



## Становление учебной самостоятельности младших школьников в учебном диалоге

**Н.А. ПЕСНЯЕВА,**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального и дошкольного образования, Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, Москва

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования определил в качестве главных результатов не предметные, а личностные и метапредметные, т.е. универсальные учебные действия (УУД), обеспечивающие умение учиться, способность к саморазвитию и самоизменению.

Словосочетание *учебные действия* говорит о том, что они могут формироваться в учебной деятельности. Что такое учебная деятельность? На этот вопрос ответит, пожалуй, каждый педагог.

Любая деятельность начинается с мотива. Умение учиться, способность к саморазвитию и самоизменению также подразумевают активную позицию человека. Будет мотив — обозначится цель, будут создаваться условия и осуществляться конкретные действия по ее достижению, тогда получится результат.

Об учебной деятельности можно сказать то же самое. Начало всему — потребность в самоизменении, развитии действующего субъекта. Но учебная деятельность имеет ряд специфических признаков. Это не любая деятельность или действия, выполняемые учащимся в процессе обучения: открывание тетради, записывание числа и т.д., — и даже не выполнение какого-то конкретного упражнения. Это деятельность

по решению учебных задач в ходе учебного сотрудничества школьников и педагога в форме дискуссий, побуждающих ее участников к пониманию, прояснению и координации точек зрения.

Для того чтобы осуществлялась учебная деятельность, ее цель должна быть учебной. Ученик может решать задачу, чтобы показать учителю, как он стал красиво писать, можно делать это, чтобы выполнить задание быстрее одноклассника, а можно делить количество килограммов огурцов во всех ящиках на количество ящиков, чтобы узнать количество килограммов в одном ящике, но, увы, и в этом случае школьник не выполняет учебную деятельность, поскольку не решает учебную задачу, а перечисленные цели не являются учебными. Чтобы цель была учебной, школьник должен стремиться к самоизменению, личностному росту в чем-либо.

**Учебная задача** — центральное и особое понятие в структуре учебной деятельности. Принятие учебной задачи или ее самостоятельная постановка требует от человека осознания какой-то преграды. В этом смысле *принять учебную задачу от учителя* не означает выслушать, что требуется сделать. «Принять учебную задачу — означает воспротивиться знакомому, переставшему работать способу действия, то есть



отказаться действовать там, где не работает старый способ действия, и искать новый способ. Учебная задача — это всегда новая задача, в которой невозможно воспроизвести какой-либо привычный стереотип действия» [1, 71]<sup>1</sup>.

В.В. Давыдов так описывает момент постановки учебной задачи: «...смысл должен появиться в тот момент, когда *ребенок запротестует*. Он должен сказать: «Я не могу больше измерять количество воды в ведре наперстком». Подчеркну, есть момент, когда ребенок *должен* остановиться. Он *должен это сделать сам!* Если мы будем задавать наводящие вопросы, если мы будем подсовывать большую банку ему в руки — все пойдет насмарку. Понимаете, ребенок должен остановиться. И за ребенка никто этот шаг сделать не может» [1, 72].

Приведем примеры, отражающие суть учебной задачи, не рассматривая при этом возможные варианты ее постановки и решения.

1. Решая предложенную педагогом конкретную математическую задачу, ученики записали по ней выражение и остановились. Отвечая на вопрос: «Почему вы не выполняете вычисления?», они сказали: «Мы не можем вычислить значение выражения  $32 - 7$ , так как в уменьшаемом 2 единицы в разряде единиц, т.е. их меньше, чем в вычитаемом, а мы значение таких выражений еще не вычисляли. Но... (тут происходит выход за пределы незнания и побуждение к отысканию нового способа действия — *Н.А. Песняева*) мы знаем состав числа, мы умеем вычитать однозначное число из круглого, умеем вычитать круглые числа...» Далее ученики выдвигают гипотезы по нахождению способа вычисления и их проверке, обосновывают, опровергают неверные гипотезы, находят наиболее удобный способ вычисления из предложенных. Вместе с тем выражение, записанное при решении этой задачи, конкретное. На нем практически выявлен способ вычитания однозначного числа из двузначного с переходом через разряд — это конкретно-прак-

тическая задача. Таких выражений много. Учащиеся приводят примеры аналогичных выражений и применяют на них открытый способ действия. Это учебная задача. Общий способ, который открыли школьники, подходит для вычисления значения всех таких выражений.

