**Принцип единства аффекта и интеллекта как основа личностного подхода в обучении детей**

Г.Г. Кравцов

Л.С. Выготский в статье "Проблема умственной отсталости" [3, т. 5] подверг критике односторонние подходы к изучению процессов развития психики в онтогенезе. Отмечая ошибочность интеллектуалистических теорий, он не согласился и с К. Левиным, пытавшимся вывести природу умственной отсталости из нарушений эмоциональной сферы. Установленное К. Левиным определяющее влияние аффективных процессов на умственное развитие ребенка, по мысли Л.С. Выготского, безусловно верно на начальных ступенях развития интеллекта, однако будет большой ошибкой возводить этот частный случай в общий закон.

В учении о высших психических функциях, составляющем ядро культурно-исторической концепции, Л.С. Выготским было показано, что самое главное в психическом развитии заключается в изменении межфункциональных связей и отношений между отдельными процессами, в том числе между интеллектуальной и эмоциональной сферами психики.

Проблема единства аффекта и интеллекта рассматривалась Л.С. Выготским как краеугольный камень теории психического развития ребенка. Однако это единство проявляется как динамическая, а не стабильная связь аффекта с интеллектом. "Все дело в том, что мышление и аффект представляют части единого целого - человеческого сознания" [3; т. 5; 251]. Единство аффекта и интеллекта, согласно Л.С. Выготскому, обнаруживается, во-первых, во взаимосвязи и взаимовлиянии этих сторон психики друг на друга на всех ступенях психического развития и, во-вторых, в том, что эта связь является динамической, меняющейся, причем всякой ступени в развитии мышления соответствует своя ступень в развитии аффекта.

Эти и другие идеи Л.С. Выготского далеко не стали вчерашним днем науки. Многие из них еще ждут своей дальнейшей разработки и реализации. Так, в психологической литературе Л.С. Выготский обычно не фигурирует как создатель принципиально новой теории личности. Сам же автор культурно-исторической концепции прямо указывал, что "детская психология не знала проблемы высших психических функций, или, что то же, проблемы культурного развития ребенка. Поэтому для нее до сих пор остается закрытой центральная и высшая проблема всей психологии - проблема личности и ее развития... Только решительный выход за методологические пределы традиционной детской психологии может привести нас к исследованию развития того самого высшего психического синтеза, который с полным основанием должен быть назван личностью ребенка" [2; 60].

Намеченные Л.С. Выготским подходы к проблеме личности и проблеме сознания, его понимание единства аффекта и интеллекта в процессе психического развития ребенка пока не получили должной разработки. В подтверждение сказанного можно привести слова Д.Б. Эльконина: "До настоящего времени существенным недостатком рассмотрения психического развития ребенка является разрыв между процессами умственного развития и развития личности. Развитие личности без достаточных оснований сводится при этом к развитию аффективно-потребностной или мотивационно-потребностной сферы.

Еще в 30-е гг. Л.С. Выготский указывал на необходимость рассмотрения развития аффекта и интеллекта в динамическом единстве. Но до сих пор развитие познавательных сил ребенка и развитие аффективно-потребностной сферы рассматриваются как процессы, имеющие свои независимые, взаимно не пересекающиеся линии. В педагогической теории и практике это находит выражение в отрыве воспитания от обучения и обучения от воспитания" [4; 9].

Психологическая теория и педагогическая практика тесно связаны и оказывают друг на друга взаимообусловливающее влияние. Современная практика общественного воспитания дошкольников свидетельствует не только об отрыве воспитания от обучения, но и о явной деформации педагогического процесса в сторону однобокого доминирования образовательных ценностей над воспитательными. Детский сад в значительной мере превратился в учебно-образовательное учреждение. В распорядке и организации жизни детского сада главное место занимают занятия, которые во многом похожи на школьные уроки. С воспитателей спрашивают в первую очередь выполнение программы, а родители более всего озабочены тем, как их ребенок подготовлен к школе. Подготовка же к школе в массовом понимании сводится к элементарной грамотности: умению читать, писать, считать. Эмоциональная жизнь ребенка, как правило, вынесена за рамки организованного педагогического процесса как в детском саду, так и в школе. События, взволновавшие ребенка и оставившие след в его душе, чаще всего остаются его личным делом и не получают должного внимания со стороны педагогов.

В последние годы особое значение в психологической науке приобрела проблема личности. Во многом это вызвано тем, что с решением этой проблемы связываются возможности обновления педагогической практики. Во всех концепциях перестройки системы образования упор делается на повышении внимания к ребенку как к личности. На сегодня существует множество трактовок и определений понятия личности. Представители этой области психологии особенно много спорят о том, что такое человек как личность и как его в этом качестве изучать. Не углубляясь в рассмотрение различных подходов, остановимся только на некоторых моментах проблемы личности в русле той научной традиции, которая была задана работами Л.С. Выготского.

