

Поняття про навчальне завдання в науковій спадщині В.В.Давидова

*/ П. Старагіна, кандидат психологічних наук,
завідувачка науково-методичного відділу
Незалежного науково-методичного
центру «Розвиваюче навчання»*

Вступ

Фундамент наукової школи В.В.Давидова (1930-1998) становлять три головних напрямки досліджень і розробок: *теорія змістовного узагальнення її утворення понять, психологічна теорія навчальної діяльності Й система*

розвивального навчання. І хоча кожен з наукових напрямків є самостійною галуззю знань, усі вони мають загальну «точку перетину» - *поняття про навчальне завдання*,

У розробці цього поняття В.В.Давидов виходив з добре розробленого в теорії діяльності (О.Н.Леонтьєв) поняття про завдання як *єдності мети дії й умов і досягнення*. Саме завдання - це компонент будь-якої діяльності, який уходить до її структури поряд з іншими компонентами. При цьому діяльність В.В.Давидов розуміє як цілеспрямовану зміну й перетворення природи й соціальної дійсності. «Суть діяльності - у творенні людського світу людиною, у створюванні власних суспільних відносин і самого себе (це становить і сутність культури)», - відзначає В.В.Давидов [4; с.14].

Навчальне завдання виступає одним із компонентів навчальної діяльності. Але не кожен процес навчання В.В.Давидов зараховує до навчальної діяльності. Специфіка навчальної діяльності у В.В.Давидова полягає «у засвоєнні школярами *теоретичних знань (тобто наукових понять) і пов'язаних з ними загальних способів дії*» [4; с.81]. Для В.В.Давидова принциповим є те, що в процесі формування й розвитку навчальної діяльності в молодших школярів розвивається *теоретичний тип мислення*, суть якого полягає в тому, що «це особливий спосіб підходу людини до розуміння речей і подій шляхом аналізу їхнього походження й розвитку» [4; с.6]. Тому організацію навчання в молодших класах у формі навчальної діяльності В.В.Давидов розглядає як основу *системи розвивального навчання*.

Для проектувальників навчальних курсів у системі розвивального навчання поняття про навчальне завдання є центральним. Таким же воно є і для вчителів, які реалізують систему розвивального навчання, а також для дітей, що навчаються за цією системою. Але для проектувальників навчальне завдання - це *об'єктивний результат логіко-психологічного аналізу змісту навчання*, для вчителів - це *метод навчання*, для учнів - це *зміст їхнього навчання в конкретний період часу*. Можна сказати, що й для В.В.Давидова вибудовування поняття «навчальне завдання» було змістом певного етапу його наукових шукань. Під керівництвом В.В.Давидова й за особистою його участю були спроектовані й експериментально апробовані навчальні завдання для молодших школярів на введення поняття числа як відношення величин, поняття дробу, загального способу множення. У курсі рідної мови В.В.Давидов виділяв завдання на введення загального способу читання, загального способу письма [4; с.69]. При цьому слід зазначити, що саме в ході проектування й експериментальної перевірки й вибудовувалося поняття «навчальне завдання». Учні й колеги В.В.Давидова продовжують і сьогодні обмірковувати, що означає поняття «навчальне завдання», підтверджуючи, що будь-яке наукове поняття є явищем, яке розвивається. Але така робота виявляється продуктивною за умови, що сучасні проектувальники навчальних завдань утримують, кажучи словами В.В.Давидова, вихідну «клітинку» цього поняття. У зв'язку із цим, особливо цінним для розробників системи розвивального навчання є те, що сам В.В.Давидов дав розгорнутий опис власного розуміння навчального завдання. Ми знаходимо його в монографії 1996 року «Теория развивающего обучения» [4]. Розробка поняття «навчальне завдання», без використання терміна, уже була заявлена в книзі В.В.Давидова «Види общения в обучении» [2], опублікованій 1972 року. Розвиток цього поняття був представлений 1986 року в книзі

«Проблеми розвиваючого обучения» [3]. Для «Психологічного словника» В.В.Давидов написав статтю «Навчальне завдання» [5].

Намагаючись зрозуміти, як проектувати навчальні завдання для навчального курсу «Вступ до письмового мовлення» [8], ми виходимо з названих вище джерел, статей колег і учнів В.В.Давидова: В.В.Репкіна [6], Г.А.Цукерман [9], В.А.Гуружапова [1], а також з особистого спілкування із цими чудовими дослідниками з приводу того, що ж таке навчальне завдання.

Навчальне завдання в підході В.В.Давидова до розвивального навчання

1. Що таке «навчальне завдання»?

Як визначає В.В.Давидов *навчальне завдання*? У «Психологічному словнику» читаємо: «Завдання, що вимагає від учня *відкриття* і освоєння в навчальній діяльності загального способу (*принципу*) розв'язання широкого кола практичних завдань, - це навчальне завдання» [5; с.566].

У цьому визначенні для нас очевидні акценти В.В.Давидова:

- 1) на загальному способі дії;
- 2) на протиставленні навчального й практичного завдання як цілого й частини;
- 3) на навчальній ініціативності учнів в умовах навчального завдання (В.В.Давидов говорить про «відкриття» учнями загального способу розв'язання).

У «Теорії розвиваючого обучения» В.В.Давидов більш широко трактує поняття навчального завдання. При цьому пише: «Навчальне завдання вимагає від школярів: 1) аналізу його умов з метою виявлення в них деякого загального відношення, що має закономірний зв'язок з різними його виявами, тобто побудови змістовної абстракції й змістовного узагальнення; 2) виведення на основі цієї абстракції й цього узагальнення деяких часткових відносин і їхнього об'єднання (синтезу) в цілісний об'єкт, тобто побудови його «клітинки» і уявного конкретного об'єкта; 3) оволодіння в цьому аналітико-синтетичному процесі загальним способом побудови досліджуваного об'єкта в уяві.

