

Развитие педагогики общения: период дошкольного детства

В отечественной психологии и педагогике уже стало аксиоматичным положение о том, что общение ребенка с окружающими является источником психического развития в онтогенезе.

Коммуникативные умения закладываются в раннем детстве. Все, что ребенок научился воспринимать и осознавать, возникло в общении со взрослым. Не секрет, что современные дети не умеют общаться, что им трудно договориться друг с другом. Этот факт отмечается многими теоретиками и практиками дошкольного воспитания. Те трудности, которые испытывает ребенок в общении, особенно при организации совместной деятельности, сказываются на его нравственном и интеллектуальном развитии.

В отечественной психологии положение о решающей роли общения в психическом развитии ребенка было выдвинуто и последовательно разрабатывалось Л.С. Выготским, который неоднократно подчеркивал, что "психологическая природа человека представляет совокупность человеческих отношений, перенесенных внутрь и ставших функциями личности и формами ее структуры" (Выготский Л.С, 1960, с. 198).

В работах ведущих отечественных психологов всегда имело место глубокое понимание того факта, что "общение является необходимым условием существования человека и, вместе с тем, одним из основных факторов и важнейшим источником его психического развития в онтогенезе" (Лисина М.И., 1974, с.31).

Анализ изучения генезиса общения, проводившийся разными исследователями (А.В.Запорожец, М.И. Лисина, А.Г.Рузская, З.М. Богуславская Е.Е.Кравцова и др.), позволяет утверждать, что в дошкольном возрасте общение интенсивно развивается и приобретает различные новые формы.

Как показали исследования, проведенные под руководством А.Н.Леонтьева, наибольший эффект в обучении дошкольников достигается, когда оно

осуществляется в контексте игровой деятельности.

В отечественной психологии разработано положение о том, что деятельность человеческого индивида вообще и ребенка в частности социально детерминирована, носит, во всяком случае, в своих начальных формах, общественный, коллективный характер и необходимо требует для своего осуществления определенных форм общения и сотрудничества с другими людьми. Исключительное значение, по нашему мнению, имеет тот указанный Л.С. Выготским факт, что "функции сперва складываются в коллективе в виде отношений детей, затем становятся психическими функциями личности" (Выготский Л.С, Избранные психологические исследования. М., 1996, с. 199).

Таким образом, общение привлекало и привлекает к себе внимание исследователей. Получены убедительные данные о разных формах общения, накоплены материалы о решающем значении общения для психического развития ребенка.

Вместе с тем нельзя сказать, что общение досконально изучено и при целенаправленном его развитии не возникает никаких проблем. Об этом красноречиво свидетельствует практика дошкольного воспитания. Об этом же говорит и тот факт, что на сегодняшний день нет единого мнения о том, что входит в содержание этого понятия. В современной психолого-педагогической литературе можно выделить две глобальные, в чем-то прямо противоположные точки зрения, два подхода к пониманию его сути.

К первому подходу могут быть отнесены исследования М.И.Лисиной, В.Г.Нечаевой, Т.А.Репиной и др. в которых общение рассматривается как особая деятельность. Опираясь на концепцию деятельности, разработанную А.Н.Леонтьевым, исследователи выделяют в общении такие структурные компоненты: предмет общения, потребности и мотивы общения, действие общения, средства общения. Под предметом понимается другой человек, партнер по общению. Потребности и мотивы общения — это то, ради чего осуществляется деятельность общения. Действие общения рассматривается как единица деятельности общения — целостный акт, адресованный другому человеку и

направленный на него как на субъекта. Задача общения — та цель, на достижение которой направлены разнообразные действия, совершаемые в процессе общения. В ходе исследований, выполненных в русле данного подхода, было получено много интересных фактов о различных формах общения, об условиях их возникновения и средствах, с помощью которых они осуществляются. Вместе с тем данный подход к проблеме общения оставляет за бортом существенные его стороны и аспекты. Так например, не получает освещения в рамках данного подхода индивидуальная деятельность детей. В исследовании генезиса предметных действий Д.Б. Эльконин отмечает тот факт, что маленький ребенок, многократно влезаящий и слезающий с дивана, также общается таким образом с входящей в комнату бабушкой. Если рассматривать эти примеры с позиции вышеописанного подхода, то общение как такового там, казалось бы, просто нет.

