**Л. С. Выготский о роли обучения в развитии**

Русский исследователь Лев Семенович Выготский родился в России в 1896 году. Его семья принадлежала к классическому российскому среднему классу. Родители одобряли его тягу к обучению. Он окончил одновременно два факультета московских вузов (МГУ и народный университет Шанявского): юридический и историко-филологический.

Еще будучи студентом, Выготский писал литературоведческие рецензии. Характерно, что все его работы имели психологическую направленность. Затем он преподавал литературу в средней школе. Этот опыт усилил его интерес к процессу обучения и к тому, как эффективнее изучать материал. Особенно Выготского интересовало когнитивное и речевое развитие и их связь с обучением. Это обусловило его интерес к психологии и повлияло на его теорию обучения. После удачного выступления в Ленинграде на психологическом съезде по проблемам психологии он был приглашен в качестве сотрудника в московский психологический НИИ.

Выготский изучал работы своих современников: Зигмунда Фрейда, Жана Пиаже и Марии Монтессори. Он занимался исследованием того, как увеличить вовлеченность детей в процесс обучения новым знаниям. Исследование Выготского показало, что в группе детей одного уровня развития некоторые дети обучаются с небольшой помощью, в то время как другие делают это самостоятельно. Это стало краеугольным камнем теории обучения Выготского. Человек недюжинных способностей, Лев Семенович в это время работает над темой «Психология искусства» и успешно защищает ее как диссертационную работу. Его интересы в области психологии многогранны; как человек глубокого таланта он назван американским методологом С. Тулмином «Моцартом в психологии».

Выготский изменил представление педагогов о том, как дети взаимодействуют с другими людьми. Он показал, что социальное и когнитивное развитие тесно связаны и опираются друг на друга. Специалисты, работающие с дошкольниками, годами использовали теории Пиаже, полагая, что дети получают знания, основываясь на личном опыте. Несмотря на то что Выготский также верил в это, он считал, что опыт социального взаимодействия тоже очень важен и его нельзя не учитывать. Личность детей формируется под влиянием своих семей, общества, социально-экономического положения, обучения и культуры. Их восприятие мира вырастает, в частности, из убеждений и знаний взрослых и других детей из их окружения. Дети учатся друг у друга каждый день. Они учатся речи и новым понятиям, поскольку говорят и слушают друг друга.

Выготский был уверен, что больше всего дети обучаются во время игры. Он считал, что речь и мышление тесно связаны и влияют друг на друга. Когда дети играют, они постоянно общаются. Они вводят понятие «понарошку»; они обсуждают роли, объекты и правила; они поправляют друг друга; они узнают о ситуациях и идеях, которые раньше им не встречались. Выготский считал, что такое взаимодействие является ключевым для получения детьми знаний. Познание, по Л. С. Выготскому, идет от внешнего к внутреннему. Недаром нейрофизиологи говорят, что Вселенную мы знаем лучше, чем собственный мозг.

Первые работы Выготского в сфере психологии посвящены проблемам детского развития. Целесообразно остановиться на трех следующих аспектах: кризисы детского возраста, связь обучения и развития, место ролевой игры в развитии ребенка. В детской психологии известна неравномерность детского развития. Выделяют стабильные периоды и кризисные, причем первым в литературе посвящено гораздо больше внимания. Поэтому Выготский делает особый акцент на кризисных периодах, из-за которых в воспитании больше всего проблем.

Указанные периоды с чисто внешней стороны характеризуются чертами, противоположными устойчивым, или стабильным, возрастам. В этих периодах на протяжении относительно короткого времени (несколько месяцев, год или самое большое – два) сосредоточены резкие и капитальные сдвиги и смещения, изменения и переломы в личности ребенка. В очень короткий срок у ребенка меняются основные черты личности. Развитие принимает бурный, стремительный, иногда катастрофический характер, оно напоминает революционное течение событий как по темпу происходящих изменений, так и по смыслу совершающихся перемен. Это поворотные пункты в детском развитии, принимающем иногда форму острого кризиса.