Під час розв'язання навчального завдання школярі розкривають походження «клітинки» досліджуваного цілісного об'єкта й, використовуючи її, подумки відтворюють цей об'єкт. Інакше кажучи, вони здійснюють певний мікроцикл сходження від абстрактного до конкретного як шлях засвоєння теоретичних знань...

Розв'язок навчального завдання спрямований на засвоєння школярами узагальнених способів предметних дій...

Навчальне завдання істотно відрізняється від різноманітних часткових завдань, що належать до того чи іншого класу. Так, маючи справу з останніми, школярі опановують настільки ж часткові способи їхнього розв'язання (лише в процесі тренування учень засвоює певний загальний спосіб їхнього розв'язання). Засвоєння цього способу відбувається шляхом переходу думки від *часткового до загального*. Разом з тим, під час розв'язання навчального завдання учні спочатку опановують загальний спосіб розв'язання часткових завдань. Розв'язання навчального завдання важливе не тільки для часткового випадку, але й для всіх однорідних випадків. Думка школярів рухається при цьому від *загального до часткового*» [4; с157 - 158].

У цьому розгорнутому описі того, що таке навчальне завдання, на перший погляд, розставлені ті ж акценти: ідеться про узагальнені способи дії, про співвідношення навчального й практичного завдання, звертається увага на навчальну ініціативність учнів. Але з'являються деякі пояснення: узагальнені способи дії трактуються через призму теоретичних знань, а «відкриття» загального способу уточнюється тим, що школярі «розкривають походження «кліпинки» досліджуваного об'єкта й, використовуючи її, подумки відтворюють цей об'єкт».

Виникає питання, чим викликані ці уточнення? Тим, що перше визначення адресоване більш широкому адресатові, ніж друге? Перше, наприклад, психологам, а друге - не просто психологам, а проектувальникам навчальних курсів у системі розвивального навчання?

Можливо, це так, тому що серед труднощів реалізації системи розвивального навчання В.В.Давидов називає те, що «багато психологів і методистів, які співпрацюють із ними, не вміють закласти в проєктовану ними дисципліну саме її загальне відношення й пропонують школярам лише щось зовні подібне до нього - удаване навчальне завдання. Для виділення справді загального змісту навчальної дисципліни від психологів і методистів потрібне добре розуміння історії цієї дисципліни у співвідношенні з історією відповідного «великого» теоретичного знання» [4; с.268].

Своїми уточненнями В.В.Давидов звужує широкі рамки поняття «загальний спосіб дії», які присутні в першому визначенні. Для В.В.Давидова принципово важливо, щоб змістом навчального завдання ставав не просто загальний спосіб дії, а саме той, котрий пов'язаний з генетично вихідним відношенням у походженні того або іншого поняття.

2. Теоретичні знання й пов'язані з ними загальні способи дії як зміст навчальних завдань

Для проєктувальників навчальних курсів у системі розвивального навчання часто й сьогодні залишається проблематичною різниця між теоретичними й емпіричними знаннями, а відповідно між загальними й частковими способами дії. Сам В.В.Давидов відзначав, що багато невдач фахівців у розробці навчальних курсів пов'язано з невмінням «відрізнити «загальне» і «часткове» в навчальному матеріалі» [4; с.268].

Розглянемо, як обговорює В.В.Давидов відмінності емпіричних і теоретичних знань [4; с.72 - 73]:

1. Емпіричні знання виникають при *порівнянні* предметів і спостережень за ними, що дозволяє виділити в них однакові, загальні властивості. Теоретичні знання виникають шляхом *аналізу ролі й функції певного особливого відношення усередині цілісної системи*, що, разом з тим, служить генетично вихідною основою всіх її виявів. I*

2. *Порівняння* виділяє формально загальну властивість певної сукупності предметів, яка дозволяє відносити окремі предмети до певного класу, незалежно від того, чи зв'язані ці предмети реально між собою, чи ні. *Аналіз* відкриває генетично вихідне відношення цілісної системи як їхньої загальної основи або сукупності.

3. Емпіричні знання, в основі яких лежить спостереження, відбивають *зовнішні властивості предметів і опираються на наочні дані*. Теоретичні знання,

що виникають на основі перетворення предметів, відбивають їхні *внутрішні відносини й зв'язки й тим самим виходять за межі чуттєвого сприйняття*.

4. Формально загальна властивість виділяється поряд з особливими й поодинокими властивостями предметів. У теоретичних знаннях фіксується зв'язок реального загального відношення цілісної системи та її різних виявів, зв'язок загального з поодиноким.

5. Конкретизація емпіричних знань полягає в доборі ілюстрацій, прикладів, що входять у відповідний клас предметів. Конкретизація теоретичних знань - це виведення й пояснення особливих і поодиноких виявів цілісної системи з її загальної основи.

6. Необхідним засобом фіксації емпіричних знань є слова-терміни. Теоретичні знання насамперед виражаються в способах розумової діяльності, а потім уже в різних символі-знакових системах, зокрема засобами природної й штучної мови.

Зовсім очевидно, що для В.В.Давидова принципово важливим у теоретичному знанні є збереження зв'язку між цілим і частиною, при цьому ціле розглядається раніше від його частин, але ці частини вже мають на увазі, вони зберігаються в цілому в зародковому стані, можуть бути «побудовані в уяві», а потім уже виявлені в реальності.

