

Психологические основы программы начального образования «Золотой ключик»

Г. Г. Кравцов,

доктор психологических наук, профессор;

Е. Л. Бережковская,

младший научный сотрудник;

Е. Е. Кравцова,

доктор психологических наук

Переход к педагогике, нацеленной на всестороннее развитие каждого ребенка, — это задача переустройства всей совместной жизни детей и взрослых, изменения «социальной ситуации развития», по терминологии Л. С. Выготского. Выдвинутый им принцип единства аффекта и интеллекта вместе с другими фундаментальными понятиями его культурно-исторической теории развития психики и личности ребенка составляют научную основу программы «Золотой ключик».

Исключительное значение работ Л. С. Выготского состоит в том, что в них впервые была показана возможность новой, неклассической психологии, которая может строиться не по образу и подобию естествоиспытательных наук (к чему всегда стремилась классическая психология), а исходя из идеи свободного, самообусловленного действия, из идеи «*causa sui*», причины самого себя.

Одной из главных в научном творчестве Л. С. Выготского была идея развития. «В центре внимания Выготского, — пишет Д. Б. Эльконин, — было выяснение основных закономерностей психического развития ребенка». В ряде своих работ Л. С. Выготский прямо и непосредственно обсуждает закономерности психического развития, однако чаще эта проблема стоит как бы за скобками конкретных исследований, но имеет главенствующее значение. Прямым выходом этой идеи в педагогическую практику должна стать приоритетная ориентация на полноценное развитие ребенка, а не на другие второстепенные моменты, например на интересы государства, родительские предпочтения, педагогические установки, традиции и т. п.

Психическое развитие Л. С. Выготский связывал с двумя фундаментальными представлениями: системного и смыслового строения сознания и опосредствования психических процессов. Он полагал, что «изменение межфункциональных связей, т. е. изменение функционального строения сознания, и составляет главное и центральное содержание всего процесса развития в целом». Конкретные психические функции и процессы в ходе онтогенетического развития меняют свое место, значение и взаимосвязи с остальными функциями, переходя из периферических областей на центральную магистраль психического развития, затем снова уходя на периферию, но уже в другом качестве.

Для педагогики идея системного и смыслового строения сознания означает требование учета психологической специфики каждого периода развития ребенка в зависимости от того, какая именно психическая функция в этом возрасте совпадает с магистральной линией развития и в каком отношении к ней находятся остальные функции. В частности, в свете этой идеи получают научное объяснение знаменитые сензитивные периоды в развитии детей. Однако не менее важным представляется выработка четких педагогических представлений о том, какие знания явно противопоказаны ребенку в том или ином возрасте как преждевременные и не соответствующие его развитию.

С идеей опосредствования тесно связано понятие интериоризации, как переноса внешнего вовнутрь. Однако в работах учеников и последователей Л. С. Выготского это понятие претерпело существенные изменения. У автора культурно-исторической концепции интериоризация означала перенос вовнутрь так называемых психологических средств, т. е. орудий организации собственной деятельности и психических процессов. После Л. С. Выготского понятие интериоризации стало трактоваться расширительно — как усвоение общественного опыта, овладение накопленными в культуре знаниями. Тем самым было потеряно главное содержание понятий опосредствования и интериоризации.

В педагогической практике идея опосредствованности психических процессов Л. С. Выготского и понятие интериоризации проявляются в разведении представлений о подлежащем усвоению предметном материале и о том метапредметном содержании, которое не просто усваивается, а интериоризуется, становясь компонентом психической организации индивида. Иными словами, в программное содержание учебных предметов и дисциплин должны включаться не только знания как таковые, но и психологически обоснованные знаковые структуры, соответствующие определенному возрастному периоду Развития ребенка. Это означает необходимость глубокой психологизации учебных программ и педагогического процесса в целом.