Первая особенность таких периодов состоит, с одной стороны, в том, что границы, отделяющие начало и конец кризиса от смежных возрастов, в высшей степени неотчетливы. Кризис возникает незаметно – трудно определить момент его наступления и окончания. С другой стороны, характерно резкое обострение кризиса, происходящее обычно в середине этого возрастного периода. Наличие кульминационной точки, в которой кризис достигает апогея, характеризует все критические возрасты и резко отличает их от стабильных эпох детского развития.

Вторая особенность критических возрастов послужила отправной точкой их эмпирического изучения. Дело в том, что значительное количество детей, переживающих критические периоды развития, обнаруживает трудновоспитуемость. Дети как бы выпадают из системы педагогического воздействия, которая еще совсем недавно обеспечивала нормальный ход их воспитания и обучения. В школьном возрасте в критические периоды у детей обнаруживаются падение успеваемости, ослабление интереса к школьным занятиям и общее снижение работоспособности. В критических возрастах развитие ребенка часто сопровождается более или менее острыми конфликтами с окружающими. Внутренняя жизнь ребенка порой связана с болезненными и мучительными переживаниями, с конфликтами.

Правда, все это встречается далеко не всегда. У разных детей критические периоды проходят по-разному. В протекании кризиса даже у наиболее близких по типу развития и по социальной ситуации детей существует гораздо больше вариаций, чем в стабильные периоды. У многих детей вовсе не наблюдается сколько-нибудь ясно выраженной трудновоспитуемости или снижения школьной успеваемости.

Третьей и, пожалуй, самой важной в теоретическом отношении, но наиболее неясной и поэтому затрудняющей правильное понимание природы детского развития в эти периоды особенностью критических возрастов является негативный характер развития. Все, кто писал об этих своеобразных периодах, отмечали в первую очередь, что развитие здесь, в отличие от устойчивых возрастов, совершает скорее разрушительную, чем созидательную работу. Прогрессивное развитие личности ребенка, непрерывное построение нового, которое так отчетливо выступало во всех стабильных возрастах, в периоды кризиса как бы затухает, временно приостанавливается. На первый план выдвигаются процессы отмирания и свертывания, распада и разложения того, что образовалось на предшествующей ступени и отличало ребенка данного возраста. Ребенок в критические периоды не столько приобретает, сколько теряет из приобретенного прежде. Наступление этих возрастов не отмечается появлением новых интересов ребенка, новых стремлений, новых видов деятельности, новых форм внутренней жизни. Ребенок, вступающий в периоды кризиса, скорее характеризуется обратными чертами: он теряет интересы, вчера еще направляющие всю его деятельность, которая поглощала большую часть его времени и внимания, и теперь будто замирает; прежде сложившиеся формы внешних отношений и внутренней жизни как бы запустевают. Л. Н. Толстой образно и точно назвал один из таких критических периодов детского развития пустыней отрочества.

Понятия об отдельных критических возрастах вводились в науку эмпирическим путем и в случайном порядке. Раньше других был открыт и описан кризис семи лет (седьмой год жизни ребенка – переходный между дошкольным и отроческим периодами). Ребенок 7–8 лет уже не дошкольник, но еще и не отрок. Семилетка отличается как от дошкольника, так и от школьника, поэтому он представляет трудности в воспитательном отношении. Негативное содержание этого возраста проявляется в первую очередь в нарушении психического равновесия, неустойчивости воли, настроения и т. д.

Позже был открыт и описан кризис трехлетнего возраста, называемый многими авторами фазой строптивости или упрямства. В этот период, ограниченный коротким промежутком времени, личность ребенка претерпевает резкие и внезапные изменения. Ребенок становится трудновоспитуемым. Он проявляет строптивость, упрямство, негативизм, капризность, своеволие. Внутренние и внешние конфликты часто сопровождают весь период.