Хоча В.В.Давидов спеціально ніде у своїх роботах не обговорює «долю» емпіричних знань у період навчання дитини в школі, можна стверджувати, що отримання емпіричних знань не виключається з процесу навчання в школі, але воно не пов'язане з *навчальною діяльністю* учнів. Воно перебуває, за словами Л.С.Виготського, у «зоні актуального розвитку» дитини. Ці знання можуть бути отримані дитиною самостійно при відповідній мотивації. Теоретичні ж знання перебувають у «зоні найближчого розвитку» дитини, і їхнє отримання неможливе без взаємодії з дорослим у ході постановки й розв'язання навчальних завдань. Наприклад, освоєння каліграфічної дії для першокласників цілком може розгортатися в межах емпіричних знань (порівняння, спостереження, опора на наочність), а дія письма дозволяє розгорнути навчальне завдання, у ході розв'язання якого діти відкривають вихідну «клітинку» цієї дії - поняття про фонему, опора на яке дозволяє школяру вибудувати загальний спосіб дії письма й таким чином навчитися діяти й у випадках, коли вимова збігається з написанням, і у випадках, коли вимова й написання розрізняються.

3. Практичне завдання й навчальне завдання як частина й ціле

Розглянемо, у чому В.В.Давидов убачає *різницю між практичним і навчальним завданнями*.

В.В.Давидов відзначає, що «в практичному завданні людина отримує об'єктивний результат (продукт), що задовольняє за рядом параметрів точним вимогам з боку інших предметів, з якими він повинен вступити у взаємозв'язок як елемент їхньої системи».

При розв'язанні навчального завдання має місце результат іншого виду - людина здобуває загальний спосіб отримання практично значущого продукту, тобто здобуває таку «суб'єктну» дію, що у своєму розгортанні цілком відповідає законам і можливостям перетворення вихідних матеріалів, які перетворюються за допомогою цієї дії в якісний практичний результат.

Якщо вимоги до розв'язання практичного завдання ставляться як вимоги до якості його продукту, то в навчальному завданні вони, насамперед, висуваються до того, *як* виробляється цей продукт і *чому* саме таким способом (тобто чи правильну дію виконує учень під час розв'язання практичного завдання)» [4; с.181-182].

Таким чином, ми бачимо, що різниця між практичними і навчальними завданнями полягає: 1) у *різних результатах*, 2) у *різних вимогах до розв'язання завдання*.

Зазначимо, якщо результати розрізняються як конкретний продукт і загальний спосіб отримання такого продукту, то вимоги впливають з різних джерел. У практичному завданні вимоги впливають з боку інших предметів, з якими отриманий продукт повинен вступити у взаємозв'язок як елемент їхньої системи, і тому є об'єктивними, а в навчальному завданні вимоги впливають від самого того, хто розв'язує завдання, і тому здебільшого виявляються суб'єктивними. Навіть якщо хтось уже знає, як і чому слід діяти в тій або іншій ситуації практичного завдання, але цього ще не знає сам діючий, то для нього навчальне завдання залишається ще не вирішеним.

Експериментально підтвердити відмінність навчального завдання від практичного вдалося Л.В.Берцфаї у своєму цікавому дослідженні, проведеному під керівництвом В.В.Давидова [4; с187 - 191].

Для експерименту був спеціально сконструйований прилад, що складався із прямокутного майданчика (75 x 50), невеликої іграшкової фігурки, пульта керування із чотирма кнопками й реєстраційним пристроєм, що дозволяє фіксувати особливості дитячих рухів. Прилад мав вигляд столика, за який сідали досліджувані. Вони бачили перед собою майданчик і розташовану на ній фігурку, яка при натисках на кнопки рухалася в чотирьох напрямках: праворуч, ліворуч, від себе й до себе. Натиски на кнопки пульта пов'язані були з переміщенням фігурки по одній лінії, але в протилежних напрямках. На майданчику ставилися різні лабіринти, виготовлені з легкого металу. По цих лабіринтах можна було проводити фігурку, послідовно натискаючи на різні кнопки.

Кожному школяреві спочатку пропонувалося розв'язати *практичне завдання*, тобто провести фігурку по одному з лабіринтів, наявних на майданчику. Після того, як дитина припускалася помилки, експериментатор ставив перед нею *навчальне завдання*, коли на майданчику ніяких лабіринтів не було. Дитина повинна була, натискаючи на кнопки, *самостійно навчитися* рухати фігурку по «чистому» майданчику.

Іншими словами, при розв'язанні практичного завдання дитина могла отримати цілком певний частковий результат (в описаній ситуації їй пропонувалося проводити фігурку по окремому лабіринту). При наявності іншого конкретного лабіринту дитина повинна була знову вчитися проводити по ньому фігурку. Ця ситуація може повторюватися *багато разів*, перш ніж дитина опанує *загальний спосіб* такого переміщення фігурки по різних лабіринтах.

Своєрідність навчального завдання полягала в тому, що дитина, у разі його розв'язання, могла *відразу* опанувати загальний спосіб проведення фігурки по лабіринтах, працюючи при цьому з приладом, на майданчику якого жодного лабіринту не було. Особливість завдання полягала в тім, що дитина насамперед могла визначити *принцип зв'язку* напрямків переміщення фігурки з розташуванням кнопок на пульті. Для цього дитина повинна була, працюючи з

приладом, самостійно опанувати такий *узагальнений спосіб дії*: уміти ототожнювати будь-яку точку переміщення фігурки в полі з натиском певної кнопки на пульті.

