

БИБЛИОТЕЧКА «ПЕРВОГО СЕНТЯБРЯ»  
Серия «Воспитание. Образование. Педагогика»  
Выпуск 33

**Виктор Зарецкий**

# **КАК УЧИТЕЛЮ РАБОТАТЬ С НЕУСПЕВАЮЩИМ УЧЕНИКОМ**

**Теория и практика  
рефлексивно-деятельностного подхода**

Москва  
**Чистые пруды**  
2011

УДК 371  
ББК 74.200  
3-34

Автор брошюры – *Виктор Кириллович Зарецкий*, кандидат психологических наук, заведующий лабораторией психолого-педагогических проблем непрерывного образования детей и молодежи с особенностями развития и инвалидностью Института проблем интегративного (инклюзивного) образования, профессор кафедры индивидуальной и групповой психотерапии факультета психологического консультирования Московского городского психолого-педагогического университета (МГППУ).

### **Зарецкий В.**

3-34 Как учителю работать с неуспевающим учеником : Теория и практика рефлексивно-деятельностного подхода / Виктор Зарецкий. – М. : Чистые пруды, 2011. – 32 с. – (Библиотечка «Первого сентября», серия «Воспитание. Образование. Педагогика». Вып. 33).

ISBN 978-5-9667-0774-3

В брошюре с позиций рефлексивно-деятельностного подхода рассматривается проблема индивидуальной помощи неуспевающему ученику, которую могут оказывать учитель, психолог, родитель и другие взрослые, работающие с ребенком. В тексте изложены теоретические основания рефлексивно-деятельностного подхода, приводятся примеры оказания помощи детям разных возрастов в различных ситуациях затруднения.

УДК 371  
ББК 74.200

*Учебное издание*

ЗАРЕЦКИЙ Виктор Кириллович

## **КАК УЧИТЕЛЮ РАБОТАТЬ С НЕУСПЕВАЮЩИМ УЧЕНИКОМ**

**Теория и практика рефлексивно-деятельностного подхода**

Редактор *Е.Б. Бирюкова*

Корректоры *Е.М. Литвиненко, Т.В. Козлова*

Компьютерная верстка *Е.В. Князева*

Свидетельство о регистрации СМИ ПИ № ФС77–19078 от 08.12.2004 г.

Подписано в печать 23.05.2011

Формат 60х90/16. Гарнитура «Таймс». Печать офсетная. Печ. л. 2,0.

Тираж экз. Заказ №

ООО «Чистые пруды», ул. Киевская, д. 24, Москва, 121165

Тел. (495) 249-28-77, <http://www.1september.ru>

Отпечатано с готовых диапозитивов в филиале ГУП МО «КТ» «Раменская типография»

Сафоновский пр., д. 1, г. Раменское, МО, 140100

Тел. (495) 377-07-83. E-mail: [ramentip@mail.ru](mailto:ramentip@mail.ru)

ISBN 978-5-9667-0774-3

© ООО «Чистые пруды», 2011

## **СОДЕРЖАНИЕ**

Напутствие читателю .....	4
<b>Введение</b> .....	5
<b>Почему практику помощи, которую мы оказываем детям, не успевающим в учебе, мы стали называть рефлексивно-деятельностным подходом?</b> .....	6
<b>Если вам интересен подход, то придется на некоторые вещи взглянуть по-новому</b> .....	9
Проблемная ситуация: неприятность или ресурс? .....	9
Ошибка – это не случайность, которую нужно предотвращать, а закономерность, которую нужно использовать. Вопрос – как? .....	10
Ученик: тот, кого учат, или тот, кто учится? .....	11
Ребенок развивается тогда, когда... ..	15
Рефлексия – просто модное слово? .....	19
<b>Несколько рекомендаций, как лучше построить занятия</b> .....	21
Начало. Ключевые процессы: самоопределение, установление отношений, исходные позиции в сотрудничестве .....	21
Вход в проблему: диагностика уровня и зоны ближайшего развития .....	22
Определение предмета приложения совместных усилий .....	23
Процесс: ученик решает проблему, учитель помогает решать .....	25
Все дело в способе: способ – источник ошибок, объект рефлексии, предмет разработки, гарантия качества действия .....	26
<b>Вместо заключения</b> .....	29
<b>Литература</b> .....	32

## НАПУТСТВИЕ ЧИТАТЕЛЮ

Многие учителя сталкиваются с такой обычной для школы проблемой, как помощь неуспевающему ученику. Учебы без трудностей не бывает. Но для некоторых детей эти трудности оказываются непреодолимыми. И тогда эти ученики рискуют попасть в категорию «хронически неуспевающих».

Рефлексивно-деятельностный подход (РДП) успешно зарекомендовал себя при работе именно с такими детьми. Идея подхода заключается в том, чтобы не только «подтянуть» ребенка в учебе, а максимально содействовать его развитию, используя ресурс проблемной ситуации на полную мощность.

Брошюра позволит вам познакомиться с теоретическими основаниями РДП, представлениями о взаимосвязи обучения и развития, примерами оказания индивидуальной помощи детям, не справляющимся без нее со своими трудностями.

Рефлексивно-деятельностный подход разрабатывался на протяжении пятнадцати лет в тесном сотрудничестве психологов с учителями-практиками. Подход апробирован во многих российских школах, в работе с разными категориями детей с особенностями развития, в том числе с инвалидностью.

Уважаемые читатели! Если, прочитав брошюру, вы захотите больше узнать о рефлексивно-деятельностном подходе, пишите по адресу: mgppu.lab.zaretskiy@gmail.com или gordonmm@mgppu.ru.

## Введение

Понятие «индивидуализация» образовательного процесса неразрывно связано с теми кардинальными изменениями, которые происходят сегодня в системе образования. Пока речь идет об индивидуализации образования для двух категорий детей: первая категория – это дети, которые не могут двигаться вместе со всеми по программе, предусмотренной стандартом, но в принципе способны ее освоить; вторая категория – дети, для которых освоение программы не составляет труда, они могут и готовы двигаться углубленно, идти в предмете собственным маршрутом.

Сразу отметим, что эта книга – для тех учителей, которые в своей практике имеют дело с *детьми, нуждающимися в индивидуальной помощи, и только при ее наличии у них появляется шанс получить образование.*

К таким детям относятся учащиеся общеобразовательных школ с трудностями в обучении и нередко с девиантным поведением. Дети с ограниченными возможностями здоровья, в том числе с инвалидностью. Дети-сироты, воспитывающиеся в детских домах, то есть находящиеся в особых социальных условиях. А также дети, особенности развития которых становятся препятствием к обучению в общеобразовательных школах (дети с умственной отсталостью, с комплексными нарушениями, сложной структурой дефекта).

Но прежде всего речь пойдет об учениках общеобразовательных школ, которые относятся к «хронически неуспевающим», перебиваются с двойки на тройку, имеют «хвосты» и пробелы, которые чем дальше, тем больше затрудняют освоение нового материала. Это головная боль учителя, проблема для родителей, объект внимания психологов, источник неприятностей для администрации. И это основная группа риска.

Сразу отметим, что *рефлексивно-деятельностный подход* (в дальнейшем будем использовать аббревиатуру РДП) успешно зарекомендовал себя при работе именно с такими детьми. По остальным категориям детей есть отдельный «точечный» опыт, на основе которого делать какие бы то ни было выводы преждевременно.

Книга адресована тем специалистам и родителям, которые хотели бы найти или выработать эффективные способы психолого-педагогической помощи детям, не справляющимся без этой помощи со своими жизненными, то есть учебными, трудностями.

Но читателя хотелось бы сразу предупредить, что в ходе знакомства с РДП вам придется задуматься об основаниях, принципах и способах собственной деятельности и, возможно, кое-что в них пересмотреть. Принци-

пы и технология РДП не могут использоваться как локальные приемы повышения эффективности работы учителя (психолога), если они вступают в противоречие с некоторыми профессиональными установками, о которых мы подробнее будем говорить ниже.

Если вы готовы допустить, что по крайней мере одна из причин и один из важнейших ресурсов помощи ученику – это ваша собственная деятельность, в которой нужно что-то *изменить*, тогда эта книга может помочь вам выработать собственные способы помощи такому ребенку.

Собственно, в этом и заключается *замысел* книги – познакомить вас с некоторыми постепенно складывавшимися в практике специалистов, ориентированных на РДП, представлениями об обучении и развитии, которые могут *помочь вам выработать* способы, содействующие когнитивному и личностному развитию ребенка, а не только пополняющие запас его знаний, умений и навыков (ценность этих процессов под сомнение не ставится). Мы исходим из того, что индивидуальная психолого-педагогическая помощь – это творческий процесс, поэтому для его обеспечения нужны инструменты, а не рецепты. *Эта книга – об инструментах*, хотя в ней будут даны примеры того, как их можно использовать, на основе имеющегося опыта применения РДП.

