра — лучший энергетик**

- |                      |   |
|----------------------|---|
| 101. <b>Учитель:</b> | А теперь давайте так прочитаем, чтобы наш вот гномик здесь ( <i>указывает на игрушечного гномика, стоящего на телевизоре у доски</i> )... |
| 102. <b>Голос:</b>   | подпрыгнул.   |
| 103. <b>Учитель:</b> | Пусть он подпрыгнет, обрадуется! Давайте!   |
| 104. <b>Учитель:</b> | Так, приготовились! Три, четыре!  |
| 105.                 | <i>Дети старательно и громко перечитывают правило уже без учительского руководства.</i>   |
| 106. <b>Учитель:</b> | Итак, прочитали. Я видела, как вы старались, и гномик за вас порадовался.   |
| 107. <b>Гриша:</b>   | <i>(огорченно)</i> Не подпрыгнул...   |
| 108. <b>Учитель:</b> | Почему не подпрыгнул? Смотрите: вот! ( <i>Подбрасывает гномика.</i> ) И подпрыгнул! Так!  |

В начале этого эпизода учитель обращается к магической помощи игрового персонажа (реплика 101). Гномик — милый игрушечный друг класса, и порадовать его — дело приятное. Неважно, кто из детей подсказал учителю игровой ход: гномик от радости должен подпрыгнуть (реплика 102). Важно, что учитель легко подхватил и использовал детскую игровую инициативу (реплика 103). Но использовал не по правилам игры, а по законам учебного жанра: похвалил за старание от своего имени, лишь косвенно сославшись на гномика (реплика 106). Гриша немедленно указал учителю на это несерьезное отношение к игре (реплика 107). Учитель и на этот раз гибко подстроился к детской игровой инициативе и придал игровому моменту урока завершенность (реплика 108).

Знакомство с новой орфограммой закончено. Описанная выше первая половина урока была чрезвычайно насыщенной; вторая половина урока, посвященная отработке пройденной орфограммы, еще более насыщена и разнообразна по приемам учительской работы. Дети запишут слово «щавель» и поучатся произносить его с верным ударением, рассмотрят еще три картинки и прочитают под ними слова с новой орфограммой, каждый раз повторяя правило. Проведут восхитительную разминку — инсценировку в масках с забавными стишками и песенкой. Прочитают в учебнике пушкинское четверостишие, спишут из учебника строку «Туча по небу идет», вспомнят правила записи предложения. Откроют дополнительную книжку с дидактическим материалом, карандашом впишут пропущенные буквы в словах, обсуждая, какую букву вписать, и каждый раз повторяя правило (каждый ученик в классе объяснит одно слово и сам повторит новое правило). Сделают короткую гимнастику. И еще успеют поиграть в игру, для которой учитель пригласит к доске две группы детей, даст каждой группе несколько букв из магнитной азбуки и попросит сообща сложить из рассыпавшихся букв слово.



Виртуозность педагога не перестает восхищать на протяжении всего урока: четкость каждого шага, точно отмеренный объем помощи делают нелегкую работу детей постоянно успешной; невероятное многообразие форм работы, множество занимательных моментов в уроке обеспечивают бодрую энергию и постоянное внимание первоклассников; мягкий, ласковый, улыбочивый тон урока, щедрость этой учительницы на вербальные и невербальные «поглаживания» и радость за достижения детей — все это делает школьный труд приятным и желанным.

Эти особенности работы педагога видны невооруженным глазом. А что нового в уроке позволил нам открыть микроанализ учебного взаимодействия? Разбив урок на триады, эти управленческие молекулы совместной работы учителя и учеников, мы увидели характер распределения труда, сложившийся в этом классе. Классическая триада указывает на традиционное разделение труда: от учителя исходит инициатива в постановке задачи и в оценке результата ее решения, дети активны в выполнении учительских инструкций. Этот порядок был нарушен в рассмотренной части урока пять раз (17%<sup>16</sup> триад построены не по классической схеме). Один раз дети проявили инициативу в контроле сами (реплика 59), один раз они сделали это по указанию учителя (реплики 62–63), трижды ученики начали действовать по собственному замыслу, не дожидаясь соответствующей санкции учителя (реплики 48, 102, 107).

Чрезвычайно важно для сущностного понимания учебного взаимодействия на уроке то, что все (!!!) отклонения от классической схемы управления детской активностью возникли в игровых моментах урока. Все серьезные, деловые эпизоды урока строились по замыслу учителя, под его полным контролем и были чрезвычайно успешны. Это означает, что исполнительскую, правилосообразную часть совместной учебной работы дети осваивают на высоком уровне и с воодушевлением, что дети на этом уроке с удовольствием учились действовать по правилам, образцам и инструкциям и весьма в этом преуспели.

