

УДК 159.922.73 (575.2) (04)

РОЛЬ ОБУЧЕНИЯ В СОЦИАЛИЗАЦИИ И РАЗВИТИИ РЕБЕНКА НА РАННИХ ЭТАПАХ ОНТОГЕНЕЗА

В.П. Иванова, Н.А. Гулакова, И.Ю. Цыганова

Рассматриваются теоретические и практические аспекты проблемы соотношения понятий “социализация”, “развитие” и “обучение”, подчеркивается их взаимосвязь и особенности в становлении детей раннего возраста.

Ключевые слова: социализация; развитие; обучение; ранний возраст.

В отечественной психологии принцип развития в изучении психики человека рассматривается как ведущий. Однако проблемами раннего развития психики человека занимаются единицы, хотя, по мнению Н.Н. Палагиной, “... три первых года жизни ребенка – старт его дальнейшего психического развития” [1, с. 105]. В этот период начинается процесс социализации, устанавливается связь ребенка с миром людей, природы, предметным миром. Происходит приобщение к культуре, к общечеловеческим ценностям. Раннее детство – время первоначального становления личности.

Цель статьи заключается в рассмотрении роли обучения в социализации и развитии ребенка на ранних этапах онтогенеза.

В социальной психологии при определении процесса социализации параллельно рассматриваются, как правило, два понятия – развитие и воспитание, а процесс обучения остается в стороне. Интуитивно угадывается, что в широком диапазоне проблема социализации реализуется не только через систему воспитания, но и через систему обучения. Социализация позволяет ребенку занять место в обществе, продвижение новорожденного от асоциального состояния к жизни в качестве полноценного члена общества, это “очеловечивание” под влиянием воспитания и обучения.

Социализация начинается в детстве, когда формируется человеческая личность. Стоит запоздать, как начнутся необратимые процессы. В истории развития яслей, как общественного места пребывания детей раннего возраста, был период так называемого госпитализма, когда дети получали прекрасный гигиенический уход, но

их психическому развитию, не уделялось должного внимания, в результате здоровые дети поздно начинали ходить, говорить, играть.

Источником развития психики человека является *социальный опыт*, зафиксированный не механизмами наследственности, а средствами культуры. Роль наследственных факторов при этом не отрицается, но им придается другая функция: функция *условия* развития. “Нужно родиться с человеческим мозгом для того, чтобы стать человеком” [2, с. 8]. Генетическое без средового, так же как и средовое без генетического – совершенно пустые понятия. Две эти силы составляют непрерывный континуум взаимодействий, изменяются только их “силовые” приложения в разные моменты жизни человека, к разным его способностям [3].

Опыт, приобретенный ребенком при непосредственном взаимодействии с окружающим миром, невелик. Взрослые активно ограждают его от такого пути приобретения опыта. Они постоянно “встают” между миром и ребенком, показывая и объясняя, как правильно надо обращаться с тем или иным предметом. В этом случае ребенок получает не индивидуальный опыт, а социальный, носителями которого являются окружающие его взрослые. Усвоение (“присвоение”) именно этого опыта и составляет источник человеческого развития. Предметная среда человека создана обществом: в каждом предмете, в его строении и назначении заложен опыт поколений. И ребенок обогащается не случайными “пробами и ошибками”, а способами познания, выработанными в ходе развития человечества. Социальный опыт обеспечивает переход от образной картины мира к знаково-опосредованной,

словесно-категориальной понятийной системе знаний, которая отличает сознание человека [1].

Взросший объем социального опыта и привел к тому, что в жизни человека стало выделяться специальное время на усвоение этого опыта: возникло обучение. Отечественные психологи (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин) обучение и воспитание рассматривают как *всеобщие формы развития психики* ребенка. Именно такая точка зрения на соотношение развития и обучения позволяет ставить вопрос о развивающем обучении, о поиске условий, реализация которых повышает развивающий эффект обучения.

Обучение не тождественно процессу психического развития, но правильно организованное обучение “ведет за собой детское умственное развитие, вызывает к жизни целый ряд таких процессов развития, которые вне обучения вообще сделали бы невозможными. Обучение есть, таким образом, внутренне необходимый и всеобщий момент в процессе развития у ребенка не природных, но исторических особенностей человека” [4, с. 388]. В качестве наиболее значимых условий, реализация которых в процессе обучения позволяет получать наибольший эффект в развитии ребенка, выступает деятельность. На каждом возрастном этапе жизни можно выделить главную – *ведущую* – деятельность, которая определяет успехи развития. Именно она *ведет* за собой развитие, здесь возникают и формируются новообразования, происходит зарождение новой ведущей деятельности, которая приводит к новому этапу развития.

