

Как рождается субъект деятельности

В.Т. Кудрявцев,
Г.К. Уразалиева

В массовом употреблении термином «субъект» обозначается носитель некоторой **активности**. Если это верно, то все призывы современных реформаторов образования «превратить ребенка из объекта в субъекта обучения и воспитания» – лишь изобретение уже изобретенного велосипеда и даже плагиат из традиционных учебников педагогики! Ведь там в числе основополагающих дидактических принципов (сознательности, наглядности, доступности и др.) мы обнаружим **принцип активности**, а в некоторых учебниках – и признание ребенка не только объектом, но и субъектом обучения (воспитания). А разве не было в педагогике 60–70-х годов волны «активизации», дискуссий по поводу «активных методов обучения»? Стоит ли ломиться в давно и не нами открытую дверь?

Но вот встречный вопрос: всякая ли активность предполагает «субъекта» и «субъектность»? – отнюдь не чисто терминологический. Ответив на него определенным образом, мы сможем не только разрешить высказанные выше сомнения, но и обрести некоторую стратегическую опору и тактический ориентир для построения педагогического процесса на разных ступенях образования.

Для начала приведем пример из книги В.В. Давыдова [4], одного из создателей концепции учебной деятельности – наиболее разработанного на сегодня варианта теории развивающего обучения. (Последнее следует отличать от «активизирующего» обучения, где «принцип активности» занимает центральное место, оставаясь в то же время индифферентным к сути обучения развивающего [7].)

«Дети, что нового вы узнали сегодня на уроке?» – «Мы научились решать задачи в два действия». – «Поднимите руки, кто сегодня научился решать задачи в два действия?.. Вижу, почти все научились... А ты, Ваня?» – «А я это и так знал!»

А ведь еще какие-то 45 минут назад Ваня демонстрировал полную беспомощность в решении задач данного типа, но урок (учитель) сделал свое дело и Ваня научился. Точнее – его *научили*, ибо новое умение «овладело ребенком» незаметно для него самого. Ваня даже не увидел разницы, не разглядел границы между двумя состояниями – «бывшим» и «нынешним». Ему действительно привили нечто «новое», но для самого себя он остался *прежним*. Подлинного События встречи с новым знанием (умением), увы, не состоялось. Ведь ареной этой встречи является вовсе не классная доска или страница учебника.

Производя те или иные предметные преобразования при решении задачи, ребенок может осмысленно не проживать и не переживать те преобразования, которые происходят *внутри него самого*. Задача решилась – и прекрасно! А те внутренние, психологические проблемы, которые преодолевались ребенком в скачке от незнания к знанию, от неумения к умению, так и остались не замеченными им. Ребенок даже не успел осознать и понять, что в его сознании свершилась маленькая «революция», он так ничего и не узнал нового... о себе, *учащемся*, будучи лишь *обучаемым кем-то извне*. Но ведь в этом – по большому счету – укоренен главный смысл учения (в отличие от школярства), основа умения и желания учиться (В.В. Давыдов).

Для того чтобы такое осознание и понимание пришло, нужна особая работа, если хотите – «*деятельность*», над собой, которую ребенок должен осуществить совместно с учителем и одноклассниками. Решение учебной задачи можно в конце концов подогнать под ответ в «хвосте» задачника. Здесь же ничего подобного сделать

нельзя. Ничего ни с чем напрямую не сверишь. Кстати, уже поэтому неточная система неприменима к условиям школы *развивающего типа*, назначение которой – не научать (почувствовать), а *учить самостоятельно учиться и переучиваться*. И коль скоро ребенок не способен воспринять собственное учение как цепочку внутренних, психологических трансформаций, то и сами эти трансформации «проходят мимо него». Фактически происходя, они не становятся достоянием личной биографии ребенка. В лучшем случае ученик уподобляется г-ну Журдену, внезапно узнавшему, что он всю жизнь изъяснялся прозой. Но даже при проведении коррекционно-оздоровительной работы с дошкольниками мы обязательно учим детей фиксировать в слове и анализировать те ощущения и эмоциональные состояния, которые возникают у них в ходе выполнения специальных игровых психогимнастических упражнений [12]. Только тогда эффект работы будет достигнут. Что говорить об учебной деятельности школьников!