Проблема единства аффекта и интеллекта рассматривалась Л. С. Выготским как краеугольный камень теории психического развития ребенка. Причем это единство проявляется как динамическая связь. Он подчеркивал: «Все дело в том, что мышление и аффект представляют части единого целого — человеческого сознания». Единство аффекта и интеллекта обнаруживается в качественно меняющейся взаимосвязи и взаимовлиянии этих сторон психики на всех ступенях психического развития. Каждой ступени развития мышления соответствует своя ступень развития аффекта. Представляется, что психическая реальность не исчерпывается этими двумя сферами. Над аффектом и интеллектом, т. е. над чувствами и умом, стоит волевая сфера психики. Воля оказывается высшей опосредствующей функцией, благодаря которой возможно свободное действие. Принцип единства аффекта и интеллекта позволяет сохранять целостность процесса развития личности ребенка и изучать его детерминацию не с позиции механистической причинности, а в соответствии с самообусловленностью движения, направленного на обретение ребенком новых возможностей.

В педагогической практике этот принцип позволяет объединить обучение и воспитание, личную жизнь ребенка и организованную деятельность, семью и школу. Он может стать ключом к проблеме снятия отчуждения в образовании. Утверждаемая Л. С. Выготским целостность психической организации, цельность личности ребенка и осмысленность всех основных сфер его жизнедеятельности могут и должны стать не только умозрительной идеей, но и реальной образовательной практикой. Однако эта практика во многом не совпадает с существующей системой, в ней ребенок оказывается не объектом обучения и воспитания, а субъектом саморазвития, суверенной личностью в педагогически обоснованной системе нового организованного общения и взаимодействия с детьми и взрослыми.

В культурно-исторической концепции главным моментом в процессе психического развития ребенка является превращение низших, элементарных, или «натуральных», психических процессов в высшие, культурные. Это происходит, по мысли Л. С. Выготского, благода-

ры использованию особых психологических орудий-средств. Понимание развития как саморазвития, как овладения собственным поведением и психическими процессами впоследствии отечественной психологией было утеряно, эта идея была вытеснена и заменена другими. Л. С. Выготского серьезно критиковали как противники, так и ученики и последователи за разделение психики на высшую и элементарную. Однако именно этот методологический ход позволил ему сделать отправной точкой целостную личность и цельную организацию психики ребенка.

В области педагогики идея Л. С. Выготского о натуральных и высших функциях связана с тем фактом, что изначально есть исходное своеобразие и индивидуальная неповторимость каждого ребенка. Так называемая натуральная психика — это тот потенциал и базис, который делает возможным самодвижение в психическом развитии ребенка. Сам процесс развития при этом оказывается не подведением всех под общий стандарт, а выявлением и проявлением своеобразия личности, т. е. выступает как процесс индивидуализации и самообретения растущего человека.

Принципиально важно то решение проблемы смысла и значения, которое было предложено Л. С. Выготским: первичен многомерный личностный смысл, а значения, производные от него, — устоявшаяся общеупотребительная зона смысла; «значение является только камнем в задании смысла». Следует заметить, что А. Н. Леонтьев в деятельностном подходе предложил прямо противоположное решение, согласно которому субъективный, личностный смысл и объективные значения принадлежат принципиально разным сферам действительности. Тем самым теоретически было узаконено разделение психологии на интеллектуалистическую и личностную. Кроме того, обучение стало трактоваться как процесс усвоения общественного опыта, присвоения объективно существующих нормативных знаний. Согласно подходу, заявленному в культурно-исторической концепции, прямого усвоения общественно фиксированных объективных значений в действительности нет. За внешним процессом усвоения знаний всегда лежит более глубокий пласт движения от личностного смысла к нормативному значению.

Педагогическая проекция проблемы смысла и значения выглядит как принципиальное решение вопроса о месте и роли взрослого, учителя и воспитателя в образовательном процессе. Проводя в педагогике линию, намеченную автором культурно-исторической концепции, можно сформулировать «категорический императив» для профессионального педагога: «Не учить и не воспитывать, а жить совместной с детьми интересной жизнью». Внутри этой жизни, непосредственно интересной не только для детей, но и для взрослых, всегда найдутся условия для решения конкретных учебных и воспитательных задач.