В культурно-исторической концепции ключевым моментом для понимания процессов развития личности ребенка является превращение низших, элементарных, или натуральных психических процессов в высшие, культурные. Это происходит, по мысли Л.С. Выготского, благодаря использованию особых психологических орудий-средств. Он писал, ссылаясь на Г. Гегеля, что как для воздействия на окружающую предметную среду человек использует орудия, многократно усиливающие его физическую мощь и силу его руки, так и для овладения собственной природой, своими психическими процессами и поведением человек использует орудия-средства, только направленность у них другая: не вовне, а внутрь, на самого субъекта.

Эта центральная идея культурно-исторической концепции, идея развития как саморазвития путем овладения с помощью психологических орудий-средств собственной психикой и поведением впоследствии была психологией в каком-то смысле потеряна, а точнее вытеснена и подменена другими идеями. Понятие натуральной психики позволяло зафиксировать естественную, изначальную целостность психики и личности в качестве исходного базиса процесса развития и отправной точки движения мысли. Следует заметить, что целостность личности декларируется во многих психологических работах, однако далеко не всегда этот принцип последовательно выдерживается, так как он очень ко многому обязывает. Так, в рамках деятельностного подхода этот принцип вообще не может быть осуществлен, поскольку в этом подходе с самого начала задана парадигма: личность - часть психики, тогда как принцип целостности требует противоположного логического решения, в котором личность выступает как тотальность, соотносимая с понятием "человек" во всем его объеме.

Чтобы сделать личность человека предметом психологического исследования, нужно с самого начала отказаться от редукционистских путей построения научной теории. Метод научного познания, как он исторически сложился в естествознании, в самых общих чертах заключается в том, что неизвестное сложное целое разлагается на простые и якобы известные элементы, из которых потом как из кирпичиков воссоздается исходное целое. Однако там, где объект познания является органически целостным, живым, там естественнонаучный метод не пригоден, так как первое, что он делает, - это убивает живое, разлагая его на элементы, т.е. сразу же уничтожает объект собственного исследования. Еще сложнее обстоит дело с таким "объектом" научного исследования, как личность, которая является не объектом, а чем-то, по определению, прямо противоположным, а именно субъектом. В этом случае, к необходимости сохранения исходной целостности познаваемого объекта добавляется требование удержания в исследовании его сугубо субъектных свойств и характеристик.

Подчеркивая необходимость сохранения в исследовании целостности изучаемого объекта, Л.С. Выготский усматривал такую возможность в научном анализе, расчленяющем сложное целое не на элементы, а на единицы. В этом контексте следует по достоинству оценить идею единства аффекта и интеллекта, а также учение о высших психических функциях, раскрывающее механизмы психического развития ребенка. Дело в том, что единицей при изучении личности может быть только сама же личность, но взятая в абстрактной форме как "живое противоречие", фиксирующее наиболее существенные свойства этого объекта исследования.

В концепции Л.С. Выготского такой "клеточкой" было противоречивое единство аффекта и интеллекта. Однако согласно взглядам самого же Л.С. Выготского психологическая реальность не исчерпывается этими двумя сферами. В старой психологии существовало классическое подразделение психики на три части: ум, чувство и волю. Такое деление можно найти у очень многих авторов, начиная с древних времен. Все попытки уменьшить число составных частей психики оказывались различными вариантами редукционизма в психологии. Особенно не повезло в этом плане волевой сфере. Воле до настоящего времени многие авторы отказывают в праве на самостоятельное "субстанциональное" существование, а исследователей, пытающихся отстоять существование этой психологической функции, часто объявляют волюнтаристами. В советской психологии это было равносильно ругательству и долгое время являлось отрицательным идеологическим ярлыком. Может быть, по этой причине воля и процесс развития волевой сферы в онтогенезе оказались наименее изученными в психологии. Например, довольно показательно, что в психологической и юридической литературе мало кто отваживался прямо и серьезно обсуждать вопрос о свободе воли, не беря это словосочетание в кавычки, хотя, как известно, без принципа свободы воли невозможно построить теорию уголовного права и иметь основания для вменения вины.

