Консультация для воспитателей

Прежде чем перейти к характеристике того, как под влиянием обучения формируется учебная деятельность детей в дошкольном возрасте, необходимо охарактеризовать явление «необучаемости» детей.

Об этих фактах следует сказать подробно, так как, во-первых, они имели значительное распространение и, во-вторых, объяснение этих фактов было различно.

Как показал наш опыт, явление невосприимчивости детей к обучению являлось следствием неправильной методики предыдущего воспитательного влияния, основанной на предоставлении детям свободы в путях и способах действия, на идее «детского творчества».

Практика показывает, что каждое воспитательное воздействие отражается на детях с большей или меньшей силой, глубиной и прочностью, образуя навыки, привычки, черты поведения. Это относится не только к системе воспитательных влияний в целом, но и к отдельным звеньям этой системы, к конкретным приемам, способам.

В системе воспитательной работы детского сада оказалось такое звено, воспитательное влияние которого активно развивало у детей невосприимчивость к прямому, обучающему воздействию взрослого.

Невосприимчивость к обучению, своеобразная «необучаемость» детей выражалась в том, что дети воспринимали активно только часть указаний, а именно «что надо делать». Вторая же и самая существенная часть обучающего воздействия «как делать» не воспринималась детьми. «Как нужно сказать, расположить, сосчитать» — такое указание оставалось вне поля внимания большинства детей в группе.

Дети забывали то, что надо сделать, отвлекались, выполняли что-либо другое и совершенно равнодушно проходили мимо того, к чему привлекали их внимание и что они даже внимательно слушали. На призывы воспитателя дети говорили: «не знаю», «не умею», «я, как у Веры» и т. п. Механическое подражание друг другу и беспомощные попытки собственного «творчества» в итоге создавали видимость деятельности.

Характерно, что дети совсем не обращались к воспитателю с вопросами по содержанию работы, а только просили карандаш, бумагу и т. п. То, что дети делали, не имело никакого, или почти никакого, отношения к требуемому. Эти факты наблюдались во всех возрастных группах детского сада: младшей, средней и старшей. На всех возрастных ступенях обозначился резкий отрыв деятельности детей от деятельности воспитателя, замыкание их в собственном опыте, подражание друг другу.

В начале обучения для большинства детей в группе, как правило, было характерно следующее:

1) дети слушают указания воспитателя, но придерживаются их при выполнении задания только условно;

2) самоконтроль осуществляется при помощи сравнения с работой других детей;

 3) дети подражают друг другу;

4) результаты работы не соответствуют требуемому.

Вполне понятно, что при таком отношении детей не могло быть речи о том, чтобы они воспринимали те знания и умения, которые им давались. Их деятельность шла по другому руслу.

Только несколько детей в группе составляли исключение и воспринимали обучающее воздействие воспитателя, но их было так мало, что это не меняло общей картины.

Перед тем как изменить методику с целью «смягчения» обучающего воздействия вследствие отрицательногс отношения детей, мы провели последний опыт в младшей группе. Этот опыт дал новые результаты и побудил нас обратить внимание на характер предшествующего педагогического влияния на детей в детском саду. Группе детей (10 человек) в возрасте четырех лет было предложено «наклеить на бумагу один синий кружок и много красных». Шестеро детей посещали детский сад второй год, а четверо только поступили в группу. Понятие «один» и «много» было знакомо всем детям. Различать цвета они тоже умели.

Результаты этого опыта были следующими. Все шестеро детей не руководствовались указанием, как надо сделать (задача на счет и цвет), а свободно расположили цветные кружки в виде различных орнаментов.

Четверо детей, только что поступивших в группу, руководствовались тем способом, который был им предложен, и наклеили один синий кружок и несколько красных. Несмотря на одинаковый возраст, дети обнаружили резко различное отношение к обучающим указаниям.

Следовательно, явление «невосприимчивости» нельзя было отнести к возрастным особенностям детей. Причину надо было искать в той методике воспитания, воздействию которой дети ежедневно подвергались в детском саду.

В тот период (в 1945—1950 гг.) педагогическая работа в детских садах строилась в основном по методу «заданий». Методика эта имела универсальное значение, поскольку ее применение охватывало различные стороны педагогического процесса детского сада. Задания давались прежде всего на обязательных занятиях и применялись к рисованию, лепке, рассказыванию, счету. Они относились также к уборке игрушек, уголка природы. В чем заключалась сущность этого метода?

В методическом письме «Воспитательная работа в старшей группе в связи с подготовкой к школе» (1943) говорилось, что задания могут быть разного характера. Одни задания должны давать возможность детям широко проявить свою инициативу и творчество. «Все рисуют кто что хочет, но только про зиму», — говорит воспитательница. Тема «Зима» достаточно обширна, и каждый ребенок может вспомнить те образы, которые его особенно захватили, а также соответствуют его изобразительным умениям.

Другие задания направлены на то, чтобы систематизировать, обобщать опыт детей, они требуют выявления существенных признаков, сравнения, например задание рассказать по картинке «про зиму и про лето».

