



Берт ван Урс

Обучение дошкольников в Нидерландах Инновационная практика с позиции Л.С. Выготского



Ван Урс Берт – доктор психологических наук, профессор факультета психологии и педагогики Свободного университета Амстердама.

Современные представления о том, что такое хорошее обучение дошкольников

В Нидерландах, как и в большинстве стран современного мира, педагогов, исследователей, ученых и политиков волнует вопрос хорошего образования детей младшего возраста. Правительство постоянно отслеживает оценки результатов образования детей младшего возраста и стимулирует инновации, которые должны повысить эффективность обучения, особенно в области чтения, письма и математики. Аргументы за серьезное отношение к дошкольному образованию носят двоякий характер. Первый аргумент – раннее образование создает основу для дальнейшего обучения, что важно для повышения общего образовательного уровня страны. Нидерланды стремятся стать страной с наивысшим уровнем знаний, а это требует совершенствования образовательного уровня населения. Для достижения необходимо уже на уровне дошкольного образования создать прочную базу для обучения в школе. Второй аргумент относится к сплоченности населения. Как показывают исследования, различия в социальных и интеллектуальных качествах детей раннего возраста увеличиваются по мере их взросления, в результате чего разрыв между хорошо образованными, информированными гражданами, и теми, кто не имеет элементарных возможностей для участия в общественной культурной жизни (например, чтение газет, понимание медицинских инструкций, заполнение налоговых деклараций, использование интернета и т. д.), возрастает. Правительство считает

опасным исключение больших групп населения из участия в общественном прогрессе. Оно пытается предотвратить нежелательные последствия путем улучшения образования начиная с раннего возраста. Голландские дети ходят в школу с четырех лет. Большинство малышей с двух или трех лет посещают центры ухода. В настоящее время правительство рассматривает возможность снижения возраста поступления в школу с трех лет.

Иметь четкие цели не означает знать ответ на вопрос, как их достичь. «Хорошее образование» является по существу противоречивым понятием, и дать ему однозначное определение очень сложно. С конца 1980-х годов в Нидерландах развернулась оживленная дискуссия о содержании и процессе образования в раннем детстве. Подход Л.С. Выготского, который я опишу в этой статье, характеризует одну из позиций этой дискуссии. Наш взгляд на «хорошее образование» основан на точке зрения, которую разрабатывал Л.С. Выготский. Он утверждал, что образование должно быть всегда на шаг впереди актуального уровня развития ребенка и направленно развивать детей. Отстаивая эту позицию, Л.С. Выготский отвергал две другие. С одной стороны, он не принимал идею, что развитие должно быть основано на передаче и тренировке элементарных форм культурной активности и навязывании детям культурных знаний и навыков. «Развитие», по его мнению, не должно рассматриваться как сумма освоенных элементарных результатов обучения. С другой стороны, он также критически относился к пониманию развития, согласно которому обучение должно следовать за развитием, поскольку в этом случае педагог должен



ждать от ребенка соответствующих сигналов перед тем, как приступить к обучению. Эти три позиции (позиция передачи знаний, позиция следования за развитием и развивающий подход Л.С. Выготского) по-прежнему присутствуют в нынешней дискуссии в Нидерландах. Далее я объясню суть позиции, основанную на идеях Л.С. Выготского в этой дискуссии, и ее использование в качестве базы разработки и реализации развивающего обучения в раннем возрасте (в возрасте 3–8 лет) с 1980 года.

Некоторые принципы развивающего обучения

Когда я говорю о точке зрения Л.С. Выготского, следует отметить, что я не ограничиваю себя его работами. Наше понимание Л.С. Выготского формировалось под влиянием российских (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, Д.Б. Эльконин, Н.А. Менчинская, А.В. Запорожец, Л.А. Венгер, В.В. Давыдов, М.М. Бахтин и др.) и западных (М. Коул, Б. Рогофф, Я. Вальсинер, Д. Верч) ученых, разделяющих взгляды Л.С. Выготского на развитие как на культурный процесс, который разворачивается на базе освоения культурных средств в ходе взаимодействия с другими людьми (взрослыми или сверстниками). В ходе наших собственных исследований и их практического применения мы внесли изменения в некоторые понятия.

