

Психологические основы обучения дошкольников*

Е.Н. Рубина



О значении игры в развитии и обучении ребенка

В период дошкольного детства игра являются ведущим видом деятельности. Поскольку игровое действие носит знаковый (символический) характер, то в игре формируется знаковая функция сознания. Игровая деятельность влияет на формирование произвольности психических процессов (начинают развиваться произвольное внимание и произвольная память). В игре ребенок учится действовать с предметами-заместителями, которые становятся опорой для мышления, и постепенно происходит переход к мышлению в плане представлений; происходит развитие знаковой функции речи ребенка.

В игре происходит преодоление детского эгоцентризма, развивается воображение, а также рефлексивное мышление.

Внутри игровой деятельности начинает складываться и учебная деятельность, которая позднее станет ведущей. Учение не возникает непосредственно из игры, но дошкольник начинает учиться, играя, — он к учению относится как к своеобразной ролевой игре с определенными правилами, выполняя которые ребенок, незаметно для себя, овладевает элементарными учебными действиями.

Вкратце остановимся на пионерских работах Фридриха Фребеля и Марии Монтессори.

Как отмечает С.И. Гессен, «вплоть до Фребеля педагогика, в сущности, игнорировала игру как воспитательное средство», между тем как «игра есть естественная деятельность детства. Задача первоначального образования состоит не в ученье в обыкновенном смысле этого слова, а в организации игры. <...> Игра должна быть организована так, чтобы в ней предчувствовался будущий урок. Оставаясь игрой, она должна быть пронизана уроком, представляющим собою более высокую ступень деятельности. <...> ...постепенно усложняясь, игра будет постепенно приучать их ставить все более и более отдаленные и устойчивые цели своей деятельности и тем самым, незаметно для самого ребенка, перейдет в работу» [4, с. 96].

Материал для игр должен быть достаточно простым и вместе с тем гибким, пластичным, могущим по желанию усложняться и упрощаться (глина, бумага, краски, кубики и т.д.). Важно не то, чем ребенок играет, а то, как он играет. Фребель указывал на значение общественного момента в игре: в ней, как совместной с другими детьми деятельности, «просвечивает... дисциплина будущей совместной работы» [10, с. 75].

В то же время, как настаивает С.И. Гессен, «предлагать конкретные правила того, как должна быть организована игра, — значило бы впадать в недостойную научной педагогики

* Окончание публикации. Начало см. в № 7 за 2005 г.

рецептуру. Вся суть нашего принципа в том и состоит, что он есть лишь руководящий, регулятивный принцип, который в каждом отдельном случае каждым отдельным воспитателем должен применяться в жизни по-своему – сообразно детям, воспитателю и обстоятельствам» [4, с. 98].

Гессен подчеркивает также, что «урок не должен состоять в повторении учениками показанного учителем... игра должна оставаться игрой, ибо, превратившись преждевременно в урок, она вырождается в бездушное и механическое занятие, повторение того, что показывают старшие. Между обеими этими крайностями должен воспитатель провести игру ребенка» [4, с. 98]. Фребель как раз заботился не только об образовании, приобретении навыков и т.п., а также и о «формировании характера» [10, с. 76], подчеркивая важность эмоционального развития ребенка как одной из задач обучения в дошкольном возрасте.

Исходным пунктом системы Монтессори являются психология и физиология ребенка. Одну из главных задач воспитания Монтессори видит в подготовке детей к жизни: они должны научиться сами одеваться, умываться, накрывать на стол, есть, отчасти готовить, мыть посуду, убирать комнату. Дети должны по возможности обходиться без помощи взрослых, чтобы стать самостоятельными. Монтессори ставит своей задачей развитие отдельных органов человека, преимущественно развитие чувства, с помощью «дидактического материала». Для каждого из них подбирается специальный материал, и это изолированное упражнение отдельного чувства усугубляется еще особым «методом изолирования»: так, например, слуховые, тактильные и термические упражнения происходят с повязкой на глазах, т. е. при выключении чувства зрения и т.п.

Таким образом, обе эти системы выделяют разные (хотя, безусловно, очень важные) аспекты развития ребенка, его обучения: Фребель придавал

воображению и игре слишком самодеятельное значение, игнорируя психобиологическое значение игры и ее обучающую возможность, Монтессори же очень большое внимание уделяла гимнастике органов чувств и двигательных аппаратов ребенка, отрицая роль игры и воображения, а тем самым и развития целостной личности ребенка.

