

Г. Г. Кравцов
Е. Е. Кравцова

Психология и педагогика обучения дошкольников

ВЫСШЕЕ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ



УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ

ИЗДАТЕЛЬСТВО МОЗАИКА-СИНТЕЗ 2013



**Елена Евгеньевна Кравцова
Геннадий Григорьевич Кравцов
Психология и педагогика
обучения дошкольников.
Учебное пособие
Серия «Высшее
профессиональное образование»**

Текст предоставлен правообладателем

http://www.litres.ru/pages/biblio_book/?art=5811237

Психология и педагогика обучения дошкольников: Учебное пособие:

Мозаика-Синтез; Москва; 2013

ISBN 978-5-4315-0185-2

Аннотация

Центральной проблемой любой системы образования является проблема обучения. Особенно остро она стоит в отношении детей дошкольного возраста. Данное учебное пособие посвящено обучению дошкольников. В нем подробно рассмотрено понятие «обучение», приведена психологическая характеристика дошкольного периода развития. Кроме того, в книге описаны конкретные способы и методы целенаправленного развития детей дошкольного возраста, являющиеся подлинно «дошкольными»,

то есть построенными на основе дошкольной дидактики, а значит, учитывающими закономерности психического и личностного развития детей этого периода развития. Пособие предназначено студентам высших и средних педагогических учебных заведений. Может быть полезно и педагогам дошкольных образовательных учреждений.

Содержание

Введение	5
Раздел 1	7
Глава 1. Обучение и развитие в дошкольном возрасте	7
Глава 2. Психологическое содержание понятия «обучение»	22
Глава 3. Виды обучения	35
Конец ознакомительного фрагмента.	44

**Г. Г. Кравцов,
Е. Е. Кравцова**

Психология и педагогика обучения дошкольников

Учебное пособие

Кравцов Геннадий Григорьевич – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии личности Института психологии им. Л. С. Выготского Российского государственного гуманитарного университета.

Кравцова Елена Евгеньевна – доктор психологических наук, профессор, директор Института психологии им. Л. С. Выготского Российского государственного гуманитарного университета.

Введение

Вопрос о том, как и чему учить детей дошкольного возраста не является новым, но вместе с тем не теряет своей актуальности и в наши дни. Распавшаяся единая система

дошкольного воспитания, качественные перемены в школьном образовании привели к возникновению разнообразных трудностей и проблем. Значительное число детей приходят в школу психологически не готовыми к школьному обучению, многие дошкольники страдают от разных страхов, большой процент малышей имеют проблемы с поведением и продуктивной деятельностью. Все это свидетельствует о том, что проблема поиска эффективных путей обучения дошкольников ждет своего решения.

Сейчас уже никто не спорит, что особенности обучения вообще и специфика обучения детей дошкольного возраста в частности непосредственно связаны с возрастными психологическими закономерностями. Это означает, что организация обучения дошкольников требует учета их психофизиологических особенностей.

В данном пособии описаны конкретные способы и методы целенаправленного развития детей дошкольного возраста. Все они являются подлинно «дошкольными», то есть построенными на основе дошкольной дидактики, имеющей в своей основе закономерности психического и личностного развития детей дошкольного возраста. Эти приемы многократно использовались и используются в работе с детьми дошкольного возраста в качестве средств целенаправленного развития или коррекции трудностей поведения и деятельности, им обучают будущих педагогов дошкольного воспитания.

Раздел 1

Психологическое и педагогическое содержание понятия «обучение»

Глава 1. Обучение и развитие в дошкольном возрасте

Критика современной педагогической практики, развернувшаяся в последнее время на страницах СМИ, помогла осознать всю серьезность существующего положения дел. Не без оснований говорится, что общественное дошкольное воспитание сейчас переживает кризис, причем не только по причине экономических трудностей; что школа не справляется с возложенными на нее воспитательно-образовательными задачами, а все попытки реформировать систему образования ни к чему хорошему пока не привели.

В подтверждение столь грустных выводов обычно приводятся факты, характеризующие дошкольное и начальное школьное звено образовательной системы.

Социологические исследования показали, что родители в первую очередь озабочены здоровьем детей, а также тем, насколько их дети подготовлены к предстоящему школьному

обучению. Психологи и педагоги, специалисты в области образования, со своей стороны, говорят о психическом развитии и особенностях формирования личности ребенка в этом возрасте.

На неблагоприятное положение дел с укреплением здоровья и физическим развитием детей дошкольного возраста указывают многие. Особенно серьезный урон здоровью детей был нанесен кампанией по введению школьного обучения с шести лет. Данные специальных исследований говорят о катастрофических последствиях этого мероприятия, об ухудшении важнейших показателей здоровья детей. Однако и там, где не было неоправданного понижения школьного возраста, состояние здоровья детей оставляет желать лучшего. Гиподинамия и связанная с ней малая выносливость, неправильная осанка и искривление позвоночника, медицинские диагнозы у недопустимо большого числа детей, поступающих в школу, – все эти беды очень часто оказываются связанными с условиями пребывания детей в дошкольных учреждениях и в школе.

Психологические обследования поступающих в школу детей, проводившиеся разными авторами, показали сходные результаты: около трети детей, достигших семилетнего возраста, психологически не готовы к школьному обучению. Это значит, что трудности, возникающие у детей при обучении в начальной школе, в некотором смысле запрограммированы дошкольным воспитанием. Подготовка детей к шко-

ле была и остается одной из главных целей общественного дошкольного воспитания. На достижение этой цели направлены традиционные обучающие занятия в детском саду. Однако, как видим, прямые усилия в этом направлении, сколь бы велики они ни были, большого успеха не приносят.

Конечно, показатели психического и личностного развития детей существенно зависят от исследовательских подходов и методов. Однако при всем разнообразии теоретических позиций и используемых методов, безусловно значимыми будут показатели, фиксирующие: 1) произвольность поведения; 2) способность к творчеству; 3) нравственную воспитанность детей.