Что касается названия подхода, то мы используем выражение, которое означает «обучение, ориентированное на развитие», что является переводом выражения «развивающее обучение». Предложенный мною перевод не использовался самим Л.С. Выготским, но он точно выражает положение Л.С. Выготского о том, что «хорошее образование» должно всегда идти на шаг впереди фактического развития ребенка. Этот термин был введен Н.А. Менчинской¹ в статье, в которой она объясняет, что когнитивное развитие всегда должно быть результатом внутренних (интересы, эмоции, аффекты ребенка) и внешних условий (то есть на основе импульсов, которые поступают от педагогов). Для нашей образовательной концепции мы рассматриваем данное утверждение как отправную точку

и интерпретируем его как требование к осмысленному обучению, включающее как культурное значение, так и личностный смысл (если использовать терминологию А.Н. Леонтьева). Такая интеграция культурного значения и личностного смысла подразумевает, что обучение детей должно быть направлено на формирование культурного понимания и на развитие способностей детей. Но происходить это должно таким образом, чтобы образовательная деятельность имела смысл для самих детей.

С помощью подобного осмысленного обучения мы ожидаем, что культурное содержание будет присвоено детьми таким образом, что внесет вклад в их общее развитие. Учебный план в дошкольном возрасте фокусируется на развитии широких целей, которые предполагают, что мы не только хотим передать культурные знания и сформировать когнитивные способности, но и развить мотивационную, социальную, моральную и эстетическую стороны личности ребенка.

В нашем инновационном процессе из теории Л.С. Выготского фигурировал ряд понятий. Два из них оказались особенно важны для разработки нашего учебного плана: зона ближайшего развития и игра. О каждом из них будет сказано ниже².

Зона ближайшего развития

В теоретической и практической работе над развивающим обучением мы критически проанализировали доминирующее определение зоны ближайшего развития, которое представлено в работе Л.С. Выготского. Оно характеризует несоответствие между тем, что человек может сделать самостоятельно, и тем, что он может сделать при помощи другого. Проблема этого определения заключается в том, что в нем не представлен личностный смысл. В результате, под него подходит и классическое обучение, и интуитивное взаимодействие. В нашем определении зоны ближайшего развития мы взяли за основу постулат Л.С. Выготского о том, что «подражание» является ядром зоны ближайшего развития³. Что касается значения «подражания», то

² Более подробно анализ понятий представлен в следующей работе: Van Oers, B. (in press). Developmental Education for the Early Years. Concept, Practice and Implementation. Dordrecht/Berlin: Springer.

³ Выготский Л.С. Собрание сочинений. – Т.2. – М., 1982. – С.250.

¹ Менчинская Н.А. Психологические вопросы развивающего обучения и новые программы // Советская педагогика. – 1968. – №6.



Л.С. Выготский подчеркивает, что он не рассматривает этот процесс как копирование поведения других людей. По его мнению, подражание представляет собой воссоздание исторически оформившейся какой-либо конкретной культурной деятельности. Или, как мы сказали бы сегодня: подражание основано на участии в социально-культурной практике, в ходе которой каждый создает свое личное понимание происходящего.

Таким образом, зона ближайшего развития в нашем развивающем обучении определяется как социокультурная практика, в которой человек может и хочет участвовать, но которую он не может выполнить полностью без посторонней помощи. Участие в такой практике всегда приводит к новым возникающим потребностям и целям, и как следствие требует новых культурных инструментов, которыми участник может овладеть с помощью более знающих других (взрослых или сверстников). Тот факт, что потребность в новых инструментах действия связана с личными потребностями и подражанием практике, означает, что слово «обучение» имеет двойной смысл⁴.

Игра

Следуя Л.С. Выготскому и Д.Б. Эльконину, мы приняли идею, что сюжетно-ролевая игра является ведущей деятельностью для детей в возрасте 3–7/8 лет. Однако соединять и предельно четко и последовательно удерживать понятия игры и зоны ближайшего развития в контексте идеи социокультурной практики стало более проблематично. Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев и Д.Б. Эльконин не очень подробно раскрывают определения игры в рамках теории деятельности. На основании своих исследований и теоретического анализа я рассматриваю игру как способ выполнения деятельности и – следовательно – отрицаю популярную идею о том, что игра является особой категорией поведения, отличной от

⁴ Подробнее См. Van Oers B. How to define the zone of proximal development? //Studi di Psicologia dell' Educatione. – 1995. – 14(1,2,3), 157-165; van Oers B. Helping young children to become literate: the relevance of narrative competence for developmental education. //European Early Childhood Education Research Journal. – 2007. – vol. 1. – №3; van Oers B. Developmental education: improving participation in cultural practices. In M. Fleer, M. Hedegaard, & J. Tudge (Eds.), Childhood studies and the impact of globalization: Policies and Practices at global and local levels – World Yearbook of Education 2009 (pp. 293 – 317), New York: Routledge.