Еще позже был изучен кризис 13 лет, который описан под названием негативной фазы возраста полового созревания. Как показывает само название, негативное содержание периода выступает на первый план, и при поверхностном наблюдении кажется исчерпывающим весь смысл развития в этот период. Наблюдаются падение успеваемости, снижение работоспособности, дисгармоничность во внутреннем строении личности, свертывание и отмирание прежде установившейся системы интересов.

Чтобы получить законченную цепь критических возрастов, Выготский предложил включить в нее в качестве начального звена, пожалуй, самый своеобразный из всех периодов детского развития, который носит название новорожденности, выделив его из периода младенчества как самостоятельный и значимый период. Этот хорошо изученный период стоит особняком в системе других возрастов и является по своей природе, пожалуй, самым выраженным и несомненным кризисом в развитии ребенка. Скачкообразная смена условий развития в акте рождения, когда новорожденный быстро попадает в совершенно новую среду, изменяет весь строй его жизни, характеризует начальный период внеутробного развития.

Кризис новорожденности отделяет эмбриональный период развития от младенческого возраста. Кризис одного года отделяет младенчество от раннего детства. Кризис трех лет – переход от раннего детства к дошкольному возрасту. Кризис семи лет является соединительным звеном между дошкольным и школьным возрастом. Наконец, кризис 13 лет совпадает с переломом развития при переходе от школьного к периоду полового созревания, то есть пубертатному возрасту.

Таким образом, перед нами раскрывается закономерная картина. Критические периоды перемежают стабильные и являются переломными, поворотными пунктами в развитии ребенка, лишний раз подтверждая, что это – диалектический процесс, в котором переход от одной ступени к другой совершается не эволюционным, а революционным путем [1, с. 250–252].

Л. С. Выготский утверждает: «Было бы величайшим заблуждением полагать, что этим исчерпывается значение критических возрастов. Развитие никогда не прекращает свою созидательную работу, и в критические периоды мы наблюдаем конструктивные процессы развития. Более того, процессы инволюции, столь ясно выраженные в этих возрастах, сами подчинены процессам положительного построения личности, находятся от них в прямой зависимости и составляют с ними неразрывное целое. Разрушительная работа совершается в указанные периоды в меру того, в меру чего это вызывается необходимостью развития свойств и черт личности. Фактическое исследование показывает, что негативное содержание развития в переломные периоды – только обратная, или теневая, сторона позитивных изменений личности, составляющих главный и основной смысл всякого критического возраста.

Позитивное значение кризиса трех лет сказывается в том, что здесь возникают новые характерные черты личности ребенка. Установлено, что если кризис в силу каких-либо причин протекает вяло и невыразительно, то это приводит к глубокой задержке в развитии аффективной и волевой сторон личности ребенка в последующем возрасте.

В отношении 7-летнего кризиса всеми исследователями отмечалось, что наряду с негативными симптомами в этом периоде имеется ряд больших достижений: возрастает самостоятельность ребенка, изменяется его отношение к другим детям.

При кризисе в 13 лет снижение продуктивности умственной работы учащегося вызвано тем, что здесь происходит изменение установки от наглядности к пониманию и дедукции. Переход к высшей форме интеллектуальной деятельности сопровождается временным снижением работоспособности. Это подтверждается и на остальных негативных симптомах кризиса: за всяким негативным симптомом скрывается позитивное содержание, состоящее обычно в переходе к новой и высшей форме.

Наконец, не вызывает сомнений наличие позитивного содержания в кризисе одного года. Здесь негативные симптомы очевидно и непосредственно связаны с положительными приобретениями, которые делает ребенок, становясь на ноги и овладевая речью» [1, с. 253].

