

**Проблема разнонаправленности движений ребенка
и взрослого в совместной работе**

При проведении диагностики индивидуального развития дошкольников и младших школьников обращают на себя внимание не только особенности самого интеллекта: натуральное отношение к речевому материалу, трудности децентрации и другие, но и в целом отношение ребенка к экспериментальной ситуации, особое видение ее. Учителя младших классов тоже нередко замечают в движениях, которые исходят от ребенка, неожиданное для взрослого толкование условий некоторых задач.

Ненормативность детского видения мира – факт известный, но в реальной работе он часто оказывается неучтенным. Предполагая детям определенное задание, взрослый подсознательно исходит из того, что ребенок подойдет к нему в направлении, совпадающем с тем, что задано логикой самого взрослого. Например, когда учитель задает недавно пришедшим в школу первоклассникам простейшую арифметическую или лингвистическую задачу, он, видимо, предполагает, что, приступая к решению, ученики обратятся к имеющимся у них знаниям в этой предметной области. Но ведь дети могут «не услышать» задания и вместо анализа условия, сформулированного учителем, отнестись лишь к той ее части, которая вызывает эмоциональное отношение. Для решения той задачи, которую они таким образом увидели, дети могут обратиться к собственному жизненному опыту. Но этот вариант обычно в расчет не принимается, поскольку, по словам А. Валлона, «взрослый стремится постичь душу ребенка, уподобляя его самому себе».

Разнонаправленность двух движений: одного, идущего от взрослого и вбирающего в себя основания наших действий, и другого, источник которого на стороне ребенка, с его ожиданиями и видением мира – ощущается в самых разных областях нашего с детьми взаимодействия. Это может привести к явным конфликтам между взрослыми и детьми. Особенно остро эта проблема выступает

в сфере семейных отношений. В книге «семья глазами ребенка» Г. Хоментausкас разбирает множество ситуаций, которые по-разному, порой противоположно, воспринимаются детьми и взрослыми. Анализ таких случаев дает основание автору высказать предположение о том, что то или иное поведение ребенка – не навык, а личностное отношение. «Оно является результатом внутренней активности ребенка и имеет для него определенный смысл, который не всегда может быть очевиден со стороны». Родители, пытаясь разобраться в поступках ребенка, проецирует на него – сознательно или нет – свое восприятие отношений в семье. Поэтому их может возмущать поведение детей, которое, по их мнению, объясняется вполне определенными причинами. И даже если они, по собственному признанию, не могут понять какие-то поступки детей, это, как правило, объясняется невозможностью согласовать их с имеющимися представлениями о возможных вариантах реагирования на те или иные условия жизни в семье.

Подобный эгоцентризм взрослого в межличностных отношениях приводит к нарушениям взаимопонимания, взаимодействия, он же оказывается в процессе обучения детей. В учебной ситуации взрослый порой не замечает этого, просто требует обратить на себя внимание.

В одном из первых классов школы №106 в начале учебного года был проведен курс, как бы переводящий ребенка из его дошкольничества в действительность школьной жизни. Он позволил узнать многие установки, стереотипы, с которыми ребята приходят в школу, разглядеть ту активность, которая еще непогашена в детях и которая направляет их поведение определенным образом. Возможно, не слишком формализованный и предметно-отнесенный характер материала, на котором выстроен курс (это были в основном «дошкольные» задачки игры), позволил четко осознать тот факт, что дети могут быть совсем не расположены решать наши задачи. Не умея вскрыть наши основания и, по-видимому, не умея выполнять бессмысленное для себя задание. Дети пытаются интерпретировать его по-своему. А бессмысленной может выглядеть любая абстрактная задача, не связанная с их детской жизнью.

Единственное чем можно объяснить то, что ребенок вообще берется за решение, это его особое отношение к взрослому. Но на этом осмысленность ситуации в контексте детского видения скорее всего заканчивается. Иначе чем можно объяснить, что, взявшись за решение, дети вначале своего учебного пути сплошь и рядом решают не предложенную взрослым, а созданную тут же ими самими задачу. Они могут запросто исключить некоторые из заданных нами условий и, наоборот, дополнить их необходимыми для себя данными. Например, получив задание, целью которого для учителя выступает налаживание взаимодействия между детьми, они, забывая об инструкции: «Всем вместе составить общую картинку», начинают выполнять задание каждый по-своему, так как ожидают личной похвалы и внимания учителя.

Множество ситуаций говорит о том, что детям трудно решать абстрактные задачи так, как это делают взрослые, не «переживая» их содержание. Услышав в задаче о каких-то сказочных героях. Дети забывают о всех формальных отношениях, которые их связывают по условию, и начинают фантазировать на тему любимых персонажей.

Те же закономерности вмешиваются в экспериментальную ситуацию диагностики интеллектуальных способностей, которые, возможно, не могут выступать отдельно от переживаний ребенка, эмоционального отношения. Самый простой выход из этого положения – формализация материала и задание жестких рамок, регламентирующих поведение на уроке, - видимо, не является оптимальным. Остается открытым вопрос – что мы теряем, игнорируя в процессе обучения совершенно особое детское восприятие происходящего вокруг. Не найдя возможности дальнейшего развития, оно просто отмирает, заменяется другим – взрослым взглядом. Я думаю, надо использовать любую возможность приоткрыть дверь в далекий от нас детский мир, чтобы потом попытаться конструктивно отнестись к его феноменам, не пройти мимо них, включить в собственное движение.