

О механизмах развития детей младшего школьного возраста.

Ребенок приходит в первый класс, он хочет заниматься серьезным, общественно-значимым делом, стремится к новому месту в отношениях со взрослыми [3]. Ребенок хочет учиться, он готов учиться. Учитель является для него тем взрослым, от которого зависят успехи ребенка, который показывает ребенку, что и как надо делать. Ребенку важно внимание учителя. Он часто подходит к учителю, берет его за руки, заглядывает в глаза, охотно выполняет все его требования [2,4].

Взрослые "надо" и "нельзя" неизбежны в школе. И на первых порах ребенок "терпит" это "надо", но как только заканчивается ритуализация ученичества в домашней и школьной жизни, поведение ребенка изменяется, он все чаще нарушает порядок в классе, приносит в класс игрушки, пытается играть ими на уроке [4]. И с этим детским "хочу" связаны приятные ощущения и комфортное состояние ребенка. По этому изменению в поведении ребенка мы можем судить о проявлении противоречия между требованиями учителя ("надо") и желаниями ребенка ("хочу"). Ребенок "раздваивается" между "хочу" и "надо".

Наша гипотеза заключается в том, что разрешение противоречия между этими "хочу" и "надо" является одним из механизмов развития ребенка, а разрешается оно с третьей, нравственной позиции. В данной работе мы рассмотрим один из способов формирования такой позиции.

Появление противоречия слабо заметно, оно еще не вызывает особой тревоги у ребенка, не нарушает его душевного равновесия, так как учебный процесс организован в форме коллективно-распределенной работы, в которой особое место занимает общение. А первоначально для ребенка не важно по какому поводу ему приходится общаться, важно, что он может дать волю своим эмоциям. Общаясь, дети строят рожицы друг другу; то повышают, то понижают голос, часто делают друг другу замечания, им трудно слушать, они часто не могут сдержать себя и начинают говорить вместо кого-то. У них блестят глаза, они радостны. Это и делает общение ценным.

Кроме того, ценной для ребенка является и содержательная коллективная

работа. Ему нравится открывать "общий способ решения задач", нравится решать задачи совместно с другими детьми в группе, внутри которой он обретает спокойную уверенность в том, что справится с любым предстоящим делом [4].

О ценности коллективной" работы можно судить по реакциям детей: видно, что им нравится в дискуссии протраивать общую модель, которая на основе договоренности принимается каждым, как результат общей работы, который вызывает положительные эмоции, дает возможность почувствовать успех. Дети в это время ведут себя свободно, непринужденно, охотно оказывают друг другу поддержку. Учитель часто хвалит ребенка за хорошую идею, за дружную работу, за внимательное отношение друг к другу. Ребенок видит, что учителю нравится их коллективная работа, что он успешен, что учитель поддерживает его "хочу".

Но на задания типа: спиши, вставляя пропущенные буквы, подчеркни и т.п., дети говорят: "Опять вставлять буквы? Зачем? Мы уже умеем писать без пропусков". По этим репликам заметно, что, когда ребенок выполняет такого рода самостоятельную работу, это противоречие между "хочу" и "надо" становится острее и заметнее. На лицах детей можно увидеть недоверие, внутренний протест. Они пытаются обсудить этот вопрос (как и взрослые в подобной ситуации) или уклониться от его решения, предлагая другие задачи, в которых проявляется их индивидуальность.

Мы видим, что самостоятельная работа для ребенка не привлекательна — часто можно услышать: "Соберемся вместе и все решим" — в то время как выполнение подобной работы способствует выделению и "усвоению" детьми частных приемов, которые необходимы для формирования навыка [1].

Для формирования (выращивания) третьей, нравственной позиции у ребенка должен быть личный опыт некоторой субъектности (как одной из форм субъективности). Этот опыт начинается с критичности по отношению к учителю [4]. Идея формирования позиции заключена в том, что "предметное" ("мне это неинтересно выполнять" в предмете) отношение между "хочу" и "надо" переносится на отношения "Учитель — ученик" (У.-у.). Она проявляется в том, что "это мне неинтересно" переносится с предмета на все еще значимого взрослого. Ведь он требует выполнения этого "надо", он виновник дискомфортного состояния ребенка.

В этом — суть конфликта (его формирования — так он преобразуется из "хочу—надо" в конфликт "учитель—ученик"). В отношениях "учитель — ученик" ребенок испытывает напряжение, конфликт, образуется тупик. Все недовольны своим положением. Ощущение неудовольствия можно наблюдать по растерянному выражению глаз - по их форме (они округлены, брови подняты). На лицах можно увидеть сдвинутые брови, морщинки на лбу, резкое изменение взгляда (от возбужденного до "остановившегося", взгляд как бы в себя). Движения неловкие. Дети постоянно что-то делают руками, оглядываются, кажется, что-то ищут. Ребенок грызет ногти, то встает, то садится.