Кроме того, в рамках данного подхода был получен факт, согласно которому "отношения предпочтения в дошкольной группе вторичны и определяются, прежде всего, совместной деятельностью детей. Организованная определенным образом, она может оказывать положительное влияние на формирование этих отношений в условиях группы детского сада" (Репина Т.А. О путях изучения взаимоотношений дошкольников //Отношение между сверстниками в группе детского сада. М., 1978. с. 191).

Осознать это возможно лишь в рамках другого направления, где общение рассматривается как основа любой деятельности. К этому подходу можно отнести, например, исследование В.В.Давыдова (Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. М., 1986). В.В.Давыдов считает, что во всех возрастах при осуществлении существующих ведущих деятельности дети имеют большие возможности для развития своего воображения, что позволяет им принимать активное участие в разных видах творчества и в производительном труде. С психологической точки зрения, по убеждению автора, учебно-воспитательная работа с детьми, направленная на формирование у них активной жизненной позиции, означает развитие внутренней основы личности человека.

Ко второму подходу можно отнести исследование В.В.Рубцова (Рубцов В.В.

Психологические особенности введения школьников в область теоретических понятий (на материале физики). Автореф. дис. канд. псих. наук. М., 1976). Данное исследование было посвящено, как определяет это автор, проверке предположения о том, "что для преодоления наблюдаемого разрыва между современным уровнем развития физических понятий и характером их усвоения школьниками важно в самом начале преподавания физики сформировать у них достаточно высокий уровень ориентации на специфический способ действия, характерный для ситуации собственно физического опыта" (там же, с. 3). В результате проведенного формирующего эксперимента были получены убедительные данные, позволяющие сделать выводы о том, что учащиеся 5 — 6 классов и даже 3-го класса могут успешно освоить систему теоретических понятий, причем за показателями этой успешности усвоения понятия стоит ориентация на способ собственного действия при распределении предметных преобразований между участниками совместной деятельности.

Аналогичной позиции придерживается Г.А. Цукерман (Цукерман Г.А. Формирование учебной деятельности в коллективно-распределенной форме (на материале экспериментального обучения

русскому языку в начальной школе). Автореф. дис. канд. психол. наук. М., 1980). Целью ее работы являлся поиск ответа на поставленные исследователем вопросы, во-первых, о возможности построения учебной деятельности с самого начала в коллективно-распределенной форме, во-вторых, о значимости коллективно-распределенной формы обучения для психического развития младших школьников. В-третьих, ею проверялась гипотеза о том, что дети осваивают и осознают основные компоненты учебной деятельности (постановка задачи, ее решение, контроль, оценка) через распределение их между детьми. В работе были получены показатели, которые позволили сделать вывод о том, что "в ситуации совместной работы со сверстниками ребенок овладевает некоторыми компонентами учебной деятельности эффективней, чем в условиях фронтального обучения, где основной формой взаимодействия является отношение "ученик-учитель" (там же, с. 15).

Аналогичные данные были получены в работе Е.Е.Кравцовой (Кравцова Е.Е. Зависимость психологической готовности к школьному обучению от особенностей общения ребенка с окружающими: Автореф. дис. канд. психол. наук. М., 1981). Работа была посвящена изучению зависимости психологической готовности детей старшего дошкольного возраста к школе от особенностей их общения с окружающими. В исследовании было обнаружено, что к концу дошкольного возраста у ребенка появляются новые типы общения, которые условно названы произвольно-контекстным общением со взрослым и кооперативно-соревновательным типом сотрудничества со сверстником. Эти типы общения тесно связаны с основными компонентами учебной деятельности — учебной задачей и учебными действиями. Результаты, полученные в ходе эксперимента, позволили сделать вывод о том, что умение ребенка общаться со взрослыми и сверстниками является одним из главных условий психологической готовности детей дошкольного возраста к обучению в школе.

Заканчивая анализ исследований, выполненных в русле второго подхода, следует сказать, что практически все авторы занимались не общением как таковым, а совместной деятельностью. Вместе с тем, организуя эту деятельность, исследователи напрямую формировали у детей разнообразные виды общения. Анализ работ, отнесенных нами ко второму направлению, показал, что, во-первых, совместная коллективная деятельность изучается в основном применительно к детям старшего дошкольного возраста. Во-вторых, изучение общения ребенка ведется в одном аспекте — в аспекте изучения умения ребенка общаться со взрослым и сверстниками "на равных".