1. Надо признать, что выпускники массовых детских садов невыгодно отличаются по показателям произвольности поведения. Многие из них либо зажаты и скованы, либо расторможены и неуправляемы. Подлинной произвольности, сознательного управления своим поведением у них нет. Главная причина этого, по нашему мнению, заорганизованность, чрезмерная регламентированность жизнедеятельности ребенка, неподходящая методика проведения занятий с детьми в детском саду.

2. Развитие творческих способностей в дошкольном возрасте, как известно, тесно связано с ведущей деятельностью этого периода – детской игрой. Недаром в качестве синонима понятия «сюжетно-ролевая игра» используется понятие «творческая детская игра». Именно в игре формируется во-

ображение, без которого невозможно никакое творчество. В настоящее время этот важнейший институт воспроизводства фундаментальных общечеловеческих способностей, складывавшийся на протяжении многих и многих тысячелетий человеческой истории и предыстории, находится в таком состоянии, что не будет преувеличением сказать: детскую игру сейчас надо заново возрождать. С неразвитостью игровой деятельности связан не только низкий уровень творческих способностей, но и недоразвитие многих других психологических качеств, например, по имеющимся данным, неготовность семилетних детей к школьному обучению, о которой уже говорилось, также прямо и непосредственно обусловлена этим обстоятельством.

3. Трудности нравственного воспитания подрастающего поколения в настоящее время усугубились потерей нашим обществом ценностных ориентиров и его деидеологизацией. Многие ранее безусловные ценности, как то: ценность добросовестного труда, ценность семейных отношений, образования – ныне подвергаются серьезному испытанию. Всеобщее отчуждение, захватившее самые разные области общественной жизни, не минуло и сферу образования. Детский сад фактически отделен от школы, а разговоры о преемственности в их работе остаются не более чем разговорами. Семья отчуждена и от детского сада, и от школы, а так называемая работа в семье часто ограничивается проведением плановых мероприятий типа родительских собраний.

Родители не знают, что происходит с их детьми в образовательном учреждении, а воспитатели и учителя чаще всего не в курсе того, чем живут семьи их воспитанников.

Более того, общеизвестно, что ученики отчуждены от знаний, которые им преподносятся в образовательных учреждениях. Эти знания им не нужны, они не отвечают их потребностям и интересам, а поэтому самостоятельно детьми не применяются. Отчужденность знаний тесно связана с другой характеристикой современного образовательного процесса, заключающейся в отчужденности самой деятельности детей на учебных занятиях. Действительным субъектом этой деятельности обычно является взрослый (учитель или воспитатель), а не ребенок. При ныне действующей модели организации обучения учебная деятельность фактически навязывается детям взрослыми, которые ставят цели этой деятельности, показывают образцы и способы действий, контролируют учебный процесс и оценивают его результаты. Иными словами, вся смысловая сторона этой деятельности принадлежит взрослому, детям отводятся только исполнительные функции.

Возможность снятия отчуждения и преодоления недостатков существующей образовательной системы видится не на пути совершенствования или частичного реформирования этой системы, а в создании качественно новой модели, причем поиски следует начинать с самых первых ступеней – с детского сада.

Создание дошкольной дидактики сопряжено с поиском ее культурных оснований, то есть такого образа культуры, где «неразрешимые» проблемы начального образования решались как бы сами собой.

В качестве примера такой воспитательной среды, вероятно, можно привести крестьянскую патриархальную многопоколенную семью, где было много детей, но и много взрослых, непосредственно принимающих участие в их воспитании. При таком положении труд взрослых был хорошо понятен детям всех возрастов, а проблема физического, умственного, экономического, трудового, нравственного воспитания не стояла вовсе, так как все происходило само собой внутри совместной жизни детей и взрослых, естественно и гармонично. В эту культуру не входила грамотность. Тем не менее это была высокая культура, где духовно осмысленным был каждый день календаря, гармоничными – отношения людей к земле, ко всему живому, к природе и друг к другу. К семи годам крестьянские дети естественно включались в посильный производительный труд, а к концу подросткового возраста осваивали все премудрости крестьянской профессии, которая на самом деле была не профессией, а образом жизни.

Таким образом, крестьянская семья давала ребенку все – и то, что мы можем дать ему сегодня, и то, что даже самая благополучная современная семья принципиально дать не может.

В семье и только в семье ребенок может научиться человеческому общению, именно в семье есть интимная глубина и абсолютность общности, есть то, что на всю жизнь дает человеку психологическую защищенность от невзгод индивидуализированного бытия. Однако современная семья, как правило нуклеарного типа, не в состоянии обеспечить ребенку содержательной полноты общения. Жизнь взрослых членов современной семьи такова, что они не могут органично включить в нее своих детей, не могут дать детям ежедневную разностороннюю наполненность совместной деятельности и общения. Конечно, патриархальную многопоколенную семью и крестьянскую культуру, внутри которой она существовала, в том виде как она когда-то была, вернуть не удастся. Однако надо отчетливо представлять, что там было и что мы утратили, с тем чтобы попытаться воспроизвести утраченное в современных условиях.

Принятие прообраза крестьянской семьи и культуры как идеальной воспитательно-образовательной среды позволяет говорить, что преодоление отчуждения в образовании является не узко педагогической проблемой, но задачей переустройства всего образа жизни, восстановления целостной, осмысленной совместной жизни и органичной общности детей и взрослых.

Не менее важным и значительным шагом в деле преодоления отчуждения в образовании будет экскурс в научно-теоретические основы педагогических подходов и систем.

Как известно, всякая образовательная практика имеет за собой соответствующую теорию, даже если она не формулируется в явном виде.

Теоретические принципы педагогики во многом базируются на закономерностях, установленных и зафиксированных в психологии, а психологические теории основываются на определенных философских воззрениях. У современной практики начального образования тоже есть своя психологическая основа и философская подоплека. Такой философией, которая многие десятилетия питала и оправдывала нашу образовательную практику, была возведенная в ранг государственной идеологии философия догматизированного марксизма. Однако более действенным было не столько прямое влияние марксизма на советскую педагогику, сколько опосредствованное – через психологические теории, составлявшие научную основу образовательной практики.