Учиться, как теперь известно, можно и во сне, и в состоянии гипнотического транса. Но, думается, такое учение возымеет результат в том случае, если оно будет выступать лишь частью целостной – осмысленной и осознанной – **учебной деятельности**. Деятельности, которая, согласно классическому определению Д.Б. Эльконина [19], **направлена на изменение самого действующего субъекта, т.е. носит самоустремленный характер**. Однако именно такой деятельности, как еще 40 лет назад показали исследования Д.Б. Эльконина и его сотрудников, в массовой школе не наблюдается. Нет ее там и сейчас.

Пример с Ваней как раз и иллюстрирует вполне типичную для традиционной школы ситуацию. Это – *школа обучаемых*, под категорию которых тут одинаково попадают и отстающий ученик и отличник. Не стоит думать, что все «обучаемые» – пассивные, страдательные существа.

Тот же Ваня, упражняясь в решении задач нового типа, мог проявлять какую-то активность, преодолевая неизбежные при «усвоении нового» познавательные затруднения. Более того, не исключено, что затем учитель в целях конкретизации и закрепления усвоенного способа решения предложил Ване применить его не только в типовых, но и в *нестандартных* условиях. Возможно, теперь уже «обученный», Ваня с этим справился. И все же... Ваня, как и большинство его соучеников, «проспал» самое главное – **момент собственного интеллектуального роста**. Впрочем, сам этот рост чаще всего происходит *не благодаря, а вопреки* канонам традиционной программы и методики, вопреки традиционному устройству школьной жизни [5].

... Ребенок – впервые на пороге школы. Кажется, стоит перешагнуть этот порог, и ты ступишь на terra incognita (неосвоенную землю), окажешься в новой чудесной реальности, в твоей судьбе произойдет что-то очень важное, радикально меняющее привычное течение жизни. Но, перейдя заветную черту, вчерашний дошкольник вскоре начинает убеждаться, что ничего особенного с ним не происходит. Более того, все очень напоминает «прошлую» – проведенную на детсадовских занятиях жизнь. Просто «развитие речи» и «обучение грамоте» постепенно становится «русским языком», «развитие элементарных математических представлений» – математикой (а в обычной школе на уроках математики как раз и продолжают «развивать» эти элементарные представления!), «ознакомление с окружающим миром» предстает сразу в двух ипостасях – «природоведения» и «крае(городо)ведения», и т.д. Словом, ребенок, во всяком случае – выходец из детского сада, встречает старых знакомых в новых обликах.

Поначалу, конечно, многообразие *внешних* изменений – налицо. Например, ребенок использует картонные кружочки вместо грибков, счетные палочки – вместо сосчитываемых ябло-

чек. И, разумеется, теперь его окружают правила и определения, которые нужно заучить и следовать им при работе с конкретным материалом. Да, еще ему предстоит овладеть умением держать перед учителем словесный отчет о выученном, причем так, «чтобы от зубов отскакивало».

Нам могут возразить: разве этого мало? Ответим: много, может быть, даже слишком много. Однако все эти «достижения» в принципе не выходят за пределы *обыденного опыта*, накопленного ребенком *до* и *вне* школы. Школьные знания и умения осваиваются при помощи тех способов познания, которые *уже стихийно сложились* в домашних и «уличных» условиях или *были целенаправленно сформированы* в детском саду (иное дело, что «обыденность» претит и подлинному духу дошкольного образования [9]). Массовое начальное обучение не несет в себе главного – источника детского *развития*. («Вы выступаете против преемственности обучения и воспитания на разных возрастных этапах?» – вправе спросить читатель. Мы – против *традиционной модели преемственности*, которой может быть предложена альтернатива [6, 10, 11].)

Отсутствие актуально проживаемой ребенком перспективы развития, переживания школьного «бытия» как события во всей его полноте и уникальности постепенно «компенсируется» ужесточением классной дисциплины, контролем со стороны учителя, диктатом отметки, формализацией учебных процедур и т.д. (кстати, многое из этого дети также «проходят» уже на занятиях в дошкольных учреждениях). Потому и стремление учиться часто пропадает не в начале подросткового возраста, что психологически закономерно, а уже в младшем школьном. Уходит, так и не родившись, *смысл* учения. Не рождается и его субъект.