Понимали ли они основания изучаемых правил, задумывались ли о том, почему действовать надо именно так? Представления учителя о возрастных возможностях интеллектуального развития первоклассников и о зоне их ближайшего развития средствами обучения ясно обозначены в триадах 9, 25, 27. Эти три эпизода — основные точки «углубления в теорию» вопроса, обсуждаемого на уроке. Реконструировать педагогическую концепцию желательной для первоклассников глубины понимания оснований их орфографических действий можно так:

- действовать (писать) надо так, потому что такое правило;
- не надо преждевременно углубляться в причины того, почему пишется так, а не иначе;
- правило надо помнить и применять.

<sup>16</sup> Напомним, что на уроке по системе Эльконина — Давыдова неклассическими оказались 47% триад. Различия значимы по критерию  $\chi^2$ .

Готовность и способность детей жить по школьным правилам, мастерство, которое проявляет учитель, помогая детям следовать правилам и орфографии, и поведения, — все это оценить можно лишь в превосходной степени. А вот о том, насколько «правильна» такая правилосообразная жизнь, можно судить, лишь представив себе иные возможности первоклассников и иную форму взаимодействия учителя и учеников на уроке. Для этого сравним этот урок с уроком по системе Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова как одной из немногих реальных альтернатив традиционной педагогики.

#### 4. Две системы образования — два вектора развития

Мы побывали на двух уроках. В них много общего:

- оба урока состоялись в первом классе, во втором полугодии;
- тема обоих уроков — орфограмма «гласные буквы после согласных Ч и Щ»;
- обе учительницы провели свой урок мастерски, виртуозно;
- в обоих классах была создана деловая и доброжелательная атмосфера;
- ни разу не использовались негативные оценки;
- ученики работали от звонка до звонка дружно, весело, активно, с очевидным удовольствием.

Несомненно, можно заметить и другие черты сходства этих двух замечательных уроков. Но в глаза бросаются прежде всего их различия. Мельком отметим различия поверхностные, не дающие эмпирических оснований судить о завтрашних и более отдаленных образовательных и развивающих последствиях каждого урока.

- Оба класса изучили одно и то же орфографическое правило: «согласные звуки [Ч'] и [Щ'] всегда мягкие, но после них пишутся буквы А и У. Однако в одном классе в этом правиле акцент был сделан на словах «после [Ч'] и [Щ'] всегда пишутся буквы А и У», а в другом классе фокусом работы было слово «но».
- На одном уроке было множество разнообразных упражнений, направленных на закрепление изученного правила, на другом записали всего одно слово.
- На одном уроке прошли только орфограмму «ча» — «ща», на другом одновременно рассмотрели орфограмму «чу» — «щу» и орфограмму «звук [О] после согласных, непарных по мягкости/твердости».
- На одном уроке играли, отгадывали загадки, рассматривали картинки, на другом — вели теоретическую дискуссию.
- На одном уроке дети охотно демонстрировали учителю свою готовность и умение действовать по правилам, которые сообщил взрослый, на другом — сами выводили правила, спорили друг с другом и с учителем, разбирались в противоречиях между прежним знанием и новыми фактами, а также в различиях высказанных точек зрения.



Про ближайшие образовательные последствия можно сказать почти однозначно на основе житейского опыта: если завтра начать урок с простого диктанта, то в обоих классах будет несколько ошибок на пройденное правило. На основании этих уроков мы не можем судить о различиях в типе знания, которое останется в памяти детей, по-разному изучающих правила орфографии. Так и хочется торопливо сказать: в одном случае дети усвоят алгоритм, в другом — поймут понятийное противоречие, стоящее за алгоритмом. Однако это поспешное суждение требует эмпирической проверки. Житейский опыт говорит о том, что у первоклассников сегодняшнее ясное понимание противоречия завтра легко сворачивается в алгоритм и далеко не всегда оказывается шагом (шажком) к тому, чтобы вопрос «Почему действовать надо так, а не иначе» стал для ребенка мыслительной привычкой.

Сделав допущение о том, что тип детско-учительского взаимодействия на уроках остается неизменным, мы можем выявить различия, касающиеся скрытых от глаз, невидимых образовательных реальностей (*hidden curriculum*), которые формируют не знания, умения, навыки, а установки учеников на определенный тип реагирования на новую задачу [13].

Начнем это сравнение с итоговых сенок каждого урока. Вы без труда определите, на каком из двух рассмотренных уроков произошла каждая сценка.