Самое существенное содержание развития в критические возрасты заключается в возникновении новообразований, которые, как показывает конкретное исследование, в высшей степени своеобразны и специфичны. Их главное отличие от новообразований стабильных возрастов в том, что они носят переходный характер. Это значит, что в последующем они не сохраняются в том виде, в каком возникают в критический период, и не входят в качестве необходимого слагаемого в интегральную структуру будущей личности. Они отмирают, как бы поглощаясь новообразованиями следующего, стабильного, возраста, включаясь в их состав как подчиненная инстанция, не имеющая самостоятельного существования, растворяясь и трансформируясь в них настолько, что без специального и глубокого анализа часто невозможно открыть наличие этого трансформированного образования критического периода в приобретениях последующего стабильного возраста. Как таковые новообразования кризисов отмирают вместе с наступлением следующего возраста, но продолжают существовать в латентном виде внутри его, не живя самостоятельной жизнью, а лишь участвуя в том подземном развитии, которое в стабильные возрасты, как мы видели, приводит к скачкообразному возникновению новообразований [1, с. 254].

Таким образом, можно представить возрастную периодизацию в следующем виде.

• Кризис новорожденности.

• Младенческий возраст (2 мес.–1 год).

• Кризис одного года.

• Раннее детство (1–3 года).

• Кризис трех лет.

• Дошкольный возраст (3–7 лет).

• Кризис семи лет.

• Школьный возраст (8–12 лет).

• Кризис тринадцати лет.

• Пубертатный возраст (14–18 лет).

• Кризис семнадцати лет [1, с. 256].

Таким образом, Выготский показал, что возрастной кризис ребенка является одной из характеристик процесса развития, а не проблемой воспитания. Хотя если присутствуют проблемы в воспитании (особенно семейном), то протекание кризиса обостряется.

Л. С. Выготский сформулировал ряд законов в психическом развитии, среди которых – закон неравномерности развития, закон развития высших психических функций и закон интериоризации. Понятие «высшие психические функции», происхождение которых в рамках культурно-исторической психологии объясняется законами интериоризации, не только введено в научный обиход Л. С. Выготским, но и получило в его исследованиях теоретическое обоснование и эмпирические доказательства. Высшие психические функции, по Л. С. Выготскому, – это сложные психические процессы, формирующиеся прижизненно в результате овладения специальными орудиями, средствами, созданными в ходе исторического развития общества; отличительные признаки высших психических функций, как утверждал Л. С. Выготский, – это осознанность, произвольность, системность и опосредованность. Примерами высших психических функций могут являться логическое мышление, творческое воображение, произвольная память, письмо, счет, чтение.

Согласно теории Л. С. Выготского, человек прижизненно овладевает психическими средствами, присваивает их и тем самым развивает свои высшие психические функции: обучается мыслить, наблюдать, запоминать, быть внимательным и т. д. Орудийный характер психологических средств, по Л. С. Выготскому, состоит в том, что посредством их человек получает возможность управлять своей психикой, своим поведением, в то время как посредством орудий труда он воздействует на внешний мир. Например, очевидно, что посредством произвольного внимания человек управляет своим поведением, состоянием, психическими процессами, преодолевая собственную усталость, неорганизованность, зависимость от внешних влияний, ситуативных побуждений. Таким образом, в теории становления высших психических функций обосновано, что их развитие связано с обучением в широком смысле слова, что они не могут возникнуть иначе «как в форме устроения заданных образцов».

Специфика человеческого развития, таким образом, состоит в том, что оно подчиняется не действию биологических законов, как у животных, а действию культурно-исторических законов. Развитие высших психических функций происходит путем присвоения исторически выработанных форм и способов деятельности.

Л. С. Выготский сформулировал закон социального происхождения высших психических функций, или закон интериоризации. Согласно этому закону, все высшие психические функции «проявляются на свет дважды: вначале как функции интерпсихические (внешнепсихические), развернутые в отношениях между взрослым (носителем культурного опыта) и ребенком (осваивающим культурный опыт). На втором этапе они проявляются как функции интрапсихические, то есть собственно психические (внутренние). Таким образом, все высшие психические функции вначале существуют как развернутые формы взаимодействия взрослого и ребенка, а затем, сворачиваясь, превращаются в индивидуальные психические функции [2, с. 325]. Этот процесс формирования высших психических функций от внешне развернутой социальной формы к свернутой (индивидуальной) форме называется интериоризацией. Таким образом, закон интериоризации утверждает, что психика человека разворачивается не от индивидуальных форм к социальным, а от социальных к индивидуальным. «Психологическая природа человека представляет собой совокупность человеческих отношений, перенесенных внутрь и ставших функциями личности и ее структуры», – утверждает Л. С. Выготский [2, с. 237]. Согласно закону интериоризации, все высшие психические функции есть не что иное, как свернутые социальные отношения, бывшие вначале развернутыми.