Отечественная психология, даже именуемая себя школой Выготского, не сумела взять в полном объеме идеи и реализовать возможности культурно-исторической концепции. Так, например, предложенное Л. С. Выготским понятие о ведущих деятельности и их роли в психическом развитии ребенка было подхвачено и детализировано в работах его учеников. В частности, именно это понятие стало фундаментальным критерием, определяющим психологический возраст ребенка в периодизации Д. Б. Эльконина. Однако другие, не менее фундаментальные для возрастной психологии, понятия, выработанные Л. С. Выготским, остались невостребованными. К их числу следует отнести понятие о центральных психологических новообразованиях как стабильных, так и критических возрастов. А ведь именно психологические новообразования, по мысли Л. С. Выготского, определяют самое главное содержание развития на той или иной ступени онтогенеза. Столь же эвристичным является понятие о социальной ситуации развития ребенка. Это понятие фиксирует, с одной стороны, неповторимое своеобразие взаимосвязи и единства внешней среды и внутреннего мира, т. е. окружающей действительности и мотивационно-потребностной сферы, с другой — радикальное противоречие, которое является движущей силой развития в определенном психологическом возрасте. В принципе это понятие могло бы стать не менее мощным и эффек-

тивным определителем психологических возрастов, чем понятие ведущих деятельностей. Наконец, осталась совершенно не разработанной идея Л. С. Выготского о центральных функциях в развитии психики, т. е. о таких функциях, которые в данный момент лежат на магистральной линии всего процесса психического развития. Есть основания полагать, что именно это понятие могло бы дать ключ к пониманию закономерностей перехода от одного психологического возраста к другому (закономерностей перехода от одной ведущей деятельности к другой).

Дальнейшее развитие идей культурно-исторической концепции является актуальным перспективным направлением научных разработок. Однако если такие исследования будут вестись в чисто академическом русле, то они будут малоэффективны. Следует воплотить в жизнь еще одну идею Л. С. Выготского, сформулированную им в работе «Исторический смысл психологического кризиса». Размышляя о судьбе психологической науки, Л. С. Выготский приходит к выводу о жизненной необходимости включения психологии в ткань и материю практики. Важнейшей практикой, где может найти свое законное место психология, является область образования. Взаимозаинтересованность образовательной практики и психологической науки делается особенно заметной, когда практика строится в контексте идей культурно-исторической концепции.

Построение начального образования по программе «Золотой ключик» нацелено на достижение органического единства условий, обеспечивающих детям максимально полное, соответствующее их возрасту развитие и одновременно эмоциональное благополучие и счастливую, радостную жизнь каждого ребенка. Достижение этой цели возможно при условии изменения принципов и основ организации педагогического процесса. Построение новой модели начального образования предполагает ряд мер:

1. Следует изменить позицию педагога в воспитательно-образовательном процессе, центральной фигурой в котором становится сам ребенок. Взрослый должен не только учить и воспитывать, но и жить совместной с детьми жизнью, интересной для всех ее участников, и решать в ней свои педагогические задачи.

2. Нужно преодолеть существующее отчуждение семьи от детского учреждения. Для этого следует добиться реального примата семьи, а не общества в процессе воспитания, сделав жизнь в детском саду и школе открытой для семьи. Система отношений в этих учреждениях должна строиться по образцу большой общественной семьи, являющейся как бы продолжением собственной семьи ребенка.

3. Для возникновения полноценного общения, являющегося главным условием развития психики и личности ребенка, необходима организация жизни детей в их разновозрастных семьях-группах, где происходит естественное саморазвитие игры и других видов деятельности детей, а также коррекция их трудностей.

4. На первом месте должны стоять не учебно-образовательные, а воспитательно-развивающие цели. В дошкольном возрасте развитие интеллекта подчинено развитию эмоциональной сферы ребенка.

Жизнь группы строится в соответствии со сменой времен года и связанным с этим конкретным содержанием переживаемых детьми событий. Так, например, каждый год дети встречают весну, готовятся к ее приходу. Это отражается на жизни группы — в играх, чтении книг, реальных делах (подготовка птичьих домиков, рассады и т. п.). События, наполняющие смыслом жизнь детей, в каждом новом году чем-то отличаются от прошлогодних, появляются (наряду с любимыми старыми, ставшими традицией) иные игры, книги, темы для разговоров, совершаются экскурсии в другие места, дети принимают участие в новых для них видах общественно значимой деятельности (готовят кому-то подарки, посещают кого-то, знакомятся с кем-то) и т. д.