Но кто же такой этот субъект? Видимо, из сказанного выше стало так или иначе ясно, что «субъектом» можно назвать того, кто способен «вступить в особые отноше-

ния» с самим собой, обратиться к самому себе. Его характеризует гордое «САМО...», будь то: **самосознание, развитое до уровня рефлексии, самостоятельность, самодеятельность, самообучаемость, за которой стоит более общее качество – открытость к самосовершенствованию и саморазвитию, и т.д.** И все же, откуда возникает у ребенка тенденция к саморазвитию, в чем она реализуется и как эволюционирует на протяжении детства?

Требуется существенное уточнение. Обычно, говоря о субъекте деятельности, подразумевают *индивидуального* субъекта, в частности – ребенка. Однако, согласно мысли Л.С. Выготского, **развивается не сам по себе отдельно взятый ребенок, а целостная система, точнее сказать, живая общность «ребенок – взрослый».** Эту общность следует рассматривать не только как субъект развития, но и как *субъект «совокупной»*, по словам Д.Б. Элькони-на, *деятельности*. Ребенок и взрослый как индивидуальные субъекты – самобытные «внутренние составляющие», полюсы данной общности. Изучать и практически работать с каждым из них изолированно нельзя.

Вместе с тем индивидуального субъекта мы можем определить по его неповторимому *вкладу* в совокупную, целостную деятельность, по *степени участия* ребенка и взрослого в ее «проектировании», построении и развитии. Это и является фундаментальным *критерием саморазвития* ребенка в качестве индивидуального субъекта – теперь мы правомочны называть его так.

То, что **ребенок может «замышлять» и «конструировать» деятельность наравне со взрослым**, для традиционной педагогики абсолютно неприемлемо. Взрослый задает и организует деятельность по заранее установленному образцу, ребенок – выполняет. Пусть даже «творчески» (скажем, решая нетиповые задачи), но именно *выполняет*. И наоборот, **целенаправленное включение ребенка в процесс совместного творения (со-творе-**

ния) деятельности – отличительная черта развивающего образования. Предпосылки к этому складываются намного раньше, чем ребенка усадят за школьную парту, и даже до того, как трехлетка произнесет свое знаменитое «Я сам!».



Несколько лет назад на одном из научных семинаров В.В. Давыдов обронил замечательную фразу: человек начинается не с момента рождения и даже не с момента зачатия, **человек начинается с идеи о нем, возникшей в сознании двух любящих людей**. И эта идея практически сразу обретает реальную силу, внося кардинальные перемены в сложившийся строй чувств, оценок и мыслей взрослых, в ход реализации их планов и замыслов и т.п. Не рожденное, более того, еще не зачатое дитя становится соучастником их жизни, и это – факт! Вносить идею ребенка столь же ответственно, сколь и самого ребенка. Появление желанных детей, которые порой вопреки всем обстоятельствам становятся счастливыми, – подтверждение этому.

Предыстория человеческой жизни, предыстория детства перетекает в ее действительную историю в рамках пренатального (дородового) периода развития. В отличие от физиологов психологи и педагоги пока знают о нем сравнительно мало (см. [2; 3, с. 61–95]), но одно можно сказать точно: здесь закладываются начала психической общности ребенка и родного взрослого (мамы) [8]. Вероятно, многое из того, что принято списывать на «наследственность», на самом деле относится к эффектам пренатального развития. Человеческий зародыш, плод, и будущая мама живут в этот период единой жизнью и в едином ритме – не только биологическом, но и психологическом. Душевные (особенно эмоциональные) состояния женщины во время беременности влияют как на процесс анатомо-физиологического созревания плода, так и на последующее психическое развитие ребенка. Американские исследователи опросили 500 женщин по поводу обстоятельств их беременности. Треть опрошенных не думали о тех, «кого носят под сердцем». В итоге их дети при рождении имели вес ниже среднего, чаще страдали от желудочных и нервных расстройств, а затем испытывали значительные трудности при адаптации к окружающей среде. Случайность? Не исключено. Однако сходные данные получены специалистами во многих странах мира.