<b>Учитель:</b>	Все быстренько повернулись друг к другу и <u>скажем правило</u> . ( <i>Показывает, как повернуться друг к другу, сдвинуть ладони и, произнося правило, делать движения, как в игре в ладушки.</i> )
<b>Голоса:</b>	«Ча» — «ща» пиши с «А». ( <i>Стараются говорить ритмично, в такт движениям рук. Улыбаются. Оживлены.</i> )
<b>Учитель:</b>	( <i>Хлопает в ладоши, привлекая внимание класса.</i> ) Итак, ребята, скажите, после этого урока как вы будете писать «ча» и «ща»? С какой буквой?
<b>Хор:</b>	С «А»!
<b>Учитель:</b>	Все запомнили?
<b>Хор:</b>	Да!
<b>Учитель:</b>	Все научились?
<b>Хор:</b>	Да!!!
<b>Учитель:</b>	Если кто будет путаться, то мы еще будем <u>повторять</u> и <u>закреплять</u> на следующих уроках. Урок окончен. ( <i>Дети встают и молча вытягиваются около своих парт.</i> ) Спасибо за урок. Построились в столовую. ( <i>Дети чинно, не толкаясь, направляются к двери класса.</i> )

<b>Учитель:</b>	Схему <u>вывели</u> . Опасные места подчеркнули. Теперь можем писать! Что, Глеб, <u>сомневаешься</u> ?
<b>Глеб:</b>	Потому что мы до сих пор... это до восьмого класса, наверно, будет: «О» или «Ё» — мы не знаем!
<b>Учитель:</b>	Ты прав. Сразу <u>на этот вопрос мы не ответим</u> . Но постепенно обязательно все выясним. Теперь <u>попробуем</u> писать. Запишите слово «мочалка». Марик на доске, остальные в тетрадях. <i>(Все пишут.)</i> Посмотрите на доску. Все <u>согласны</u> ? Все так и написали? Но ведь [Ч'] — мягкий согласный. А вы после него написали букву «А»!
<b>Голоса:</b>	Нет! Но мы же узнали... А Вы посмотрите... <i>(Многие дети пальчиками указывают на новую схему.)</i>
<b>Учитель:</b>	Иди, Игорек, покажи, куда мне надо посмотреть.
<b>Хор:</b>	В схему! Это — опасный случай!
	<i>Игорь выходит к доске и указывает на букву А в новой схеме.</i>
<b>Учитель:</b>	И никто не написал букву «Я»?
<b>Голоса:</b>	Нет! И даже не исправляли!
<b>Учитель:</b>	Тогда поставьте себе большой плюс рядом с этим словом. Значит, вы все <u>поняли</u> . Так, может, и тренироваться не будем, завтра сразу напишем диктант?
<b>Галдеж:</b>	Нет!!!
<b>Учитель:</b>	Что ж, вы знаете, что мы будем делать на следующем уроке. Спасибо за работу. <i>(Дети вскакивают и разбегаются — кто-то в коридор, кто-то затевает игры в классе, кто-то подходит к учителю. Сразу становится очень шумно.)</i>

Ключевые слова первого эпизода, завершившего традиционный урок, подчеркнуты:

- сказать правило;
- запомнить *(правило)*;
- научиться *(действовать по правилу)*;
- повторять *(правило)*;
- закреплять *(правильное действие)*.

Ключевые слова второго эпизода, завершившего урок в нетрадиционной школе:

- выводить *(новые схемы, новые знания, новые правила)*;
- пробовать *(действовать по-новому: по новой схеме)*;
- понимать *(противоречия)*;
- сомневаться *(здесь: знать о своем незнании)*;
- соглашаться *(и не соглашаться — возражать, доказывать)*.

Эти два списка глаголов, употребленных учителями в завершающих эпизодах урока, когда в сжатом виде формулируется ответ на вопрос «Что узнали, чему учились сегодня?», различаются самым выразительным образом. Ответ на стандартный последний вопрос учителя на уроке можно свести к лозунгу.

- Чему учились? Подчиняться еще одному правилу.
- Чему учились? Поиску еще одной закономерности.



В первом случае ориентировочная основа орфографического действия была дана *в готовом виде* и фиксирована в словесной формулировке. Завтра это правило будет дополнено (появится правило про «чу» — «щу»), ориентировочная основа действия станет более полной, но останется частичной: о том, как выбирать буквы для обозначения звука [О] после согласных «Ч» и «Щ», эти дети будут узнавать постепенно на протяжении 5–6 лет обучения. Ни сегодня, ни завтра у этих первоклассников не возникнет подозрений о неполноте полученного на уроке знания.