В начале 1920-х г. перед психологами страны была поставлена задача перестроить свою науку на базе философии марксизма. Под общей идеологической крышей в психологии существовали различные школы, направления, в том числе совсем не марксистского толка.

Однако наряду с этим имели место и искренние попытки построения психологии на этой философской базе. При всем разнообразии их объединяет центральная идея диалектического материализма – выведение высшего из низшего: материя в своем саморазвитии порождает из себя нематери-

альное, духовное; в примитивных общественных формациях создаются условия и предпосылки для революционного скачка к более сложной форме общественной жизни; экономический базис является первопричиной и объяснением всех существенных изменений в надстройке. Надо сказать, что материалистическая идея имела и имеет существенную поддержку в сциентистских установках, до сих пор господствующих в общественном сознании: научное – значит обоснованное, проверенное, надежное. Следовательно, чем «научнее», тем лучше, по принципу «маслом каши не испортишь». В современном обществе – как у нас, так и за рубежом – довлеет иррациональная вера в науку.

Следует отметить, что научное сознание сложилось внутри классических естествоиспытательных наук произошло это относительно недавно. Всякая научная теория – это, в пределе, не более чем система аксиом и правил вывода из них. Поэтому образцом и идеалом всех других наук, если они хотят быть науками, является математика. Там, где аксиоматическое построение науки не удастся, возникает некое приближение к нему в виде исходных идеализации – абстракций, выполняющих роль предельного объяснительного принципа.

Вот уже более ста лет психология стремится стать «взаправдашней» наукой. Если бы ей это удалось, она тоже смогла бы объяснять и предсказывать, исходя из своих фундаментальных идеализации (то есть конструировать по опре-

деленным правилам), сколь угодно сложное явление с помощью относительно простых абстракций. И марксизм, и сциентизм в психологии совместными усилиями завели теоретическую мысль в тупик, из которого уже нельзя было видеть центральную проблему этой науки – проблему развития.

Методологическое бессилие сциентистских установок в психологии ярче всего обнаруживается еще во время постановки этой проблемы. При использовании научных методов описанных выше, развитие моментально редуцируется к каким-то процессам, которые развитием никак не могут быть. Чаще всего научный редукционизм упирается в натуралистические тупики. Например, современные биологизаторские решения проблемы развития помещают его источники и движущие силы в генетику, в молекулярные коды клеток организма. Наивность подобных «решений» столь очевидна, что в комментариях не нуждается.

Оборотная сторона той же медали – социологизаторство, выносящее все содержание понятия «развитие» во внешний мир – в социум, среду, культуру. Во многих работах абсолютизация социальной обусловленности человеческой психики выдавалась за единственно верное марксистское решение. В то же время наиболее последовательные теоретики направления признают, что с этих позиций говорить о развитии человеческого индивида в строгом значении понятия не имеет смысла. Ребенок не развивается, а только усваивает общественный опыт. Так, В. Давыдов четко и недвусмысленно

но пишет: «Достоинством „развития" в диалектическом понимании обладают лишь такие объекты, которые являются целостными системами („тотальностями"), существующими по своим и только им принадлежащим законам (закон – это всеобщий способ связи особенных явлений внутри данной системы). Является ли отдельный человек (индивид) подобной системой? Весь смысл теорий, последовательно вскрывающих несостоятельность „робинзонад", как раз и состоит в том, что приводит к отрицательному ответу на поставленный вопрос. Отдельный человек не является такой системой, которая имеет „входы" и „выходы" в самой себе. Он лишь элемент той подлинно целостной системы, которая суть „общество". Именно последнему – и только ему присуще развитие как саморазвертывание имманентных противоречий. Индивиду же, взятому самому по себе, такое развитие не свойственно.

Применение термина „психическое развитие" к отдельному человеку неправомерно, если отдавать себе отчет в значении этого термина и не стоять на позициях натуралистических теорий человека. Если же этому термину все же придать смысл и оперировать понятием „психическое развитие индивида", то, подобно Ж. Пиаже, необходимо признавать автономность и самодовлеющую значимость отдельного человека, необходимо видеть в нем целостную систему, что в конечном счете равно отрицанию его общественно социальной природы.

Но что же происходит с человеком от рождения до смерти? Не что иное, как овладение, приобретение, освоение, присвоение вне его лежащей „общественной природы“, опредмеченной в материальной и духовной культуре, то есть в особых продуктах, предметной деятельности предшествующих поколений людей. Происходит формирование его собственной деятельности, в частности и ее управляющих механизмов, – психики. Все, что в итоге выступает как деятельность индивида, а также все условия ее формирования – все это первоначально существовало как общественный образец вне и независимо от данного индивида („данного“, а не вообще вне „индивида“, ибо сами образцы существуют в деятельности этих отдельных индивидов).

Таким образом, все виды и способы деятельности человека, в том числе и его индивидуальная активность, потребности, стремления, склонности от начала и до конца есть результат присвоения общественно заданных и в определенном смысле нормативных образцов этой деятельности. Общественные учреждения так или иначе определяют характер процесса формирования индивида по своему образу и подобию» (Давыдов В. В. Требования современного начального обучения к умственному воспитанию детей дошкольного возраста // Дошкольное воспитание. – 1970. № 4).

Приведенная пространная цитата очень точно характеризует «гегельянский» вариант марксизма в советской психологии. К этому направлению можно было бы отнести многие

психологические теории. Не ставя перед собой задачу анализа этого направления, отметим только, что как в откровенно биологизаторских, так и в последовательно социологизаторских теориях (и, уж тем более, в компромиссной теории конвергенции двух факторов) советская психология потеряла тот «золотой ключик» к проблеме развития, который она когда-то держала в руках. Речь идет о **культурно-исторической концепции** Л. Выготского.