Рекомендуя РДП, мы пока ограничиваемся следующими формами работы с ребенком:

- индивидуальные дополнительные занятия и консультации учителя или педагога-психолога, которые организуются для отстающих учеников;
- помощь в выполнении домашних заданий и работе над ошибками, которую оказывают, например, педагоги-психологи или воспитатели группы продленного дня;
- обучение ребенка по индивидуальным образовательным программам (например, в условиях инклюзивного образования или домашнего обучения).

## **Почему практику помощи, которую мы оказываем детям, не успевающим в учебе, мы стали называть рефлексивно-деятельностным подходом?**

Мы поняли, что *главными моментами в практике помощи являются организация самостоятельной деятельности ученика по преодолению своих трудностей и ликвидации пробелов, а также рефлексии этой деятельности*. Таким образом, получая помощь от взрослого средствами РДП, *ребенок развивается как субъект собственной деятельности и ее рефлексии*. Мы делаем упор на слово «субъект» именно потому, что в традиционном педагогическом процессе ребенок лишь эпизодически выступает в каче-

стве субъекта, то есть человека, определяющего нечто в учебном процессе и влияющего на этот процесс.

*В РДП ребенок изначально рассматривается как субъект собственной деятельности, ее рефлексии, преодоления учебных трудностей, саморазвития*. А взрослый (учитель, психолог, родитель и др.) – «всего лишь» лицо, помогающее ребенку реализоваться как субъекту.

Под учебной деятельностью мы будем понимать целенаправленный, осознанный процесс освоения ребенком учебного материала, осуществляемый совместно со взрослым, а под рефлексией – процессы осознания и изменения оснований, средств и способов собственной деятельности ребенка. Слово «собственная» в этом определении является принципиальным – оно подчеркивает, что рефлексия отличает направленность. Если интеллектуальная активность направлена на самое себя – это рефлексия, если на другой объект – это мышление. Это исходное различие представляется нам достаточно важным, поскольку нередко здесь имеет место путаница понятий.

Словосочетание «рефлексивно-деятельностный подход» (РДП) начало входить в обиход в 90-х гг. прошлого века. Мы не встречались с таким термином, до тех пор пока не стали использовать его для обозначения той работы с детьми, которую практиковали в летних школах для детей с особенностями развития, проводившихся с 1996 по 2002 г. в Нытвенском районе Пермской области (ныне Пермского края)<sup>1</sup>. Попытка обобщить те принципы и технологии, благодаря которым достигались успехи в летних школах, привела к идее названия подхода, который мы с учителем русского языка Наталией Юрьевной Абашевой в 1997 году договорились называть рефлексивно-деятельностным (Зарецкий, 2001). Название, как уже указывалось выше, было дано в опоре на два основных процесса, содействие которым осуществляет учитель: *деятельность и ее рефлексия*. С тех пор прошло достаточно много лет, мы могли убедиться в том, что работа в летних школах имела долговременный эффект: большинство детей сумели сохранить и приумножить тот багаж, который получили в летних школах. Эти результаты побудили нас к осмыслению тех механизмов, работу которых мы имели возможность наблюдать, инициировать и поддерживать.

<sup>1</sup> По договоренности с заведующей РУО Н.Б.Никилиной в летние школы свозили неуспевающих детей со всего Нытвенского района, и в лагере «Гагаринец» группа учителей и психологов в течение 18 дней лагерной смены пыталась изменить ту фатальную траекторию развития этих детей, которая к моменту прибытия в лагерь уже обозначилась. Нередко это были крайне запущенные дети, неоднократно остававшиеся на второй год, из неблагополучных семей, с диагнозами или подозрениями на диагноз. В свое время работа летних школ освещалась газетой «Первое сентября» достаточно подробно. О каждом успешном случае мы старались проинформировать читателей.

Важным шагом в понимании механизмов и разработке средств оказания помощи в преодолении учебных трудностей стало наше обращение к введенному Л.С.Выготским понятию «зона ближайшего развития» (Выготский, 1984), а также различие Л.С.Выготским двух зон – *зоны актуального развития* (области действий, которые ребенок может совершать самостоятельно, не допуская ошибок) и *зоны ближайшего развития* (области действий, которые ребенок не может выполнить самостоятельно, но может в сотрудничестве со взрослым).

Поскольку наша работа в летних школах была направлена на то, чтобы через оказание индивидуальной помощи в учебной деятельности создать условия для развития детей, это различие для нас было важно именно в педагогическом плане. По Л.С.Выготскому получалось, что действия ребенка в зоне актуально доступного к развитию не ведут. Развитию способствует деятельность ребенка в зоне ближайшего развития, осуществляемая в сотрудничестве со взрослым. Из этого вытекает, что если зоны ближайшего развития детей различаются (а они различаются практически всегда), то работать с ними нужно по-разному, то есть индивидуально.

В то же время школьная учеба во многом состоит из постоянных упражнений ребенка в том, что он уже умеет. Получается, что значительная часть времени на уроке тратится напрасно с точки зрения развития ребенка.

Из представления Л.С.Выготского о зонах актуального и ближайшего развития вытекал еще один тезис: *зона ближайшего развития ограничена с двух сторон – «снизу» она граничит с зоной актуального развития, а «сверху» – с зоной актуально недоступного, то есть с областью действий, которые ребенок не может выполнить даже совместно со взрослым.*

Из различия трех видов зон и из тезиса о том, что «дети разные», следует, что когда в классе все выполняют одно и то же задание, то одни делают то, что уже умеют, вторые – то, что они могут сделать совместно со взрослым, а третьи – то, что им недоступно. Шанс на развитие получают только вторые, работающие в зоне ближайшего развития, и то если они получают помощь от учителя. Для первых эта деятельность бесполезна, для третьих – вредна и опасна, поскольку попытки сделать то, с чем заведомо не справишься, никому пользы принести не могут (Зарецкий, 2007, 2008). *Умение нацупывать границы этих зон и выстраивать совместную деятельность в этих границах является важным условием эффективности оказываемой помощи.*

С 2004 г. мы начали работать с учителями и психологами г. Москвы, сначала в созданных тогда специальных школах для детей с девиантным поведением, в других школах для детей с различными особенностями развития, а затем в общеобразовательных школах. На их базе мы начали организовывать практику для студентов МГППУ. Вскоре появился запрос на педагогов-психологов, умеющих оказывать помощь детям в преодолении учебных трудностей, а главное – учителям.

Но помогать учителям оказалось значительно сложнее, чем детям. И это сопряжено с некоторыми профессиональными стереотипами, глубинными убеждениями и принципами, которые даже не всегда осознаются, но являются серьезными препятствиями на пути как принятия самой идеи оказания учащемуся помощи как субъекту решения собственных проблем, а не как объекту педагогических воздействий, так и овладения способами помощи, которые строятся на ее основе.

Попробуем кратко обозначить те стереотипы и базовые убеждения, без преодоления которых понять и освоить РДП будет крайне сложно.

## **Если вам интересен подход, то придется на некоторые вещи взглянуть по-новому**

### ***Проблемная ситуация: неприятность или ресурс?***

Это вопрос столь же принципиальный, как и тезис о ребенке – субъекте собственной деятельности. Большинство учителей любая проблемная ситуация, возникающая на уроке, будь то ошибка или затруднение ученика, или же какая-нибудь выходка, или – еще хуже – собственная ошибка учителя, воспринимается как неприятность, выбивающая учебный процесс из нормальной колеи.

Не будем сейчас задаваться вопросом, хотя он очень важен, как происходит обучение и развитие ученика на уроке (здесь мы не скоро придем к консенсусу). Давайте разберем пока лишь единственный вопрос об отношении к проблемной ситуации. С нашей точки зрения, проблемная ситуация – это ресурс развития, этот тезис роднит РДП с проблемным обучением. Вопрос лишь в том, как этот ресурс использовать.

Ресурсной для развития проблемную ситуацию делает то, что, став объектом анализа и рефлексии, она дает возможность каждому ее участнику продвинуться в понимании себя и другого. Если это ошибка, то за ней стоят неверные способы, которые можно понять, если не бежать вперед сломя голову, а задержаться в этом месте, подумать о ее причинах, а ответив, задать другой вопрос: как их устранить? Если это затруднение, то тот же про-

цесс позволит вскрыть его причину. Если это глупый или неблагоприятный поступок, то и у него есть основания, которые дают повод поднять вопрос о позициях, мировоззрении, нравственности, то есть задуматься всерьез о вещах, о которых просто так не поговоришь, к этому могут подтолкнуть лишь определенные события. Если это ошибка учителя, то такая ситуация дает возможность ему продемонстрировать собственные способы отношения к ошибке и работы над ней. *Не учить и объяснять, а показать*, как он реально действует в такой ситуации.