Особенности общения детей дошкольного возраста

В условиях специального дошкольного воспитания, когда ребенок постоянно находится рядом с другими детьми, вступает с ними в разнообразные контакты, складывается детское общество, где ребенок приобретает первые навыки поведения среди равных участников общения.

Общение детей в период дошкольного возраста показывает их пристрастную причастность к социальным ролям мужчин и женщин. В играх и практике реального общения дети осваивают не только социальные роли, связанные с половой идентификацией взрослых, но и способы общения мужчин и женщин, мальчиков и девочек.

Ребенок к концу дошкольного возраста учится таким эмоциям и чувствам, которые помогают ему устанавливать продуктивные отношения со своими сверстниками и взрослыми. К концу дошкольного возраста у ребенка формируются основы ответственного отношения к результатам своих действий и поступков. Ответственность пробуждает чувство сопричастности общему делу, чувство долга.

М.И. Лисина выделяет в дошкольном возрасте две формы общения: внеситуативно-познавательную (3–4 года) и внеситуативно-личностную (5–6 лет) [7, с. 94]. Для первой из них ведущим мотивом является познавательный мотив, причем, как установлено еще Ж. Пиаже, «дошкольник пытается понять ни мало, ни много, как происхождение и устройство мира, взаимосвязи в природе, тайную суть вещей» [9, с. 233]. В этот период

дети превращаются в надоедливых «почемучек», обрушивающих на взрослых множество вопросов. Взрослый выступает перед детьми в новом качестве – как эрудит, способный разрешить их сомнения, обеспечить необходимой информацией.

Исследования З.М. Богуславской (1974) и Е.О. Смирновой (1977) выявили наличие повышенной чувствительности детей к отношению взрослого, обидчивость [7, с. 107]. Младшие дошкольники нуждаются в похвалах, подбадривании, поскольку ощущают очень большую неуверенность, вступив в область умозрительных рассуждений и потеряв привычную опору на чувственно данную наглядность, поэтому очень важно уважительное и внимательное отношение взрослого к ребенку, его вопросам, чтобы сотрудничество в этой новой сфере состоялось и стало залогом дальнейшего успешного развития. Познавательное общение, жадная любознательность ребенка тесно переплетается с игрой – ведущей деятельностью дошкольного периода. Если постоянно отмахиваться от любознательного «почемучки», то можно добиться того, что ребенок просто-напросто потеряет интерес и потребность в получении новых знаний.

Внеситуативно-личностное общение – высшая форма коммуникативной деятельности, появляющаяся к концу дошкольного периода, роль которой состоит в освоении детьми правил поведения в социальном мире, в постижении некоторых его законов и взаимосвязей.

Тесно связано с активизацией общения в дошкольном возрасте развитие речи. Происходит ее практическое совершенствование в общении с другими людьми, речь становится основой перестройки психических процессов, орудием мышления. При этом дошкольники не только используют слово, но и превращают его в особый объект изучения. У детей появляется тяга к словотворчеству, к игре со словом, благодаря которой они великолепно овладевают родной речью.

На протяжении дошкольного детства происходят изменения в мотивах поведения ребенка, состоящие не только в том, что меняется их содержание и появляются новые виды мотивов. Между разными видами мотивов начинает складываться соподчинение, иерархия – и это является важнейшим новообразованием в развитии личности ребенка, поскольку придает определенную направленность всему его поведению.

Развитие совместной деятельности со сверстниками и образование детского общества приводят не только к тому, что одним из важнейших мотивов поведения становится завоевание положительной оценки сверстников и их симпатий, но и к возникновению соревновательных мотивов. Старшие дошкольники вносят соревновательные мотивы и в такие виды деятельности, которые сами по себе соревнования не включают. Дети постоянно сравнивают свои успехи, любят прихвастнуть, остро переживают неудачи.

По-разному ведут себя дети разных дошкольных возрастных групп и в играх, где от действий каждого ребенка зависит успех команды, к которой он принадлежит. Младшие и часть средних дошкольников заботятся только о своем собственном успехе, в то время как другая часть средних и все старшие дети действуют так, чтобы обеспечить успех всей команде.

Важную роль для развития дошкольников, для успешного общения со сверстниками и взрослыми играет их самооценка. В норме для дошкольников характерна общая положительная самооценка, которую обеспечивают любовь и бескорыстная забота старших. «Ее наличие обуславливает типичную склонность дошкольников завышать представление о своих возможностях, отмечаемую многими исследователями. Впрочем, такая неточность образа очень полезна для развития детей, потому что поощряет их ставить перед собой трудные задачи и максимально мобилизовать силы для их достижения» [7, с. 143].