2. Учащиеся вставляли пропущенные буквы в слова с безударными гласными в корне и использовали способ проверки безударных гласных в корне. Затем учитель предложил вставить пропущенную букву в слове *кот..к*. После паузы он спросил: «Может быть, можно проверить словом *котенок* и написать букву *е*? Или проверим словом *котище* и напишем букву *и*?» Школьники выяснили, что орфограмма находится не в корне, а они знают только способ проверки безударных гласных в корне. Значит, этот способ проверки здесь не сработает и надо искать новый.

С понятиями *учебная деятельность* и *учебная задача* напрямую связано понятие *учебный диалог*. Он и рождается в результате организации подлинной учебной деятельности.

**Учебный диалог** — это субъект-субъектное взаимодействие учителя и учащихся, а также самих учащихся, которое перерастает в продуктивное учебное сотрудничество при организации внутригрупповой или общеклассной дискуссии в ходе постановки и решения учебных задач.

Рассмотрим условия «рождения» учебного диалога.

1. Работа по развитию речи.
2. Использование нерешаемых задач и задач с недостающими данными.
3. Обучение школьников умению вести учебный диалог.

Последнее условие реализуется в три этапа. *На первом этапе* педагог «учит умному незнанию»<sup>2</sup>. Учащиеся осознают, что они что-то не знают. При этом важно сформировать не беспомощную позицию стандартного школьника: «Мы это не проходили», а учебное действие: «Я это не знаю, потому что...», т.е. учеником осозна-

<sup>1</sup> В квадратных скобках указан номер работы и страницы в ней из списка «Использованная литература». — *Ред.*

<sup>2</sup> По терминологии Г.А. Цукерман.



ется факт своего незнания, он учится отделять собственное знание от незнания (первичная рефлексия).

Также на этом этапе педагог «учит умному спрашиванию»<sup>1</sup> — ученик не только останавливается и отказывается от выполнения задания, но и выходит с инициативой на совместное сотрудничество, с запросом на недостающую информацию (к учителю, а затем к сверстникам); факт незнания перерастает в следующую мысль: «Я этого не знаю, но могу узнать (решить) это, если задам вопрос учителю...»

Здесь же школьники учатся предвидеть варианты решения задачи в зависимости от той недостающей информации, которую может дать учитель.

На *втором этапе* при обучении умению работать в паре и группе последовательно применяются особые задания, побуждающие обучающихся к объединению, когда они на личном опыте убеждаются, что в такой работе есть необходимость, ведь некоторые задачи удобнее, быстрее и интереснее решать в паре и группе.

Приведем пример из реальной ситуации на уроке математики в I классе (тема «Многоугольники»). Педагог предложил взять каждому ученику по четыре счетные палочки и выложить квадрат. Они легко справились с заданием. Затем учитель попросил отложить одну палочку в сторону и выложить из оставшихся палочек шестиугольник. Первоклассники сообщили учителю, что его задание выполнить невозможно, так как палочек не хватает, но если объединить свои палочки с палочками соседа, то нерешаемое задание становится выполнимым. Тут как учителя, так и школьников могут подстергать трудности в нашей ситуации. Педагог хотел показать этим заданием, что ученикам надо объединиться для решения задачи, но не все учащиеся были готовы к этому. Сегодня это встречается часто: дети не готовы даже соседствовать друг с другом, не говоря уже о том, чтобы решить какую-то содержательную задачу. Поэтому педагог, опираясь на их особенности, должен сначала научить учащихся устанавливать глазной и тактильный контакт друг с другом, а