На втором уроке дети активно участвовали в составлении полной ориентировочной основы орфографического действия и фиксировали ее с помощью схемы. В этой схеме отражено не только новое знание, но и новое незнание: указан вопрос, на который сегодня не удалось (и в ближайшие годы не удастся) получить ответ. С завтрашнего дня учитель будет приучать детей действовать по новой схеме, т. е. активно запрашивать недостающее знание. Например, задавать учителю вопрос: «В слове “девчонка” после “Ч” пишется “О” или “Ё”?» От такого вопроса до *умения учиться самостоятельно* — долгий путь, но первый шаг к педагогически желаемому умению учиться сделан: ученики знают, какого знания им не хватает, и активно добывают недостающее знание. Умеющий учиться — это человек, который в ситуации дефицита умений и знаний понимает, что, где и как искать.

Эти два разных типа ориентировки на рассмотренных уроках были целиком и полностью организованы учителями. Дети не проявляли никакой инициативы в выборе того или иного способа изучения нового материала. Выбор школы был сделан не ребенком, а его родителями, метод обучения определяли не первоклассники, а их учителя. Ребенок шести лет в принципе не способен и не должен принимать подобные решения, естественно, что такие выборы делаются за него. Заметим, что эти очень ранние выборы чрезвычайно значимы для дальнейшего детского развития [4].

Мы рассмотрели две группы шести-семилетних детей, которые, переступив порог класса, были погружены в разные образовательные среды. Через полгода, когда мы пришли к ним на уроки, было совершенно очевидно, что дети вполне довольны предложенными им обстоятельствами, активны, успешны и почти целиком отвечают учительским ожиданиям. А учителя ожидали от своих учеников разного, и эта разница обусловлена прежде всего разными представлениями о возрастных возможностях первоклассников и о зоне их ближайшего развития.

Одна учительница представляла себе возможности своих учеников так, как это описано в учебнике по возрастной и педагогической психологии: «В младшем школьном возрасте стремление проникнуть в сущность явлений, вскрыть их причину заметно [6. С. 139]<sup>17</sup> не проявляется. Младшего школьника затрудняет выделение

<sup>17</sup> К сожалению, не указано, кому заметно.

существенного, главного... Детям этого возраста вообще не свойственно задумываться о каких-либо сложностях и трудностях»<sup>18</sup>.

Следовательно, решает учитель вслед за всей традиционной педагогикой, детям надо помочь, как помогает малышу любящая заботливая бабушка: то, что дитя еще не умеет, надо сделать для него, показать, как это делается, и терпеливо поощрять к самостоятельности.

Дать **образец**, мотивировать его **воспроизведение**, вводить дозированную **помощь**, постепенно уменьшающуюся по мере того, как ребенок осваивает образец, — вот три кита традиционной педагогики.

Не давать образцов, ставить ребенка в ситуацию, где его привычные способы действия с очевидностью непригодны, и мотивировать поиск существенных особенностей новой ситуации, в которой предстоит действовать, — вот принципы нетрадиционной педагогики, построенной на основе психологической теории учебной деятельности, созданной Д. Б. Элькониным, В. В. Давыдовым, В. В. Репкиным и их сотрудниками. Инакомыслие авторов этого подхода состояло в том, что они видели в младшем школьнике не только то, что было заметно традиционным психологам и педагогам (отсутствие склонности копаться в противоречиях, проникать в сущность явления, готовность подражать образцам взрослых и учиться методом проб в воспроизводстве заданного образца и ошибок, которые терпеливо исправляет взрослый), но и то, что традиционным психологам не заметно, что может быть обнаружено, если... если обучение будет опираться на иные скрытые возможности возраста.

Дело в том, что каждый психологический возраст имеет не безграничное, но достаточно обширное поле возможностей для дальнейшего развития. В период возрастного кризиса развития, на переходе от одного возраста к другому, «окна развития»<sup>19</sup> распахнуты наиболее полно. На переходе от дошкольного к школьному детству ребенок максимально открыт, чувствителен (сензитивен) к педагогическому воздействию — к тому типу помощи, который предложит взрослый, вводя ребенка в новые области знаний и умений.