Соотношение обучения и развития

Многие исследователи уже давно обнаружили такой неочевидный (и даже с первого взгляда кажущийся парадоксальным) факт, что начальное обучение не влияет сколько-нибудь существенно на умственное развитие детей. Вообще вопрос об отношении обучения и развития ребенка представляет, по словам Л.С. Выготского, «самый центральный и основной вопрос, без которого проблемы педагогической психологии... не могут быть не только правильно решены, но даже поставлены» [1, с. 374].

В своем анализе проблемы Л.С. Выготский выделяет три теории. Первая из них понимает обучение «как чисто внешний процесс, который должен быть так или иначе согласован с ходом детского развития, но сам по себе не участвующий активно в детском развитии, ничего в нем не меняющий и скорее использующий достижения развития, чем подвигающий ход и изменяющий его направление» [1, с. 375]. Согласно этой теории, «развитие должно совершить определенные законченные циклы, определенные функции должны созреть прежде, чем школа может приступить к обучению определенным знаниям и навыкам ребенка. Циклы развития всегда предшествуют циклам обучения. Обучение плетется в хвосте у развития, развитие всегда идет впереди обучения. <...> Обучение надстраивается над развитием, ничего не меняя в нем по существу» [1, с. 376]. Этой теории придерживались, например, З. Фрейд и Ж. Пиаже.

Вторая теория стоит на точке зрения, что обучение и есть развитие, что каждый шаг в обучении соответствует шагу в развитии (при этом развитие сводится в основном к накоплению всевозможных привычек). Сторонником этой теории являлся, например, крупный американский психолог В. Джемс.

Наконец, третья теория пытается преодолеть крайности двух первых, совмещая и согласовывая их

положения. В этой теории развитие подготавливает и делает возможным обучение, а последнее как бы стимулирует и продвигает вперед развитие. Вместе с тем, согласно этой теории, как писал Л.С. Выготский, «развитие всегда оказывается более широким кругом, чем обучение... Совершая шаг в обучении, ребенок продвигается в развитии на два шага, т.е. обучение и развитие не совпадают» [1, с. 381–382]. Данная теория разводит процессы обучения и развития и вместе с тем устанавливает их взаимосвязь.

Отталкиваясь от перечисленных теорий, Л.С. Выготский выдвинул свою гипотезу, устанавливающую единство, но не тождество процессов обучения и внутренних процессов развития. Она предполагает переход одного в другое. <...> Вторым существенным моментом гипотезы является представление о том, что, хотя обучение и связано непосредственно с детским развитием, тем не менее они никогда не идут равномерно и параллельно друг другу... Между процессами развития и обучения устанавливаются сложнейшие динамические зависимости, которые нельзя охватить единой, наперед данной, априорной умозрительной формулой» [1, с. 389–390].

Для обоснования своей гипотезы Л.С. Выготский сначала кратко излагает содержание сформулированного им ранее основного генетического закона развития психических функций человека: «Всякая высшая психическая функция в развитии ребенка появляется на сцене дважды – сперва как деятельность коллективная, социальная... второй раз как деятельность индивидуальная, как внутренний способ мышления ребенка» [1, с. 387]. Далее следует главнейшее рассуждение Л.С. Выготского по вопросу о соотношении обучения и развития: «Этот закон... всецело приложим и к процессу детского обучения... Существенным признаком обучения является то, что оно создает зону ближайшего развития, т.е. вызывает у ребенка к жизни, пробуждает и приводит в движение

ряд внутренних процессов развития. Сейчас для ребенка эти процессы возможны только в сфере взаимоотношений с окружающими и сотрудничества с товарищами, но, продлевая внутренний ход развития, они становятся внутренним достоянием самого ребенка.

С этой точки зрения обучение не есть развитие, но, правильно организованное, оно ведет за собой детское умственное развитие, вызывает к жизни ряд таких процессов, которые вне обучения вообще сделались бы невозможными. Обучение есть, таким образом, внутренне необходимый и всеобщий момент в процессе развития у ребенка не природных, но исторических особенностей человека» [1, с. 388].