потом переводить отношения в содержательный план. Ведь наши школьники до сих пор учатся «рядом, но не вместе» [5, 83]. Из-за этого в их речи можно наблюдать обращение к сверстнику через посредника — учителя, а не конкретно к собеседнику-однокласснику. Это фразы вида: «А он сказал», «А эта не так делает» и др. В учебном диалоге школьники учатся обращаться друг к другу и педагогу, строя человеческие и деловые взаимоотношения. В приведенной ситуации учитель обратил внимание учащихся на удачный ход взаимодействия при построении шестиугольника — одна пара учащихся продемонстрировала это. Именно разбор удачных действий учеников, а не содержательного результата важен в такие моменты при обучении работе в паре и группе.

На *третьем этапе* происходит непосредственное обучение умению вести дискуссии. Здесь также необходима последовательная работа педагога, использование особых приемов и средств при организации учебного диалога [4].

Обращаем внимание читателей на то, что для организации учебного диалога важно проектировать, а не планировать урок.

Учебный диалог — это непредсказуемое учебное взаимодействие. План (конспект) урока пишется учителем для себя. В нем нет места «вариациям на тему», когда дорого не мнение ученика, а то, успеет ли учитель *дать* материал (заметим, что слово *дать* идет вразрез и со стандартами, и с формированием УУД). **Проект урока** — это некий каркас со взаимозаменяемыми элементами, подвижный в зависимости от реплик учащихся и их продвижения в понимании материала. Ориентируясь на него, учитель отталкивается от детского действия, рассуждая: «Если ученики скажут... то я, пожалуй, попробую сделать так... А если они скажут... зададут вопрос... то я поступлю так...» Неизменным остается результат, который учитель постоянно держит в голове, направляя и корректируя ход взаимодействия, и сама логика построения предметного содержания.

Проектирование урока начинается с обозначения ожидаемого результата — с то-

<sup>1</sup> По терминологии Г.А. Цукерман.



## Последовательность действий учителя при планировании и проектировании урока

Планирование	Проектирование
<ol style="list-style-type: none"><li>1. Формулировка темы, цели урока.</li><li>2. Описание этапов урока, поиск ответа на вопрос: «Каким образом достичь цель урока?»</li><li>3. Наполнение этапов учебным материалом.</li><li>4. Подбор методов, приемов, технологий...</li><li>5. Характеристика ожидаемого результата</li></ol>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Формулировка ожидаемого результата: изменений, которые произойдут с учениками за время урока (поймут, примут, откроют, научатся способу действия и др.).</li><li>2. Описание, что должен делать школьник, чтобы с ним произошли эти изменения (вспомнит, столкнется с противоречием, отделит знание от незнания, найдет способ решения и др.).</li><li>3. Подбор методов, приемов, технологий с целью ответа на вопрос: «Что должен делать учитель, чтобы совершились изменения?»</li></ol>

го пункта, что при написании плана стоит последним (см. табл.). Учитель отталкивается от результата, продумывает возможные действия, а затем подбирает необходимые методики, техники и приемы. Тему и цель школьники формулируют сами, их учат делать это в учебном диалоге.

Из таблицы видно, что при планировании урока учитель ориентируется на себя, а при проектировании — на действие ученика.

Например, при проектировании урока математики во II классе по теме «Вычитание однозначного числа с переходом через разряд» учитель сначала формулирует конечный результат: ученики должны открыть способ вычитания однозначного числа из двузначного с переходом через разряд. Затем он определяет, что для этого должны сделать второклассники: отделить знание от незнания (умеем складывать с переходом через разряд, а вычитать не умеем); выяснить, какие знания и умения им пригодятся для того, чтобы открыть способ вычисления (знание компонентов при вычитании, состава числа, умение вычитать из круглого числа и т.д.); найти способ вычисления. Затем учитель наполняет урок конкретным содержанием, которое поможет осуществить проект урока: учащиеся устно заполнят числовые домики, составят выражения по задаче, которая решается сложением с переходом через разряд (оно известно ученикам), составят выражение по задаче, решение которой потребует отыскание нового способа действия и т.д. При этом

учитель продумывает, какие формы работы (индивидуально у доски, фронтально с классом и др.) и методы он использует.