Обстеження за розробленою методикою проводилося наприкінці навчального року. Були обстежені учні двох третіх класів (у кожному з них було по 30 дітей віком близько 10 років). В одному класі навчання велося традиційним способом, в іншому - використовувався метод розв'язування навчальних завдань. Використання в навчанні цього методу істотно позначилося на підході учнів до розв'язування практичного й навчального завдання в рамках експерименту.

Обстеження двох зазначених класів (експериментального й звичайного) за допомогою даної методики виявило велике розходження за часом і кількістю рухів, необхідних дітям для оволодіння узагальненим способом дії. Так, учням експериментального класу знадобився 101 рух за 20 хв. (у середньому на кожну дитину), звичайного - 251 рух за 33 хв. (останні витрачали у два з половиною рази рухів більше і в півтора рази більше часу, ніж учні експериментального класу; розходження статистично значуще).

В експерименті Л.В.Берцфаїучні експериментального й контрольного класів по-різному поводитися, натрапляючи на практичне завдання. Більшість дітей експериментального класу (80%) перетворювали його в навчальне. Вони не проводили фігурку заданим маршрутом, а починали *випробувати* всі кнопки поспіль, відтворюючи в мові й жестах функціональне значення кожної кнопки. І тільки після такої розумової *дослідницької* роботи школярі приступали до розв'язання практичного завдання. Ця попередня робота готувала дитину до наступного навчального завдання, яке приймали майже всі учні експериментального класу.

Зовсім інше ставлення до практичного й навчального завдань спостерігалось в дітей контрольного класу. Тільки незначна їхня частина (18%) змогла перетворити практичне завдання на навчальне. Але майже половина дітей (48%) перетворювала навчальне завдання на практичне. Це означає, що останні запам'ятовували маршрут лабіринту під час виконання практичного завдання й замість пошуку функціонального значення кнопок під час розв'язання навчального завдання вони весь час «ганяли» фігурку по уявному конкретному лабіринту.

Така різниця в поведінці школярів, відзначає В.В.Давидов, була зумовлена різним підходом учнів двох класів до розв'язання практичного й навчального завдань.

4. Навчальні дії як дії, що забезпечують розв'язання навчального завдання

Повертаючись до визначення навчального завдання, даного В.В.Давидовим у «Психологічному словнику», і тих уточнень, які він робить щодо поняття навчального завдання в «Теорії розвиваючого обучения», зазначимо, що В.В.Давидов уточнює не тільки поняття «загальний спосіб дії», але й пояснює, у чому саме полягає дитяче «відкриття» загального способу, на що спрямована дитяча ініціативність. Для В.В.Давидова навчальна ініціативність учнів дає розвивальний ефект тільки у разі, якщо вона спрямована на розкриття походження «клітинки» досліджуваного цілісного об'єкта, тобто генетично вихідного відношення того або іншого поняття. Широке розуміння навчальної

ініціативності, хоча й вона трапляється рідко в розповсюдженій *практиці репродуктивно-ілюстративного* методу навчання, не влаштовує В.В.Давидова. Для нього принципово важливою є не просто ініціативна взаємодія дітей у навчальному процесі з учителем, а ініціативна взаємодія дітей з учителем у ситуації відкриття генетично-вихідного відношення, що лежить в основі того або іншого загального способу дії.

Але саме відкриття способу - це вже крок у розв'язанні навчального завдання. Для В.В.Давидова дитяча ініціативність може бути поширена й на саму постановку навчального завдання. Він стверджує, що «в початкових класах можна створити такі умови життя дітей, за яких у них ... виникало б уміння ініціативно приймати й розв'язувати навчальні завдання, щоправда, спочатку за допомогою вчителя й однолітків» [4; с. 186].

В.В.Давидов називає дві педагогічні умови для породження навчальної ініціативності [4; с.214]:

1) певні процедури, за допомогою яких учитель ясно відкриває учням свої очікування неімітаційної, нерепродуктивної поведінки;

2) певні процедури, що сприяють породженню самого навчального питання-гіпотези про нове поняття або загальний спосіб дії.

Саме навчальне питання дитини до дорослого - це питання, що стосується протиріччя між уже відомим і ще не відомим дитині поняттям. Питання про новий спосіб дії дитина ставить дорослому з позиції свого знання й незнання. В.В.Давидов зауважує: «Якщо дитина може сформулювати дане питання, то вона виявляє здатність до самостійної, ініціативної взаємодії з учителем» [4; с.214].

При цьому важливо відзначити, що В.В.Давидов і його співробітники експериментально встановили, що в ситуації навчального завдання суб'єктом навчального звертання до дорослого спочатку виступає не індивід, а *група* дітей.

Постановка й розв'язування навчального завдання - це складний процес взаємодії вчителя й дітей.

В.В.Давидов пояснює: «Поставити навчальне завдання - означає ввести учнів у ситуацію, що вимагає орієнтації на змістовно загальний спосіб її розв'язання в усіх можливих конкретних умовах» [5; с.566].