Здесь нужно сделать примечание, поскольку именно в этом пункте коренится одна из ключевых проблем. *Многие учителя убеждены, что учитель не имеет права на ошибку, для них это ЧП.* Совершив ошибку, они стремятся ее «замять», «незаметно исправить», стесняются ее и всерьез переживают свой «позор». *Такое отношение транслируется и ученикам, которые стараются избегать ошибок любыми способами, скрывать их от учителя, считают ошибки признаком собственной глупости.* Если вы хотите проверить, как вы и ваши ученики относитесь к ошибке, попробуйте сделать рисунок ошибки и попросите их сделать то же самое. В 1998 г. в летней школе моя коллега по лаборатории Маргарита Михайловна Гордон, с которой мы все эти годы разрабатываем РДП, дала такое задание в одном из классов. По рисункам детей было отчетливо видно, кто как относится к ошибке: кто воспринимает ее как естественный спутник всякой деятельности, а кто – как катастрофу. Рисунки детей стали предметом обсуждения и опорой для осмысления и коррекции своего отношения к ошибке.

Если проблемная ситуация – это ресурс развития, а ошибка – один из видов проблемной ситуации, то ошибка содержит в себе ресурс.

***Ошибка – это не случайность, которую нужно предотвращать, а закономерность, которую нужно использовать. Вопрос – как?***

Ответ на этот вопрос, с нашей точки зрения, выводит нас на проблему отношений учителя и ученика в учебной деятельности. Вроде бы здесь все понятно: ученик допускает ошибку, а учитель ее исправляет... Или делает нечто, чтобы ее исправить... Или – чтобы ученик ее исправил.

Отвечая на этот вопрос, учитель оказывается тем самым былинным витязем, который стоит перед камнем: направо пойдешь... налево пойдешь... К сожалению, чаще всего учителя идут прямым путем: ставят оценку и сами исправляют ошибку, а ученик если сможет, то извлечет из этого пользу, а если не сможет... так он, наверное, вообще не способен что-либо усвоить, тогда на него и времени-то тратить не стоит. Вот примерно такая логика.

Сразу выскажем свою точку зрения по поводу «прямого пути». Оценка, безусловно, нужна, но как форма обратной связи, без которой не может быть ни деятельности, ни развития, ни какого-либо нормального движения. А вот торопиться исправлять ошибку самому учителю не следует. Почему? Потому что ошибка является показателем того, что ребенок в своей деятельности вышел за границы *зоны актуального развития* и оказался в другой зоне, а вот в какой именно – зоне ближайшего развития или зоне актуально недоступного – важно различить. Польза будет только от движения в зоне ближайшего развития. Чтобы успешно и эффективно взаимодействовать с ребенком, нужно эту зону определить. Например, давая задания с самого простого и очевидно доступного ребенку, постепенно наращивая их сложность. Первая ошибка даст информацию о «нижней границе зоны ближайшего развития данного ребенка в области осваиваемых им действий. Можно прощупать «верхнюю» границу, продолжая усложнять задания, чтобы определить, какие он перестает понимать. Диапазон действий, ограниченный снизу и сверху, покажет ту область предмета, внутри которой имеет смысл выстраивать взаимодействие с ребенком.

Чему может научиться ребенок, работая совместно со взрослым над своей ошибкой, чтобы это способствовало развитию?

Он может научиться: понимать ее причины и их устранять; переживать ситуацию ошибки, «держать удар»; относиться к ней оптимистически – как к шансу для перехода в новое качество в развитии; осмыслять, переосмыслять и конструировать способы собственной деятельности (пока не было ошибки, то в рефлексии и перестройке способов просто не было необходимости); преодолевать трудности как таковые за счет приобретения опыта успешной деятельности по их преодолению совместно со взрослым, в роли которого может быть не только учитель или психолог, но и, например, родитель.

Всех этих возможностей ребенок будет лишен, если учитель сам исправит ошибку или подскажет ребенку, как «надо» делать. К сожалению, чаще всего и в школе, и в домашних занятиях родителей с детьми происходит именно так: взрослые после своих объяснений ждут от ребенка безошибочных действий, ошибки их огорчают и раздражают, заставляют сомневаться в ученике, в его способностях и т.д.

***Ученик: тот, кого учат, или тот, кто учится?***

За этими эмоциями часто стоит *неявная установка на то, что взрослый учит и развивает ребенка*, что между ними именно такие взаимоотношения. Мы полагаем, что словами «учит» и «развивает» могут быть выражены два противоположных и несовместимых между собой смыс-

ла, принципиально по-разному характеризующих эти отношения. Первый смысл – «учит и развивает», то есть меняет что-то в ученике; второй смысл – создает условия для того, чтобы ребенок учился и развивался как субъект собственной деятельности и саморазвития.

Различия здесь в том, что человек, настроенный на создание условий для развития в обучении, в проблемной ситуации думает о том, *как помочь ребенку организовать свою деятельность*, чтобы в ней возникла возможность развития, а человек, считающий, что не ребенок учится, а он учит ребенка, в этой ситуации будет стремиться наполнить его знаниями и умениями, которых ему не хватает.

В одной из наших летних школ был очень характерный случай, иллюстрирующий типичную реакцию учителя на ошибку ученика. У нас было дополнительное занятие с третьеклассником Мишей, который допускал много ошибок в словах с мягким знаком. В ходе занятий был разработан способ, который должен был помочь Мише не допускать ошибок на «ь». Действуя своим способом, Миша написал слово «дождь» следующим образом: «дождь» – и думал, как это у него получилось, что он сделал не так, в чем недостаток способа. В этот момент в класс начали заходить учителя русского языка, у которых здесь было намечено заседание учебно-методического объединения. Учителя шли один за другим, и каждый, заглядывая Мише через плечо, указывал пальцем на его ошибку со словами: «Ну что ж ты! Вот здесь нужно было поставить мягкий знак!» Когда это сделал одиннадцатый вошедший в класс учитель, Миша расплакался и убежал. А ведь учителя хотели помочь... Но помощь была нужна не в указании на то, как надо писать, а в осмыслении того, что ошибочно в способе действия. Миша это уже понимал, а учителя, видимо, еще нет.

*Если ученик не тот, кого учат, а тот, кто учится, то учитель в этом процессе оказывается «всего лишь» одним из двух субъектов учебной деятельности, причем его роль – роль помощника и сотрудника.*

Если принимается тезис о том, что *учитель помогает, а не учит, создает условия для развития, а не развивает*, то из этого вытекает сразу несколько следствий.

*Урок перестает быть мероприятием по выполнению плана учителя, а превращается в творческую реализацию общего замысла.* Поэтому у двух субъектов должна быть возможность эти замыслы высказать друг другу, должна быть процедура согласования, иначе не будет ни субъектов, ни сотрудничества, а следовательно, и той деятельности, в которой происходит развитие.

*Результат занятий отходит на второй план, на первый план выдвигается динамика процесса совместной деятельности.* Здесь я предвижу, что многие учителя просто возмутятся: «Да как это возможно – не ориентироваться на результат! Что это за обучение, в котором результат – не главное!» Возмутятся и прекратят дальнейшее чтение. Но если будут читать дальше, то я прямо здесь хочу привести пример одного из самых эффективных занятий по русскому языку, которое я когда-либо видел, совершенно уникальное по динамике и крайне необычное по позиции учителя. Опишем пример из летней школы, которая проходила в 2000 году. Учителем была Н.Ю.Абашева, а учеником – мальчик Юра, перешедший в девятый класс.

Юра написал контрольный диктант очень успешно, допустив всего одну ошибку. Эта ошибка была допущена не на те правила, над которыми он работал и для проверки освоения которых был дан этот диктант. Ошибка казалась довольно глупой. В одном предложении наречие «вместе» было написано «в месте». Н.Ю. предложила Юре самому найти ошибку, но неожиданно для него это оказалось весьма затруднительно. Прочитав текст очень внимательно несколько раз подряд, он ошибку не нашел. «Ищи», – сказала Н.Ю. Прошло минут двадцать, но ошибка все еще не была найдена. Оба понимали, что главной ценностью в этой ситуации является самостоятельное решение данной задачи учеником. Иначе так и останется непонятным, почему была допущена ошибка, а главное, почему столь очевидная и даже глупая ошибка так долго не находится. Единственное послабление, которое было сделано, – Н.Ю. сказала, что ошибка – во втором абзаце, что уменьшило область поиска. По прошествии еще минут двадцати ошибка наконец была найдена Юрой самостоятельно. Это сопровождалось целой бурей эмоций: «Это кошмар! Как я мог допустить такую ошибку! И почему я ее так долго искал?! Но зато теперь я понял, что неправильно пишу и неправильно проверяю. Я проверял только орфографию и пунктуацию, а смысловой проверки не делал. Я читал и в прямом порядке, и в обратном, но не обращал внимания на смысл...»