Для воспитания человека, способного к саморазвитию, учитель должен быть готов и побуждать учащихся проявлять инициативу, вступать в продуктивное взаимодействие. Это будет способствовать становлению учебной мотивации, развитию умений целеполагания и планирования.

С этой целью с первых дней обучения до конца начальной школы можно использовать недоопределенные задания.

Например, на уроке русского языка можно предложить учащимся распределить слова в две группы: слова, содержащие приставку и суффикс. Среди предложенных слов должны быть слова, не содержащие этих морфем, а также содержащие и приставку, и суффикс. В этом случае мы ждем от учеников вопроса по содержанию (по существу решаемой задачи): «Куда отнести слова, которые не соответствуют заданным критериям?»

Приведем еще один пример реальной ситуации в классе. На уроке русского языка учитель предложил в качестве физкультминутки задание: «Если я назову слово на правило проверки безударного гласного звука в корне, то вы должны присесть у парты, а если на проверку парного согласного звука в корне, то хлопнуть в ладоши». Педагог сначала называл слова с указанными орфограммами, а затем сказал слово с непроносимым согласным. Ученики задали учителю вопрос: «Какое движение нам надо





сделать, если вы назовете слово с иной орфограммой?» Педагог ответил следующим образом (учитывая особенности учеников и продолжая учить их контактировать друг с другом, смотреть в глаза, быть вместе): «Повернитесь друг к другу, улыбнитесь, погрозите пальцем — мол, будь внимателен, не ошибись и ты» — и продолжил называть слова.

В ходе выполнения таких заданий учащиеся могут вести себя по-разному (что и надо педагогу).

1. Большинство учеников действуют по своему разумению, не обращаясь к учителю, т.е. не запрашивают недостающую информацию.

2. Меньшая, но все же значительная часть класса выполняет задание строго по инструкции взрослого (даже если видит, что что-то не так) и приходит к абсурдным результатам.

3. Отдельные ученики обращаются к учителю с вопросом, т.е. проявляют инициативу, вступают в продуктивное взаимодействие с педагогом. Такие школьники помогают учителю в выращивании и поддержке инициативы, потребности, учебного мотива у других учащихся.

Еще раз подчеркнем, что если мы хотим воспитать инициативных, самостоятельных, способных к саморазвитию людей, то не надо выполнять те действия, с которыми ученик может справиться сам. Важно научить школьников доверять себе и своему разуму, не выполнять слепо предложенное задание, а обращаться к взрослому с вопросами, подвергать его слова сомнению, спорить.

Задания, подготавливающие и подводящие школьников к учебному диалогу, направляющие их учебную деятельность, можно предлагать в ходе изучения разных предметных областей. Приведем пример реального урока математики в I классе.

В ходе устного счета ученики, работая с кассой цифр и знаков арифметических действий, выполняли задания типа: «Уменьшаемое 9, вычитаемое 2, покажите разность», «Покажите сумму чисел 4 и 5...» и т.д.

Далее учитель предложил первоклассникам выложить на парте решение задачи: «На тарелке лежало 8 груш. Несколько

груш съели. Сколько груш осталось на тарелке?»

Часть учеников доопределила условие задачи и выложила решение, поставив на место вычитаемого свое число. Некоторые учащиеся выложили  $8 - \dots =$  и остановились. Никто из них не поднял руку. Тогда педагог обратился к первоклассникам с вопросом.

Учитель. Я вижу, что некоторые ученики остановились, а некоторые выложили решение. Почему, Гюльшан, ты остановилась?

Гюльшан. Я не знаю, какое число...

Учитель. Попробуй сказать точнее, чего ты не знаешь.

Гюльшан. Я не знаю, какое число дальше положить. *(Пауза.)*

Учитель. Что надо сделать в этом случае?