Внутреннюю связь обучения и развития раскрывает понятие “*зона ближайшего развития*”, введенное Л.С. Выготским. Обучение может быть направлено на особенности познавательной деятельности, начинающие свое становление, тогда оно “сумеет вызвать ... к жизни те процессы развития, которые сейчас лежат в зоне ближайшего развития” [5, с. 251]. Только в этом случае обучение ведет за собой развитие, создает его завтрашний день. “Основное в обучении именно то, что ребенок обучается новому. Поэтому зона ближайшего развития, определяющая эту область доступных ребенку переходов, и оказывается самым определяющим моментом в отношении обучения и развития” [Там же. С.250]. Сотрудничество с взрослым, подражание ему выступают как решающее условие при переходе от того, что он умеет, к тому, чему может научиться. “Подражание, если понимать его в широком смысле, – это главная форма, в которой

осуществляется влияние обучения на развитие” [Там же. С.250].

Д.Б. Эльконин вслед за Л.С. Выготским выделяет положение об изначально совместно-распределенном характере деятельности ребенка раннего возраста, которого Л.С. Выготский называл “пределно социальным” существом, поскольку все, что делает ребенок, он делает с помощью взрослого, через взрослого, что он в определенном смысле – именно психологически – неотделим от взрослого [6]. Эта мысль высказана и М. Лисиной и Х. Шеръяздановой, обнаружившим в эксперименте, что наиболее ярко избирательность к “социальным” воздействиям проявляется в раннем возрасте, когда отношения с окружающим миром в огромной степени опосредованы отношениями с близкими взрослыми [7, с. 64].

Таким образом, учение ведет за собой развитие только тогда, когда оно основано на *ведущей деятельности* ребенка, и когда он учится тому, что лежит в *зоне ближайшего развития* и становится доступным ему только с помощью *обучающего его взрослого*.

Ведущей в раннем детстве является предметно-орудийная деятельность. Некоторые рассматривают ее развитие, как происходящее при непосредственном столкновении ребенка с окружающим его миром предметов, как физических объектов в системе “ребенок – вещь”. Особенно четко эта позиция представлена в исследованиях Ж. Пиаже стадий развития сенсомоторного интеллекта [6]. Однако современная психология развития показала, что задолго до того, как ребенок обретает способность осуществлять манипуляции с объектами, перемещаться активно, он более когнитивно компетентен, чем предполагалось до сих пор [3; 8].

Е.А. Сергиенко отмечает, что в отечественной психологии доминирует тенденция гиперсоциализации, когда вся ответственность за психическое развитие ребенка возлагается на взрослого, как уполномоченного представителя социума, без которого невозможно становление высших психических функций. С этой точки зрения ребенок остается объектом воздействия, а не субъектом. Но “ребенок с самого раннего момента своего существования (с перинатального периода) наделен своей собственной индивидуальностью”, которая определяется “не только уникальностью его генетических корней, но и историей его развития, которая, наряду с типичным, вносит свои особенности в поведение, способности ребенка, становление его ментального

мира”. Это позволяет рассматривать даже самого маленького ребенка “как активного субъекта собственной жизни”. Развитие субъективности – уровневый процесс: “от протосубъектных уровней первичной и вторичной протосубъектности к уровню агента и наивного субъекта”. Данные уровни взаимосвязаны и взаимообусловлены. “Выделение внутренних психических структур взаимодействия позволяет представить процесс социализации как бинаправленный: не только воздействия взрослого субъекта и личности на ребенка, но и содействия с ним как субъектом и личностью” [3, с. 329–330].

Этот упрек можно принять лишь в том моменте, что действительно чаще пишут о роли взрослого в развитии ребенка раннего возраста, хотя большинство отечественных психологов (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, А.В. Запорожец, М.И. Лисина) подчеркивают активность самого ребенка в процессе взаимодействия с взрослым. Д. Б. Эльконин писал: “Между обучением и развитием стоит деятельность субъекта, деятельность самого ребенка” [6, с. 512]. Однако работы, посвященные рассмотрению ребенка как субъекта собственной жизни, только начинают появляться [3, 8, 9].

Ребенок начинает познавать окружающий мир посредством мышления с выполнения особых предметно-практических действий, в которых первоначально слиты познавательные и практические (или исполнительские) компоненты. И только впоследствии собственно познавательные компоненты действий приобретают относительную самостоятельность, выступая в виде подготовительных этапов в решении предметно-практических задач, а затем уже в виде таких познавательных действий, которые имеют собственные цели и мотивы. Общение с взрослым является необходимым условием усвоения ребенком тех или иных познавательных действий.