Иллюстрацией закона интериоризации и закона становления высших психических функций является хрестоматийная фраза Л. С. Выготского: «История произвольного внимания ребенка начинается с истории указательного пальца матери».

«Рассмотрим для примера, – предлагал Л. С. Выготский, – историю развития указательного жеста, который, как мы увидим, играет чрезвычайно важную роль в развитии речи ребенка и является вообще в значительной степени древней основой всех высших форм поведения. Вначале указательный жест представляет собой просто неудавшееся хватательное движение. Ребенок пытается схватить слишком далеко отстоящий предмет, его руки, протянутые к предмету, остаются в воздухе, пальцы делают указательные движения. Эта ситуация исходная для дальнейшего развития. Здесь впервые возникает указательное движение, которое мы вправе условно называть указательным жестом в себе. Здесь есть движение ребенка, объективно указывающее на предмет, и только.

Когда мать приходит на помощь ребенку и осмысливает его движение как указательное, ситуация существенно изменяется. В ответ на неудавшееся хватательное движение ребенка возникает реакция не со стороны предмета, а со стороны другого человека. Первоначальный смысл в неудавшееся хватательное движение вносят, таким образом, другие. И только впоследствии на основе того, что неудавшееся хватательное движение уже связывается ребенком со всей объективной ситуацией, он сам начинает относиться к этому движению как к указанию…

Ребенок приходит, таким образом, к осознанию своего жеста последним. Его значение и функции создаются вначале объективной ситуацией и затем окружающими ребенка людьми. Указательный жест раньше начинает указывать движением то, что понимается другими, и лишь позднее становится для самого ребенка указанием» [2, с. 144].

Именно закон интериоризации позволяет Л. С. Выготскому прийти к выводу о сущности движущей силы психического развития. Таковой он считал обучение, понимая его в широком смысле слова как процесс общения развивающегося субъекта со взрослым, носителем культуры. Именно закон интериоризации привел Л. С. Выготского к специфическому решению проблемы соотношения обучения и развития. Обучение, по Л. С. Выготскому, есть внутренний необходимый момент развития у ребенка не природных, натуральных, а культурных, исторических по происхождению высших психических функций. Обучение не тождественно развитию, но оно уже является формой развития. Если понимать его как развивающиеся взаимоотношения развивающегося субъекта с окружающими, со взрослыми, носителями культурного опыта, то именно обучение создает зону ближайшего развития, опережает развитие и ведет его за собой. Понятие зоны ближайшего развития – подлинное открытие Л. С. Выготского, известное психологам всего мира, имеющее теоретическое значение. Оно является очевидным логическим следствием закона интериоризации и закона становления высших психических функций, которые формируются, согласно учению Л. С. Выготского, изначально в совместной деятельности, в сотрудничестве с другими людьми, постепенно становятся внутренними психическими процессами субъекта. Понятия «интериоризация» и «зона ближайшего развития», введенные в научную традицию Л. С. Выготским, имеют большое практическое значение для решения целого ряда психолого-педагогических вопросов и актуальных проблем современного образования. Это и проблема оптимальных сроков обучения, и проблема диагностики психического развития, и проблема проектирования психолого-педагогических условий развивающего обучения, и проблема поиска методов и форм социализации и т. д.

Л. С. Выготский показал, что реальнее соотношение умственного развития к возможностям обучения может быть выявлено с помощью определения уровня актуального развития ребенка и его зоны ближайшего развития. Обучение, создавая последнюю, ведет за собой развитие; и только то обучение действенно, которое идет впереди развития.