Гюльшан. Спросить у вас!

Учитель. Соглашусь с тобой. Спроси!

Рита. Какое следующее число?

Учитель. Рита спросила так. Отвечаю: «После 8 следующее число 9». Это число нам надо?

Рита. Нет.

Учитель. Как точнее задать вопрос?

Вероника. Какое число мы вычитаем?

Учитель. А вдруг надо не вычитать, а складывать? Я перечитаю задание еще раз. Послушайте и попытайтесь задать точный вопрос.

Учитель читает задачу еще раз.

Вика. Сколько это — несколько груш?

Учитель. Ты хочешь спросить: «Сколько груш...?» Договорите вопрос хором.

Ученики *(хором)*. Съели!

Учитель. Кто повторит этот вопрос?

Алена. Сколько груш съели?

Учитель. А теперь обратитесь ко мне и задайте этот вопрос.

Даня. Людмила Семеновна, сколько груш съели?

Учитель. Зачем вам это надо знать?

Даня. Для решения задачи.

Учитель. Съели три груши. Теперь можно решить задачу?

Ученики *(хором)*. Да!

Каждая фраза педагога, каждое слово в этом диалоге продуманы, несут свою смыс-



ловую нагрузку, работая на формирование различных умений школьников. Кроме того, учитель умело сориентировался при ответах на вопросы учеников, которых он заранее не знал. Ученические вопросы, в свою очередь, были также «умными», они позволили увидеть всему классу то, о чем в принципе можно спросить, но что не является предметом данного диалога, а также проработать точную постановку вопроса.

При такой работе формируются умения обращаться к взрослому с вопросом, запрашивая недостающую информацию, оценивать способы и условия действия, строить речевые высказывания. Также формируется и учебная мотивация: ведь не педагогу надо знать недостающее число (он и так его знает), а ученикам для выполнения задания.

Конечно, ученики не сразу научатся обращаться к взрослому с вопросом. Если они долго не делают этого, то педагог должен сам обратиться к ним, но не с прямой подсказкой, а с побуждением: «Вас что-то смущает, беспокоит? Вы о чем-то хотите спросить у меня? Спросите! Задайте вопрос!» и т.д.

Итак, в учебном диалоге развивается и формируется самооценка ученика, способность к рефлексии своих действий, которые постепенно перерастают в учебное действие оценки, в навыки самоконтроля. У школьников формируется способность к целеполаганию, планированию, т.е. *регулятивные УУД*.

В учебном диалоге формируются *познавательные УУД*. Речь идет о самостоятельном выделении и формулировке учебной цели, структурировании знаний, выборе эффективных способов решения задач в зависимости от условий, об анализе, синтезе, доказательстве и т.д.

Поскольку мы говорим о диалоге, то у учеников развиваются и *коммуникативные УУД*: планирование учебного сотрудничества, постановка вопросов, построение речевых высказываний, согласование действий с партнером и др.

Желательно, чтобы педагог не спешил оценивать любые действия и ответы учащихся (да и вообще не оценивал личность учащегося, а только его действия), давал воз-

можность сделать это им самим. Репликами учителя должны в таком случае стать не обычные: «Верно», «Правильно», «Ну-ка, кто уточнит?», «Сядь, подумай!» и т.д., отражающие постоянную полярность учительской и детской позиций (т.е. учитель всегда оценивает, он прав), а слова типа: «Соглашусь (не соглашусь) с вами», «Покажите знак согласия — несогласия с Пашей», «Вы хотите поддержать Таню (возразить ей)?», «Артем, поговори с Полиной», «Удачный способ предложил Шамо?» и т.п. При этом учителю не придется повторять ответы школьников — они будут учиться слушать и слышать друг друга, учиться не рядом, а вместе. При такой сложной и кропотливой для учителя работе зарождаются ростки учебной самостоятельности школьников.

К сожалению, существующая система обучения и воспитания все еще подавляет инициативу детей: мы воспитываем их умениями отвечать на вопросы педагога, но забываем о воспитании *спрашивающего школьника, побуждающего педагога* к совместной продуктивной работе.