По-видимому, при массовом переходе к школьному обучению той возрастной группы, которая сейчас традиционно называется старшими дошкольниками, эта группа, скорее всего, будет называться уже не так. В роли учителей для них окажутся нынешние учителя младших классов. Представляется очень важным, чтобы организаторы обучения четко осознавали необходимость специальной подготовки этой категории учителей, вооружения их необходимыми знаниями о специфике всех аспектов дошкольного возраста. Но мало одних только знаний, пусть очень качественно, заинтересованно и творчески усвоенных. Чрезвычайно высокие требования должны предъявляться к личности преподавателя, воспитателя, школьного психолога. Важно, чтобы он нравился ребенку, был яркой индивидуальностью, умел разговаривать с ребенком на его языке.

Вместе с тем абсолютно очевидно, что учить дошкольников нужно иначе, чем нынешних младших школьников. Нужны какие-то новые педагогические технологии – по-видимому, в основном игровые. Нужно знать, сколько времени должен длиться элементарный фрагмент учебного процесса, чтобы внимание ребенка было сосредоточенным, чтобы не возникла усталость. Нужно знать, какие

психологические механизмы можно задействовать. Нужно знать, как в этом возрасте формируются новые понятия, какие трудности ждут маленького человека на очень привлекательном, но тернистом пути учения, как методически верно строить занятия – и с точки зрения подачи учебного материала, и с точки зрения психологической комфортности учащихся.

Высокая ответственность в то же время не должна сковывать свободу действий и инициативу преподавателей. Как писал известный отечественный педагог и психолог А.Е. Аркин, «констатирование огромной роли дошкольных лет в формировании человеческой личности никоим образом не означает, что последующие годы не вносят ничего нового и не изменяют старого. Переоценка роли дошкольных лет так же вредна, как и недооценка ее» [6, с. 261].

При работе с дошкольниками очень важно избежать форсирования событий. Известно, что воспитание и обучение достигают своих целей лишь при умелом направлении собственной деятельности ребенка.

Отдельные виды деятельности нельзя сформировать в произвольно взятой последовательности. Так, полноценную трудовую деятельность можно формировать лишь на основе игровой и учебной, а учебную – только на основе игровой, поскольку учение направлено, в частности, на овладение такими абстракциями и обобщениями, которые предполагают наличие у ребенка воображения и символической функции, как раз и складывающихся в игре.

В связи с резкой актуализацией проблемы обучения детей 5–7 лет возникает закономерный и очень непростой вопрос: не изменились ли у современных старших дошкольников, погруженных в перенасыщенный информацией мир, возрастные границы развития тех или иных психологических функций, не ускорилось ли их интеллектуальное созревание – по сравнению, скажем, с

классическими работами Ж. Пиаже, Л.С. Выготского и др.?

Еще в 60-х годах XX в. Д.Б. Эльконин сформулировал положение о том, что «нет оснований для абсолютизации существующей схемы возрастов, основанной на среднестатистических нормах детского развития, для превращения их в... некий "инвариант" любого возможного пути умственного развития... Эта схема отражает лишь вполне определенный и конкретный путь умственного развития детей, протекающего в конкретно-исторических формах той системы обучения (в широком смысле этого слова), внутри которой... главенствующее место занимают эмпирические сведения и слабо представлены способы усвоения знаний... Есть основание полагать, что изменение содержания обучения в этом направлении и соответствующее изменение "типа учения"... повлияют на "возрастную схему" формирования интеллекта детей» [11, с. 197].

Представляется очень вероятным, что уже в ближайшие годы на нас обрушится лавина новых интересных результатов по рассматриваемому в статье разделу педагогической психологии.

Литература

1. *Выготский Л.С.* Воображение и творчество в детском возрасте. – М.: Педагогика, 1991.
2. *Выготский Л.С.* Лекции по педологии. – Ижевск: Изд-во Удмуртского ун-та, 2001.
3. *Выготский Л.С.* Педагогическая психология. – М.: Педагогика, 1991.
4. *Гессен С.И.* Основы педагогики. – М.: Школа-Пресс, 1995.
5. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. – М.: ИНТОР, 1996.
6. История советской дошкольной педагогики: Хрест. – М.: Просвещение, 1988.
7. *Лисина М.И.* Общение, личность и психика ребенка. – М.: Изд-во «Ин-т практической психологии», 1997.
8. *Мухина В.С.* Психология детства и отрочества. – М.: Изд-во «Ин-т практической психологии», 1998.
9. *Пиаже Ж.* Речь и мышление ребенка. – М.: Педагогика-Пресс, 1999.
10. *Фигдор Г.* Психоаналитическая педагогика. – М.: Изд-во Ин-та психотерапии, 2000.
11. *Эльконин Д.Б.* Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989.

Евгения Николаевна Рубина – психолог,
г. Москва.