Наверное, с позиции современной психологии, в работах Л. Выготского, можно найти наивные вещи, заблуждения и дань времени, в которое жил ученый. Однако много важнее увидеть в его трудах то, чего не смогла реализовать психология, в том числе научная школа, носящая его имя. Предложенный им экспериментально-генетический метод позволяет моделировать в экспериментальных условиях существенные моменты процесса развития. Как это возможно, если, согласно верному заключению В. Давыдова, к развитию как саморазвитию способны только целостные системы – тотальности? Как можно научно изучать человека как тотальность, если научный метод в принципе есть метод редукции к тощей абстракции? Как удалось Л. Выготскому ухватить перо жар-птицы, именуемой «развитие», если он работал в русле научного познания?

В работе В. Библера «Мышление как творчество» (1975) показано, что теоретико-методологическая мысль Л. Выготского не вмещается в рамки классической науки. В его тру-

дах, написанных в 1920-е – 30-е гг., продемонстрирована возможность новой, неклассической науки. Пусть это только возможность, но именно с ней связаны надежды на решение современных научных проблем и «неразрешимых» проблем образовательной практики. По нашему мнению, высказанные Л. Выготским идеи позволяют строить психологию как объяснительную науку и, одновременно, избежать редуционизма, свойственного научному методу познания. Особенно важна при этом идея, позволяющая понять связь обучения и развития.

В работе «Обучение и развитие в школьном возрасте», где Л. Выготский рассматривает вопросы стратегии и тактики построения обучения в школе, подчеркивается, что только то обучение хорошо, которое ведет за собой развитие. Высказанная мысль имеет непосредственное отношение и к рассматриваемому нами в данном пособии дошкольному образованию.

При разработке дошкольной дидактики необходимо с самого начала иметь в виду, что обучение дошкольников должно способствовать полноценному психическому и личностному развитию детей, формированию у них психологической готовности к школьному обучению, становлению нравственности и развитию творческих способностей. Более того, не будет преувеличением сказать, что отсутствие обучения или неправильно построенное обучение приводит к трудностям с личностным развитием, низкому уровню пси-

психологической готовности к школьному обучению, проблемам с нравственностью и отсутствию способности к творчеству.

Построение обучения детей дошкольного возраста, которое будет вести за собой развитие дошкольников, целесообразно начать с рассмотрения психологического содержания понятия «обучение».

Глава 2. Психологическое содержание понятия «обучение»

Содержание понятия «обучение», как правило, связывают с некоторой деятельностью, в которой, с одной стороны, есть тот, кто передает знания и умения, и тот (или те), кто эти знания и умения усваивает. При этом результат такой деятельности связывается с превращением субъекта из незнающего в знающего, из неумеющего в умеющего.

Однако не всякая деятельность, в которой есть учитель и ученики, может быть названа обучением. В любых образовательных учреждениях – от детского сада до вуза – есть учащиеся, принимающие участие в такой деятельности, но не превращающиеся в «знатоков». Иногда таких людей единицы, а порой они составляют большинство тех, кто занимает позицию обучающегося.

Педагогам начальной школы хорошо известен такой факт: сразу после изучения темы более 95 % учащихся справляются с предложенными в контрольной работе заданиями, и учитель приступает к изучению новой темы. Но если по истечении некоторого времени детям вновь предложить выполнить контрольную работу по пройденному недавно материалу без предварительного повторения, результаты второй контрольной, как правило, оказываются намного хуже. Оказывается, учащиеся многое забыли и теперь испытывают

трудности при выполнении тех заданий, которые несколько недель назад легко выполняли. Таким образом, хорошие результаты первой контрольной работы были связаны не с превращением детей из незнающих в знающие, а со свойствами их памяти: они запомнили необходимые определения и способы решения задач, а при выполнении заданий использовали имеющийся в памяти алгоритм их решения.

Такой же феномен распространен среди студентов. Часто, успешно сдав сессию, уже через короткое время они не могут вспомнить основные положения той или иной дисциплины. Много раз приходилось сталкиваться с тем, что старшекурсники не могут помочь первокурсникам с решением задач. В подобных случаях мы имеем дело не с обучением и его результатами, а с психической функцией памяти, которая имеет свои законы, в том числе непосредственно связанные с забыванием.

В то же время бывают ситуации, когда нет учителя и учеников, но есть подлинный процесс обучения. Например, иногда дети после просмотра многочисленных мультфильмов на иностранном языке постепенно начинают на нем говорить. Налицо случай, когда нет обучающего и дети не имеют задачи научиться, однако результатом такой деятельности становится их превращение из не знающих иностранный язык в людей, в более или менее им владеющих.

Похожая ситуация возникла в случае студента, который, обучаясь на гуманитарном факультете, имел проблемы с ма-

тематикой. Он всячески старался ее понять и выучить, просил своих однокурсников еще раз объяснить материал, обращался за помощью к репетиторам. Но сдать экзамен по математике все равно не мог. После еще одной неудачной попытки расстроенный студент шел домой и, поскользнувшись, упал и сломал ногу. Вынужденный бездействовать, он лежал в кровати и читал фантастику в комнате, где его брат, студент технического вуза, готовился с товарищами к экзаменам, в частности, по математике. Причем у брата и в силу возраста (он учился на третьем курсе, тогда как наш больной – только на первом), и в силу специфики вуза материал был намного сложнее. В результате такого пассивного участия в подготовке брата к экзамену студент и сам сдал экзамен по математике после выздоровления, и даже стал способен объяснять своим однокурсникам трудные задачи. Как видим, и здесь не было ни обучающего, ни обучаемого, но полученный результат свидетельствует, что процесс обучения имел место.

Таким образом, наличие обучающего и обучающихся не всегда является характеристикой обучения. В то же время некоторые виды деятельности, внешне не похожие на процесс обучения, приводят к изменению в характеристиках субъекта. Чтобы понять причину этого, попробуем определить психологическое содержание понятия «обучение».