Такое психофизическое единство не утрачивается после перерезания пуповины: ребенок на протяжении младенчества, раннего возраста образует с мамой неделимый психологический организм. Помимо этого, его следы обнаруживаются в виде феноменов интуитивного «материнского чувства» (у матери), запоминания интонаций и тембра речи, музыки, услышанных до рождения, запечатления эмоциональных состояний женщины на пороге материнства, что нередко проявляется уже в зрелом возрасте (у ребенка) и др.

Но вот что особо интересно. Завязываясь и вызревая внутри материнского

тела как «избыточный» орган, плод «превращает» само это – действующее, мыслящее, переживающее – тело в естественный инструмент своей жизнедеятельности, который становится органичным продолжением его самого. Через него он вступает во взаимодействие с внешним миром и накапливает первоначальный опыт освоения действительности. Парадокс в том, что неразумное и несознательное начинает «управлять» сознательным и разумным (проявляя в этом все большую активность) и тем самым многократно увеличивает ресурс своих возможностей.

Психологические изменения в период беременности трудно объяснить только соответствующими физиологическими причинами. В поведении взрослых заметно проступают «иррациональные» черты. Многие женщины на разных этапах беременности признавались в стремлении защитить своего будущего ребенка, как если бы он уже родился. Их супруги пытаются «наладить контакт» с плодом, разговаривать, «общаться» с ним (и, кстати, с психологической точки зрения совершенно правильно поступают). Бурный восторг вызывает ответная реакция плода (перемещения, толчки и т.п.). Это отношение взрослых подготавливает необходимую почву для возникновения у ребенка «самости».

Наконец дитя появилось на свет. Домашний «микросоциум» изменяется до неузнаваемости! Формируется новый уклад семейных отношений, смыслообразующим ядром которых, естественно, выступает новорожденный. Ему, беспомощному, взявшему на себя труд лишь родиться, авансом вручается право на место в центре мироздания (особо усердствуют, отстаивая его, бабушки и дедушки). Но именно благодаря этому у ребенка пробуждается важнейшее, специфически человеческое чувство – «базисное доверие к миру» (Э. Эриксон). Впрочем, довольно скоро выданный взрослыми «аванс» малышу пред-

стоит отрабатывать более или менее самостоятельно.

...Вторая половина младенчества. Возраст, когда ребенку уже мало, чтобы взрослые лишь демонстрировали ему свои бескорыстные чувства любви, нежности, сопереживания и др. Непосредственно-эмоциональное общение (Д.Б. Эльконин, М.И. Лисина) постепенно переходит в русло «делового сотрудничества», связанного с решением простейших задачек – вместе поиграть с погремушкой, подтолкнуть партнеру (взрослому) мячик и т.п. Младенец начинает испытывать потребность в оценке своего участия в «общем деле» [14]. Разумеется, в оценке положительной, но именно – *за дело*.

Дальновидный взрослый всегда поощряет и культивирует подобные проявления. Он расширяет круг предметов, с которыми ребенок сможет производить все новые и новые действия. Вот, к примеру, только что приобретенная машинка превосходно подходит для этого. Поиграем с ней: повращаем ее колесики, разгоним, понаблюдаем, как весело мигает ее огонек... И взрослый в подобающей случаю серьезной, дидактической манере пытается организовать деятельность ребенка с игрушкой. Какое-то время внимание младенца приковано к привлекательной и полезной, с точки зрения взрослого, вещи, однако вскоре оно затухает. И тут-то выясняется, что у новинки имеется «конкурент»... Из всего многообразия игрушек малыш выбирает старенькое и невзрачное резиновое колечко и делает все, чтобы «заинтересовать» им своего наставника. Младенец протягивает к нему ручонку с колечком, размахивает им перед лицом взрослого. Действия ребенка в чем-то напоминают ритуал, смысл которого скрыт для непосвященного. Чтобы его приоткрыть, взрослому надо стать «немного» психологом. Тогда, возможно, он припомнит, как некоторое время назад занимал малыша тем самым колечком и под какой яркий эмоциональный аккомпанемент (ласковый разговор, нежные поглажива-

ния по головке и ручкам и т.п.) это происходило. А припомнив, может быть, поймет, что при помощи колечка ребенок стремится вернуть событие *того* замечательного общения. Колечко для младенца – одновременно и «тотем», символ родства со взрослым, и «магический кристалл», сквозь призму которого способна по-новому преломиться человеческая сущность взрослого, и (в чем-то) «амулет-талисман», залог постоянства переживаемого эмоционального благополучия. Однако во всех вышеперечисленных функциях предмет неизменно остается инструментом ориентировки и самоопределения ребенка в пространстве внутреннего мира взрослого, которое, повторим, является лишь сектором их общего «внутреннего мира».