Указанные обстоятельства привели к тому, что в практике дошкольного воспитания не разработаны приемы организации совместной деятельности, а использование "школьных" способов и методов не всегда приводят к положительным результатам в силу специфических особенностей детей дошкольного возраста.

Таким образом, в психологии и педагогике сложилась парадоксальная ситуация. С одной стороны, при изучении детей раннего и дошкольного возрастов

исследователи рассматривают общение как особую деятельность. С другой стороны, формируя учебную деятельность школьников, последователи уже рассматривают общение как основание и составную часть любой деятельности. Поэтому сравнить данные экспериментальных исследований общения дошкольников в силу этого обстоятельства практически невозможно.

Чтобы разорвать этот замкнутый круг, следует признать, что есть! две формы общения. Одна — это общение непосредственное, не стесненное рамками деятельности, которое осуществляется ребенком без каких-либо выделенных правил, нормативов и образцов. В большинстве случаев данное общение можно рассматривать как особую специфическую деятельность.

Есть и другой вид общения. Общение, которое осуществляется не непосредственно, а опосредованно ситуацией совместной деятельности ребенка и взрослого или ребенка и другого ребёнка. Этот вид общения может осуществляться и в индивидуальной деятельности.

Если первый тип общения можно изобразить формулой (S — S), а отношение внутри общения — субъект—субъектное, то второй тип общения следует определить другой формулой: субъект — объект--субъект (S — O — S). Если первый тип общения носит непосредственный и чисто произвольный характер, то второй можно назвать общением произвольным, опосредованным.

Согласно исследованию Е.Е.Кравцовой, произвольные формы общения — это достояние детей старшего дошкольного возраста и детей, прошедших "кризис семи лет", т.е. младших школьников.

В своем исследовании мы придерживаемся теоретической позиции, согласно которой человеку присуще как непосредственное, произвольное общение (общение как особая деятельность), так и опосредованное, произвольное общение (общение как основание любой деятельности).

Опираясь на работы психологов и педагогов (Р.И.Жуковская, Т.А.Маркова, Д.В. Менджерицкая, А.П.Усова, Н.А. Коротова и др.), мы выделили три основных условия формирования опосредованности в общении. Первое условие связано с организацией совместной деятельности ребенка со взрослым. Второе условие

предполагает такой продукт совместной деятельности, который обеспечивает наглядную оценку успешности взаимодействия ребенка с другими людьми. Третье условие состоит в становлении и развитии индивидуальной деятельности.

В семейно-общественном Детском центре "Золотой ключик" — ДОУ №165 Отдела образования Администрации Свердловского района г. Красноярска, имеющего статус Краевой экспериментальной площадки, где в течение 1995 — 1997 гг. внедряется инновационная программа "Золотой ключик" Г.Г.Кравцова и Е.Е.Кравцовой (г. Москва), кафедрой педагогики дошкольного детства Красноярского государственного педагогического университета осуществляется работа по развитию произвольности в общении у детей дошкольного возраста и общению у взрослых (родителей, педагогов, студентов), участвующих во взаимодействии с детьми и взрослыми.

Исследуя интересующую нас проблему, мы, с одной стороны, получаем данные о логике установления взаимосвязи в общении ребенка со взрослым и сверстником, а с другой — ориентируем педагогов Детского Центра на "выстраивание" определенной стратегии и тактики в развитии ребенка.

Согласно нашим данным, каждая возрастная группа (младшая, средняя, старшая, подготовительная) отличается особым отношением со взрослым и сверстником, своим видом игры и имеет специфику получаемого продукта. Анализ полученных данных позволяет сказать, что произвольность в общении и ее развитие предполагает две качественно отличные стадии. На первой (младшем и среднем дошкольном возрасте) происходит становление индивидуальной деятельности. На этой стадии ребенок постепенно переходит от общения (деятельности), в которой он не выделяет себя как субъекта, через четкое выделение (противопоставление) себе и своей позиции партнера к сознательному построению этой позиции в совместной с партнером деятельности. Свойственная детям этих возрастов режиссерская игра, которая постепенно перерастает в игру для другого, игру-демонстрацию, также свидетельствует о качественной однородности детей младшего и среднего дошкольных возрастов.