Организация жизни группы в течение года, как уже отмечалось, определяется сменой сезонов. Каждый сезон имеет начало, кульминацию и конец. Кульминация сезона не всегда

совпадает с его календарной серединой. Так, кульминация осени может переживаться детьми в ее середине (золотая осень), а может и в конце (предзимье). Зимняя и весенняя кульминации отнесены к середине соответствующих сезонов, а вот сосредоточиться на теме лета удается в самом его начале — позже начнутся каникулы. Кульминация сезона связана с его главным праздником тема которого отражается и разрабатывается в событиях, переживаемых детьми как до него, так и после.

Сезон состоит из трех месяцев; каждый месяц в рамках сезонной темы имеет свою подтему. Для зимы это может быть зимняя сказка, спектакль, выставка. Месяц, как и сезон, имеет свою кульминацию. Не обязательно, чтобы это был праздник, ею может стать, например, поездка лес, которая детьми будет воспринята как нечто особенное и запоминающееся. Центральное событие месяца бывает в середине или в конце его, но не в начале. Кульминация одного из месяцев совпадает с сезонной.

Месяц, как известно, состоит из недель. Неделя, как и более длительные календарные периоды, имеет свою логику. У нее тоже есть своя недельная тема (соподчиненная месячной и сезонной) и своя кульминация — гораздо более скромная, чем месячная или сезонная. Иногда центральное событие недели — это игра, чтение сказки, общая беседа

В недельной композиции, состоящей из семи дней, каждый день имеет свой смысл, свое место в разработке темы. В структуре дня, так же как и в структуре года, есть постоянные моменты, обусловленные неизменными факторами (моменты, отражающиеся в ежедневном режиме), переменные, зависящие от недельной и дневной темы, от места дня ходе недели. Постоянными в режим дня кроме завтрака, обеда и ужина являются и некоторые организационные моменты. Важно, чтобы все происходящее в группе, все планы на будущее, возникшие проблемы регулярно обсуждались с детьми и взрослыми. Для этого ежедневно собирается вся группа. Есть и другие традиционные, повторяющиеся моменты ежедневной жизни, например чтение или рассказывание сказок перед сном маленьким детям, общее пение. Для старших детей относительно постоянными являются часы занятий. Кроме запланированных взрослыми мероприятий могут возникнуть и неожиданные события — встречи, обращенные к детям просьбы, происшествия в личной жизни детей или взрослых, события в их семьях или их знакомых. Для всех этих событий нужно найти время и место в жизни группы, иногда отказавшись от заранее запланированного.

Обучение детей всех возрастов происходит преимущественно в ходе их повседневной жизни и в традиционных видах детской деятельности. Событийная сторона жизни организована таким образом, что в ней постоянно появляется необходимость прибегать, например, к решению математических задач, писанию писем, разработке и чтению планов, составлению и ориентировке в календарях и т. д. Кроме того, у детей школьного возраста существуют небольшие по времени, достаточно интересные, регулярные и обязательные занятия.

Обучение школьников в комплексе детский сад — начальная школа по программе «Золотой ключик» имеет ряд особенностей, отличающих его от обучения в массовой школе. Суть этих отличий — создание необходимых условий для формирования у каждого школьника полноценной учебной деятельности.

Согласно концепции обучения, лежащей в основе программы «Золотой ключик», учебная деятельность в своем развитии проходит несколько этапов, характеризующихся разными формами работы с детьми.

Важнейшими формами работы с детьми младшего школьного возраста являются индивидуальные занятия с ними и культивирование делового сотрудничества, партнерских взаимоотношений.

Становление делового общения на учебном материале возможно только через партнерство с обучающим взрослым, через индивидуальное обучение. На протяжении всего обучения в начальной школе индивидуальные формы не теряют своей актуальности, изменяясь

не столько количественно, сколько качественно. Обучение содержательно усложняется, изменяется его роль и место в целостном процессе обучения.

Другим видом работы в начальной школе является работа детей микрогруппами, где отрабатываются уже приобретенные ими знания и умения, где они имеют возможность осознать, что уже способны делать все вместе.

Сценариями — конспектами жизни группы детского комплекса предусмотрено участие школьников во всех делах и событиях. Оно является естественным продолжением обучения, закрепления полученных в школе знаний и умений, а иногда и создания проблемных ситуаций, средства для разрешения которых они могут найти в школе.