С одной стороны, мы уже несколько раз обращались к психологическому содержанию понятия обучения, указывая

на то, что результатом процесса обучения является превращение субъекта из незнающего в знающего, из неумеющего в умеющего. С другой стороны, эта характеристика процесса обучения нуждается в уточнении и конкретизации. Если ограничиться тезисом о превращении субъекта в знающего, то оказывается трудно (а иногда и невозможно) отличить собственно обучение от результатов запоминания. Так, в приведенных выше примерах об учащихся начальных классов и студентах, казалось бы налицо трансформация их из незнающих во владеющих новым материалом и успешно применяющих знания.

Однако те изменения, которые произошли с ними, были временными, являющимися не результатом процесса обучения, а лишь итогом запоминания. Другими словами, никакого изменения и превращения обучающихся из незнающих в знающие не произошло.

Один американский психолог, специалист по адаптации людей, приехавших на длительное время или постоянное местожительство в США, негодовал в адрес тех, кто полагал, что основным методом обучения языку является коммуникативный метод (общение). При этом основной его упрек касался именно результата обучения. Согласно его практике, результат обучения языку с помощью общения, если он не подкрепляется никакими другими методами, оказывался непродолжительным, и тот, кто еще недавно вроде бы свободно общался на иностранном языке, оказавшись в ситу-

ации, когда требуется развить, отразить или представить иначе собственную речь, был не в состоянии это сделать. Удивительно, однако, что выявленные этим психологом особенности касаются не только иностранного, но и родного языка. Например, приехавшие в США дети, не владевшие русской письменной речью, теряли русский язык в течение первого года жизни за границей.

Еще пример. На одном занятии детям дошкольного возраста одновременно давали знания о названиях деталей конструктора и закономерностях построек. К концу занятия все дети различали тетраэдр и цилиндр, параллелепипед и конус. Помимо этого они уверенно повторяли: чтобы постройка не развалилась, в ее основание нужно класть самый большой параллелепипед. После окончания занятия дети расслабились: кто-то стал играть, кто-то начал рассматривать картинки в книжках, часть детей обратилась к строительному материалу. При этом мальчик, который только что формулировал, что надо делать, чтобы постройка не развалилась, взял небольшой кубик и стал на его основе что-то возводить. На удивленный вопрос взрослого, что он делает, мальчик вначале сделал вид, что не слышит, а потом ответил: «А вдруг не развалится!»

Налицо ситуация, когда, с одной стороны, обучающийся приобрел новые свойства и качества, а с другой стороны, реально не изменился. С этой стороной проблемы содержания и эффективности обучения все хорошо знакомы. Например,

младший школьник, имеющий отличные отметки по математике и уверенно воспроизводящий таблицу умножения, оказывается не в состоянии посчитать, сколько надо заплатить за две порции мороженого и какую сдачу получить. Или ученица средней школы, хорошо разбирающаяся во взаимодействии кислоты и щелочи, испытывает трудности при выпекании пирога, не зная, что надо сделать, чтобы погасить излишнюю соду или, наоборот, нейтрализовать кислоту. Широко известны многочисленные случаи растерянности молодых специалистов на производстве, когда надо решить простейшую практическую задачу: с ней легко справляется не имеющий даже среднего образования рабочий, а вчерашний студент, учившийся на одни пятерки и получивший красный диплом, испытывает затруднения.

Во всех этих и многих других аналогичных случаях мы имеем дело с тем, что лишь внешне похоже на обучение, но по своему содержанию обучением не является.

Тезис о превращении субъекта из незнающего в знающего, из неумеющего в умеющего применительно к обучению означает, что возникающие изменения должны быть связаны с сознанием обучающегося. Другими словами, результатом подлинного обучения должны быть изменения в сознании субъекта.

Итак, психологическое содержание понятия «обучение» связано с изменением сознания человека. Таким образом, организация и построение обучения предполагают, что педа-

гог реально представляет себе, какие изменения произойдут с обучающимся или группой обучающихся в результате этого процесса. В случае, когда результатом деятельности стали навыки и знания субъекта без изменения его сознания, мы имеем дело не с процессом обучения. Если ребенок научился играть на каком-то музыкальном инструменте, но сам при этом не изменился, не стал по-иному относиться к звучащей вокруг музыке, не приобрел музыкального воображения, то полученные им навыки скорее всего забудутся, как только он перестанет посещать музыкальную школу. Это легко увидеть при сравнении количества людей, имеющих начальное музыкальное образование, и людей, реально играющих на музыкальных инструментах.

В то же время среди обучающихся музыке можно выделить группу людей, далеко не всегда успешных в обучении, но в процессе обучения меняющихся личностно. Так, ничем не выделявшаяся девочка, сядя за фортепиано, качественно менялась: становилась эмоциональной, у нее появлялась и особая пластика, которой не было в обычной жизни, она имела свой взгляд на произведение, далеко не всегда совпадавший с мнением педагога. В других же видах деятельности, в частности при обучении в школе, она была только исполнителем, который тщательно, но без всяких эмоций выполнял то, что требовал учитель.

Подобные изменения можно наблюдать у людей, самостоятельно обучающихся музыке, так как они очень любят иг-

рать, петь и хотят себе или кому-то другому аккомпанировать. Как правило, они довольно быстро начинают подбирать на слух разные мелодии, при этом далеко не всегда хорошо и добросовестно выполняя задания по отработке техники. Однако можно сказать, что в этом случае мы имеем дело с реальным обучением, так как даже плохая музыкальная техника и невысокие отметки в музыкальной школе восполняются включением музыки и музыкального образования в их реальную жизнь. Такие люди часто самостоятельно осваивают другие музыкальные инструменты, постигают азы гармонии, не предусмотренные программой музыкальной школы, так как им хочется играть понравившуюся мелодию двумя руками и т. д.

Изменения в сознании обучающегося свидетельствуют о том, что он был включен в процесс обучения. Если попытаться сформулировать, что же происходит с субъектом в процессе обучения, можно сказать, что он приобретает новую «точку вовне».

