



УДК 373.2.03

И.А. Комарова

Игровые основы детского мировосприятия

Цель исследования – проанализировать философскую и психолого-педагогическую литературу по проблеме формирования мировосприятия у детей дошкольного возраста посредством игровой деятельности; определить основные составляющие детского мировосприятия.

Современная концепция детства ориентирует педагогов и родителей на обогащение развития ребенка как субъекта присущих ему видов деятельности, постепенное расширение социальных контактов, приобщение к культуре и общечеловеческим ценностям. Основной задачей взрослого человека может стать потребность научиться гармонизировать собственные отношения с ребенком, обучение его способам взаимодействия между сложным и удивительным миром природы, людей, окружающих предметов и собственным миром.

Основная часть. Ребенок, как известно, с трудом различает объективные и субъективные сущностные и поверхностные стороны собственного опыта; связь впечатлений он склонен принимать за связь вещей. Детские понятия спонтанны, то есть неосознанны. Осознание предполагает истолкование каждого конкретного явления как частного случая, подпадающего под действие некоего правила; низшие понятия при этом подводятся под высшие, более общие. Связь низших и высших понятий образует систему. Осознание как обобщение так или иначе опирается на систему понятий. Ребенок не может самостоятельно выработать такую систему. Ему непросто и позаимствовать ее готовой у взрослых.

Поначалу в детском мышлении господствует логика наглядных, непосредственно фиксируемых отношений. Здесь связи между словами лишь выражают и видоизменяют то, что установлено в восприятии. Мысль, реализующаяся в слове, всегда фиксирует какие-то нередко воображаемые связи и отношения предметов, о которых мы мыслим. Подражая взрослым и следуя их разъяснениям, ребенок усваивает слова и их предметные значения, но это еще, строго говоря, не понятия, а в лучшем случае общие представления, устанавливающие поверхностную, но отнюдь не логическую связь между предметами. В мышлении детей данная связь фактична, конкретна, а ее основания не продуманы и с трудом поддаются внятному определению. Ребенок воспринимает речь окружающих его людей и постепенно уясняет значение используемых ими слов. Эти значения задают направление и рамки спонтанно осуществляемых им обобщений опыта своих жизненных наблюдений. Он употребляет относительно предметов этого опыта те же слова, что и взрослые, но смысл их может быть совсем другой, и движения его мысли тоже другие. Ребенок, конечно, не создает своей самостоятельной системы языка и речи, он следует за речью взрослых. В этой речи он находит уже сложившуюся группировку предметов, их свойств и отношений. Он довольно рано усваивает соответствующие общие слова, но он не умеет еще образовывать строгие понятия и свободно оперировать ими. Ему пока еще недоступно логическое мышление, четко различающее понятия по степени их общ-

ности и характеру взаимной координации. Ребенок довольно рано осваивает грамматические структуры и формы речи, но он их не осознает и использует спонтанно, неотрефлексированно.

Таким образом, обучение ребенка, как подчеркивает Л.С. Выготский, всегда идет впереди его развития; оно подталкивает развитие и обеспечивает его. Развивающее обучение осуществляется в сотрудничестве ребенка и взрослого, ученика и учителя, являясь ярким примером духовной синергии. В ходе этого сотрудничества педагог уясняет себе как уровень и масштаб достижений ребенка, так и характер проблем, с которыми тот сталкивается. Целенаправленное обучение опирается на еще не созревшие высшие психические функции ребенка и способствует их созреванию, поскольку педагог ориентируется в своей деятельности не на тот уровень, который уже достигнут и освоен ребенком, а на тот, который ему еще предстоит освоить [1].

В процессе воспитания дети обычно узнают, что такое плохо, раньше, чем усваивают, что такое хорошо, ибо взрослые озабочены, прежде всего тем, как уберечь их от неблагоприятных последствий, неосведомленности и неосмотрительности. Однако вместе с запретами в действие вступают и поощрения, акцентирующие внимание на положительных оценках. Ценностные понятия и суждения, которые взрослые адресуют детям, изначально и по сути имеют воспитательную, образовательную направленность, апеллируя к формирующемуся сознанию ребенка, побуждая его делать осмысленный выбор линии действий. Всякий же выбор предполагает определенную нормируемость осмысливаемых, оцениваемых параметров, а это связано с обучением стандартам поведения, правилам выбора.