Наверное, найдется немало людей, которые критически отнесутся к этому примеру, будут говорить, что это зря потраченное время, зачем нужно было «убивать» целый урок на то, чтобы искать всего одну ошибку в диктанте... Но с тех пор прошло более десяти лет, Юра закончил университет, стал психологом, работает в школе для подростков с девиантным поведением. То занятие он запомнил на всю жизнь. И помимо того, что он извлек для себя в плане русского языка, Юра еще и усвоил другой урок,

преподанный учителем: как важно проявить терпение и выдержку в работе с ребенком, дать ему возможность сделать самостоятельно то, что он может, помочь поверить в свои силы.

Мы привели успешный пример. Но ведь теоретически эта ситуация могла бы развиваться иначе. А если бы ребенок не смог найти ошибку? Отказался бы от дальнейших поисков? Что делать в этой ситуации учителю и что думать о таком ребенке?

Именно ситуации, когда ребенок не понимает, когда у учителя не получается донести до него материал, объяснить и помочь, часто побуждают его искать причину в ребенке, причем нередко «спасительной» для учителя является мысль о том, что «ребенок просто не обучаем».

Эта мысль довольно опасна и для учителя, и для ученика. Если учитель будет считать ученика необучаемым, то вся его деятельность превратится в сплошную имитацию – каким еще словом можно назвать деятельность по обучению необучаемого? Если ученик будет считать себя необучаемым, то он не будет прилагать усилий, напрягаться, не будет использовать тот *важнейший личностный ресурс*, который необходим для того, чтобы преодолеть нечто в себе. Американский психолог М.Селигмен назвал это состояние *выученной беспомощностью*, которая в эксперименте с собаками выражалась в отсутствии попыток поиска выхода из дискомфортной ситуации (неприятные удары током, от которых, как вытекало из предыдущего опыта животного, нельзя было спастись) (Seligman, 2002).

Как только хотя бы один из двух субъектов учебной деятельности (ученик или учитель) допускает, что ребенок не обучаем, то исчезают ресурсы, без которых не может быть ни успешной деятельности, ни нормального развития: *желание учиться, вера в успех, интеллектуальная активность, субъектная позиция как таковая*.

В то же время нередко ситуация, когда учитель и ученик безуспешно бьются над трудным для ученика материалом, складывается потому, что этот материал ситуативно для ученика попадает в зону актуально недоступного. Достаточно чуть-чуть понизить уровень сложности, и ученик оказывается способным вполне успешно действовать с помощью учителя.

Опять предвижу возражения учителей: понизить уровень сложности – это значит отступить от программы. Если он не усваивает то, что ему положено, значит... Нет, это не значит, что он вообще не способен усвоить то, что ему положено. Он по каким-то причинам не может сделать это сейчас, но если ему оказать помощь, помочь вооружиться средствами, которых не хватает, то ребенок обязательно сделает следую-

щий шаг в развитии. Этого просто не может не быть. Но условием того, чтобы это произошло, является временное отступление от программы, работа с ребенком в зоне его ближайшего развития. Вспоминаю, как сформулировала эту мысль в летней школе 1999 г. Алевтина Николаевна Антонова, учитель математики школы № 7 пос. Новоильинского: «Я поняла: если ошибки за детский сад, значит, нужно с ребенком идти в детский сад, даже если по возрасту он учится в пятом классе. Другого выхода нет. Этот пробел нужно ликвидировать!»

Ситуация, когда ребенок не может осваивать тот материал, который ему положен по программе, требует самоопределения от учителя: либо работать с ребенком индивидуально, помогая ему преодолеть возникшие трудности, либо не делать этого.

### **Ребенок развивается тогда, когда...**

С нашей точки зрения, *ребенок развивается тогда, когда делает то, что ему трудно, но при этом получает помощь и поддержку взрослого*. Альтернативой поддержке и помощи является либо «делать все за ребенка», либо «бросать его на произвол судьбы – пусть сам выкарабкается».

У учителей, настроенных скептически по отношению к индивидуальной работе с особенными и неуспевающими детьми, есть еще один, на первый взгляд веский аргумент «против». Коротко его можно озвучить просто: «Развиваться он будет, но все равно будет отставать».

За контраргументом снова обратимся к Л.С.Выготскому. Он выдвигает тезис «обучение ведет за собой развитие». Развитие происходит в процессе передачи ребенку взрослым того культурно-исторического опыта, носителем которого является взрослый, и присвоения ребенком этого опыта. Но ведь опыт, который приобретает ребенок в этой проблемной ситуации, вовсе не исчерпывается содержанием учебных действий. Можно предполагать, что *ребенком усваивается не только то, что является предметом взаимодействия, то есть то, чему взрослый учит ребенка, но и другие способы действий взрослого*, в том числе то, **как** он это делает, как переживает, как выстраивает межличностные отношения. И по каждому из векторов возможны изменения в ребенке.

Таким образом, самые различные процессы, которые связаны с освоением предметного материала и разворачиваются на фоне процесса присвоения способов учебных действий с помощью взрослого, по своему содержанию могут выходить далеко за пределы процесса освоения предметного материала, вести к изменениям в мышлении, личности, саморегуляции, интерперсональных отношениях и т.д. Крылатые слова



Л.С.Выготского о том, что «один шаг в обучении может означать сто шагов в развитии» (Выготский, 1982, с. 230), в этом контексте приобретают несколько иное значение: чем богаче в смысловом отношении взаимодействие ребенка и взрослого, чем больше «векторов проходит через точку трудности», тем больший эффект для развития эта работа может дать. «Мы обучили ребенка на пфенниг, а он развился на марку» (там же, с. 230).

Афоризм есть афоризм. Кто-то увидит в этом сильное преувеличение, но, продолжая мысль Л.С.Выготского, следует допустить, что все эти процессы, способствующие изменению (развитию) человека (ребенка) по различным векторам, могут протекать одновременно. Произойдет это или нет, в данной логике зависит от того, какие способы помощи использует взрослый, взаимодействуя с ребенком.

Если попытаться визуализировать метафору Л.С.Выготского, то схему взаимодействия ребенка и взрослого в зоне ближайшего развития можно представить следующим образом (см. рис. 1).

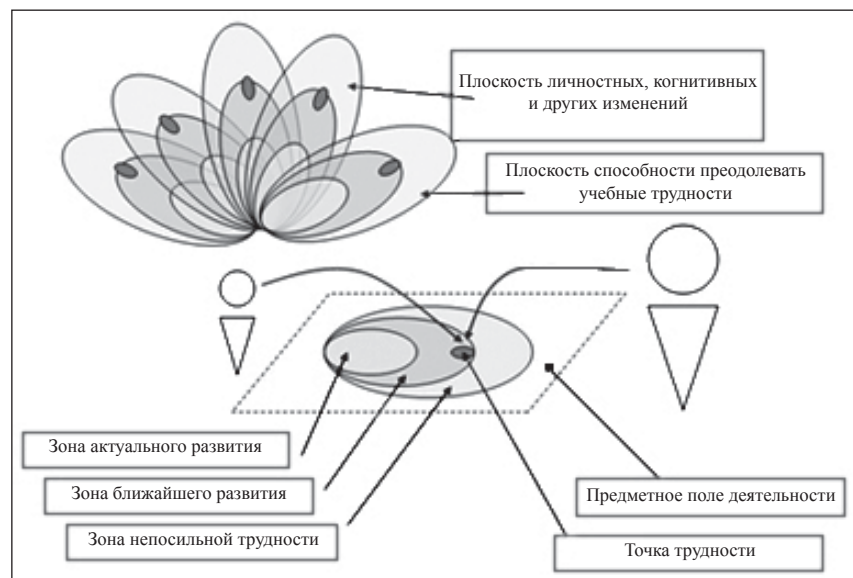


Рис. 1. Схема зоны ближайшего развития как совокупности векторов, по которым возможны «шаги» в развитии. Иллюстрация к ресурсу проблемной ситуации для развития, а также к тезису Л.С.Выготского «один шаг в обучении может означать сто шагов в развитии» [Зарецкий, 2008].

В нижней плоскости взаимодействия ребенка и взрослого находится предметное поле. Эта часть рисунка изображает традиционное понимание зоны ближайшего развития как области действий, которые ребенок способен выполнить совместно со взрослым, но не может выполнить сам. Например, это может быть плоскость учебных действий. В примере с проверкой Юрой диктанта – это была область правил правописания наречий и способов проверки. Однако в этом примере очевидно, что параллельно работе над учебным материалом могут происходить и другие процессы, обусловленные сотрудничеством ребенка со взрослым. Выдержка Н.Ю., ее спокойствие, вера в то, что Юра может сам найти ошибку, передались ему, а успешное завершение самостоятельной проверки укрепило такие векторы, как «способность преодолевать трудности», «вера в себя», «умение терпеть и не сдаваться в сложной ситуации», и что особенно важно – рефлексия этого опыта, которая состоялась в диалоге с Н.Ю.Абашевой. Этот опыт остался в памяти не только ярким впечатлением от значимого события, но и отчетливо осознанным опытом решения определенной личной проблемы. Все изменения, которые произошли в этой ситуации по различным личностным и когнитивным векторам, можно рассматривать как те самые шаги (пусть не сто, но несколько), о которых – как возможности – говорил Л.С.Выготский.