Подобное мы можем наблюдать и в других процессах. Как правило, ребенок осваивает речь в период от года до трех лет. Именно в этом возрасте он учится соотносить слова с предметами, которые эти слова обозначают. В этот же период развития дети приобретают способность с помощью речи описывать конкретные ситуации или понимать, о чем идет речь, ориентируясь на слова других людей. При этом говорящие и не говорящие дети качественно не отличаются

друг от друга, если и те, и другие понимают слова, обращенные к ним, или, как говорят психологи, имеют пассивную речь. В три-четыре года (конечно, при полноценном психическом развитии) с детьми происходят качественные изменения, связанные с их речевым развитием. Они не просто описывают ситуацию или называют конкретные вещи, а с помощью своей речи начинают заменять предметы или ситуации словами.

Когда ребенок младше трех лет говорит «мишка», он должен этого мишку видеть и даже держать в руках. Ребенку, с которым произошли изменения, слово «мишка» заменяет любимую игрушку. Чтобы эти изменения произошли, ребенку необходимо «посмотреть» на собственную речь или речь, обращенную к нему, со стороны, то есть из «точки вовне». Психологи говорят, что в возрасте 3–4 лет дети становятся субъектом речи. Если до этого времени речь использовалась несознательно: малыш делает что-то, сопровождая свои действия какими-то словами, но для себя самого он только прыгает с порога, качает мишку. Проявление субъекта речи означает, что ребенок начинает осознавать, что помимо действий он еще и говорит: в одном случае – «прыг», а в другом – «мишка спит». Именно это, изменение в сознании и приводит к тому, что в дальнейшем он может только говорить слово «прыг». И для него, и для того, с кем он общается, это будет означать ситуацию его прыгания с порога комнаты. Появление субъекта речи в этом случае означает, что ребенок

приобрел «точку вовне» собственной речевой деятельности. Еще один пример касается профессиональной педагогической деятельности. В пединституте несколько лет назад поступающим предложили следующий вопрос: «Вам необходимо приобрести некую вещь, но вы видите, что у прилавка выстроилась большая очередь. Каковы ваши действия?» Абитуриентам, которые признались, что они попытаются от этой очереди уйти, было предложено не поступать в институт, так как у них, по мнению авторов теста, отсутствовало важное качество педагога – терпение.

Вряд ли это качество изначально присуще всем абитуриентам пединститута, однако состоявшимся педагогам, действительно, терпение необходимо. Можно встретить педагога, объясняющего свой конфликт с одним из обучающихся тем, что тот слишком медлителен, то есть разница в темпераментах мешает дождаться от ученика ответа на вопрос. В то же время есть довольно много учителей, которые, несмотря на особенности своего характера и темперамента, меняются как в своей профессиональной деятельности, так и в реальной жизни. Конечно, педагог с холерическим темпераментом не становится меланхоликом или сангвиником, но научается терпеливо ждать реакции самого медлительного ученика.

Кроме того, у подобных учителей меньше конфликтов и с собственными детьми, потому что они будут терпеливо ждать, когда их трехлетний малыш сам оденется и завяжет

шнурки, в то время как педагоги, не умеющие обуздать свой темперамент, как правило, сами быстро одевают ребенка, чтобы не опоздать в детский сад, а затем жалуются на несамостоятельность своих детей и утренние скандалы.

Главное различие педагогов первой и второй группы в том, что вторые имеют особое профессиональное самосознание, которое позволяет управлять своими личностными характеристиками и даже менять их. Если первые относятся к своей профессии как к деятельности, которую должен выполнять взрослый человек, и эта деятельность ничего не меняет в их сознании, то вторые получают в виде профессионального самосознания «точку вовне» себя, своей личности, своих физиологических и психологических особенностей.

Таким образом, изменения в сознании, которые происходят в результате процесса обучения, дают субъекту новые «точки вовне». Именно эта особенность обучения и позволяет найти практический критерий обучения.

В принятой в нашей стране системе обучения, несмотря на ее разнообразие и широкий возрастной диапазон, как правило, в качестве контроля результатов обучения используются задания, которые обучающиеся должны выполнить после усвоения нового материала. В школе это, в основном, контрольные работы, в институтах – экзамены и зачеты. В последние годы очень популярными стали тесты, построенные по принципу контрольных работ. Мы уже говорили о том, что даже хорошо выполненные контрольные работы ча-

сто не говорят об уровне знаний и никак не характеризуют процесс обучения. Все вышеперечисленные формы контроля предполагают добросовестную деятельность исполнителя, для реализации которой не нужны никакие изменения в сознании, никакие «точки вовне».

Деятельность кардинальным образом меняется, когда обучающемуся предлагается не решить какую-то задачу или проблему либо дать определение понятию, а научить других решать задачи или объяснить, что означает то или иное положение или ситуация. Для выполнения этих, на первый взгляд, простых заданий, субъекту необходимо взглянуть на ситуацию со стороны. Способность вчерашнего ученика стать учителем по отношению к кому-либо покажет, появилась ли у него «точка вовне», произошли ли изменения в сознании, стала ли для него организованная деятельность реальным обучением. Помимо того что способность обучать другого является показателем и результатом процесса обучения, условия, при которых обучаемый становится обучающим, помогают построить и сконструировать сам процесс обучения или, в случае необходимости, скорректировать его.

Психологи хорошо знают, что развивающее или коррекционное обучение человека особенно эффективно тогда, когда предлагается поучить младшего или отстающего товарища материалу, которым учащийся хорошо владеет. К примеру, ученикам восьмых-девярых классов, имеющим проблемы с математикой, оказывается очень полезным позани-

маться математикой с пятиклассниками; студентам, имеющим задолженности на третьем-четвертом курсе, подтянуть «хвосты» помогут занятия с абитуриентами или первокурсниками. Каждый раз, занимая позицию обучающего, человек оценивает не только своего ученика и его трудности, но и собственные знания и умения. Часто данная позиция помогает получить изменения в сознании и трансформировать деятельность в процесс обучения.