Для ребенка смысл производимого им действия заключается в том, что оно производится или совместно с взрослым, или ради выполнения поручения взрослого. Это означает, что смысловой центр ситуации, в которой происходит усвоение предметных действий, – взрослый и совместная деятельность с ним. Второе, не менее важное обстоятельство: общий смысл может быть реализован только в том случае, если действие производится так, как показал взрослый. Именно на этой основе происходит своеобразная “ритуализация” порядка выполнения действий, в процессе которых реализуются образец

действия и постоянное подражание действия к образцу [6, с. 512].

Источник развития ребенка – его общественная среда, которая содержит в себе “идеальные формы” (общественные задачи и т. д.), направляющие реальное развитие ребенка. “...Ребенок присваивает общество... Все, что должно появиться у ребенка, уже существует в обществе, в том числе потребности, общественные задачи, мотивы и даже эмоции” [6, с. 496]. Движущие силы развития заключены в том противоречии, которое содержится в процессе усвоения ребенком общественно-мотивационной и предметно-операционной сторон действия.

Обучение рассматривается как процесс передачи ребенку общественно-исторического опыта, осуществляемый в различных видах его деятельности, организуемый и направляемый взрослыми. В семье обучающее воздействие происходит непреднамеренно, от случая к случаю, а в детских учреждениях обучение элементарным знаниям и умениям осуществляется в форме специально организованных занятий.

Ценность раннего обучающего воздействия обоснована в трудах многих психологов и педагогов (М. Монтессори, С. Лупан, Г. Доман, М. Ибука, Н.М. Щелованов, Н.М. Аскаркина, Е.И. Радина, Н.П. Зайцев, Б.П. Никитин и др.). Педагогическая работа с детьми раннего возраста включает занятия как основную форму обучения детей, на которых воспитатель имеет возможность систематически, постепенно усложняя материал, развивать восприятие детей, сообщать им доступные сведения, формировать умения и некоторые важные качества. На занятиях ребенок учится активно слушать взрослого, смотреть на то, что ему показывают, овладевает психическими процессами и определенными знаниями. При выполнении предметных действий у детей впервые возникает необходимость учитывать свойства предметов в их отношении к свойствам других предметов, т.е. их объективные качества. Это проявляется, когда ребенок начинает овладевать соотносящими действиями, например, собирает матрешку или закрывает коробку крышкой. Обучающие воздействия взрослого помогают ребенку овладеть такими способами действий, как прикладывания, накладывания. Эти внешние приемы способствуют формированию действия восприятия, обеспечивающие предварительную ориентировку в условиях выполнения предметных действий. Начинается интенсивное накопление представлений, составляющих фундамент образных форм познания.

В процессе предметной деятельности у детей вырабатываются целеустремленность, активность и некоторая планомерность действий.

Известно, что наиболее соответствующей раннему возрасту формой обучения являются дидактические игры. Но занятия строго обучающего типа не создают должных условий для свободной деятельности с предметами и игрушками, что может отрицательно сказаться на развитии игры. Эффективность занятий по формированию предметных действий будет повышаться, если они будут учить детей не только общепринятому употреблению предметов, но и *исследовательскому* отношению к ним. Познание мира даже в самом раннем возрасте есть процесс *активных* действий, и оптимальной его формой является моделирование, концепцию которого разработала Н.Н. Палагина [9]. Ребенок данного возраста находится на уровне сенсомоторного интеллекта, основой которого является моделирование в действии.

Н.Н. Палагина выделяет следующие виды моделирования: моделирование действия собственными движениями (повторение образца); схемы действия на разной предметной основе, в разных условиях (перенос действия); образа предмета соединениями пальцев; функции предмета путем замещения его другим предметом; объекта с помощью предмета-символа (колечки к глазам – очки “Я бабушка”); создание фантазийных образов на основе случайного сходства отдельных элементов при полифункциональном использовании предмета; элементов житейских и литературных сюжетов в отобразительной игре; предметных и сюжетных соотношений на нейтральных предметах (по типу: этот пальчик – дедушка, этот пальчик – бабушка и т.д.); обозначение предметов и их свойств буквенной и цифровой символикой [Там же].

Перечисленные выше формы моделирования представлены в порядке усложнения от простого подражания до обозначения предметов и их соотношения в абстрактной схематической или символической форме замещения, что позволяет отнести их к категории моделирования на генетически исходной стадии. Все они реализуются в предметно-действенном виде на основе сенсомоторного интеллекта.

Выделенные Н.Н. Палагиной моделирующие действия позволяют развивать игровые умения малышей: использовать предмет в различных несвойственных ему функциях, одушевлять предметы, моделировать бытовые сюжеты в виде повтора или параллельного действия и др.

Постепенно дети усваивают игровое назначение предметов: все, что делает сам, ребенок пытается смоделировать на игрушке. Так зарождается сюжетно-отобразительная игра, в которой ребенок учится получать новые впечатления, потребность в которых, по утверждению Л.И. Божович, является ненасыщаемой и определяет психическое развитие ребенка.