Таким образом, к словам Л.С.Выготского о потенциале одного шага в обучении мы предлагаем относиться не как к метафоре, а как к *мере эффективности работы педагога: чем больше шагов в развитии делает ученик, преодолевая с помощью учителя проблемную ситуацию, тем более эффективной следует считать его помощь.*

Если обратиться к рис. 1 (про себя мы эту схему стали называть «цветочек»), то развитие можно представить как уникальное событие в жизни ребенка, когда в проблемной ситуации происходит изменение в сторону расширения границ зон актуального и ближайшего развития сразу по нескольким векторам, и тогда возникает новое качество. Ребенок начинает раскрываться подобно тому, как распускается цветок, отсюда и название схемы «цветочек».

В летней школе мы нередко наблюдали эти «скачки» в развитии, когда поведение детей менялось как-то сразу и вдруг, но анализ показывал, что почва для этих изменений подготавливалась постепенно.

Например, многие, особенно подростки седьмых-восьмых классов, приезжали почти без желания и с очень слабой надеждой на то, что фатальную траекторию нарастающего хронического неуспеха в учебе им удастся изменить.

Первые два-три дня были очень сложными. Нужно было выстроить отношения, втянуть их в работу, помочь обрести ее смысл. Но разве это возможно без веры, без желания, без надежды?

Смысл выстроить удалось: наша совместная деятельность – это попытка избавиться хотя бы от одной ошибки в русском языке, чтобы убедиться в том, что хоть что-то можно изменить.

И вот на фоне красных от исправлений страниц вдруг появляются две строчки, написанные без единой ошибки. И ученик сам не верит, что это он написал. Пусть всего несколько слов, но ведь они написаны на то правило, на которое у него всего два дня назад было допущено невероятное количество ошибок. И отношение к учебе меняется. Желание пробуждается. Надежда сменяется верой в себя, убежденностью, что «я могу». Рефлексия, то есть осознание того, как и за счет чего был достигнут успех, позволяет осознанно воспроизвести полученный опыт, овладеть им, превратить в обобщенный способ действия в проблемной ситуации. Ошибка не страшна – «подумаешь, я знаю, как с ней справиться!». На фоне вчерашней лени откуда-то берутся удивительная работоспособность и готовность заниматься двадцать четыре часа в сутки. «Представляете, я вчера ночью иду в туалет и вдруг понимаю – все двенадцать частей речи забыла», – с ужасом наутро рассказывала девочка Женя из пятого класса. «Ну и как же ты?» – «Да ничего! Пока дошла до туалета, все вспомнила». А ведь ее, как и других одиннадцать ее одноклассников, в четвертом классе чуть не оставили на второй год.

Сейчас прошло десять лет после той летней школы. Женя окончила два колледжа, уехала из своего поселка, работает в Перми, в университете. А два ее старших коллеги, Федя и Антон, как и она, допустившие в нашем диктанте более ста ошибок, проучившиеся 9 лет в классе, считавшемся коррекционным, поступили в пермские университеты. А пробелы у них в девятом классе были за начальную школу. И их школьный психолог, когда они сказали, что будут поступать в институты, смеялась от души...

Как сказала одна из учителей летней школы, С.В.Белослудцева, точно охарактеризовав еще одно важное изменение, которое подметила в детях, «они приобрели вкус к учебе». Затрудняюсь определить, что это за «вектор», но он, на мой взгляд, отражает позитивное субъектное отношение к обучению и саморазвитию: стремление, готовность развиваться, повышать свой образовательный уровень, не стоять на месте и верить в свои возможности.

## **Рефлексия – просто модное слово?**

Мы уже несколько раз упомянули о рефлексии, в разных контекстах указывали на ее значение для обучения и развития. Но можно встретить и такую точку зрения, что, мол, термин этот уже «затасканный», смысл свой потерявший, что только этим словом не называют. В общем, слово модное, а смысл мутный. Мы отстаиваем другую точку зрения: *рефлексия – не модное слово, а ключевой процесс в развитии.*

Рефлексия как способность осознавать и перестраивать свои действия, способы своего мышления, свои отношения в широком смысле с миром – процесс, без которого развитие невозможно (Алексеев, 2002). Рефлексия, как было нами показано в проводившихся на протяжении многих лет исследованиях творческого мышления, является важнейшей составляющей механизма творчества как процесса, в котором происходит осознание, освобождение и изменение способов решения, например, сложной задачи (Зарецкий, 2011).

Этот же процесс является важнейшим и в преодолении учебных трудностей. За трудностями и ошибками лежат неверные, неадекватные способы действия. Ошибка случайной не бывает. Случайно можно сделать правильно. А если допущена ошибка, то у нее всегда есть причина. И в общем виде эта причина заключается в том, что способы, которые сложились у человека, допустившего ошибку, недостаточно совершенны и адекватны тому заданию, которое выполнено с ошибкой. Рефлексия – процесс, который дает ребенку возможность «увидеть» свой способ, понять его связь с ошибкой, понять, что в нем нужно изменить, и выстроить новый способ. Сам он этого сделать не может, как нельзя вытащить себя из болота за волосы. Но с помощью взрослого, который своей активностью восполняет «рефлексивный дефицит» ребенка, может. Только на какое-то время взрослому нужно взять на себя функцию контролера, функцию «зеркала», функцию «аналитика», предварительно убеждаясь в том, что ребенок сам этих функций осуществить не может, а потом, организовав рефлексивную поддержку, передать их ребенку. Если он сможет ответить на вопрос, «чем я тебе помог», то, значит, он понял, что взрослый сделал такого, что помогло ему справиться с ошибкой. А если смог объяснить, как именно эта помощь сработала, то он готов способ присвоить.

Коля написал «с новым гадом» вместо «с новым годом». Можно сказать, что это описка (если, конечно, он написал не специально), а можно исходить из того, что в ее основе лежит ошибочный способ письма под собственную диктовку. На вопрос, как может появиться ошибка в букве, которая слышится отчетливо, Коля ответить не смог. Тогда психолог

предложил ему начать писать слова, чтобы «подстеречь» ошибку, понять, как она появляется, а поняв, поставить задачу на выработку способа, который позволит эту ошибку не допускать. Начали писать: сначала слово из двух букв, потом из трех, потом из четырех. Тут ошибка и появилась в слове «плот», вместо которого было написано «пот». Как появилась ошибка, Коля ответить не мог, а наблюдавший за его действиями психолог смог. Он сказал Коле, что тот сказал «пло», но еще не написал даже букву «п», когда нужно было писать букву «л», в голове уже звучало «о», вот «л» и потерялось. Коля согласился, что такое могло быть, стал сам следить за тем, как диктует. Пытался диктовать и писать то, что проговаривает. Но некоторые буквы не тянутся (б, п, к, т и др.). В следующий раз ошибка появилась в слове «строка», где было несколько согласных подряд. На этот раз Коля сам заметил, что проговаривал одно, а писал другое. Выработали вместе способ, как «тянуть» нетянувшиеся звуки, но и не разрывать слоги. Стал писать медленнее, психолог обращал внимание, если рука, язык и глаз действовали несогласованно. Обращался к «мозгу» Коли, чтобы «мозг» думал о том, что делает Коля, и координировал действия остальных органов. Через несколько слов стало получаться. Когда способ был освоен, психолог стал диктовать слова, начиная с двухбуквенного, постепенно наращивая количество букв. Первая ошибка появилась в слове «стратосфера», в котором одиннадцать букв. В рефлексии был закреплен способ координации действий исполнения и контроля (по П.Я.Гальперину). Больше ошибок, подобных «с новым гадом», Коля не допускал.

Учителя, осваивающие РДП, нередко «экономят» на рефлексии, неходя на нее времени и считая необязательным процессом. Но рефлексия действует как «закрепитель» в старом способе проявления фотоизображений. Способ, рожденный в совместной деятельности, закрепляется в рефлексии и становится достоянием ребенка. Без рефлексии он оказывается нестойким и исчезает так же незаметно, как и появляется. Ошибки возвращаются, все нужно начинать сначала.

Обсуждая мифы и стереотипы, от которых необходимо освободиться учителю, заинтересовавшемуся возможностью строить занятия со своими «трудными» учениками на основе РДП, мы уже в значительной мере описали не только теоретические основания, но и многие процедуры оказания помощи ученику в рамках РДП. Поэтому осталось лишь кратко дать описание основных условий и последовательности действий по их выстраиванию, чтобы то, что делает взрослый по отношению к ребенку, было корректно называть реализацией рефлексивно-деятельностного подхода.