Слова «ввести учнів у ситуацію» вказують на те, що постановка навчального завдання - це не одномоментна дія, а розподілені в часі зусилля вчителя по «зіткненню» учнів з необхідністю оволодіти загальним способом дії. В.В.Давидов думає, що таке «зіткнення» може бути забезпечене за рахунок демонстрації учням, «по-перше, практичного результату розв'язку завдання й, по-друге, відсутності в них відповідного загального способу» [4; с.182]. Якщо демонстрація практичного результату розв'язання завдання спонукає дітей до обговорення правильності або неправильності цього результату, то демонстрація відсутності в дітей відповідного загального способу спонукає дітей до обговорення питань, *як* опримати правильний результат і *чому* саме в такий спосіб. , /°

Першою серед навчальних дій, тобто дій, що забезпечують розв'язання навчального завдання, В.В.Давидов називає «прийняття від учителя або самостійна постановка школярами навчального завдання» [4; с.159]. Навколо розуміння цього моменту розгорнулася справжня інтрига. Є дослідники, учні В.В.Давидова, які в пошуку відповіді на питання «Хто ставить навчальне завдання: учні або вчитель?» підтримують точку зору В.В.Давидова [10], у той час як інші дослідники критикують цю ідею: «Звичайно, важливо, щоб учні, у

принципі, були готові виконувати завдання вчителя. Але це взагалі характеризує ситуацію перебування дитини в школі. Уводити цей момент як дію, пов'язану зі змістом навчальної діяльності в її специфічному для розвивального навчання змісті, логічно не виправдано» [1; с.89].

В.В.Давидов пояснює, що «прийняття дитиною навчального завдання, яке вимагає пошуку нових, відсутніх у дитячому досвіді загальних способів дії, відбувається в результаті переформулювання завдання, поставленого вчителем. Завдання нерозв'язане («Я не знаю, як треба діяти, допоможіть мені») переформулюється на завдання недовизначене («Я зможу виконати це завдання, якщо ...»). Тут у ситуації протиріччя між тим способом дії, яким дитина вже володіє, і новими умовами завдання школяр формулює *знання про своє незнання*, тобто ставить власне навчальне завдання» [4; с.213].

Таким чином, виникає закономірне питання: «навчальне завдання», спроектоване розробником курсу як об'єктивний результат логіко-психологічного аналізу змісту навчання, і «навчальне завдання» учня - це те саме завдання чи це різні завдання? І якщо показником прийняття навчального завдання є дитяча гіпотеза про можливий спосіб дії, а таких гіпотез, як правило, у класі виявляється декілька, то виходить, що одне навчальне завдання вчителя породжує кілька навчальних завдань дітей. Але розв'язаним буде одне, те, у якому вчитель «упізнає» своє завдання. Безумовно, ці міркування ведуть нас далеко від того, що говорив В.В.Давидов про прийняття навчального завдання, але важливо визнати, що вчений надавав великого значення навчальній *дискусії* на етапі висунування дітьми гіпотез і вибору найбільш продуктивної.

У «Теорії розвиваючого обучения» читаємо: «На уроках, де розгортається навчальна діяльність, дискусія існує у двох формах. Перша - мікродискусія в групах дітей, яким для розв'язання загального завдання необхідно домовитися про загальний спосіб дії, погодити свої точки зору й тим самим уперше виявити їх. Ставлення до себе як до суб'єкта власних знань, умінь, намірів породжує ініціативність дитини в навчальній роботі - прагнення відстоювати свої переконання або цілеспрямовано міняти їх.

Друга форма - загальнокласна дискусія. Її буде вчитель, пропонуючи класу навчальне завдання, умови якого суперечать наявним у дітей способам дії й вимагають пошуку нових. Фіксує спроби учнів застосувати той або інший спосіб дії в нових умовах і аналізуючи причини невдач, учитель оголює розрив між їхнім знанням і незнанням і вчить дітей відкривати власне незнання» [4; с.215].

В.В.Давидов досить докладно описує склад дії з *виділення й прийняття* навчального завдання. Ця дія містить у собі такі елементи [4; с. 82]:

1. Виявлення свого невміння впоратися з практичним завданням за рахунок раніше вироблених прийомів (спроби такого розв'язання, аналіз умов завдання для з'ясування причин невдачі; виявлення необхідності нового прийому).

2. Відокремлення загального способу й самої дії (виділення того, що потрібно зробити для конкретного арифметичного, граматичного й іншого змістовного перетворення).

3. Спроби задовольнити вимоги вчителя щодо обґрунтування наявного практичного результату прийнятою схемою загального способу (цей результат може бути заданий у готовому вигляді самим учителем - від учня може вимагатися його обґрунтування: «Як, чому він вийшов?»); саме в спробах

обґрунтування, які ще не опираються на новий спосіб, учень виявляє його зміст - за його функцією бути засобом досягнення результату).

4. Співвіднесення наступного оволодіння загальним способом (його схемою й обґрунтуванням) з практичним результатом («Учуся цього для того, щоб уміти виконати певні завдання»).

5. Відокремлення процесу навчання (оволодіння загальним способом) і практичної дії (різна система вимог до своїх результатів; оцінка своїх дій за практичним результатом і за загальним способом його отримання: «Я це погано вмію робити, тому що тут слабо виходить», - із вказівкою на якийсь момент схеми способу»).

На жаль, В.В.Давидов у рамках опису навчального завдання «Введення поняття числа як відношення величин» у своїй книзі не приводить ілюстрації цієї навчальної дії. Ми ж із більшим розумінням можемо надати таку ілюстрацію, використовуючи навчальне завдання з лінгвістичним змістом, а не математичним. Як приклад розглянемо склад дії прийняття школярами навчального завдання на відкриття загального способу виділення частин мови. Це завдання було спроектовано В.В.Рєпкіним, співавтором В.В.Давидова в розробці методу навчання - методу розв'язання навчальних завдань - на матеріалі російської мови [7], ми, у свою чергу, «розуміли» це завдання, розробляючи курс української мови для молодших школярів [9].

Учні до 4-го класу вже мають досвід роботи з виділення номінативної функції слова (тобто діти розрізняють слова-назви й службові слова), знайомі з морфемним складом слова (тобто діти вміють виділяти значущі частини в слові), розрізняють лексичне й граматичне значення. Спосіб виділення частин мови ще не обговорювався з дітьми, ніяких специфічних знань про частини мови на уроках діти ще не одержували. Деякі з них можуть знати, що частини мови існують, можуть знати навіть назви окремих частин мови від своїх старших братів, сестер, батьків.