Эта потребность лежит в основе любознательности, в основе интереса ко всякому знанию, даже если оно еще не применяется на практике. Развитию любознательности будет способствовать не только игра с предметами, но и прослушивание художественных произведений. Приучить слушать книги – значит, создать основу обучаемости, вызвать интерес к теоретическому знанию, не связанному с сиюминутными заботами ребенка. Поэтому представляется особенно важным развивать игровое отношение к предметам и навыки моделирования в игре по литературным сюжетам, что и легло в основу эмпирического исследования¹.

В эмпирическом исследовании приняли участие 2 группы детей в возрасте 2,5–3,5 года. Одна группа проходила обучение по программе, включавшей трехкратное (через день) прослушивание художественного текста. После чего сюжеты литературных произведений моделировались в игре. Во второй группе знакомство с художественными текстами не включало как обязательный элемент занятия обыгрывание действий.

В контрольном срезе была использована методика Н.Н. Палагиной “Диагностика словесных форм воображения”. Обеим группам выразительно рассказывали сказку “Теремок”. По окончании рассказа детям предоставляли игровой материал, среди которого персонажи сказки, игрушки, не соответствующие сюжету и нейтральные предметы (кирпичики, коробка, картон). Взрослый создает игровую ситуацию: “Хорошо бы твоим игрушкам теремок построить. Животные бы обрадовались, прибежали, постучали”. Ответы детей фиксировались в протокольной записи и сопоставлялись.

Дети первой группы реагировали на инициативу взрослого и приняли задание. Самостоятельно или при минимальной помощи взрослого строили теремок, используя предметы заместители (лист картона, коробку), легко развивали

¹ Исследование проведено Н.А. Гулаковой в Центре кратковременного пребывания детей и типовом детском саду № 144.

игру на основе сюжета сказки. Игра включала детализацию действий персонажей (как быстро бежит мышка, как тяжело ходит медведь, как медведь лезет на крышу). Игра сопровождалась пояснениями при помощи литературных фраз из текста, передавались интонации персонажей, эмоциональные словесные реплики (Ой! Развалил теремок! Бежит топ – топ). В игру включались игрушки-заместители (кубик скачет, как лягушка). Развивались диалоги с новыми игрушками: “А, ты, баран, хочешь в теремок?”.

Дети из второй группы не сразу разворачивали игру. Им требовалась помощь взрослого, типа: “Вон мышка-норушка, как она постучала, покажи”.

Они реже соглашались использовать предметы-заместители в качестве персонажей игры. Игра передавала лишь общую схему действия.

Обнаружились различия и в процессе восприятия художественного текста. Дети первой группы слушали текст более внимательно, у них наблюдалось меньшее количество отвлечений. В процессе восприятия текста дети иллюстрировали рассказ условными действиями (так бежала, так стучала). Очевидно, за счет этого складывались представления в действии, способствующие лучшему пониманию сказки и, как следствие, повышенному вниманию.

Проведенное исследование показало, что использование моделирующих действий в игре по литературным сюжетам не только обогащает саму игру, но и развивает любознательность, познавательную активность, воображение детей.

Таким образом, в раннем возрасте под влиянием обучения у ребенка формируется ряд новых свойств в психике и поведении: умение наблюдать действия взрослого (смотреть и слушать),

умение подражать и воспроизводить показанные действия, а также относительно длительная непрерывная активность. Все эти свойства в совокупности могут рассматриваться, как способность обучаться, что является важным для дальнейшего развития ребенка. В процессе обучения происходит развитие его личности, и оно немислимо вне его социального развития, усвоения им системы социальных связей, отношений, включения в них. Развиваясь, ребенок становится субъектом социальной деятельности.

Литература

1. Палагина Н.Н. На старте психического развития // Вестник практической психологии образования. 2009. № 2 (19). С. 105–108.
2. Запорожец А.В., Эльконин Д.Б. Психология детей дошкольного возраста. М., 1964.
3. Сергиенко Е.А. Эволюция взглядов и революция в когнитивной психологии развития // Прогресс психологии: Критерии и признаки / Под ред. А.Л. Журавлева и др. М., 2009. С. 319–333.
4. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М., 1991.
5. Выготский Л.С. Мышление и речь. Собр. соч.: В 6 т. Т. 2. М., 1984.
6. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах. М., 1995.
7. Лисина М., Шерьяданова Х. Специфика восприятия и общения у дошкольников. Алма-Ата: Мектеп, 1989.
8. Bertenthal В.І. Origins and early development of perception, action and representation // Annu. Rev. Psychol. 1996. V. 47. P. 431–459.
9. Палагина Н.Н. Воображение у самого истока: психологические механизмы формирования. М.: МПСИ, 1997.