## Несколько рекомендаций, как лучше построить занятия

### ***Начало. Ключевые процессы: самоопределение, установление отношений, исходные позиции в сотрудничестве***

Начало – особенно трудный процесс, во многом определяющий то, как сложатся совместная деятельность и отношения между ребенком и взрослым. Если взрослый занимает и удерживает позицию сотрудника, к которой ребенок не привык, он чувствует себя не очень комфортно. Сначала по привычке пытается подчиняться взрослому, понять, чего от него хотят и требуют. А когда начинает чувствовать себя на равных, то не может удержаться и нередко пытается надстраиваться над взрослым, а иногда и сознательно испытывает его позицию на прочность, как это делают подростки из спецшкол с девиантным поведением. Там взрослому нужно пройти настоящее испытание, поскольку дети тамошние не особенно стесняются ни в действиях, ни в выражениях. Но если они начинают верить взрослому и понимать его позицию, начинают ощущать принятие (термин К.Роджерса) не на словах, а на деле, то оказываются способными к ответному действию из позиции сотрудника. Слова и действия взрослого должны совпадать. Тип контакта в отношениях между ребенком и взрослым подразумевает доверие к ребенку, его принятие как личности, но не означает примирения педагога с поступками, заслуживающими осуждения. (см. Роджерс, Фрайберг, 2002). Требование конгруэнтности предполагает открытое выражение своих чувств по поводу действий ребенка, но в корректной форме, не противоречащих вере в хорошее в ребенке.

С позиций РДП эмоциональный контакт и позиционные отношения сотрудничества должны воплотиться в деятельности. Чтобы и учитель, и ученик были реальными субъектами учебной деятельности, у них должен появиться общий замысел, основанный на интеграции их индивидуальных замыслов.

Вот как возник замысел занятий по русскому языку в летней школе 1997 г. в восьмом классе (то есть с будущими девятиклассниками).

Ученики приехали в летнюю школу с желанием учиться, но с ненавистью к русскому языку и восьмилетним хронически неуспешным опытом его изучения. С большим трудом нам с Н.Ю.Абашевой удалось договориться с ними о том, что мы будем заниматься русским языком и начнем с диктанта.

Мы изложили свой замысел, который заключался в том, что мы хотим увидеть их все настоящие ошибки, поэтому просим не списывать друг у друга. Чтобы каждый сделал свои ошибки и если что-то будут исправлять

при проверке или по ходу, обязательно делали это так, чтобы было заметно, а на полях ставили пометку «палочкой», означающую сделанную и найденную при проверке ошибку, а если им встретится место, которое они не знают, как написать, то писали бы, как им кажется, подчеркивали его и ставили на полях знак вопроса. Это ребятам не особенно понравилось, но логика в нашем предложении была, и все наши пожелания были выполнены: никто не списывал, ошибок не скрывал, «палочки» и знаки вопроса на полях стояли. Замысел стал общим.

В терминах РДП этот замысел означал, что нам нужно понять проблемы, в данном случае – наличие пробелов в русском языке, осуществить диагностику уровня знаний и определить зону ближайшего развития каждого.

### ***Вход в проблему: диагностика уровня и зоны ближайшего развития***

Вход в проблему может быть осуществлен по-разному. Это может быть конкретный запрос ученика помочь по такому-то предмету, преодолеть такие-то трудности. Например, когда мы организуем практику студентов МГППУ в школах по оказанию индивидуальной помощи, мы просим учителей, чтобы они отобрали учеников, которым, с их точки зрения, нужна помощь. Затем у отобранных детей спрашиваем, кто хочет заниматься дополнительно, и тех, кто решится на дополнительные занятия, просим подумать, чем бы они хотели заниматься, что для них было бы наиболее полезным. Такая процедура способствует появлению субъектной позиции ученика к данным занятиям, личностного смысла в сотрудничестве со взрослым. Разумеется, дети далеко не всегда могут сформулировать конкретный запрос. Тогда проводится диагностика, например диктант по русскому языку, контрольная по математике, обязательно включающие задания разного уровня, чтобы для каждого ученика были задания, с которыми он может справиться самостоятельно и с которыми ни один из учеников справиться бы не смог.

Если запроса конкретного нет, как было в примере с восьмиклассниками из нашей летней школы и как часто бывает с маленькими детьми, тогда формируется общий замысел занятий, проводится контрольная работа (диктант), производится инвентаризация ошибок и экспертно определяется глубина пробелов, степень запущенности предмета.

В примере с нашими восьмиклассниками, получив тетради, испещренные красными пометками, они сначала стали нас убеждать в бесполезности какой-либо работы: «Вот видите, у нас столько ошибок, мы ничего не знаем!» Оказалось не так. Наибольшее количество ошибок в

диктанте было 104, а потенциально опасных, чреватых ошибкой мест было 250. Таким образом, даже тот, кто допустил больше всех ошибок, гораздо больше не допустил. И хотя ошибки были аж за первый класс (одна девочка вспоминала, как пишется буква «я», мальчик написал «деблые тни» вместо «теплые дни» и не заметил своей ошибки при проверке), тем не менее какие-то отрывочные знания все-таки у них были. Но начинать нужно было с первого класса, строить фактически отсутствующий способ грамотного письма, вскрывать и преодолевать сложившиеся неадекватные способы работы.

Мы предложили каждому ученику выбрать ту ошибку, от которой он хотел бы избавиться в первую очередь. Как правило, это оказались ошибки, которых было больше всего. В этом был смысл. Если, например, двадцать ошибок было допущено на безударную гласную, то, проработав это правило и выработав для себя способ написания безударной гласной в корне, можно было сразу сократить количество своих ошибок на 20%. Такая математика многих вдохновляла. У кого-то это были ошибки «на внимание», у кого-то «безударная гласная в корне», у кого-то существительные с предлогом. Каждый двинулся по своей траектории: от допущенных ошибок к разработке индивидуальных способов деятельности, которые позволяют их не допускать.

### ***Определение предмета приложения совместных усилий***

В общем виде описать, как происходит определение предмета приложения совместных усилий, сложно: это будет или банально, или чересчур узко и конкретно. Но он рождается в процессе реализации совместного замысла. Например, решил ученик не допускать ошибок в русском языке вообще. Но и ему, и учителю ясно, что если на данный момент у него 100 ошибок на 186 слов, то он без ошибок начнет писать не скоро. Безошибочное письмо пока для него за пределами зоны ближайшего развития. Но мы начинаем совместно действовать в русле этого перспективного замысла. Ищем, что мешает его реализации на данный момент. Очевидно, состояние способов действия (в общем виде). А конкретно? – А конкретно – нужно смотреть, как он действует, чтобы понять, что не так. Первый предмет приложения усилий – рефлексия собственных способов деятельности. Ученик действует, как обычно, рефлексировать, как может, а взрослый наблюдает, дает обратную связь и, как может, помогает осуществлять рефлексивность. Когда картина способов деятельности проясняется, то обычно становится понятным, что в них является источником ошибок и что соответственно нужно изменить.

В 2010 году после курсов повышения квалификации, проходивших в московской школе, ко мне обратилась учитель русского языка, классный руководитель седьмого класса, считавшегося одним из худших в школе. Денис, ученик этого класса, обычно получал по русскому языку «2» или «3». Учиться желание было, но навыки учебной деятельности не сформировались. В семье помочь некому. Я предложил заниматься дополнительно русским языком всем желающим. Некоторые посетили 3–4 занятия, Денис посетил все 6, причем занимался дольше всех по принципу «до результата». Его картина ошибок была довольно странной: ошибки были всех возможных видов, но при этом не было явных пробелов. Было непонятно, над чем работать. Я предложил Денису подчеркнуть в предложении все опасные места, где можно допустить ошибки, то есть начал проверку состояния способа грамотного письма с начальных его компонентов. Денис отметил менее 20% мест. После объяснения и обсуждения, что такое опасное место (орфограмма, звук, который пишется не так, как слышится, или который можно передать разными буквами или буквосочетаниями), Денис отметил около 40%. Но ясно было, что определять опасные места он не умеет. После каждого разбора способов, которыми он находил опасные места, мы разбирали пропуски незамеченных им других опасных мест, и он принимался за новое предложение. Я выполнял то же задание в параллель с ним. В последнем предложении наши результаты совпали, и он ушел удовлетворенным.

На следующем занятии, убедившись, что навык видеть опасные места сохранился, мы приступили к диагностике следующего компонента способа – умению контролировать процесс письма. Словарный диктант показал, что Денис во время написания слов не диктует себе вообще и никогда этого не делал. «Придется нам с тобой сходить в первый класс минут на 15». И я стал работать с Денисом, отрабатывая координацию между исполнительными и контрольными звеньями действия (мозг, язык, глаз, рука). Денис все-таки уже в седьмом классе. 15 минут оказалось достаточно, чтобы освоить способ правильно себе диктовать, хотя с «нетянущимися» согласными проблемы возникли тоже.

К третьему занятию Денису было предложено выбрать правило, над которым он хочет поработать. Он выбрал правописание частиц с частями речи. Отличное правило, так как, чтобы его освоить, нужно научиться различать все части речи и выучить несколько довольно сложных правил, которые проходят в разных классах средней школы.