Здесь в действиях ребенка впервые – в чистом виде – звучит *голос субъекта*. Звучит в форме своеобразной (еще довербальной) *инициации общения* [16] со значимым, близким, родным, любящим человеком.

Отказ от машинки в пользу колечка ведет к *разрыву* заранее намеченной и претворяемой взрослым «линии поведения» в отношении ребенка. Ребенок стихийно оформляет в колечке некоторый знак – «знак» ПРОБЛЕМЫ, которую он фактически ставит перед взрослым. Ведь для взрослого мотив вовлечения *этого* предмета в ход взаимодействия вовсе не очевиден, а инициативное обращение ребенка к нему через предмет выглядит явно *избыточным* с позиции норм обыденного («рассудочного») поведения. Взрослый-то руководствовался вполне ясной дидактической целью – вызвать познавательный интерес к новой игрушке и научить младенца каким-то приемам ее использования. И не сумел увидеть главного: неосознанного стремления «обучаемого» сохранить *смысл* деятельности, найти или придать его ей заново. Между тем это и есть то необходимое условие, при котором ребенок сможет успешно научиться еще очень и очень многому. Малыш по-своему ре-

шал «задачу на смысл» (А.Н. Леонтьев) и справился с ее решением блестяще! Это и требовалось осознать взрослому, привыкшему фиксировать в любой задаче прежде всего познавательные или утилитарно-исполнительские цели.

Взрослому и потом бывает трудно понять, почему украшение елки может ускорить долгожданное появление Деда Мороза, а с ним – и приход Нового года. Как трудно понять взрослому, почему память о золотых волосах Маленького принца заставит прирученного им Лиса полюбить шелест колосьев на ветру (образ А. де Сент-Экзюпери)...

Раннее детство, период от 1 до 3 лет. Возраст, в котором интенсивно осваиваются человеческие способы действия с человеческими предметами. Казалось бы, пробил «звездный час» прямого научения, инструктирования, копирования образцов. Однако все не так просто и однозначно.

Дети раннего возраста проявляют склонность к своеобразному преобразованию уже усвоенных ими схем действий с вещами. Допустим, малышка научили правильно («по-человечески») надевать шапочку. Но он не довольствуется этим новым для себя умением. Он то надвигает шапочку на глаза, то задвигает ее на макушку и при этом заразительно хохочет. Это – типичный пример специфического *инверсионного действия* (от лат. *inversio* – переворачивание, перестановка). Создание такого практического «*перевертыша*» требует от ребенка не меньшей силы фантазии, чем аналогичные словесные «игры», о которых писал в своей знаменитой книге «От двух до пяти» К.И. Чуковский [18].

Вспомним эту книгу: педагогическую ценность «перевертышей» ее автор связывал с тем, что через них ребенок упрочивает свое знание о подлинной природе и назначении вещей. Так, отмечает К.И. Чуковский, в игре можно заставить немого кричать, а слепого подглядывать. Но эта игра потому и остается для ребенка игрой, что

он знает истинные свойства немых и слепых. Ребенок при этом вовсе не предается иллюзии, а разоблачает ее во имя торжества реализма.

В целом, не отрицая этого, отметим, что оперирование «перевертышами» позволяет ребенку не просто прочнее усвоить «норму», но также *осмыслить источники ее происхождения* и – что особенно важно – *границы ее применимости* (позднее это становится важнейшей характеристикой учебной рефлексии – важнейшей составляющей умения учиться). Иначе говоря, благодаря этому ребенок в доступной форме постигает относительность самой «нормы» в целях ее творческого применения к конкретным жизненным ситуациям – всегда уникальным и неповторимым. Это ведет к подлинному обобщению «нормы».