<sup>18</sup> Сравните эту мысль с мыслью П. Я. Гальперина: «В настоящее время характеристики мышления дошкольников ограничиваются тем, что оно является наглядно-действенным и наглядно-образным, предоперационным и еще не доросло до собственно логического рассуждения. И это правильно, но только в условиях I типа учения и для той ориентировки в вещах, которую оно формирует. Ошибка состоит в том, что этой характеристике придается всеобщее значение. Происходит это потому, что другие типы учения остаются неизвестны» [5. С. 37–38]. Двадцатью годами раньше об этом же писал Д. Б. Эльконин: «До последнего времени исследования особенностей интеллекта проводились в большинстве случаев в рамках уже сложившейся системы обучения. В таких условиях можно лишь констатировать наличный уровень умственного развития, но нельзя раскрыть новые возможности интеллекта» [18. С. 85].

<sup>19</sup> Метафора, принятая в биологии и обозначающая период жизни организма, в течение которого воздействие какого-либо внешнего или внутреннего фактора обеспечивает максимальный развивающий эффект. При воздействии этого фактора за пределами «окна развития» развивающий эффект выражен слабее или вообще отсутствует.



Для последующего развития принципиально важен не набор этих знаний и умений, не перечень культурных средств и способов действия, которые ребенок освоит при помощи взрослого, а сам тип этой помощи.

Для образного описания помощи взрослого ребенку в зоне его ближайшего развития Дж. Брунер и его коллеги в 1970-х годах предложили метафору scaffolding [26]. Английское слово scaffold в форме существительного означает «строительные леса»<sup>20</sup>, а в глагольной форме — «поддерживать, подпирать, нести нагрузку». Русский эквивалент термина scaffolding — «строительные леса». Метафора строительных лесов открывает специфический взгляд на распределение функций между участниками детско-взрослого взаимодействия: ребенок **сам** строит «здание» своих способностей, а взрослый — для удобства и безопасности строителя — возводит вокруг этого здания (вокруг инициативного детского действия) строительные леса, опоры, которые потом убираются.

Действия взрослого, который мотивирует ребенка на усилие по достижению цели, помогает удерживать эту цель, направляет внимание и активность ребенка на новые средства ее достижения, побуждает опробовать эти новые средства, выполняет для ребенка или вместе с ребенком те операции, которые ребенок еще не в состоянии сделать сам, указывает на рассогласование достигнутого и желаемого, контролирует риски и фрустрации от неудач, демонстрирует идеальные образцы действия, — все эти обучающие усилия взрослого были названы «строительными лесами» будущего здания детской самостоятельности. Существенной характеристикой действий взрослого, возводящего эти «строительные леса», является их двойственная природа: взрослый инициирует действия ребенка и в то же время подхватывает и оформляет любую целесообразную инициативу ученика [23]. Иными словами, совместное действие ребенка и взрослого строится как импровизированный танец, где роли ведущего и ведомого не закреплены жестко между партнерами, где роль музыки выполняет культура, знаки и символы которой воссоздаются заново в каждом событии обучения и развития. Руководство и помощь взрослого появляется, увеличивается или уменьшается *в ответ* на развивающуюся компетентность ученика [21]. В значительной степени помощь взрослого состоит в построении системы взаимных ожиданий скорой самостоятельности ребенка и в передаче ребенку ответственности за результаты и процесс обучения.

При всей привлекательности емкой метафоры строительных лесов она чрезвычайно двусмысленна. Если развить эту метафору, в ней обнаружится смысловой изъян: возводимые педагогом «строительные леса» детского развития необходимы лишь временно — до тех пор пока ученик не приобретет способность самостоятельно,

<sup>20</sup> Кстати, еще и «эшафот». В педагогической метафоре scaffolding это значение слова указывает на то, что образовательная система является местом усекновения некоторых валентностей детского развития.

без помощи учителя оперировать новыми средствами действия или мышления. В конце обучения «строительные леса» убирают.

Но можно трактовать совместное действие, в частности учебное сотрудничество, не как подсобный инструмент развития, не как внешнюю съемную опору создаваемого в ходе обучения здания детской самостоятельности, а как несущую конструкцию, неотъемлемую часть этого здания: как ценную способность вступать в новые виды сотрудничества и инициировать их. В частности, учебное сотрудничество, осваиваемое первоклассниками на уроках, может стать несущей конструкцией будущего умения учить себя самостоятельно.

Типология педагогической помощи ребенку в зоне его ближайшего развития пока еще не построена; в схеме, представленной на рис. 3, намечен открытый и несистематизированный список разных видов помощи ребенку, осваивающему новое действие. На этой схеме представлено начало школьной жизни ребенка.