Крок 1. Виявлення свого невміння впоратися з практичним завданням за рахунок раніше вироблених прийомів.

На одному з уроків учням пропонується виділити частини мови. Перед дітьми виникає практичне завдання. Вони поєднуються в групи, упевнені в тому, що впораються з ним. Результатом роботи в групах є кілька розв'язків практичного завдання.

а) Розв'язування практичного завдання

Наприклад, одна група, спираючись на знання про те, що частина чогонебудь у мові - це завжди значуща частина, і на знання про номінативну функцію слів, виділяє такі частини мови: слова, що називають дії; слова, що називають предмети; слова, що називають ознаки предметів; слова, що називають кількість предметів; і слова, які нічого не називають, але зв'язують слова в мові. Група одержує 5 частин мови.

Інша група, спираючись на лексичне значення слова, виділяє такі частини мови: «одяг», «меблі», «транспорт», «овочі» і т.д. Група одержує нескінченний список частин мови.

Третя група (у разі необхідності, нею може виступити уявна група персонажів: Яринка, Петрик, Андрійко тощо), спираючись на деякі знання про граматичні значення слів, виділяє частини мови на основі наборів граматичних значень: одну частину мови становлять слова, у яких є «відмінок, число, рід» (але

в таку частину мови потрапляють і *місто*, і *міський*), іншу - «час, число, особа», третю - ті слова, у яких відсутні граматичні значення (але в таку частину мови потрапляють і *в*, *на*, *з* - тобто прийменники, і *голосно* - тобто прислівник). Група одержує 3 частини мови.

б) Аналіз умов завдання й виявлення причин неуспіху

Учитель повідомляє дітям, що, на жаль, ні одна з груп не знайшла правильного розв'язку, тому що в довіднику з рідної мови налічується 10 частин мови. Те, що перша група виділила в одну частину мови всі слова, які «не називають», у довіднику розглядається як три різних частини мови. Виходить, що критерій «називає - не називає» не є підставою для способу виділення частин мови.

Щодо результатів другої групи, де слова з лексичним значенням «Транспорт» і «Одяг» виділили як різні частини мови, учитель повідомляє, що в довіднику ці слова розглядаються як одна частина мови. Виходить, що критерій «лексичне значення» не є підставою для способу виділення частин мови.

Щодо думки третьої групи з'ясовується, що той факт, що ця група незмінні слова виокремила в одну частину мови, а всі слова з граматичними значеннями відмінка, числа й роду розглянула як ще одну частину мови, теж не збігається з тим, що пропонується в довіднику. Виходить, що критерій «набір граматичних значень» не є підставою для способу виділення частин мови.

в) Виявлення необхідності знаходження нового прийому

З проведеного аналізу причин неуспіху робиться висновок: «Учені ще щось ураховували, коли виділяли частини мови. І якщо ми з'ясуємо, що ж ще вони враховували, то навчимося виділяти частини мови».

Крок 2. Відокремлення загального способу й самої дії

Учитель допомагає дітям «побачити» ту дію в розв'язанні практичного завдання, осмислення якої дозволить зрозуміти й загальний спосіб дії: «Чому в нас у рамках однієї частини мови виявилися слова, які вчені розрізняють як дві частини мови: слова зі значеннями відмінка, числа й роду. Нам необхідно розібратися, чому науковці їх розглядають як різні частини мови».

Крок 3. Спроби задовольнити вимоги вчителя щодо обґрунтування наявного практичного результату прийнятою схемою загального способу

Дітям пропонується в груповій роботі знайти й представити можливе обґрунтування, чому слова «місто» і «міський» - це різні частини мови.

Можливе таке обґрунтування: «Слова «місто» і «міський» - різні частини мови, тому що слово «місто» може зв'язуватися в мові й зі словами- назвами дій («приїхати в місто») і зі словами-назвами ознак («рідне місто»), а слово «міський» може зв'язуватися тільки зі словами-назвами предметів («міський парк», «міська вулиця»).

Висновок, що робиться на підставі наведеного обґрунтування: «У слів «місто» і «міський» - різна «поведінка» в мові при однаковому наборі граматичних значень. Є щось, що змушує слова поводитися в мові по-різному. Що це?».

Крок 4. Співвіднесення наступного оволодіння загальним способом з практичним результатом

Співвіднесення наступного оволодіння загальним способом із практичним результатом відбувається в спеціально організованому діалозі вчителя й дітей.

Учитель: У кожної частини мови, крім часткових граматичних значень (наприклад, відмінок, число, рід), є загальне граматичне значення. Якщо навчимося визначати загальне граматичне значення, то можна навчитися визначати всі частини мови. Чого будемо вчитися?

Діти: Визначати загальне граматичне значення.

Учитель: Навіщо цього будемо вчитися?

Діти: Будемо вчитися цього для того, щоб уміти визначати частини мови, як це вміють робити вчені.

Крок 5. Відокремлення процесу навчання (оволодіння загальним способом) і практичної дії

Учитель вводить схему загального способу, даючи дітям такі пояснення: «Для того щоб навчимося визначати загальне граматичне значення, потрібно:

1. Визначити, які в слова є часткові граматичні значення.

2. З'ясувати, які з цих значень залежні, які - ні.

3. Побудувати граматичну модель і за моделлю визначити загальне граматичне значення. Кожній граматичній моделі відповідає певне загальне граматичне значення».