Конечно, такое обучение предполагает некоторые дополнительные условия. Ведь если просто дать одним обучать других, то педагоги, деятельность которых мы анализировали в данной главе, неизбежно должны меняться и иметь многочисленные и разнообразные «точки вовне». Однако так происходит не всегда.

Итак, позиция обучающего становится действенным критерием процесса обучения и помогает обучению стать обучением в психологическом смысле этого слова. Вместе с тем и позиция обучающего, и сам процесс обучения нуждаются в создании дополнительных условий.

Глава 3. Виды обучения

В предыдущей главе мы попытались разобраться, в чем состоит психологическая сущность понятия «обучение». Анализ разных ситуаций с участием детей и взрослых, результатом которых были изменения в их сознании, показывает, что обучение неоднородно и проявляется в разных видах и формах. Поэтому, чтобы получить представление об условиях организации обучения в психологическом смысле этого слова, попробуем определить специфику разных видов обучения и выявить их взаимосвязь и взаимообусловленность.

На сегодняшний день можно выделить две распространенные классификации видов обучения. С точки зрения **педагогической классификации** выделяют прямое и косвенное обучение. *Прямое обучение*, при котором стоит задача научить или научиться, наиболее традиционно. Практически все известные виды организованного обучения в значительной степени представляют именно такое обучение.

Название и характер этого вида обучения напрямую связаны с его ярко выраженной задачей научить. Как правило, в этом виде обучения присутствуют обучающий и обучаемые. При этом обучающий (воспитатель в детском саду, учитель в школе, преподаватель в вузе и т. п.) имеет представление о задачах, целях, системе обучения.

Широкое распространение прямого обучения связано с

тем, что оно позволяет дать большой группе людей какое-то содержание в достаточно короткий срок. Например, именно при помощи прямого обучения послереволюционная Россия в считанные годы смогла избавиться от неграмотности. Большинство обучающихся разного возраста при помощи прямого обучения успешно усваивают грамматику, законы физики, правила извлечения корней. Помимо этого прямое обучение позволяет человеку в пятилетний срок приобрести знания, непосредственно связанные со сложными профессиями, требующими компетентности в высшей математике, основах языкознания, владения научным мышлением. При этом разные по уровню развития и уровню знаний группы людей (в том числе и в вузе) при прямом обучении могут получить одинаковый объем знаний и умений.

Несмотря на все преимущества прямого обучения, оно имеет и целый ряд недостатков. Главный его недостаток связан с тем, что прямая задача научить, которую ставит педагог, так и остается задачей педагога, то есть обучающиеся, учащиеся, даже выполняя все инструкции обучающего, тем не менее, преследуют совсем другие цели. Например, внешне послушные ученики школы играют на уроках в игры, рисуют на полях учебников и дневников, обдумывают те или иные собственные планы и проблемы. И даже если дети не занимаются посторонним делом, они также могут не принимать участия в процессе обучения, считая, что их примерное поведение даст возможность избежать замечаний и, как

следствие, получить родительское поощрение.

Особенности прямого обучения могут привести к тому, что оно не станет обучением для обучающихся, поскольку они не принимают задачу научиться и не руководствуются ею.

Другой недостаток касается позиции обучающегося. Как правило, подлинным субъектом обучения здесь является педагог, а учащийся выступает в роли исполнителя. Это приводит к тому, что обучение лишается своего психологического содержания. Иными словами, даже приобретающий что-то новое в процессе прямого обучения человек зачастую никак не меняется. По этой причине результаты прямого обучения в значительной части случаев не используются обучающимся в реальной деятельности. Более того, часто обучающиеся могут воспроизвести сказанное и продемонстрированное педагогом, однако научить другого решать задачи или объяснить смысл правила не готовы.

Третий недостаток прямого обучения связан с его энергоемкостью. Прямое обучение вызывает сильную усталость и ведет к переутомлению. При этом время прямого обучения и сложность содержания могут быть небольшими. Главная причина усталости в том, что обучающийся чувствует себя несвободным. Он в своей деятельности вынужден подчиняться огромному числу правил и ограничений: должен выслушивать инструкцию или объяснения обучающего, строить свою деятельность в соответствии с ними, отвечать на

поставленные педагогом вопросы, концентрировать внимание на предложенном предметном содержании. В то же время ему, возможно, хочется делать не так, как говорит педагог, его мало интересует предложенное содержание либо непонятна логика объясняющего или его объяснения.

Так, ученик 2-го класса не понял объяснение учителя о том, что существуют действия первого и второго порядка. Он пришел домой и неверно выполнил заданные на дом примеры. Отец дополнительно объяснил сыну, что надо сначала делать умножение и деление, а затем сложение и вычитание, и даже совместно с сыном решил несколько примеров. Когда же он предложил ребенку самостоятельно решить пример, то мальчик предложил решить его «по-человечески», то есть в том порядке, как написано в примере.

Данный случай демонстрирует, к чему может привести обучение, при котором стоит прямая задача научить. Во-первых, ребенок так и не принял поставленную сначала учителем, а затем и отцом задачу. Во-вторых, он, даже запомнив порядок действия, правильно решать пример все равно не стал. Полученные им знания так и остались чужими, не стали его личными, а весь процесс обучения как в школе, так и дома носил ярко выраженный отчужденный характер.

Во многом противоположным прямому обучению является *косвенное обучение*, которому не свойственна задача научить или научиться в явном виде. Результат косвенного обучения, в определенном смысле, является побочным в

реализуемой субъектом деятельности. В предыдущем параграфе уже упоминалось о ребенке, более-менее освоившем иностранный язык, в результате просмотра мультипликационных фильмов на иностранном языке. Это типичный пример косвенного обучения. Ребенку был интересен сам мультфильм, а понимание сначала отдельных слов, затем целых предложений и, как результат, некоторое умение изъясняться на иностранном языке были дополнительными, непредусмотренными.