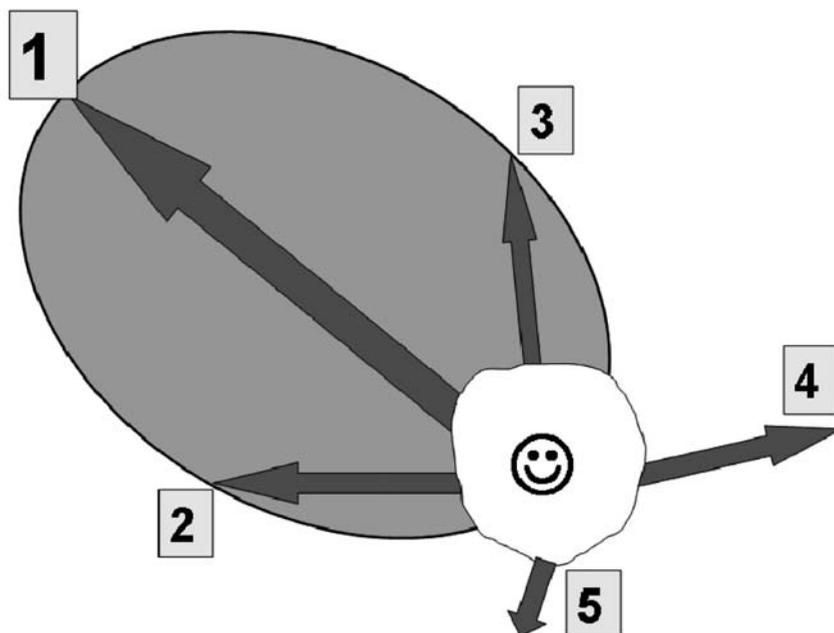
☺ — первоклассник, который принес в школу весь врожденный и накопленный багаж способностей и умелостей вместе с ограниченностями и дефицитами развития. Зона актуального развития ребенка изображена в виде неправильного белого круга; образовательная система, в которую родители поместили своего ребенка, — в виде овала. Стрелки 1–5 указывают потенциально возможные направления развития ребенка<sup>21</sup>. Стрелка 1 обозначает основной вектор развития средствами данной педагогической системы, стрелки 2–3 обозначают дополнительные развивающие валентности этой педагогической системы, стрелки 4–5 указывают те возможности развития, которые этой педагогической системой не будут поддержаны. Например:

- 1 — *взрослый предлагает ребенку готовый образец или правило и формирует операции, необходимые для воспроизведения образца;*
- 2 — *взрослый учит ребенка рассуждать логически, в частности выяснять основания действия по правилу;*
- 3 — *взрослый организует условия детского поиска новых способов действия, для которых нет образцов и правил;*
- 4 — *взрослый поддерживает действия ребенка по собственному замыслу;*
- 5 — *взрослый инициирует действия ребенка, основанные на эмпатии, на сопереживании всем участникам события.*

Допустим, что этот ребенок оказался чувствительным к воздействиям именно этой педагогической среды и учился образцово, т.е. использовал предоставленные ему образовательные возможности в полном объеме. Представим себе его развитие к концу начальной школы (рис. 2). Сравним зону актуального развития ребенка в начале (белая область) и в конце (светло-серая область) начальной школы. Мы видим, что *обучение внесло асимметрию в развитие* ребенка. Доминирующее в данной образовательной системе

<sup>21</sup> Разумеется, число этих направлений не ограничено пятью.

Рис. 3. **Актуальное развитие первоклассника, помещенного в определенную педагогическую среду**