Так и инверсионное действие с шапочкой не есть лишь вольное обращение с человеческой вещью. В равной степени это и не только ориентировка в «норме». Любое инверсионное действие представляет собой способ построения диалога ребенка со взрослым, психологическое орудие их общения. Поскольку носитель нормативного знания – взрослый человек, «инверсия» изначально имеет для ребенка коммуникативный личностный смысл. В нашем примере детский смех полностью «ориентирован» на взрослого. Ребенок как бы чувствует, что священная, общественно узаконенная грань между «правильным» и «неправильным» отчетливо прочерчена именно в сознании взрослого. «А что если перешагнуть эту грань? Как он на это реагирует?» – таков бессознательный «пафос» действий ребенка.

Попытка перейти эту грань (а иногда и выстроить ее заново) путем манипуляций с внешним предметом (шапочкой) на деле является экспериментированием с сознанием, субъективным миром взрослого человека. И взрослая часть человечества уже давно находится «под колпаком» – выступает объектом подобного экспериментирования, только

в большинстве случаев не подозревает об этом. Инверсионные действия лежат и в основе таких явлений, как «игры в непослушание» (Д.Б. Эльконин): интенсивные и стереотипные запреты и наказания способствуют продолжению шалостей и возрастанию степени их изобретательности. Иными словами, желаете, чтобы ребенок шалил еще больше, – ставьте его в один и тот же угол с периодичностью в десять минут, читайте ему самые скучные из всех моралей, какие только знаете, по возможности одними и теми же словами. Успех вам будет гарантирован. Если же хотите прекратить детские шалости – попробуйте сделать нечто такое, чего вы сами от себя не ожидали бы. Ну, хотя бы сами начните шалить. И этим подадите ребенку очень важный знак – знак того, что вы его поняли.

Ведь шалая, т.е. «проверяя на прочность» нормы поведения, ребенок зачастую стремится углубить и расширить свои отношения со взрослым, проникнув в некие «скрытые» слои взрослого сознания. То, что мама или папа любят его «беленьким», он и сам знает без всякого экспериментирования. Ребенку же хочется узнать, как отнесутся к нему «черненькому», и заставить других признать себя в этом

Главное в обучении детей состоит не только в том, что им сообщается, а и в том, как им сообщается изучаемое. Самые обыкновенные и ежедневные предметы, хорошо и искусно внушенные ребенку, для него в стократ полезнее в будущем, чем высокие истины, худо уложенные и нисколько не приуроченные к его понятиям.

Н.И. Пирогов

качестве. Но это – в то же время и *способ самоосознавания и самопознания* (чем, кстати, позднее объясняются и многие феномены подросткового поведения). Ибо, напомним, перед нами – процессы, которые совершаются внутри единой развивающейся системы «взрослый – ребенок». Показательно, что дети вплоть до младшего школьного возраста редко шалят в отсутствие взрослых. И детские шалости нужно отделять от других форм экспериментирования, которые складываются в дошкольном детстве.

Аналогичную функцию косвенно выполняют и словотворческие опыты в преддошкольном и дошкольном возрастах. Создание ребенком неологизмов – забавных словечек типа «мок-ресс», «почтанник», «плавальщик», «котиха» и др. – это спонтанное образование смысловых разрывов, которые могут быть заполнены посредством конструирования нового совместного действия со взрослым. При всей своей спонтанности эти разрывы вполне закономерны и логичны.

Ребенок экспериментирует со звуковой оболочкой слова, чтобы быть услышанным взрослым. Если бы детская речь строилась на подражании речи взрослого, то взрослый не смог бы слышать голоса ребенка – самоценного голоса представляемой им возрастной формации. Голоса младшего и старшего поколений попросту сливались бы друг с другом до неразличимости. Но этого не происходит. В словотворческих экспериментах ребенок «выделяет» свою уникальную речь из речевого потока взрослых и одновременно побуждает взрослых к общению. (Существование неологизмов нельзя объяснить недостаточным владением словообразовательными средствами родного языка – в детской речи они могут соседствовать с правильными грамматическими формами [1].)

Словотворчество поэтому равным образом является и средством обособления ребенка, и спонтанным выражением его направленности на интеграцию в общность со взрос-

лым. Ребенок таким образом сам инициирует «связь поколений» не в меньшей степени, чем это делает взрослый, когда обращается к ребенку. И тем самым также заявляет о себе как о субъекте деятельности.