Детские вопросы исчезают, если информация от взрослого систематически опережает детский запрос информации. «Феномен «Он тот, кто спрашивает с парты» относится к образу крайней чудаковатости, хотя склонность «спрашивать с парты» является возрастной нормой развития детей» [5, 32, 33]. Диалогическая форма речи является естественной, первичной формой речи младшего школьника.

Ученики должны почувствовать, осознать, что знание о собственном незнании поощряется учителем, что можно и нужно задавать вопросы, обнаружить свое незнание в классе не стыдно, не страшно, не опасно, а нормально.

Кроме этой особенности учебного диалога появляется еще одна: «В этом диалоге ребенок научается *знать о своем незнании*, поскольку, не зная этого, невозможно ставить задачи самообразования, учить себя, то есть стать субъектом собственной учебной деятельности. Конечно, и не зная о своем незнании, можно быть хорошим и послушным объектом обучения, впитывающим любые знания, умения, а впоследствии стать компетентным специалистом. Об



этих двух позициях воспитания и обучения можно много спорить, но главное — не говорить, что мы учим детей учиться, если воспитываем только знатоков и умельцев; не судить детей, умеющих учиться по-настоящему, только по их навыковым достижениям» [5, 59].

Мы все же опекаем учеников, заботливо ведем их от незнания к знанию: им не нужно, да и невозможно узнать, чего они еще не знают, они должны помнить только пройденный путь, а что будет впереди — об этом знает взрослый.

Только если школьник становится подлинным субъектом учения, возникает тот момент, когда он знает, почему он чего-то не знает. Это важнейшая составляющая учебного диалога: знают, что они пока еще

чего-то не знают (факт незнания); знают, что они не знают (содержание незнания); знают, что надо сделать (или предлагают), чтобы свое незнание преодолеть.

### ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М., 1996.
2. Каминская М.В. Педагогический диалог в деятельности современного учителя. М., 2003.
3. Песняева Н.А. Возможности учебного диалога для формирования универсальных учебных действий младших школьников: Учеб.-метод. пос. М., 2011.
4. Цукерман Г.А. Как младшие школьники учатся учиться? М.; Рига, 2000.
5. Цукерман Г.А. Оценка без отметки. М.; Рига, 1999.

## Формирование УУД средствами технологии педагогических мастерских

**И.В. КОЗЛОВА,**

*учитель начальных классов, гимназия № 406, Санкт-Петербург*

Реализуя новый стандарт, каждый учитель начальных классов задает себе вопрос: как научить младших школьников учиться, как обучить их деятельности, сформировать личностные, регулятивные, познавательные, коммуникативные универсальные учебные действия (УУД)?

Одним из эффективных средств формирования УУД является использование интерактивных образовательных технологий. Ярким примером таких технологий является педагогическая мастерская. «Педагогическая мастерская — это такая форма обучения детей и взрослых, которая создает условия для восхождения каждого участника к новому знанию и новому опыту путем самостоятельного или коллективного открытия. Основой открытия в любой сфере знаний, включая самопознание, в мастерской является творческая деятельность каждого и осознание закономерностей этой деятель-

ности» [2]<sup>1</sup>. Мастерские могут быть разнообразны по своей тематике, содержанию и формам организации, но при этом их объединяет общий алгоритм:

*индукция,  
самоконструкция,  
социоконструкция,  
социализация,  
разрыв,  
творчество,  
рефлексия.*

Рассмотрим этапы мастерской с точки зрения возможности формирования УУД.

Системообразующим элементом мастерских является проблемная ситуация, призванная создать такое эмоционально-психологическое состояние ученика, которое бы заставило его задуматься, захотеть открыть (усвоить) новые знания о предмете. Такая проблемная ситуация в мастерской называется *индукцией*, или *индуктором*. Индуктор

<sup>1</sup> В квадратных скобках указан номер работы из списка «Использованная литература». — *Ред.*