Следует давать иногда и более узкие темы, которые требуют особенной сосредоточенности, внимания, точности исполнения. Например, задание нарисовать зиму в парке или вылепить лошадь, вырезать из бумаги определенную фигуру.

Воспитательные задачи, возлагаемые на методику заданий, состоят в том, что они (задания) способствуют воспитанию у детей целеустремленности, умения сосредоточить внимание на том, что предложено воспитателем, привычку выполнять его требования. Задания приучают детей держаться в более четко очерченных рамках и требуют от них умственного напряжения и усилий воли.

Темы заданий могут быть различными: одни из них дают детям возможность широко проявить свою инициативу и творчество; другие — систематизировать и обобщать опыт детей; и, наконец, самые «узкие темы» позволяют детям сосредоточиться на выполнении отдельных действий.

Как видно, здесь ничего не говорится о том, что дети должны получать какие-либо знания и умения от воспитателя, да это и понятно, так как данная методика направлена на самостоятельное добывание детьми сведений, умений. Задача воспитателя сводится к тому, чтобы организовать обстановку для занятия, дать детям материал, тему и в дальнейшем предоставить им полную свободу.

Воспитатель может давать детям советы, спрашивать, поощрять, использовать работы, хорошо выполненные отдельными детьми, показывать их для поощрения, вызывать хорошо рассказывающих детей, чтобы остальные следовали их примеру. Словом, опора делается на детские образцы, что еще раз подчеркивает принципиальную невозможность для воспитателя давать детям требуемые программой знания и умения.

Необходимо отметить направленность этой методики на воспитание различных свободных форм поведения: дети сами определяли свой замысел на занятиях, сами выбирали путь его исполнения. В том случае, если давалось какое-то направление (тема), то оно имело настолько общий характер, что почти совпадало со свободным выбором. Эта полная отстраненность воспитателя от активных действий по отношению к детям закреплялась установкой на непедагогичность какой-либо регламентации действий детей показом, примером действия (или слова) самого воспитателя. Если вопрос о том, что надо делать (рисовать, лепить и т. д.), воспитатель мог решить сам, то подсказывать, как сделать, как сказать считалось мерой, нарушающей процесс детского творчества. Отсюда ясно, насколько способ действия при методике заданий детей был свободным от какой-либо регламентации.

Сравнивая метод заданий с обучением, легко увидеть, что способы педагогического воздействия в том и другом виде работы с детьми резко различны. В задании детям предоставляется свобода действий в замысле и в его исполнении в пределах широкой темы. В обучении ребенка ведут по пути усвоения знаний и умений ив пояснений и показа, практики исполнения.

Вполне понятно, что в первом случае детям почти не приходится себя в чем-либо сдерживать. В обучении же все поведение ребенка основано на том, что он должен сосредоточиться на данном явлении, действии, отвлечься от всего постороннего, идти указанным путем.

Таким образом, факты отрицательного отношения детей к обучению мы могли непосредственно связать с системой предшествующего воспитательного влияния.

У детей вырабатывалась привычка воспринимать от воспитателя только общее направление — «что делать». Требование выполнять работу определенным способом было для детей совершенно новой, для некоторых из них трудно выполнимой задачей. Именно то главное, что есть у, обучении и что требует от детей определенной деятельности — слышать воспитателя и действовать по его предложению, т.о. по пояснению, показу, образцу, проходило мимо сознания детей вследствие своей крайней непривычности. Дети действовали привычным для них способом, выработанным, закрепленным предыдущим воспитательным влиянием.

Совершенно ясно, что нет никаких оснований связывать эти явления с тем, что дети «не хотели», «не слушались», «не подчинялись» и т. п. Объяснение этого явления лежит в механизмах высшей нервной деятельности ребенка. И. П. Павлов говорит следующее: «Очевидно, наше воспитание, обучение, дисциплинирование всякого рода, всевозможные привычки представляют собой длинные ряды условных рефлексов. Кто не знает, как установленные приобретенные связи известных условий, т. е. определенных раздражений, с нашими действиями упорно воспроизводятся сами собой, часто даже несмотря на нарочитое противодействие с нашей стороны? Это одинаково касается как производства тех или других действий, так и выработанного их задерживания, т. е. как положительных, так и отрицательных рефлексов. Известно далее, как иногда нелегко развить нужное торможение в случае как отдельных лишних движений при играх, при манипуляциях в разных искусствах, так и действий. Точно так же практика давно научила, как исполнение трудных задач достигается только постепенными и осторожными подходами к ним. Все знают, как экстренные раздражения задерживают и расстраивают хорошо налаженную обычную деятельность и как путает и затрудняет изменение раз установленного порядка движений, действий и целого уклада жизни».

Объяснив невосприимчивость детей к обучению резкой сменой одного воспитательного влияния другим, мы встали перед новыми вопросами: каким образом старое влияние уступит дорогу новому влиянию. Предстояла трудная задача — перестроить поведение детей, изменить их отношение к словам и действиям воспитателя, это и должно было открыть дорогу новому воспитательному влиянию.