культурных видов поведения, таких как работа, чтение, обучение и т. д. Другими словами, именно форма деятельности (или культурной практики) определяет деятельность как игру.

Исходя из теории деятельности А.Н. Леонтьева, я утверждаю, что общий характер деятельности может быть охарактеризован правилами, уровнем вовлечения участников (мотив, интересы, эмоции и т. д.) и степенью свободы деятеля в принятии решения о том, что делать, как делать, когда остановиться или изменить действия или средства и т. д. Специфическую конфигурацию правил, уровень вовлеченности и степень свободы я назвал форматом деятельности. С этой точки зрения очевидно, что игра представляет собой специфический формат деятельности, в которой есть (явное или неявное) правило (признанное субъектом), высокий уровень участия и по крайней мере некоторая степень свободы для играющего. В ролевой игре, например, очевидно, что дети очень увлечены происходящим (по Л.С. Выготскому, вдохновленные их желанием вести себя как взрослые), следуют некоторым правилам, подражая реальной практике, и имеют возможность взять на себя смелость, чтобы сделать свою собственную версию подражания. Итак, все игры можно интерпретировать как деятельности определенного формата⁵.

Всегда, когда дети участвуют в культурной деятельности, протекающей в форме игры, они, приняв роль, выполняют ее по-своему⁶. Это означает фактически, что дети (как и в подражательной игре) разыгрывают действия, подчиняясь тем правилам, которые они считают важными для взятой роли. При этом они опираются на те культурные средства, которые имеют к роли прямое отношение. Например, при игре «во врача» дети используют стетоскоп, выписывают рецепты и т. д. Но в большинстве случаев они также добавляют от себя и новые свойства роли (выражая их в своих действиях или речи). Другими словами, ребенок делает свою собственную версию роли, которой он подражает, демонстрируя тем самым свою относительную свободу. Мощностъ такого, основанного на роли,

⁵ Van Oers B. The emergence of mathematical thinking in the context of play.// Educational Studies in Mathematics. – 2010. – 74(1). – 23 – 37; van Oers B. Culture in play. In J. Valsiner (ed.), Handbook of culture and psychology. New York: Oxford University Press, 2011.

⁶ Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения. – М., 1983. – С.303-323.



«подражательного участия» заключается в появлении новых потребностей, которые дети испытывают при воспроизведении роли. Эти потребности, в свою очередь, требуют новых инструментов. Роль педагога в игре состоит в предоставлении детям новых инструментов, которые могут им понадобиться. Детям нужна помощь в понимании, как пользоваться этими инструментами и как их используют взрослые в практической деятельности.

Разыгрывая роль в контексте культурной практики взрослых, дети не только осуществляют подчиненные правилам действия, выполняемые с помощью инструментов, используют свободу в действиях и выборе инструментов, но и испытывают роль глубоким образом (подобно тому, как русский режиссер К.С. Станиславский говорил о переживании, когда руководил игрой актеров на сцене), создавая основное условие для личностного смысла их действий, новых знаний и навыков.

Можно было бы привести более подробное описание основных используемых понятий (таких, как ведущая деятельность, социальная ситуация развития, интериоризация и т. д.), однако для понимания существа нашей развивающей программы образования можно ограничиться двумя: «зона ближайшего развития» и «игра». Я попытаюсь кратко охарактеризовать учебную программу на нескольких примерах.

Иллюстративные примеры

В одной комнате педагог и дети (5 и 6 лет) сделали обувной магазин. Во время игры в эту культурную практику дети берут на себя разные роли: клиент, кассир, грузчик, а иногда даже бухгалтер. И, конечно, каждая роль требует специальных знаний, навыков, использования разных инструментов. Кассир, например, должен знать, как работает кассовый аппарат, и как считать деньги, в то время как бухгалтер должен уметь складывать и вычитать. Во время игры дети часто придумывают свои занятия: подгоняют обувь, сравнивают различные цвета туфель, ходят на высоких каблуках и покупают обувь для себя и своих маленьких сестер или мам. В группе очень живая атмосфера. В какой-то момент педагог вводит новый инструмент для детей, которые принимают участие в подгонке обуви и покупке обуви для их мам: так называемый

измерительный мат (см. рис. 1), который помогает сопоставить размер с числами, сравнить различные размеры и определить размер обуви людей, которых сейчас нет в группе (мама или маленький ребенок).