Учитель: Визначати граматичні значення вмієте?

Діти: Так.

Учитель: Визначати, які значення залежні, а які - ні, вмієте?

Діти: Так.

Учитель: Побудувати граматичну модель зможете?

Діти: Так.

Учитель: Що потрібно дізнатись?

Діти: Якій моделі яке загальне граматичне значення відповідає.

Перелічимо інші навчальні дії, виконання яких учнями забезпечує розв'язання навчального завдання.

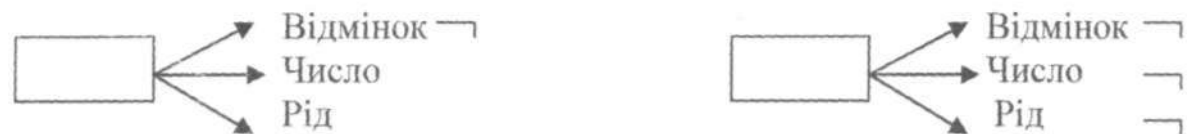
Серед навчальних дій, що впливають після дії з прийняття навчального завдання, що було розглянуто докладно вище, В.В.Давидов виділяє дію *перетворення умов завдання* з метою виявлення деякого загального відношення досліджуваного об'єкта, що повинен бути відбитий у відповідному теоретичному понятті. Важливо те, що ця дія, в основі якої лежить аналіз, спочатку має форму перетворення предметних умов навчального завдання, тобто дана розумова дія спочатку здійснюється в предметно-почуттєвій формі.

У рамках описуваного навчального завдання «Частини мови» учитель далі пропонує дітям для роботи висловлювання, у якому є й іменник, і пов'язаний з ним прикметник, але при цьому лексичне значення іменника дітям невідоме. Ця умова необхідна для того, щоб діти не могли звернутися до аналізу лексичного значення й спиратися на номінативну функцію слова, а в чистому вигляді проводили граматичний аналіз слова як частини мови. Діти одержують завдання з'ясувати, як працюють виділені слова в мові. У ході обговорення з'ясовується, що в кожного зі слів є значення відмінка, числа й роду, при цьому виявляється, що в них різні залежні значення.

Наступна навчальна дія - це *моделювання* виділеного загального відношення в графічній формі. Слід сказати, що навчальні моделі становлять необхідну ланку процесу засвоєння теоретичних знань і узагальнених способів дії. При цьому не кожне зображення можна назвати навчальною моделлю, а лише таке, котре фіксує саме загальне відношення деякого цілісного об'єкта й забезпечує його подальший

аналіз. Навчальна модель як продукт розумового аналізу потім сама виступі особливим засобом мислення людини.

Учитель і діти, розв'язуючи завдання «Частини мови», будують граматичні моделі, які відбивають особливості «поведінки» аналізованих слів у мові:



Наступна дія перетворення моделі виступає як процес вивчення властивостей у «чистому вигляді», тобто загального відношення. Це відношення в умовах навчального завдання ніби «затуляється» багатьма частковими ознаками, що, у цілому, заважає його спеціальному розгляду. У моделі це відношення виступає в «чистому вигляді». Тому, перетворюючи й переконструюючи навчальну модель, школярі одержують можливість вивчати властивості загального відношення без його «затемнення» привхідними обставинами. Робота з навчальною моделлю виступає як процес вивчення властивості змістовної абстракції загального відношення.

Учитель обговорює з дітьми, що «предмет» це загальне граматичне значення однієї групи слів, а «ознака предмета» це загальне граматичне значення іншої групи слів і фіксує це в моделі:



Робота з тим або іншим явищем на рівні загального відношення неминує вимагає виведення й дослідження часткових виявів, тобто дії з побудови системи часткових завдань. При цьому відбувається конкретизація навчального завдання, установлення зв'язку між навчальним завданням і тим або іншим практичним завданням, що розв'язується узагальненим способом, характерним для даного навчального завдання. Дієвий характер цього способу перевіряється саме під час розв'язання окремих практичних завдань, коли учні підходять до них як до варіантів вихідного навчального завдання й відразу, ніби «з місця», виділяють у кожній з них те загальне відношення, орієнтація на яке дозволяє їм застосовувати раніше засвоєний загальний спосіб розв'язання.

У рамках навчального завдання «Частини мови» на етапі побудови системи часткових завдань учитель пропонує дітям визначити, якій з моделей відповідає те або інше слово.

Діти, будуючи граматичну модель, визнають, що це невідома їм модель, а отже, і нова частина мови. Дітям пропонується зробити припущення, які ще можуть бути граматичні моделі і які можуть бути загальні граматичні значення.

Подальше зіставлення гіпотези про можливі частини мови з реальними фактами мови дозволяє отримати учням систему частин мови.

В.В.Давидов відзначає, що перелічені навчальні дії «всі разом спрямовані на те, щоб під час їх виконання школярі розкрили умови походження засвоюваного ними поняття (*навіщо і як* виділяється його зміст,- *чому йу чому* він фіксується; у *яких практичних ситуаціях* він потім виявляється). Це поняття будується ніби самими школярами, щоправда, за систематичного керівництва вчителя (разом з тим, характер цього керівництва поступово міняється, а ступінь самостійності школярів крок за кроком зростає)» [4; с162 - 163].

Велику роль у засвоєнні школярами знань відіграють *навчальні дії контролю й оцінки*. Контроль полягає у визначенні відповідності інших навчальних дій умовам і вимогам навчального завдання. Дія оцінки дозволяє визначити: засвоєний чи не засвоєний (і на якому рівні) загальний спосіб розв'язання даного навчального завдання, відповідає чи ні (і якою мірою) результат навчальних дій їхній кінцевій меті. Якщо контроль забезпечує потрібну повноту операційного складу дій і правильність їхнього виконання, то оцінка «повідомляє» школярів про те, розв'язане чи не розв'язане ними це навчальне завдання.