Занятия ручным трудом, изобразительной деятельностью, музыкой и танцами, физической культурой, иностранным языком, ознакомление с окружающим миром носят сквозной относительно класса и группы характер.

Воспитание и обучение детей в семейно-общественном детском центре происходит в основном без разделения на учебные предметы в совместных содержательных конкретных делах.

Организация учреждений и педагогического процесса по программе «Золотой ключик», характеризуется следующими чертами:

- жизнь учреждений строится по семейному принципу, где все без исключения взрослые участвуют в воспитании детей, а все дети являются полноправными членами этой большой общественной семьи, оказывающейся продолжением и расширением собственной семьи ребенка; родители и другие члены семьи вовлечены в жизнь и заботы учреждения, принимают участие в делах и событиях совместно с детьми и педагогами;
- учреждение является комплексом типа «детский сад — начальная школа», где вместе живут и учатся дети от 3 до 10 лет;
- дети объединены в разновозрастные группы от 15 до 25 человек в каждой, с равномерной представленностью детей всех возрастов (как дошкольников, так и младших школьников);
- с каждой группой в течение всего дня занимаются два воспитателя-педагога, прошедшие специальную подготовку для работы по этой программе;
- для старших детей начиная с шестилетнего возраста организуется специальное обучение на занятиях продолжительностью не более 20—30 мин для детей-шестилеток и не более 1—1,5 ч для школьников в течение дня;
- основу всей жизнедеятельности учреждения и педагогического процесса задает специальная система событий, проживаемых детьми вместе со взрослыми, которая позволяет пробудить детскую инициативу и ввести детей в смысловой контекст культурных традиций;
- решение большинства воспитательных задач, а также освоение основного объема знаний, практических навыков и умений происходит в разновозрастном общении детей друг с другом и индивидуальных деятельности, в многообразных играх и театрализациях, в запланированных и неожиданных событиях.

Результаты, полученные в учреждениях, работающих по программе «Золотой ключик», показали, что дети без особых трудностей усваивают базовый компонент содержания типовой программы по дошкольному воспитанию, программы начальных классов, а также довольно большой объем материала, предусмотренного программой «Золотой ключик». У детей с трудностями в поведении и психическом развитии происходит естественная психокоррекция. В целом дети этих учреждений отличаются большой открытостью, умением за-

нять себя, навыками коллективной деятельности и способностью к творчеству. Неожиданным, но вполне закономерным оказалось существенное снижение заболеваемости детей, хотя никакой дополнительной или специальной оздоровительной работы не проводилось.

Программа «Золотой ключик» в первые четыре года работы учреждения имеет особенности, связанные с тем, что возрастной контингент детей изменяется. Группы не выпускают старших детей 3 года, до окончания начальной школы. Поэтому и характер детской разновозрастной группы как целостного организма тоже меняется. Возрастает ее восприимчивость, способность коллективно работать с учебным материалом, обсуждать и осмысливать трудности и проблемы, справляться с ними. Соответственно, и материал год от года делается сложнее, глубже, разнообразнее. Уровень задается возрастными особенностями и возможностями старших детей. Но при этом общее, совместно проживаемое событие или дело дает возможность включать в него детей более младших возрастов на любом доступном им уровне. Таким образом, материал, который способен усвоить ребенок какого-то определенного возраста, например 4 лет, варьируется в зависимости от того, который год существует разновозрастная группа. Чем «старше» группа, тем выше возможности обучения детей.

Введение общеобразовательного материала и отслеживание его усвоения проводится по четырем главным направлениям. Все эти направления существуют в каждый момент жизни ребенка любого возраста, но в разных фазах и на разных уровнях циклов овладения тем или иным учебным материалом они выстраиваются в определенную иерархию. Эти четыре составляющие, легко прослеживающиеся в жизнедеятельности человека любого возраста, следующие:

- возможность действовать в пространстве, окружающем ребенка. Умение организовывать свое собственное пространство в зависимости от целей деятельности;
- ориентировка во времени, умение разворачивать, строить последовательность действий, планировать их;
- умение действовать с разными материалами, использовать их свойства и особенности в собственной деятельности;
- развитие способности анализировать собственную деятельность, рефлексировать, осмысливать себя субъектом этой деятельности.