Используя термин «сензитивный период» как время повышенной чувствительности к овладению определенной деятельности, ученый считает, что именно зона ближайшего развития и является сензитивным периодом, когда определенные высшие функции еще не завершили свое формирование для обладания определенными психическими реакциями.

Зона ближайшего развития – одно из важнейших понятий теории Выготского. Выготский определяет зону ближайшего развития как разницу между самым сложным заданием, которое ребенок может сделать самостоятельно, и самым сложным заданием, которое ребенок может сделать, прибегнув к помощи. Он считал, что ребенок в процессе обучения новому может извлекать пользу из взаимодействия с учителем и одноклассниками. Выготский называл помощь учителя или одноклассников для ребенка развивающим обучением. Маляры во время покраски дома используют строительные леса, чтобы добраться до тех частей дома, до которых не могут достать без них. Точно так же взрослые и одноклассники могут помочь ребенку «добраться» до новых идей или опыта, делясь полезной информацией. Выготский считал, что помочь могут не только учителя, но и дети, уже освоившие идею или получившие данный опыт.

Зона ближайшего развития – это расхождения между уровнем актуального развития (он определяется степенью трудности задач, решаемых ребенком самостоятельно) и уровнем потенциального развития (которого ребенок может достигнуть, решая задачи под руководством взрослого и в сотрудничестве со сверстниками).

Зона ближайшего развития обозначает то, что ребенок не может выполнить самостоятельно, но с чем он справится с небольшой помощью. Она включает в себя обучаемость, воспитуемость и развиваемость.

Ученый считал, что зона ближайшего развития определяет психические функции, находящиеся в процессе созревания. Она связана с такими фундаментальными проблемами детской и педагогической психологии, как возникновение и развитие высших психических функций, соотношение обучения и умственного развития, движущие силы и механизмы психического развития ребенка. Зона ближайшего развития – следствие становления высших психических функций, которые формируются сначала в совместной деятельности, в сотрудничестве с другими людьми и затем постепенно превращаются во внутренние психические процессы субъекта.

Зона актуального развития характеризуется тем, какие задания ученик может выполнить вполне самостоятельно.

Зона ближайшего развития свидетельствует о ведущей роли обучения в умственном развитии детей. «Обучение только тогда хорошо, – писал Л. С. Выготский, – когда оно идет впереди развития. Тогда оно пробуждает и вызывает к жизни много других функций, лежащих в зоне ближайшего развития. Обучение может ориентироваться на уже пройденные циклы развития – это низший порог обучения, но оно может ориентироваться на еще не созревшие функции, на ЗБР, – это высший порог обучения; между этими порогами и находится оптимальный период обучения».

Выготский считал, что опыт социального взаимодействия очень важен и его нельзя не учитывать. Дети формируются под влиянием своих семей, общества, социально-экономического положения, обучения и культуры. Их восприятие мира формируется, в частности, из убеждений и знаний взрослых и других детей из их окружения.

Выготский полагал, что для того, чтобы оказать детям помощь в развитии, учителя должны быть особенно наблюдательными. Он считал, что это необходимо для того, чтобы определить, на каком этапе обучения находится ребенок, понять, на что он способен, учитывая его индивидуальные способности и социальное окружение. Он считал, что информация, собранная в процессе наблюдения, позволит учителям поддерживать в детях интерес к обучению. Взрослые, которые занимаются с дошкольниками и хотят применять идеи Выготского о ЗБР и развивающем обучении, могут:

• внимательно наблюдать за детьми и составлять план дальнейших заданий, которые будут выявлять детские способности и поощрять их использование;

• разбить детей на пары таким образом, чтобы они могли учиться друг у друга.

Исследователи культурно-исторической психологии, обсуждая современные проблемы образования, активно используют наследие Л. С. Выготского. В частности, интересна попытка проанализировать взаимосвязь между понятиями «обучаемость», «зона ближайшего развития» и «скаффолдинг» (общепринятый термин в западной психологии). Скаффолдинг – это действия взрослого по отношению к ребенку для выстраивания пространства зоны ближайшего развития [7].