В косвенном обучении нет явно выраженного обучающего. Более того, часто и сам обучившийся, и его близкие уверены, что он научился чему-то самостоятельно. Например, мама мальчика из нашего примера неоднократно подчеркивала, что тот освоил язык самостоятельно, без всякой помощи. Отсутствие ярко выраженного обучающего приводит к тому, что обучающийся при обнаружении своих новых способностей чувствует себя источником и полноценным субъектом обучения, а результаты косвенного обучения оказываются гораздо прочнее результатов прямого обучения. Другими словами, приобретенные в результате косвенного обучения знания, умения и навыки практически не подвержены забыванию. Еще одним достоинством такого обучения является то, что оно требует гораздо меньше усилий, нежели обучение прямое.

Однако, несмотря на все достоинства этого вида обучения, оно так и остается малораспространенным, а его ис-

пользование, как правило, носит спонтанный, неорганизованный характер. Причин тому несколько. Во-первых, такое обучение чрезвычайно трудно включить в организованный процесс обучения. Одному ребенку нужно посмотреть 20 фильмов на иностранном языке для того, чтобы что-то понять и усвоить, другому – 50, а третий не усвоит ничего, независимо от количества просмотренного. Можно также предположить, что при просмотре фильмов один человек научится сочинять различные сюжеты, другой узнает для себя много нового, например, о жизни животных в Африке, а результатом косвенного обучения третьего станет способность соотносить характер музыки с разными сюжетными линиями. Но овладеть иностранным языком сможет только небольшая часть детей. Таким образом, нельзя точно предугадать, какими будут результаты косвенного обучения. Во-вторых, результаты косвенного обучения довольно трудно рефлексировать обучающимся: если человек смотрит мультфильмы, то каким образом он может осознать, что умеет говорить по-немецки? Мальчик из приведенного примера вместе с мамой оказался в Германии и только тогда почувствовал, что понимает чужую речь и может изъясняться на языке. Эта особенность косвенного обучения служит серьезным препятствием для действительных изменений в сознании обучающихся. В-третьих, как правило, косвенное обучение оказывается гораздо более длительным, нежели прямое. Так, для изучения немецкого языка мальчику понадобилось несколько ме-

сяцев. При этом он овладел только той лексикой, которая использовалась в просмотренных им мультфильмах. Если бы данный материал предложили ребенку в виде прямого обучения (но с учетом психологического содержания понятия «обучение»), то процесс мог бы сократиться во времени в несколько раз.

Итак, в зависимости от задач выделяют прямое и косвенное обучение. Каждый из этих видов обучения имеет как свои достоинства, так и серьезные ограничения.

Вторая классификация видов обучения, основанная на позиции обучающегося.

Анализируя деятельность обучающихся, Л. Выготский выделил два вида обучения. Первый – *спонтанное обучение* – отличается тем, что ученик учится по своей программе. Это означает, что у него есть желание учиться и мотив обучения, и он является подлинным субъектом данного процесса.

Например, человек много лет без особых успехов изучал иностранный язык. Но когда оказалось, что ему предстоит длительная работа за рубежом, характер его занятий изменился. Если раньше он добросовестно выполнял домашние задания и старался следовать всем инструкциям педагога, то теперь дополнительно начал смотреть фильмы на изучаемом языке, просматривать журналы, слушать иностранных исполнителей, стараясь разобрать слова песен и понять их смысл. При этом качественно меняются и результаты обуче-

ния. За достаточно короткий срок человек овладевает сложными лексическими и грамматическими структурами, развивает способность общаться на языке, может разобраться в письменном тексте. Помимо приобретения навыков, связанных с изучением языка, меняется и сам человек: он расширяет свой кругозор, начинает более тонко чувствовать фильмы, у него появляется то, что называют чувством языка. Часто у таких людей меняется круг и качество общения. Им становится легче, нежели прежде, общаться даже с малознакомыми людьми. Также новые знания, полученные при изучении иностранного языка, приводят к изменению в использовании и родного языка обучающегося. Все перечисленные новшества, возникшие в связи с предстоящей зарубежной командировкой, являются характеристиками спонтанного обучения. Оно происходит тогда, когда у субъекта есть необходимость в изменении себя, в превращении себя из незнающего в знающего, из неумеющего в умеющего. При этом субъект инициирует процесс обучения, сам ищет для себя педагога, сам контролирует результаты процесса обучения.

Приведем еще один пример. Студенты одного из вузов обнаружили, что в некоем учреждении можно получить интересную работу, хорошо зарабатывать и довольно быстро сделать карьеру. Однако для работы в этом учреждении требовались особые навыки и способности, в частности те, которым в вузе уделялось мало внимания. Как отмечали преподаватели, поведение и деятельность студентов той группы,

которым открылись новые перспективы, кардинально изменились. Теперь их не надо было заставлять посещать занятия. Они стали пунктуальны, семинары превратились в острые дискуссии, и не было случая, чтобы кто-то не подготовился к занятию. Студенты часто просили преподавателей назначить дополнительные занятия. Некоторые стали посещать занятия на других факультетах и отделениях. Данная ситуация, как и пример с человеком, собиравшимся ехать в зарубежную командировку, является иллюстрацией спонтанного обучения.

Итак, спонтанное обучение дает хорошие и довольно быстрые результаты. При этом оно, с одной стороны, ведет к изменениям в сознании обучающихся, а с другой стороны, хорошо рефлексруется и контролируется. Вместе с тем этот, на первый взгляд, идеальный вид обучения тоже имеет серьезные ограничения. Люди, склонные к спонтанному виду обучения, часто оказываются односторонне развитыми. Они развивают себя в каком-то одном направлении, игнорируя все остальное, что в данный момент не является предметом их интереса.

Конец ознакомительного фрагмента.

Текст предоставлен ООО «ЛитРес».

Прочитайте эту книгу целиком, [купив полную легальную версию](#) на ЛитРес.

Безопасно оплатить книгу можно банковской картой Visa, MasterCard, Maestro, со счета мобильного телефона, с платежного терминала, в салоне МТС или Связной, через PayPal, WebMoney, Яндекс.Деньги, QIWI Кошелек, бонусными картами или другим удобным Вам способом.