На четвертое занятие Денис пришел со словами, что «с русским языком у него проблем нет, поскольку сегодняшний диктант он написал на

“4”» – впервые в жизни! Вместо русского языка он попросил помочь подготовиться к контрольной по математике. На пятом занятии – к словарному диктанту. А на шестом – проработать сложное правило, которое сам понять не смог.

На четырех из шести занятий Денис находился в отчетливо проявленной субъектной позиции, приходя на каждое занятие со своим собственным замыслом и четко реализуя его с помощью взрослого.

Итоговый диктант за год Денис – единственный из класса – написал на «5».

### **Процесс: ученик решает проблему, учитель помогает решать**

Принцип взаимодействия ребенка и взрослого в процессе преодоления учебной трудности – простой. Ребенок делает то, что может, а взрослый восполняет дефицит, делая то, что не может сделать ребенок, а затем проводит рефлексию совместной деятельности, чтобы ребенок осмыслил, чем именно помог взрослый. Их вклад может быть очень неравным. Вклад взрослого – 99%, ребенка – 1%. Но это уже будет совместной деятельностью двух субъектов. Если вклад ребенка в таком взаимодействии увеличится до 2%, это будет означать, что ребенок увеличил свой вклад вдвое. И что часть того, что делал взрослый, теперь он может делать сам. Но ребенок присвоит способ только в том случае, если отрефлексирует, чем именно помог взрослый и что теперь он может сделать сам.

Диме меня попросили помочь как самому трудному ученику класса. Помощь дома он не получал, делал все старательно, но при этом большей частью бездумно пытался следовать образцу действия.

Замысел занятий был прозрачным: помогать Диме выполнять домашние задания, одновременно пытаясь постепенно ликвидировать пробелы за первые полтора класса учебы. Схема занятий была примерно сходной: Дима пытался выполнить задание самостоятельно на черновике, как правило, у него что-то не получалось, далее мы работали над трудностью, которая мешала Диме, или над ошибкой, которую он допускал. Работали по принципу: Дима делает то, что может, а я остальное. Но если бы взрослый подсказывал или просто делал за ребенка то, что тот не может, то ребенок упражнялся бы в том, что уже умеет, и ничему бы не учился. Необходимо было оказывать помощь так, *чтобы способы помощи превращались в способы действия ребенка*. Поэтому, каждый раз оказывая помощь, я старался организовать рефлексию и спрашивал Диму, как он действовал, чем я ему помог, а дальше постепенно уменьшал свою помощь, пока Дима не справлялся с заданием самостоятельно.

но. Поскольку задания в основном состояли из примеров, то обычно первые примеры мы решали совместно, а последние 1–2 примера он решал самостоятельно.

Динамика внутри учебного предмета была. Были и личностные изменения. Он стал более уверенным в себе и даже начал отвечать у доски (до этого, если его вызывали, он обычно молчал). Изменились и отношения в классе (благодаря поддержке учителя).

Способность действовать в уме у Димы была не развита. Каждую трудность приходилось прорабатывать в материальном плане, используя либо предметы (палочки, фишки), либо карточки с числами.

...Задание, которое в тот раз задали на дом, казалось мне лежащим за пределами зоны ближайшего развития Димы. Оно звучало так: «Реши удобным способом». Далее следовал пример, в котором нужно было поменять местами слагаемые, чтобы при их сложении получались круглые числа, которые затем было удобно и легко складывать.

Поскольку мы с Димой не пользовались словом «способ», примеры, в которых нужно было менять слагаемые местами, ни разу не встречались, а преимущество складывания круглых чисел ни разу не обсуждалось, то преодолеть сразу три барьера за одно занятие казалось нереальным...

***Все дело в способе: способ – источник ошибок, объект рефлексии, предмет разработки, гарантия качества действия***

Мы исходим из того, что ошибка не случайна: ее источником является ошибочный способ, который учеником, как правило, не осознается. Пока способ не осознан, ученик находится во власти этого способа. Если способ неправильный, то просто научить его новому способу не получится. Хотя, как правило, взрослые, оказывая такому ученику помощь, именно это и пытаются делать – еще раз объяснить, еще раз показать. Пытаться выстроить новый способ на том месте, где что-то уже есть, – все равно что выстроить новое здание там, где уже стоит старый дом. Подобная ситуация возникает у многих детей во втором классе, когда они сначала учатся складывать двузначные числа устно и складывают сначала десятки, а потом единицы (или к первому числу прибавляют сначала десятки второго числа, а потом к полученному результату приплюсовывают единицы). Когда начинают складывать столбиком, делать приходится все наоборот: сначала складывают единицы, потом десятки. Изменение способа многим дается большой кровью, а если кому-то свойственна инерт-

ность, то отстроиться без рефлексии от старых способов иногда не удается довольно долго.

Рефлексия является тем процессом, который может помочь ребенку обрести власть над собственными способами, но для этого ему нужно, чтобы взрослый эту рефлексию организовал. Но как работать с рефлексией ребенка, педагогов не учат.

Итак, при возникновении трудности или ошибки целесообразно организовать рефлексия, которая поможет ребенку установить связь между допущенной ошибкой и способом его действия. В этот момент старый (ошибочный, недостаточный, ненадежный) способ действия ребенка становится предметом осознания. Когда установлена связь, ставится задача разработки нового способа. Это творческая задача и для ребенка, и для взрослого. Точнее, учителю понятно, как нужно, чтобы ребенок действовал, но как он к этому действию придет, какой дорогой, двигаясь от своего способа, иногда предсказать очень трудно. Простое объяснение и даже демонстрация ребенку его действия нередко ничего не дает. Власть способа оказывается сильнее. Он все понимает, но тем не менее, когда он доходит до рокового момента в деятельности, когда уже знает, что сейчас надо быть особенно бдительным, старый способ предательски срабатывает и приводит к той же самой ошибке. Если все же удастся выстроить новый способ «рядом со старым», чтобы они не смешивались, тогда ребенок начинает действовать более уверенно. В его речи могут быть такие выражения, как «раньше я делал так, а теперь так». И это свидетельствует о том, что осознание произошло.

Без рефлексии ребенок либо остается во власти старого способа, который срабатывает сам по себе, либо оказывается «ареной борьбы» двух способов, вмешаться в которую не в состоянии. Рефлексия, еще раз подчеркнем, дает возможность ребенку овладеть этими процессами, осознанно применять тот или другой способ в зависимости от ситуации.

...Работа над примером «реши удобным способом» превратилась в настоящую творческую деятельность. Сразу же выяснилось, что Дима не понимает формулировки задания «реши удобным способом», а слово «способ» вызывает у него ассоциации с заключением слагаемых в скобки.

Попытки объяснить Диме, что такое способ сложения и что сам процесс сложения может быть более удобным или менее, ничего не дали. Дима рвался решать пример. После безуспешных попыток организовать с Димой обсуждение, что такое способ, я сдался и предложил Диме решить пример так, как он может. Здесь нам повезло: складывать четыре двузначных слагаемых, каждый раз переходя через десяток, вместо того

чтобы получить два круглых числа и их сложить, было очень неудобно. Дима долго складывал числа и ошибся. Ситуация дала нам повод искать причину ошибки, а для этого понятие «способ» становилось ключевым. Важно, что Дима согласился с тем, что он решал долго и ошибся. Тем самым была заготовлена почва для понимания того, что «быстро и без ошибок удобнее».

Чтобы обратиться к рефлексии способа, пришлось материализовать действие и написать каждое слагаемое на отдельной карточке. Используя карточки, мы повторили способ Димы: сложили числа в том порядке, как они были написаны, и обозначили способ как последовательное складывание. Затем на этом же примере я показал ему другой способ, который назвал более удобным. Медленно передвинул слагаемые так, что сложение их в последовательности попарно приводило к двум круглым числам, которые было складывать легко. Дима способ понял, согласился, что складывать было легко, и ошибки не было.

На трех следующих занятиях Дима пробовал передвигать карточки сначала с моей помощью, а затем самостоятельно. На третьем занятии он нашел комбинацию, при которой получилось круглое число. В рефлексии он сказал, что «двигал» карточки, чтобы было удобно, но не смог объяснить, почему это было удобнее.

Четвертый пример он решил сам, уверенно переместив слагаемые, но опять не смог объяснить, что значит «удобнее». Тогда я сказал: «Если ты сможешь объяснить, почему так удобнее, то способ будет твоим». «А если не смогу?» – спросил Дима с тревогой. «Тогда он останется моим. Ты сможешь им пользоваться, но только с моей помощью». Дима взял голову в руки и начал пальцами тереть виски. Диалог был примерно следующим.

Я: Так почему ты передвигал числа?

Д.: Потому что так правильно.

Я: Почему так правильно?

Д.: Потому что нет ошибки.