В каждой из первых четырех лет работы комплекса «Золотой ключик» одно из перечисленных направлений становится как бы главным, выходит на первый план.

Для первого года работы — это ориентировка в пространстве, построение своего пространства группой детей вместе со взрослыми и каждым ребенком индивидуально, освоение пространства группы, всего комплекса, участка, прилегающий местности. Эта задача решается с помощью специально разработанных методических средств. К ним относится в первую очередь составление детьми разнообразных планов, схем, макетов, органично входящих в содержание жизни детской группы. К концу первого учебного года старшие дети уже хорошо ориентируются в пространстве здания детского комплекса, участка, прилегающей местности; они ориентируются на знакомой местности по сторонам света (по Солнцу), знают признаки южного склона (стороны дома, опушки) по сравнению с северным; умеют изобразить графически на схеме комнату, путь по знакомой местности, декорации на сцене для спектакля; знакомы со сторонами света по карте, по физической карте полушарий могут показать путь на Северный полюс, в Африку, Японию, Америку.

Второй год работы комплекса отличается тем, что на первый план выходит временная составляющая. Это временное измерение действительности проходит на самых разных уровнях: от микроинтервалов (сколько раз ты подпрыгнешь за полминуты, простоишь ли ты на одной ноге минуту и т. п.) до большого исторического времени.

В группах на втором году их существования появляется ось времени, на которой отмечают все точки, куда дети попадают, путешествуя на машине времени. Это и мир пещерных людей, и будущее с космическими путешествиями, и, конечно, настоящее время. Особая работа связана с основами русской истории, например в детском комплексе празднуется годовщина Бородинского сражения. Изучение начал истории совпадает с открытием в комплексе I класса. Исторический материал — один из основных для изучения математики. Кроме исторического времени дети в комплексе занимаются делами, требующими планирования, разворачивания действий во времени. Это серьезные многодневные игры в киностудию, работу сценаристов, режиссеров, актеров, художников, художников-мультипликаторов и т. п.

К концу второго года «Золотого ключика» старшие дети (в том числе первоклассники) имеют обобщенное представление об историческом времени и основных вехах истории человечества. У всех детей, в соответствии с возрастом, появляется умение оперировать своим собственным временем, отдавать себе отчет, быстро или медленно они выполняют какое-то дело, успевать выполнить задуманное за определенный интервал времени, наглядно задаваемый с помощью песочных часов. Дети имеют представление о том, что такое минута, пять, десять минут, полчаса, час, что можно успеть сделать за это время.

На третьем году существования комплекса главными становятся действие с разными материалами, продуктивная деятельность и конкретные способы, которые осваивают дети. Все это происходит на фоне углубления и расширения знаний и умений ориентироваться в пространстве и времени. Итогом года является сложившееся у старших детей достаточно ясное представление о разных областях искусства, в том числе народного, а также первый опыт работы с различными материалами — деревом, соломой, глиной, лыком, кусочками смальты.

Четвертый год работы комплекса завершает вводный период его существования. Основная цель этого года — развитие у детей способности анализировать свои действия, рефлексировать и, если нужно, корректировать их. Все это достигается с помощью формирующих методик, направленных на обучение ребенка выделять себя и свою деятельность в общем потоке жизнедеятельности, отделять себя от другого, вставать по отношению к другому в различные личностные позиции. Формирующие воздействия производятся на содержании, включающем те формы и способы деятельности, которые дети освоили за три предшествующих года, при этом происходит погружение в новые для них культуры — культуру Древнего Египта и русскую культуру времени Петра Великого. Расширяются и географические знания детей за счет более конкретных сведений о разных странах и климатических зонах.

По окончании учебы в комплексе дети владеют полноценной учебной деятельностью, а это значит:

- умеют выделять и удерживать учебную задачу;
- самостоятельно находят и усваивают общие способы решения задач;
- способны адекватно оценивать и контролировать себя и свою деятельность;
- владеют рефлексией и саморегуляцией деятельности;
- используют законы логического мышления;
- пользуются теоретическими обобщениями;
- владеют разнообразными формами обобщения;
- умеют участвовать в коллективно-распределенных видах деятельности;
- имеют высокий уровень самостоятельной творческой активности.