Нужно ли все это знать школьному учителю? Полагаем – нужно. Дело в том, что *учебная деятельность школьников* начинается вовсе не с усвоения каких-то особых, сложных знаний (которые, кстати, могут усваиваться вне и помимо нее). Она начинается с *оценки* ребенком соответствующей ситуации в качестве *учебной*. Показателем адекватности такой оценки на первых порах может служить *инициативное включение* ребенком взрослого в процесс собственного учения, в учебное сотрудничество.

Так, некоторые дети, не усвоив весь алфавит, начинают самостоятельно учиться у взрослого: про незнакомую букву они спрашивают: «Какая это буква?», а про полужаную: «В какую сторону пишется *E*?», «*У III* три ножки?» и т. д. В этих запросах учебной *помощи*, как ни парадоксально, впервые проявляется учебная *самостоятельность* [17]. Значительные трудности начального периода пребывания ребенка в школе как раз и связаны с тем, что ребенок попросту не видит необходимости в помощи извне либо пока еще не может адекватно выразить собственное затруднение для взрослого.

Новоиспеченных первоклассников можно дифференцировать по разным признакам. Можно и по такому: одни дети сравнительно быстро приступают к работе по заданному образцу, добросовестно выполняя инструкции учителя, другие – постоянно обращаются за помощью, задавая бесконечные вопросы (хотя, казалось бы, «все» и так должно быть все ясно»). Учитель делает заключение о высокой готовности к школьному обучению у первых и низкой – у вторых. И, как правило, ошибается: первые пассивно «принимают» обучение как медицинскую процедуру («инъекцию» знаний, уме-

ний и навыков), вторые – *учатся сами*. А сколько раз мы видели, как усердные зубрилы, хваленые отличники утрачивали кредит доверия в глазах учителя и класса, пасуя в ситуации изменения привычной схемы решения задачи! И напротив, своими вопросами (запросами) к учителю ребенок может создать разрыв в плавном движении деятельности, внося порой существенные коррективы в ее исходный педагогический замысел (проект). Однако именно таково подлинное учение.

Поставим, на первый взгляд, неожиданный вопрос: существует ли какая-либо связь между инициативным поведением ребенка, который самостоятельно обращается ко взрослому за помощью, и... открытием закона всемирного тяготения И. Ньютоном?

Прежде чем ответить на этот вопрос, сформулируем еще один: кому нужна *подсказка*, помощь при решении проблемы (творческой задачи) – «слабому» или «сильному»? На первый взгляд, – конечно же, «слабому», а «сильный» и так решит задачу. Но результаты экспериментальных исследований мышления говорят как раз об обратном [15]. В них использовалась классическая методика подсказок, разработанная гештальт-психологами М. Вертгаймером, К. Дункером и др. Суть методики состоит в следующем: вначале испытуемому предъявляется основная задача (например, на доказательство теоремы), а затем на разных этапах ее решения вводится вспомогательная – значительно менее трудная и, главное, содержащая в себе подсказку решения основной.

Оказалось, что испытуемый поначалу не способен воспользоваться этой интеллектуальной помощью. Он еще должен трудом собственной мысли принять и «освоить» предложенную подсказку (а в ряде случаев достроить, преобразовать ее) по мере анализа основной задачи. Даже если подсказка является почти очевидной, испытуемый до поры до времени «не замечает» ее, не обращается к ней. Принимает помощь только уже про-

двинутый в решении основной задачи испытуемый.

Ту же закономерность демонстрирует и реальная история научного, технического, художественного творчества. Сотни, тысячи естествоиспытателей могли наблюдать, как падает яблоко с яблони, но только «продвинутого» Ньютона это наблюдение подвигло на открытие закона всемирного тяготения. «Слабому» помощь, может, объективно и нужна, но грамотно обратиться за ней и с умом принять ее способен лишь «сильный».

Так и **ребенку, чтобы осмысленно принять учебную помощь взрослого (обратиться за ней), необходимо пройти определенный путь развития** – некоторые его вехи были обозначены нами выше. В ином случае это будет внешняя, навязанная помощь, эффект которой часто оказывается минимальным.

В подобной осмысленности – ростки *субъекта учебной деятельности*, который сформируется позднее – где-то на этапе перехода из начальной школы в основную. В ней – неразвитые ростки присущих ему способностей: самостоятельно ставить учебные задачи, анализировать основания своих и чужих (в том числе учительских) действий, учиться на ошибках, чувствовать границу известного и неизвестного и т.д. (В.В. Давыдов, В.В. Репкин, В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман и др.).