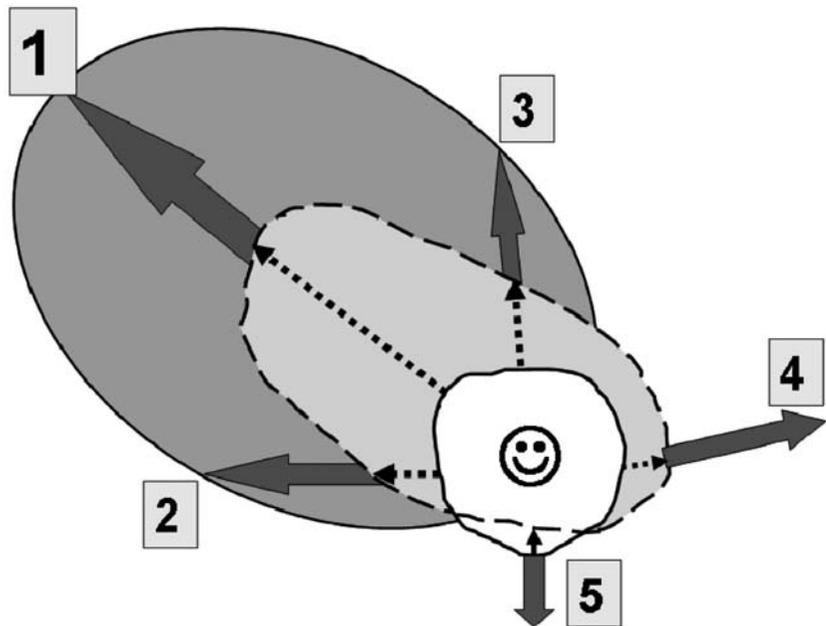


направление детско-взрослых отношений (№ 1) получило максимальную педагогическую поддержку и стало ведущим для этого ученика. Дополнительные валентности этой педагогической системы (№ 2–3) также имели некоторый (но меньший) развивающий эффект. Одна из возможностей развития этого ребенка (№ 4), не поддержанная образовательной средой его школы, была реализована вне школы. Еще одна валентность развития (№ 5) регрессировала.

Разумеется, на рис. 4 представлена чисто спекулятивная схема; реально существует столько вариантов развития ребенка средствами образования, сколько детей обучается в школе. Однако основная тенденция этой схемой схвачена: обучение всегда вносит в развитие асимметрию, поддерживая в большей или меньшей степени одни возрастные возможности детей и оставляя без внимания другие.

Схемы на рис. 3–4 резко противоречат иллюзии всестороннего, гармоничного, целостного развития средствами образования. Описав два урока на языке **видов помощи**, мы показали, что именно они (типы взаимодействия) являются той типологией обучения, внутри которой возможно ответить на вопрос, куда обучение ведет за собой развитие. В принципе любой педагог может использовать все возможные виды помощи ученику, однако педагогическая система всегда имеет доминанту. Так, доминантой традиционной системы обучения является сообщение знаний в готовом виде и трансляция готовых образцов действия, требующих репродукции как можно более точной и полной. Используя меткое выражение

Рис. 4. **Актуальное развитие школьника в определенной педагогической среде в начале и в конце первой ступени образования**



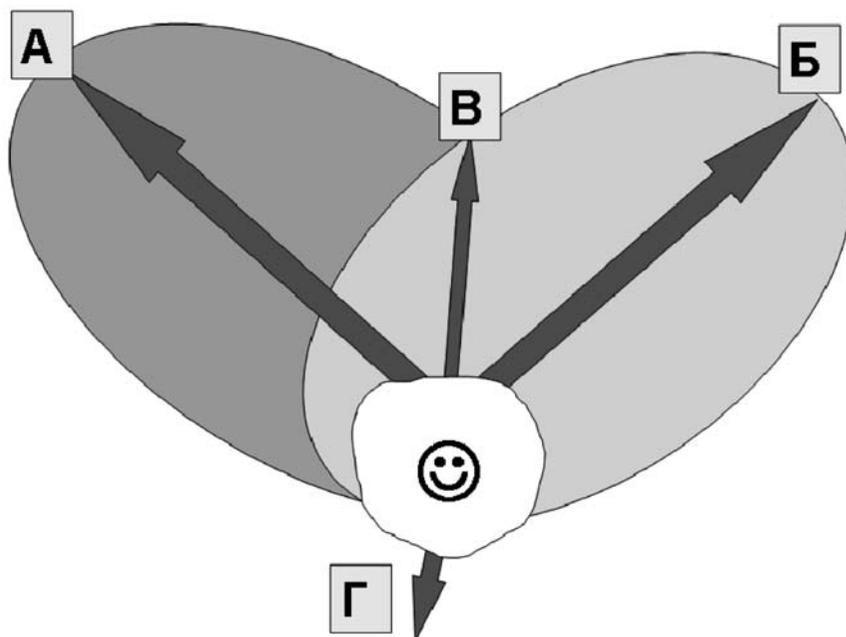
Г. П. Щедровицкого [16], традиционная педагогика представляет собой социальный институт, основная функция которого — *воспроизводство воспроизводства*. Это не означает, что традиционный педагог никогда не помогает детям в порождении и реализации их собственных замыслов, в самостоятельном поиске решения новой задачи. Однако это случается значительно реже, менее системно и целенаправленно, чем действие по готовому образцу.

Доминантой образовательной системы Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова является помощь ребенку, самостоятельно ищущему новые способы и средства действия. Это не означает, что педагог, работающий в этой системе, никогда не сообщает знаний в готовом виде и не требует воспроизводства готовых образцов. Например, после того как дети выводят принципы построения таблицы умножения, им предстоит выучить ее наизусть. Речь идет именно о доминанте, о преобладающем в каждой образовательной системе виде помощи незнающему и неумелому ребенку.