Обучаемость понимается как возможность для ребенка учить новое, продвигаясь в зоне своего ближайшего развития при помощи взрослого в построенном им скаффолдинге. При этом обучаемость выступает важной характеристикой актуального развития ребенка.

Как видим, в психологии огромное значение отводится роли взрослого в организации обучения. Поэтому на вопрос: «Когда начинать обучение какому-то виду деятельности?» родители могут получить ответ только при определении зоны ближайшего развития по отношению к этой деятельности у конкретного ребенка. Например, если родители считают, что пора научить малыша читать, достаточно предложить ему крупные буквы (допустим, из магнитного набора) – вначале 3–5 букв, затем можно увеличить их число и попросить повторить их названия. Это подражательный период, который и относится к выявлению зоны ближайшего развития. Если ребенок заинтересуется и достаточно успешно будет в любом порядке повторять задание, следовательно, он уже на ступени зоны ближайшего развития в освоении подхода к письму и чтению. Если эта задача трудна для него и не вызывает интереса, значит именно в освоении данного вида деятельности у него еще не наступил сензитивный период.

В лаборатории Л. С. Выготский и его сотрудники проверяли трех учеников начальной школы, одинаково успешных в освоении программных знаний по арифметике и грамматике, то есть они самостоятельно справлялись с заданиями (характеризовались сходным уровнем зоны актуального развития). Когда им предложили задания, опережающие традиционную программу, с предоставлением помощи, то один из них мог справиться с материалом на месяц вперед, второй – на четверть, а третий на полгода. То есть потенциальные возможности детей (зоны ближайшего развития) значительно не совпадали.

Современные психологи считают, что большинство дошкольников в период от 4,5 до 6,5 года могут осваивать счет до 100–1000, письмо печатными буквами, чтение, измерения, элементарное моделирование (на детских конструкторах).

Возможно, это и есть сензитивный период начального обучения, но непременное условие его реализации – сотрудничество со взрослым.

Большое значение в развитии ребенка Л. С. Выготский придавал ролевой игре. Игровая деятельность характеризуется тем, что в ней может происходить перенос значения с одного предмета на другой.

В игре появляется *замещение значений предметов.* Символика детской игры впервые специально исследовалась Л. С. Выготским. Он утверждал, что предмет приобретает новое значение именно благодаря жестам. С этой точки зрения он и объяснял два следующих факта.

Первый факт: *в игре для ребенка все может быть всем*. Это объясняется тем, что сам по себе объект приобретает функцию и значение знака только благодаря жесту. Отсюда понятно, что значение заключается в жесте, а не в объекте. Вот почему относительно безразлично, с каким предметом ребенок имеет дело в данном случае. Главное – предмет должен быть точкой приложения соответствующего символического жеста. Так, верховой лошадью становится для ребенка палочка, потому что ее можно поместить между ног, то есть к ней можно применить тот жест, который будет указывать, что палочка в данном случае обозначает лошадь.

Второй факт: уже в играх 4–5-летних детей появляется *условное словесное обозначение*. Дети договариваются между собой: «Это будет дом, а это – тарелка» и т. д. Примерно в этом же возрасте возникает чрезвычайно богатая речевая связь, толкующая, объясняющая и сообщающая смысл каждому отдельному движению, предмету и поступку. «Ребенок не только жестикулирует, но и разговаривает, объясняет сам себе игру и как бы наглядно подтверждает ту мысль, что первоначальные формы игры на самом деле представляют собой не что иное, как первоначальный жест, как речь при помощи знаков… Благодаря долгому употреблению значение жеста переходит на предметы, которые на время игры даже без соответствующих жестов начинают изображать условные предметы и отношения» [4, с. 182].