Висновки

Розроблене В.В.Давидовим поняття про навчальне завдання містить у собі великий потенціал для розв'язання проблем, пов'язаних з пошуком шляхів виходу сучасної освіти зі стану кризи, що триває вже не одне десятиліття.

- У В.В.Давидова ми знаходимо найбільш яскраве втілення ідеї Л.С.Виготського про *зону найближчого розвитку* у вигляді сконструйованого принципово нового для педагогіки методу навчання - *методу розв'язання навчальних завдань*. Поняття про навчальне завдання дозволяє кардинально змінити зміст навчання молодших школярів. Метод розв'язання навчальних завдань забезпечує освоєння дітьми, які розпочинають систематичне навчання в школі, *теоретичних знань*. Такий підхід до навчання втілює ідею Л.С.Виготського про те, що «навчання повинне вести за собою розвиток» дитини й реалізує формулу «один крок у навчанні - два кроки в розвитку». Таким чином, навчання може стати дійсно розвивальним.

- Поняття про навчальне завдання дозволяє розглядати здатність учитися як бажання людини трансформувати практичне завдання в навчальне через пошук загального способу дії з наступним застосуванням цього способу в конкретних умовах практичного завдання. Таке розуміння здатності вчитися чітко позначає роль школи як суспільного інституту з вирощування здатності вчитися в школярів і її місце в сучасному освітньому просторі дитини, що у сучасних умовах містить у собі як так зване формальне навчання, так і неформальне навчання («Beapип§ Iіe»).

- Поняття про навчальне завдання дозволяє кардинально змінити підхід до розробки *навчальних курсів*. Розробка навчальних курсів як системи навчальних завдань вимагає *комплексного підходу*. Наприклад, для розробки курсу математики необхідні погоджені дії розробників, що представляють різні наукові дисципліни: математик як носій математичних понять, психолог як проєктувальник навчальних дій і мовної комунікації, педагог як організатор цілеспрямованого навчання. Комплексний підхід дозволяє вивести сферу шкільної освіти зі стану законсервованості, відчуженості як від реальної дитини зі своїми цілями й очікуваннями, так і від сучасного наукового знання,

представленого, як правило, у тій або іншій науковій галузі низкою наукових підходів.

- Поняття про навчальне завдання кардинально змінює уявлення *про роль підручника* в навчанні молодших школярів. Традиційний підручник як збірник визначень та ілюстративного матеріалу до них при такому підході втрачає своє значення. Носієм системи навчальних завдань виступає співтовариство *вчитель - група дітей*, а не програма й підручник. Навчання дійсно стає людиноцентричним. Допускається існування навчальних курсів без підручників у традиційному розумінні. У більшості випадків традиційний підручник перетворюється на систему посібників, яка включає: набори розрізних аркушів з матеріалом для постановки навчального завдання; робочі зошити із системою практичних завдань; щоденники дитячих спостережень; інформаційні довідники. Такий підхід реально забезпечує в рамках шкільного навчання роботу з різними джерелами інформації.

- Поняття про навчальне завдання кардинально змінює уявлення про роль *навчальної взаємодії* молодших школярів між собою в роботі з новим знанням. Якщо в умовах використання репродуктивно-ілюстративного методу взаємодія молодших школярів у малій групі є цінною на етапі застосування знань, отриманих від учителя, то використання методу розв'язання навчальних завдань забезпечує об'єднання дітей у малі групи вже на етапі висунення гіпотези щодо пошуку загального способу дії, а також потім на етапах перевірки гіпотези й вироблення нового способу дії, застосування цього способу дії в окремих випадках. Інакше кажучи, метод розв'язання навчальних завдань забезпечує взаємодію молодших школярів у малих групах на всіх етапах роботи з новим знанням. Завдяки такому підходу сфера самостійності учнів, незалежності їхньої дії від керівництва дорослого істотно розширюється, що забезпечує ріст дитячої навчальної ініціативності.

Література

1. Гуружапов В.А. Анализ постановки и решения учебной задачи в развивающем обучении. Попытка сопоставления идей В.В.Давыдова и Дж. Дьюи // Теория и практика развивающего обучения в школе В.В.Давыдова. - М., 2007.
2. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. - М., 1972.
3. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. - М., 1986.
4. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. - М., 1996.
5. Давыдов В.В. Учебная задача // Большой психологический словарь / Под. ред. Б.Г.Мещерякова и В.П.Зинченко. - Изд. 3. - М., 2003.
6. Репкин В.В. Формирование учебной деятельности в младшем школьном возрасте // Вестник Харьковского университета. - 1978. - № 171.
7. Репкин В.В., Восторгова Е.В., Некрасова Т.В. Русский язык // Сборник программ для начальной общеобразовательной школы. (Система Д.Б.Зьлконина - В.В.Давыдова). - М., 2001.
8. Старагіна І.П. Возрастные возможности младших школьников в построении письменного высказывания // Вопросы психологии. - 2004. - № 4.
10. Старагіна І.П., Перепелицина О.А., Сосницька Н.П. Українська мова / Програми для загальноосвітніх шкіл. Система розвивального навчання Д.Б.Ельконіна - В.В.Давидова. - Харків, 2008.
11. Цукерман Г.А., Шияновская С.И. Кто ставит учебную задачу: ученики или учитель // Психологическая наука и образование. - 1998. - № 4.