Выход из тупика ребенок ищет в коллективной работе, так как есть группа, опыт и ценность коллективной работы. Дети обсуждают тупик и самих участников конфликта. Они открыто говорят учителю:

— Почему вы нас ругаете? Вы не правы, что все время заставляете нас делать то, что нам не хочется. Хватит заниматься ерундой, писать ненужные упражнения, все орфограммы мы знаем, писать без пропусков умеем.

Друг другу говорят:

— Ты любое слово напишешь без ошибок?

— Да, Костя всегда пишет грамотно, все у него спрашивают, как надо писать!

Снова учителю:

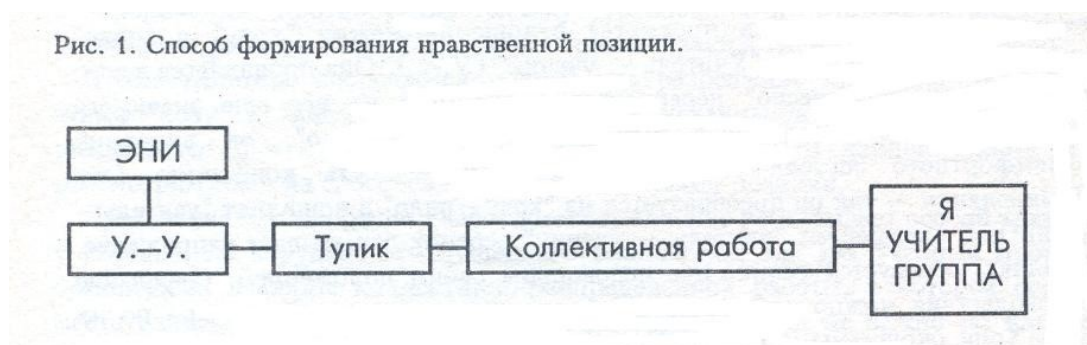
— Вы нас не любите? Почему делаете нам неприятно? Если ставите двойки, значит, говорите, что я плохой? Вы несправедливы, мы с вами не согласны. Почему это Катя плохая, если все хотят с ней в группе работать?

Так появляются мнения о самих детях, об учителе, выясняется "кто есть кто". Выражается это в вопросах: «Кто ты такой? (Кто я такой? Кто учитель такой?). Эти вопросы говорят о появлении критичности. Главное же в том, что появление этих вопросов говорит, что направление разрешения тупика выливается в группе в постановку детьми вопросов себе, поэтому это знак критичности.

В силу специфичности симбиотической группы ответить на вопрос "Кто я такой?", "Кто Вы (учитель) такой?" ребенок не может, поскольку эти вопросы пока лежат в зоне его ближайшего развития, и дети обращаются опять с этими вопросами к значимому взрослому, к учителю [4]. Именно этим обращением детей,

учитель опять включается в группу. Первичное отторжение учителя и включение его снова, но уже с другой позиции, говорит о тех изменениях, которые происходят в учениках. И дальнейшее обсуждение идет уже не ученика и учителя, а ответов на эти вопросы, т.е. идет обсуждение позиций. В классе это приводит к формированию нравственной коллективной позиции "я, группа, учитель", возникает нравственный упор, который позволяет разрешить противоречие между "хочу" и "надо".

Рис. 1. Способ формирования нравственной позиции.



ЭНИ — “Это мне не интересно”.

У. —У. — отношения "учитель — ученик".

ТУПИК — конфликт в отношениях "учитель — ученик".

КОЛЛЕКТИВНАЯ РАБОТА - средство разрешения тупика.

Я, УЧИТЕЛЬ, ГРУППА — нравственная коллективная позиция.

Что же произошло в классе?

Ксения, которая раньше выполнила работу для мамы, сказала:

— Я хотела бы поработать над орфограммой слабой позиции согласного звука в корне.

Аня:

— Мне надо упражняться в правописании приставок.

Оксана:

— Я хотела бы потренироваться в написании суффиксов.

Это говорит о том, что дети подчиняются себе, у них появляется способность

переоформлять задачи для себя.

Тренингом, упражнениями дети теперь могут заниматься самостоятельно, используя учебник, справочники и консультации учителя.

Это подтверждает то, что противоречие между "хочу" и "надо" ребенка разрешено. Он изменил свое отношение к непривлекательной работе. Эта работа стала нужной ему самому. В разрешении этого противоречия для ребенка "опорой" были группа и значимый взрослый.

Может быть, в том случае, когда ребенок начнет доверять себе и "опираться" на себя, любое его действие наполнится личностным смыслом. А задача учителя помочь ребенку стать "опорой" самому себе.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Бархаев Ю.П. Особенности навыков формирования учебной деятельности.
2. Безруких М.М., Ефимов С.П. Знаете ли вы своего ученика? М., 1991.
3. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения. М., "Педагогика", 1983.
4. Цукерман Г.А. Виды общения в обучении. Томск, 1993.