Выготский проводил эксперимент, где прослеживалось рождение знака из предмета. С детьми была организована игра, где знакомые предметы условно в шутку обозначали другие объекты, необходимые для развертывания сюжета, например книга – дом, ключи – дети, карандаш – няня, часы – аптека, нож – доктор, крышка от чернильницы – извозчик и т. д. Детям показывали при помощи изобразительных жестов на этих предметах какую-нибудь несложную историю, которую они очень легко читали.

Например, доктор на извозчике подъезжает к дому, стучит, няня открывает ему, он выслушивает ее и осматривает детей, выдает детям лекарства. Большинство трехлетних детей читают эту символическую запись чрезвычайно легко. Дети 4–5 лет читают и более сложную взаимосвязь: человек гуляет в лесу, на него нападает волк, кусает его, человек спасается бегством, доктор оказывает ему помощь, пострадавший отправляется в аптеку, затем домой. Охотник идет в лес убивать волка…

При этом сходство замещающих и заменяемых предметов не играет заметной роли. Главное, чтобы выбираемые предметы-заменители допускали соответствующий жест и могли служить для него точкой приложения.

Так, в одной игре ребенку предложили, чтобы его пальчики изображали детей. Он возражает: пальцы у него ассоциируются с собственным телом и не могут служить объектом для действующего жеста. Так же и большие предметы, стоящие в комнате, не могут участвовать в этой игре.

Таким образом, Выготский показал, что принцип «все может быть всем» действует с известными ограничениями.

Игра с замещением предметов – хорошее средство развития детского мышления. Она может лежать в основе теста на изучение детского мышления. Сегодня психологи при помощи тестов, в основе которых лежит игровое замещение, определяют особенности мышления. Дети, которые не видят границ в замещении предметов (у них буквально все может быть всем независимо от формы и величины: дом – маленький, человек – большой), не затрудняются и при классификации предметов. Они могут объединить и бабочку, и самолет, и птицу, и даже листок по принципу «здесь все, что летает».

Кроме того, своеобразие развитой игровой деятельности в том, что здесь действие начинается с мысли (сюжетного представления), а не с вещи, не с реального окружения. Если дети играют в космонавтов, то диван может изображать ракету; если играют в полярников, тот же диван становится льдиной, то есть принцип игрового замещения предметов позволяет игре становиться творческим процессом.

Ребенок, мало играющий, теряет в своем развитии, так как в игре, по выражению Л. С. Выготского, «ребенок всегда выше своего среднего возраста, выше своего обычного повседневного поведения; он в игре как бы на голову выше самого себя. Игра в конденсированном виде содержит в себе, как в фокусе увеличительного стекла, все тенденции развития; ребенок в игре как бы пытается сделать прыжок над уровнем своего обычного поведения» [4].

Л. С. Выготский выделяет и парадоксы игры.

1. Ребенок действует по линии наименьшего сопротивления (получает удовольствие), но постепенно учится действовать по линии наибольшего сопротивления. Игра – школа воли.

2. Обычно ребенок испытывает и переживает подчинение правилу в ситуации отказа от того, что ему хочется, а в игре подчинение правилу есть путь к максимальному удовольствию. Игра дает ребенку новую форму желания, то есть соотносит желание с ролью в игре и ее правилами. В игре возможны высшие достижения ребенка, которые завтра станут его реальным уровнем, его моралью.

Выготский изменил представление педагогов о том, как дети взаимодействуют с другими людьми. Он показал, что социальное и познавательное развитие тесно связаны и опираются друг на друга. Выготский доказал, что именно опыт социального взаимодействия очень важен и его нельзя не учитывать. Дети формируются под влиянием своих семей, общества, социально-экономического положения, обучения и культуры. Их восприятие мира формируется, в частности, из убеждений и знаний взрослых и других детей из их окружения. Дети учатся друг у друга каждый день. Они учатся речи и новым понятиям, поскольку говорят и слушают друг друга. И одна из ключевых задач взрослых – создать ребенку такое окружение, в котором его зона ближайшего развития постоянно будет опережать зону актуального развития.