Приобщение детей к миру человеческих ценностей через усвоение значений соответствующих слов и их практическое подкрепление, а также формирование навыков оценки имеет громадное значение для мировоззренческого развития личности ребенка. Путь становления и последующего развития личности характеризуется единством индивидуально-неповторимых и типичных, в том числе, стадийных моментов. Так, по данным Л.И. Божович, уже на первом году жизни ребенка у него возникают аффективно заряженные представления, которые побуждают действовать порой вопреки объективным требованиям ситуации, характеру внешней среды, что и толкуется как начало становления субъективности. К третьему году жизни у ребенка появляется «система Я» и потребность действовать самостоятельно, что ведет к столкновениям между «хочу» и «надо», к пробуждению самосознания. В 7–8 лет возникает потребность в выработке собственной жизненной позиции, направляющей деятельность ребенка [2].

Нередко отмечают, что детское мировоззрение эгоцентрично и мифологично. И то и другое вполне объяснимо. Сосредоточенность на себе выражает реальный горизонт мировоззрения детей, а детский эгоизм так бросается взрослым в глаза лишь потому, что цели детей кажутся им слишком узкими, ибо взрослые уже давно переросли эти цели и перестали ими интересоваться. Врожденный детский эгоизм по большей части идет наперекор эгоизму взрослых, склонных абсолютизировать свои ценности, придавая им статус объективности и общезначимости. Детский эгоцентризм связан с бессознательной абсолютизацией ребенком собственной жизненной позиции и обусловленной ею точки зрения на все, что его окружает. У маленького ребенка просто недостает средств и навыков понимания возможности и оправданности других, отличных от его собственной, точек зрения, оценок и переживаний; ему весьма непросто дается понимание объективных свойств вещей. Мифологичность или сказочность детского мировоззрения, в свою очередь, производна от его ограниченности и специфической цельности, в рамках которой действующие силы

нередко персонифицируются, окружающим явлениям приписываются черты антропоморфности, пестро разукрашиваемые игрой воображения и более близкие детскому пониманию, нежели понятийные обобщения.

Происходящее по мере накопления собственного жизненного опыта определенное приземление этой детской фантазии связано, прежде всего, с необходимостью оценки ребенком жизненно значимых и интересных для него явлений. Оценивая встречающееся в окружающем мире и происходящее в жизни, дети, насколько это им доступно, соотносят его с соответствующими нормативными и, по существу, идеальными состояниями, учатся подводить единичное под общее, случай под правило. Речь идет, разумеется, не о принятых в науках формах категориального обобщения систематически исследуемых явлений и установления объективной закономерности бытия. Общее в детской оценке выступает либо как хорошее, то есть такое состояние, каким оно должно быть в силу его благоприятности для человека, либо как плохое, которое неблагоприятно или неприемлемо, и поэтому его не должно быть, хотя оно все же встречается в жизни.

Мировоззрение детей более конкретно и, будучи эмоционально-образным, не поднимается до содержательной универсализации оценок. Но между их мировоззрением и мировоззрением взрослых нет резкого скачка, непреодолимого барьера, а имеется, главным образом, различие в широте и выверенности опытом соответствующих понятий и суждений, откуда и вытекает задача образования, личностного роста, преодолевающего первоначальное, младенческое состояние аномии и обеспечивающего поэтапное восхождение к свободе и духовности.

Два основных вектора развития личности ребенка, по Д.Б. Эльконину, характеризуют их взаимоотношения с миром вещей (познание и овладение предметным миром) и взаимодействия с миром людей, ведущие к развитию потребностей и мотивов деятельности. В каждом возрастном этапе один из этих векторов доминирует над другим; на следующем этапе они меняются местами, а это означает смену ведущей деятельности ребенка. Переход к новому этапу развития порождает кризисные явления, когда дети становятся упрямыми и капризными; они меняются, и довольно резко, а взрослые часто оказываются неподготовленными к этим переменам. Каждый возрастной период характеризуется специфическими для него психологическими новообразованиями, которые являются ведущими для данного этапа развития и влекут за собой перестройку всей личности ребенка на новой основе [3].