Но все эти и другие способности станут достоянием ребенка лишь тогда, когда сам учитель сможет породить в себе субъекта деятельности. Увы, в массовой школе он не является таковым даже «по определению». Он выступает как толкователь программы и учебника, реализатор методики, но не как *автор* двусторонней учебно-педагогической деятельности, в данном плане разделяя участь ребенка. В развивающем образовании для него открывается иная перспектива.

Эта перспектива, по сути, обрисована в книге известного логика и историка науки Имре Лакатоса [13]. Ее центральной фигурой является вообража-

емый Учитель, который ведет на уроке диалог (дискуссию) со своими Учениками. Вместе они ставят своеобразный мысленный эксперимент над историей математического познания. В итоге жестко формализованные понятия современной математики «размыкаются» в открытые проблемы, и на глазах дискутантов их собственными силами рождается иная – дидактически не препарированная математика. Живая, образная, пока только находящаяся в поисках логического обоснования своих ключевых определений...

Учитель обращается к Ученикам: мы нашли свойства многогранника и увидели, что они целиком удовлетворяют теореме Эйлера? Вы утверждаете: теорема Эйлера – универсальна? Так давайте же просверлим в многограннике туннель и посмотрим, что получится... Сложившийся взгляд на проблему не выдерживает «проверки на прочность». И именно тут возникает необходимость строительства новых оснований поисково-преобразующей деятельности, соавторами которой предстоит стать Учителю и Ученикам.

Итак, **субъектом мы можем назвать того (не важно – ребенка или взрослого), кто осуществляет особые действия по развитию целостной деятельности.** Иллюстрации этого – применительно к разным детским возрастам – были приведены в нашей статье. Иллюстрации – очень разные, на первый взгляд трудно сопоставимые друг с другом. Но если читатель все-таки сумел сопоставить их по существу, то авторы могут считать свою задачу выполненной.

Литература

1. Арушанова А.Г. Парадоксы детской грамматики // Дошк. воспитание. 1991, № 10.
2. Баттерворт Дж., Харрис – М. Принципы психологии развития. – М., 2000.
3. Бертен А. Как тело в ходе своего развития обучается из источника своего бытия // Дошк. воспитание. 1991, № 10.
4. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М., 1996.

5. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. 2-е изд. – М., 2000.

6. Давыдов В.В., Кудрявцев В.Т. Развивающее образование: теоретические основания преемственности дошкольной и начальной школьной ступени // Вопр. психол. 1997, № 1.

7. Кудрявцев В.Т. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы. – М., 1991.

8. Кудрявцев В.Т. Смысл человеческого детства и психическое развитие ребенка. – М., 1997.

9. Кудрявцев В.Т. Инновационное дошкольное образование: опыт, проблемы и стратегия развития (журнальный вариант книги) // Дошк. воспитание. 1997–2000.

10. Кудрявцев В.Т. Преемственность ступеней развивающего образования: замисел В.В. Давыдова // Вопр. психол. 1998, № 5.

11. Кудрявцев В.Т. Диагностика творческого потенциала и интеллектуальной готовности детей к развивающему школьному обучению. – М., 1999.

12. Кудрявцев В.Т., Егоров Б.Б. Развивающая педагогика оздоровления. – М., 2000.

13. Лакатос И. Доказательства и опровержения. – М., 1967.

14. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. – М., 1986.

15. Мышление: деятельность, процесс, общение. – М., 1982.

16. Смирнова Е.О. Развитие воли и произвольности в раннем и дошкольном возрастах. – М., 1998.

17. Цукерман Г.А., Елизарова Н.В. О детской самостоятельности // Вопр. психол. 1990, № 6.

18. Чуковский К.И. От двух до пяти. – М., 1990.

19. Эльконин Д.Б. Избр. психол. произв. – М., 1989.

Владимир Товиевич Кудрявцев – доктор психол. наук, директор Института дошкольного образования и семейного воспитания РАО.

Гульшат Кулумжановна Уразалиева – канд. филос. наук, ведущий научный сотрудник того же института.