Отдаленные последствия выбора определенной системы образования описаны в схеме на рис. 5. Обучаясь в школе «А» или в школе «Б», ребенок получит максимальную поддержку одних возможностей своего развития, ограниченную поддержку других и отсутствие поддержки третьих. Заметьте, что в школе «А» направление «А» доминантное, а направление «Б» дополнительное, второстепенное; в школе «Б» — наоборот. Оба направления развития — достойные, за каждым из них стоит образ человеческого совершенства. Но между ними

Рис. 5.

**Разные системы образования задают  
разные векторы развития**



приходится выбирать! Основание этого выбора — иерархия ценностей того, кто выбирает для ребенка систему образования.

Делая подобные судьбоносные для ребенка выборы, следует понимать, чем они отличаются от выборов житейских (например, выбора нового платица, которое будет висеть на вешалке рядом с другими). Речь идет о таких выборах направления развития средствами образования, которые делают невозможным движение в ином направлении. И о том, что эти выборы делает не ребенок, а социум, поощряя одни системы образования, не поддерживая другие и запрещая третьи.

Преобладающая в стране система образования позволяет судить о том, какие человеческие способности являются социально желательными и должны быть усилены, сделаны массовыми при помощи института образования. Речь идет не об объеме знаний, приобретенных в школе, а о способности вступать в различные типы взаимодействия с партнерами (реальными и виртуальными), с большей или меньшей эффективностью использовать различные виды поддержки и помощи для освоения новых действий, для самообучения.

Усиливая одну из возможных потенций возрастного развития, образовательная система неизбежно ослабляет, порой даже блокирует противоположные тенденции [11]. Иными словами, *любая образовательная система психическому развитию ребенка одновременно способствует и препятствует.*

## Литература

---

1. Воронцов А. Б. Практика развивающего обучения. М.: Русская энциклопедия, 1998.
2. Выготский Л. С. Лекции по педологии. Ижевск: Изд-во Удмуртского ун-та, 1996.
3. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991.
4. Гальперин П. Я. Лекции по психологии. М.: Высшая школа, 2002.
5. Гальперин П. Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1985.
6. Гамезо М. В. (ред.). Возрастная и педагогическая психология. М.: Просвещение, 1984.
7. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996.
8. Кравцова Е. Е. Культурно-исторические основы зоны ближайшего развития // Психологический журнал. 2001. № 4. С. 42–50.
9. Обухова Л. Ф., Корепанова И. А. Зона ближайшего развития: пространственно-временная модель // Вопросы психологии. 2005. № 6. С. 13–26.
10. Перре-Клермон А.-Н. Роль социальных взаимодействий в развитии интеллекта детей. М.: Педагогика, 1991.
11. Поддьяков А. Н. Исследовательское поведение: стратегии познания, помощь, противодействие, конфликт. М.: Изд-во МГУ, 2000.
12. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка. М.: Прогресс, 1987.
13. Фрумин И. Д. Тайны школы: заметки о контекстах. Красноярск: Красноярский гос. ун-т, 1999.
14. Цукерман Г. А. Как младшие школьники учатся учиться? М.; Рига: ПЦ «Эксперимент», 2000.
15. Шопина Ж. П. Психологические закономерности формирования и актуализации зоны ближайшего развития: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2002.
16. Щедровицкий Г. П. Система педагогических исследований // Педагогика и логика. М.: Касталь, 1993.
17. Эльконин Д. Б. Букварь. М.: Просвещение, 1994.
18. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989.
19. Lemke J. L. (1990) Talking science: Language, learning and values. Norwood, NJ: Ablex.
20. Mercer N. (1992) Talk for teaching and learning / K. Norman (ed.). Thinking voices: The work of the National Opacy Project. L.: Hodder and Stoughton for the National Curriculum Council. P. 215–223.
21. Mercer N. (1995). The guided construction of knowledge. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
22. Newman D., Griffin P., Cole M. (1989) The constuction zone: Working for cognitive change in school. Cambridge: Cambridge University Press.
23. Rogoff B. (1990) Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context. N. Y.: Oxford University Press.



24. Sinclair J. McH., Coulthard M. C. (1975) Towards an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils. L.: Oxford University Press.
25. Wells G. (1999) Dialogic inquiry: Towards a sociocultural practice and theory of education. N. Y.: Cambridge University Press.
26. Wood D., Bruner J. S., Ross G. (1976) The role of tutoring in problem-solving // Journal of Child Psychology and Child Psychiatry. Vol. 17. P. 89–100.
27. Wood D. (1992) Teaching talk/K. Norman (ed.). Thinking voices: The work of the National Opacy Project. L.: Hodder and Stoughton for the National Curriculum Council. P. 203–214.