С помощью этого инструмента дети начинают измерять, сравнивая оценки размеров друг друга, и приобретают опыт работы со схематическим изображением. Представление о размерах обуви стало темой этой группы. Через некоторое время дети обнаружили, что было бы практически знать, сколько обуви у них на складе. С помощью педагога они придумали изображать обувные коробки (см. рис. 2) и зачеркивать изображения, когда коробка продана.

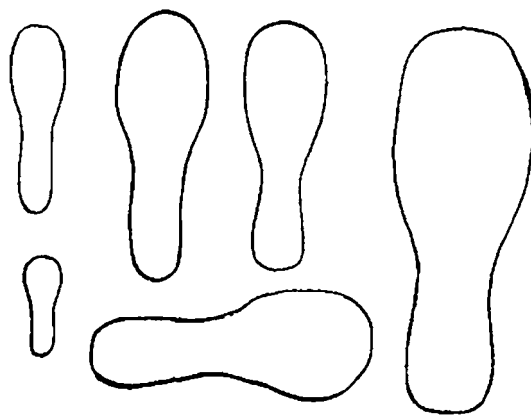


Рисунок 1. Измерения мата



Рисунок 2. Диаграмма коробок с обувью (М – обувь для мамы; Р – обувь для папы)

В другой группе 6–7-летних детей происходило управление рестораном. На занятиях дети обсуждали (под руководством педагога), что им нужно для изготовления тортов и печенья. Во время беседы они узнали о различных ингредиентах («как отличить соль от сахара?»);



возникла также необходимость списка ингредиентов и описание рецепта. И, наконец, вопрос о том, как сделать меню для ресторана. Необходимость такого культурного инструмента, как письмо, стало актуальным для детей. Дети узнали не только о приготовлении пищи, блюдах других народов, но и о чтении, письме и счете. Педагог поддерживал письмо в течение всей игры. Но и сами дети просили рассказать, как нужно писать. В связи с этим педагог добавил письменные уроки к программе, которые были необходимы для детей и помогли им овладеть соответствующим культурным инструментом письма в надлежащем виде.



Рисунок 3. Дети играют в культурные практики

Многие другие культурные практики также создаются в группах детей (библиотека, музей, парикмахерская, ремонт велосипедов, оркестр или студия художника) в качестве контекста для осмысленного обучения и запуска

новых зон ближайшего развития. Такие проекты проводились в группе от 6 до 8 недель, а иногда и дольше. В каждом дети играли определенные роли, учились осваивать соответствующие культурные инструменты (такие, как чтение, письмо, счет, приготовление пищи, пение, рисование и т. д.) с помощью друг друга или педагога. Каждый из детей, участвующих в этих игровых практиках, открывал для себя новые действия, которые принадлежали к зоне ближайшего развития и которые могли быть освоены при помощи других людей.

Заключение

Приведенные примеры показывают, как Пучеба обретает для ребенка смысл в развивающем обучении. С нашей точки зрения это соответствует разработанному Л.С. Выготским подходу к обучению, что способствует общему развитию детей. Наш подход определенно означает новый способ преподавания. В своей работе в Нидерландах мы обнаружили, что педагоги действительно могут его освоить. Конечно, важно тщательно оценивать то, что получают дети от этого вида обучения. Мы провели несколько исследований, чтобы увидеть, как развивался словарь детей, их математические способности, чтение. Оказалось, что дети овладевали основами культуры не хуже других детей, а в отношении творчества и уверенности в себе они опережали сверстников. В настоящее время мы по-прежнему заняты оценкой развивающего обучения, в частности, в области музыкального развития и других искусств, нравственного развития (например, профилактики издевательств) и социального развития. Результаты не всегда однозначно показывают, что эти дети лучше, но во всех случаях дети из групп развивающего обучения имеют уровень не ниже других детей. Во всех случаях педагоги сообщают не только о том, что дети более самостоятельны, и мотивированны, но и сами педагоги становятся более уверенными и удовлетворенными собственной работой. Развивающее обучение делает педагогов более профессиональными. Это основное качество позитивной и стимулирующей социальной ситуации развития, ценной как для педагогов, так и для детей и родителей.

Перевод А.Н. Вераксы