Я: Почему ты к 18 прибавил 22, а не 24 или 26?

Д.: Потому что 24 и 26 неправильно.

Я: Да. 24 и 26 неправильно, но почему 22 *удобнее*?

Д.:  $18+22 = 40$  получается.

Я.: Правильно, 40 – *круглое число* (складываю пальцы в кружок и смотрю через них как в глазок на Диму), а круглые удобно складывать.

Д.: Это ноль единиц!

Далее я даю ему четыре числа и спрашиваю, как бы он их складывал, чтобы было удобно. Дима безошибочно объединяет их в пары и на вопрос,

почему он так сделал, складывает пальцы в кружок, смотрит через «ноль» на меня и говорит: «Ноль единиц».

Три барьера были взяты, границы зон актуального и ближайшего развития расширились. В этом можно было убедиться, когда через месяц им снова дали подобный пример уже в классе и Дима его решил правильно, а главное – на вопрос «почему» уверенно ответил: «Ноль единиц», сложив пальцы в кружок и взглянув сквозь них на меня.

Может показаться, что речь в примере с Димой идет просто об алгоритме математических действий, но это только сердцевина способа, а собственно способ – это система всех действий, которые нужно осуществить человеку, чтобы выполнить задание определенного типа. Например, прежний способ Димы был таким: записываю пример – выполняю действия в предписанной последовательности. Новый способ отличается от прежнего: записываю пример – думаю, нельзя ли облегчить вычисление, – ищу, как это можно сделать, – нахожу – делаю. Главное изменение в способе – появление этапа продумывания того, как удобнее выполнить действие. Именно появление в способе действия этапа самостоятельного продумывания и есть наиболее существенное новообразование в мышлении ребенка, раздвигающее границы зон актуального и ближайшего развития.

## Вместо заключения

Рассмотрение самого подхода в итоге заняло меньше места, чем обсуждение тех условий, при которых учитель может воспользоваться его средствами. Но возможно, это и правильно, потому что РДП – это прежде всего позиция и система ограничений. Учителю, берущему на вооружение РДП, становится «очень много чего нельзя». Например, нельзя подсказывать, а нужно стремиться, чтобы ребенок действовал самостоятельно. Нельзя вмешиваться в процесс, произвольно менять его течение. Каждое действие учителя должно иметь обоснование. Нужно держать позицию и поддерживать субъектную позицию ребенка. Нужно заботиться о том, чтобы потенциал каждой проблемной ситуации был по максимуму использован для развития, а для этого нужно его понимать, видеть, какие «векторы» развития могут жить в той или другой ситуации. Нужно строить гипотезы относительно проблемного эпицентра, а наблюдая ожидаемый скачок в развитии, который все равно воспринимается как чудо, относиться к нему как к должному.

И нередко даже самые незаметные, «проходные» ситуации занятия могут превратиться в ресурсные для развития ребенка.

Для иллюстрации этого тезиса и предложенной многоаспектной схемы зоны ближайшего развития приведем пример типичной проблемной ситуа-

ции, которая зафиксирована в документальном фильме<sup>2</sup> о летних школах для детей с особенностями развития, о которых говорилось выше.

В фильме есть эпизод, в котором между учеником и учителем, работающим уже в русле педагогики сотрудничества и рефлексивно-деятельностного подхода, происходит следующий диалог.

Ученик (показывая тетрадь): *Я не знаю, как вот тут написать...* (Речь идет о написании слова с безударной гласной в корне – одна из проблем, которую в начальной и средней школе обычно решить не удается.)

*Уважаемый читатель! Прежде чем читать дальше, пожалуйста, возьмите листок бумаги и запишите, как бы вы отреагировали в этой ситуации, это поможет глубже понять роль и смысл ваших действий при оказании помощи.*

Очевидно, что здесь возможны разные варианты ответной реакции учителя: 1) сказать, как надо (дать образец написания слова); 2) показать, каким образом можно определить, как надо писать слова на данное правило (дать образец применения правила); 3) спросить ученика, как он думает определить написание этого слова (инициировать рефлексии и в дальнейшем действовать по ситуации); 4) задать вопрос, запускающий другие процессы в соответствии с линиями, по которым может происходить развитие данного ребенка в конкретной проблемной ситуации.

Учитель выбирает четвертый вариант: *Ты хочешь, чтобы я тебе подсказала, или хочешь сам попробовать сделать?*

Ученик: *Хочу сам.*

Учитель: *А что тебе нужно сделать, для того чтобы определить, как написать это слово?*

Ученик: *Тут надо как-то проверить... А! Надо подобрать проверочное слово (уходит и работает самостоятельно).*

Кратко проанализируем эту ситуацию, используя понятие зоны ближайшего развития.

Ученик обратился за помощью к учителю с неопределенным запросом. Фактически запроса нет, он просто сообщает учителю, что находится в затруднении с написанием некоего слова. Вопрос учителя запускает процесс самоопределения («хочешь сам или чтобы я подсказала?»). Самоопределение отражено в словах ребенка «хочу сам». Если мысленно представить вектор под названием «субъект деятельности» (см. рис. 1), то

<sup>2</sup> Название фильма «День и вся жизнь». Режиссер – Р.П.Гуревич. Сценарий Р.П.Гуревича и М.М.Гордон. 2001

можно сказать, что определенное движение вдоль этого вектора произошло, а именно – возникло решение справиться с проблемной ситуацией самостоятельно.

Следующий вопрос учителя – к способу действия. Если учесть, что ученик быстро и правильно ответил на поставленный вопрос, значит, ответ у него был. Проблема была в том, что он просто не задавал сам себе этот вопрос, который был ключом к разрешению проблемной ситуации. Но сам вопрос лежит не только в плоскости знаний по русскому языку, но и в плоскости рефлексии. Если ребенок, воспользовавшись опытом совместной успешной деятельности со взрослым, научится задавать себе этот вопрос сам, то такая помощь взрослого ему уже не потребуется, то есть произойдет перемещение границы зоны ближайшего развития в сторону расширения по вектору «рефлексия».

Можно предположить, что развитие в этой ситуации происходит минимум еще в одной плоскости, которую можно назвать «верой в собственные силы», поскольку проблемная ситуация разрешена учеником самостоятельно.

Таким образом, мы видим, что благодаря творческим действиям учителя в этой проблемной ситуации возникли условия для развития ребенка по нескольким векторам зоны ближайшего развития: укрепление субъектного отношения к собственной учебной деятельности; рефлексия; вера в себя; способность определять, как правильно написать слово на данное правило (плоскость знаний по русскому языку).

Обратим внимание, что взрослый (учитель) в этой ситуации демонстрировал не образец правильного написания или способа его определения, а образец поведения и мышления в проблемной ситуации: сначала определились, хочешь ли ты справиться с ней сам, или ты не веришь в собственные силы; если – сам, тогда задай вопрос, как тебе определить, каким способом действовать; если у тебя есть ответ на этот вопрос, то больше никакой помощи тебе не нужно, в следующий раз ты сможешь все сделать сам.

У кого-то возникает вопрос: а нужно ли это?

Но, по-моему, гораздо интереснее создавать условия для развития детей с особенностями и трудностями в обучении, помогать им обретать способность действовать самостоятельно, осуществлять рефлексии, конструировать способы собственной деятельности, чем оставаться во власти стихийных процессов, отлично понимая, что есть огромный, пока что почти не используемый ресурс.

Все зависит от самоопределения...



## Литература

1. Выготский Л.С. Мышление и речь //Собр. соч., т. 2 – М., 1982.
2. Выготский Л.С. Проблемы детской (возрастной) психологии // Собр. соч., т. 4. – М., 1984.
3. Выготский Л.С. Динамика умственного развития школьника в связи с обучением // Л.С.Выготский. Педагогическая психология. – М., 1999.
4. Зарецкий В.К. О рефлексивно-деятельностной педагогике. – В кн.: Летняя школа для детей с особенностями развития в Нытвенском районе: опыт работы с 1996 по 2001 г. (ред. В.К.Зарецкий, М.М.Гордон). Нытва, 2001.
5. Зарецкий В.К. О чем не успел написать Л.С.Выготский // Культурно-историческая психология, 2007, № 3.
6. Зарецкий В.К. Рефлексивно-деятельностный подход в работе с детьми, имеющими трудности в обучении // Педагогическая психология: Учебное пособие / Под ред. И.Ю.Кулагиной. – М., ТЦ Сфера, 2008.
7. Зарецкий В.К. Если ситуация кажется неразрешимой. – 2-е изд. – М., Форум, 2011.
8. Обухова Л.Ф., Корепанова И.А. Пространственно-временная схема зоны ближайшего развития // Вопросы психологии. – 2005, № 5.
9. Роджерс К., Фрейберг Дж. Свобода учиться. – М., Смысл, 2002.
10. Seligman, M.E.P. Power and powerlessness: Comments on «cognates of personal control». Applied and Preventive Psychology, 1992, 1.