Для наращивания ситуативных знаний о свойствах и связях различных предметов и развития детского воображения совершенно незаменимыми являются игрушки и игровые материалы, эти важнейшие спутники ребенка. Игрушка становится ему другом, идеальным как в том отношении, что она не спорит и не обижает, так и в смысле односторонности, неумения разговаривать и проявлять инициативу. И тогда ребенок берет инициативу в собственные руки: он объясняет игрушке то, в чем успел разобраться сам, дает ей задания и проверяет их выполнение, в общем делает все то, что по отношению к нему делают взрослые. Общение с игрушкой позволяет ребенку путем многократного повторения сходных действий и их варьирования закрепить и углубить приобретенный опыт человеческих взаимоотношений, в связи с одушевленными и неодушевленными предметами окружающего мира, а в конечном итоге – в единстве с другими видами деятельности – сформировать достаточный по степени детализации и вместе с тем содержащий элементы обобщения, отчасти устойчивый, но более подверженный изменениям, развивающийся образ мира, соразмерный жизненному опыту ребенка.

Наличие некоего элементарного определенного мировосприятия можно констатировать уже у младенцев, у которых отчетливо наблюдаются комплексы оживления, четко различимые эмоциональные реакции, складывается избирательное отношение к непосредственно воспринимаемому окружению, которое и составляет мир бытия ребенка. В дальнейшем этот мир расширяется и качественно видоизменяется. Обретая навыки самостоятельного перемещения (ползания, а затем ходьбы), ребенок совсем по-иному воспринимает пространственное расположение и динамическую взаимосвязь окружающих вещей, расширяет круг предметов собственного опыта и фиксирует их свойства; он начинает более уверенно чувствовать себя, обнаруживая при этом досадное для взрослых упрямство и своеволие, которые являются, однако, признаками формирующейся воли. Пассивная речь ребенка фиксирует возрастающее понимание обращений к нему со стороны взрослых. На ее основе развивается активная речь, благодаря которой ребенок включается не только в эмоциональное, но и словесное общение с другими людьми. Входя в детские игровые объединения, общаясь со сверстниками, ребенок получает, может быть, не очень высоко ценимую им, но исключительно важную возможность самопознания, ибо в эмоциях и действиях другого ребенка он узнает самого себя. Возникновение к трехлетнему возрасту образа «Я – сам» открывает возможность различения субъекта и объекта мировосприятия, что составляет предпосылку развития самосознания и осознанного выстраивания собственного поведения, согласующегося с общепринятыми требованиями и нормами. Так ребенок приобщается к культуре, а освоенная культура становится основой его мировоззрения [4].

Заключение. Таким образом, шлифуя, совершенствуя схемы истолкования жизненных сюжетов, представленных в игровой форме, ребенок постепенно продвигается к освоению элементарных понятий, в том числе обобщенных, и к установлению выраженных с их помощью причинно-следственных связей между предметами и явлениями окружающего мира. Он помогает улавливать значение тех категорий, с помощью которых взрослые выстраивают и развивают далее свое мировоззрение. Но ребенок вовсе не склонен уделять особое внимание этим общим понятиям и абстрактным рассуждениям, ибо его мировосприятие остается еще всецело наглядно-действенным, конкретно-схематическим, а затем и наглядно-образным. Лишь у младших школьников начинает складываться понятийно-логическое мышление, открывающее путь к мировоззренческим обобщениям.

Итак, уже в мировосприятии детей дошкольного возраста мы обнаруживаем как бы в зародыше очень многое из того, что в дальнейшем получит четкое категориальное оформление и заложит основу для тех или иных философских систем.

ЛИТЕРАТУРА

1. **Выготский, Л.С.** Психология / Л.С. Выготский. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. – 1008 с.
2. **Божович, Л.И.** Личность и ее формирование в детском возрасте. Психологическое исследование / Л.И. Божович. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
3. **Эльконин, Д.Б.** Психология игры / Д.Б. Эльконин. – 2-е изд. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – С. 63–67.
4. **Вишневский, М.И.** О мировоззренческом развитии ребенка / М.И. Вишневский, И.А. Комарова // Дошкольное детство: наука – практике: материалы междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 25-летию кафедры педагогики детства и семьи, Могилев, 2007 г. / МГУ им. А.А. Кулешова; под ред. Е.А. Носовой, М.Н. Дедулевич. – Могилев, 2007. – С. 7–10.

S U M M A R Y

The article uncovers specific peculiarities of children's perception by means of interaction of different psychological processes: thinking, speech, imagination. Introducing children to the world of human values is examined in the context of individual and age peculiarities of a child in different kinds of activity. A special attention in the formation of world-outlook positions of preschool aged children is given to playing, as it is the leading and the most emotional, natural and creative children's activity.

Поступила в редакцию 16.03.2009