На второй стадии развития произвольности в общении преобладает

совместная деятельность {старшая,, и подготовительная группы), которая развивается от позиции противостояния, дополнения (позиции "над" и "под") к позиции сотрудничества ("на равных"). Выявленные виды игры (сюжетно-ролевая для детей старшего возраста и игра с правилами для детей подготовительной группы) свидетельствуют в пользу того, что дети этих возрастных групп качественно не отличаются друг от друга. Такой вывод мы делаем на основании того многократного указываемого Д.Б. Элькониным факта, согласно которому игра с правилами является логическим продолжением сюжетно-ролевой игры. Согласно полученным нами данным, игра занимает в процессе развития общения центральное место, она требует уже наличия определенных форм общения и в конечном итоге дает возможность "опроизволить" их. Если исходить из периодизации игры, предложенной Е.Е.Кравцовой (Кравцова Е.Е. Игра в дошкольном возрасте. Сообщение 1. Проблема генезиса игровой деятельности дошкольника. Сообщение 2. Игра и общение в дошкольном возрасте. Новые исследования в психологии и возрастной физиологии, 1991. № 2(6). с. 24-32) и получившей экспериментальное подтверждение в нашей работе, то оказывается, что каждый вид игры отличается от предыдущего большей степенью произвольности в общении. Так, режиссерская игра малышей позволяет ребенку осознавать свою позицию. Следующий вид игры, названный нами "игра-демонстрация", уже предполагает партнера как зрителя и поэтому происходит перестройка, изменение себя по сравнению с режиссерской игрой. Данная характеристика очень близка выделяемой Е.Е.Кравцовой образной игре.

Сюжетно-ролевая игра есть по сути своей совместная деятельность с взаимодополнительной позицией партнеров по игре. Наконец, игра с правилами может осуществляться только посредством произвольных форм общения.

Полученные нами данные свидетельствуют, что сама игра и определенные "общенческие позиции" в ней производны от опыта совместной деятельности ребенка. Если вслед за Л.С. Выготским признать, что критерием игры является воображаемая ситуация, то можно сказать, что ребенок должен освоить (получить опыт) в реальной ситуации и лишь затем переносить его в воображаемую. Учитывая

тот полученный нами факт, согласно которому игра является средством "опроецирования" общения, можно сказать, что развитие произвольных форм общения тесно связано с развитием воображения. Об этом же свидетельствует то, что, как мы обнаружили, совместная деятельность ребенка определяется прежде всего контекстом, который является важнейшей характеристикой воображения. Кроме того, произвольность в общении предполагает ориентацию ребенка на будущее (своеобразное планирование своих действий), что также предполагает использование воображения в своей деятельности.

Необходимо отметить еще один факт, касающийся объективных качеств создаваемого ребенком продукта. Так, при анализе продукта с этих позиций отчетливо видно улучшение его качеств. Например, в пяти заданиях, где ребенок рисовал и раскрашивал овощи и фрукты, от первого к пятому заданию менялся характер деятельности ребенка. Он начинает лучше рисовать, тщательнее раскрашивать, хотя его этому никто не учил. Аналогичную картину можно видеть и в постройках ребенка, и в характере его игровой деятельности. Это свидетельствует о том, что качество продукта прямо и непосредственно зависит от способности ребенка к общению. По существу это означает, что эффективность обучения в дошкольном возрасте предполагает, прежде всего, овладение произвольными формами общения.

Как отмечалось нами выше, в предмет нашего научного интереса входит также изучение педагогических условий развития произвольности в общении у взрослых. Мы считаем, что одним из условий, влияющих на развитие общения, будет выступать сочетание индивидуальных и совместных форм активности педагогов и других взрослых, причастных к исследованию, например родителей, воспитанников детского учреждения, студентов педуниверситета и др.

Используемый в исследовании метод активного включения (Левин К., 1946, Раппорорт, 1985), поможет, на наш взгляд, определить меру "участия" индивидуальной и совместной деятельности взрослых как условия развития произвольности в общении, а видение включенных в эксперимент взрослых и постановка проблемы будет иметь возможность в процессе этих деятельностей

получить разрешение.

Не претендуя на окончательную научную достоверность, в ходе исследования мы пришли к предположению, что произвольность в общении и её развитие у взрослых предполагает три качественно отличные стадии. На первой происходит "выход" из совместной деятельности со взрослым как партнером, на второй — "проживание" в собственно-индивидуальной деятельности, на третьей — "вхождение" в совместную деятельность со взрослым как партнером.

Формирование произвольности в общении у детей и взрослых, являющихся субъектами деятельности, способствует их психическому и личностному развитию, взаимно влияя и обогащая друг друга при условии целенаправленного психолого-педагогического воздействия.