Следует отметить, что статья "Проблема умственной отсталости", где Л.С. Выготский рассматривает вопрос о единстве аффекта и интеллекта, начинается с изложения взглядов Э. Сегена, считавшего, что самый главный недостаток в психике умственно отсталых детей - это недостаток воли. Л.С. Выготский сочувственно относился к теории Э. Сегена и в работе "Предисловие к книге Е.К. Грачевой" писал, что "современное научное исследование всецело оправдывает эту глубочайшую интуицию Сегена" [3, т. 5; 230]. В то же время он с сожалением отмечал: "Однако эта точка зрения, давно высказанная, существенно не повлияла на развитие научных представлений о природе умственной отсталости. Как уже сказано, развитие этих взглядов протекало преимущественно в узкоинтеллектуалистическом направлении и исходило все время из слабоумия как из основного источника при объяснении проблемы умственной отсталости" [3, т. 5; 232].

В учении о высших психических функциях проблема воли занимает весьма важное место. Как уже говорилось, превращение элементарных психологических функций в высшие является главным событием в процессе психического развития ребенка. Отличительной характеристикой высших, культурных психологических функций является их произвольность. Применение психологических средств позволяет ребенку овладеть своим поведением и психикой. Воля, включаясь с помощью средств в течение элементарных функций, перестраивает их, делает подвластными ребенку, сознательно управляемыми им. "Осознанная функция, - указывал Л.С. Выготский, - приобретает и иные возможности действия. Осознать - значит в известной мере овладеть...

Вещи не меняются от того, что мы их мыслим, но аффект и связанные с ним функции изменяются в зависимости от того, что они сознаются. Они становятся в другое отношение к сознанию и к другому аффекту, и, следовательно, изменяется их отношение к целому и его единству" [3, т. 5; 251].

Развитие волевой сферы в онтогенезе оказывается главным руслом развития личности, обеспечивающим единство аффекта и интеллекта. Волевое действие отличает то, что оно является собственным, инициативным и одновременно осознанным и осмысленным действием субъекта. Воля в действии проявляется как осмысленная инициативность. При таком понимании нет качественного различия или разнонаправленности воли и произвольности, нет барьера между ними. Произвольность оказывается обнаружением той же самой психологической реальности, которая в явном виде выступает в волевом действии. Своеобразие и определенное отличие произвольности от воли в том, что субъект произвольного действия частичен, а в волевом акте человек целостен, действует как личность. Как в волевом, так и в произвольном действии присутствуют отличительные характеристики волевого акта - осмысленность и инициативность: правда, смысловые аспекты произвольного и волевого действий различаются. Волевое действие всегда имеет личностный смысл, тогда как смысл произвольных действий может быть самым различным по глубине и обобщенности.

Принципиально важен тот подход к проблеме смысла и значения, который был предложен автором культурно-исторической концепции: первичен многомерный личностный смысл, а значения производны, являются устоявшейся общеупотребительной зоной смысла. Отсюда следует, что прямого усвоения, или интериоризации общественно фиксированных значений, на самом деле нет. За внешним процессом усвоения знаний лежит более глубокий пласт движения от личностного смысла к нормативному значению.

Другое качество волевого действия - инициативность - также является непреодолимой трудностью для однобоко-детерминистических психологических теорий. Механистический детерминизм, оперирующий исключительно причинно-следственными связями и зависимостями, характерными для объектно-вещных отношений, полностью бессилен, когда приходится иметь дело с миром внутрисубъектной реальности. Воспитание инициативности как важнейшего аспекта волевого развития ребенка является очень трудно решаемой в нынешних условиях педагогической задачей. Причина трудностей, с одной стороны, в устойчивых традициях авторитарного стиля при воспитании детей, в утверждении взрослого, а не ребенка в качестве центральной фигуры педагогического процесса, и в узкодидактической направленности методик, а с другой стороны, в отсутствии адекватной психологической теории развития личности ребенка и его волевой сферы.

Это означает, что существующая организация учебно-воспитательного процесса должна быть проанализирована и пересмотрена с позиций личностного подхода к проблемам обучения, в рамках которого развитие выступает как обретение ребенком нравственно-осмысленной внутренней свободы, как формирование у него творческих способностей и раскрытие всех потенций индивидуальности.

Как отмечал Д. Б. Эльконин, "...Выготский не оставил законченной теории психического развития" [4; 390]. Тем не менее автором культурно-исторической концепции были предложены фундаментальные понятия психологии развития. Именно на этом научном основании, по нашему мнению, возможен личностный подход в обучении и воспитании детей.

Исходным понятием психологии развития в трудах Л.С. Выготского является понятие психологического возраста. В детской психологии стало аксиомой положение о том, что ребенок - это не маленький взрослый. Однако понятийно выразить качественное своеобразие психики ребенка крайне непросто. Л.С. Выготский постулирует неоднородность процесса психического развития в онтогенезе. Он утверждает, что развитие нельзя понять без качественных скачков, разрывающих непрерывное течение этого процесса. Можно еще раз вспомнить положение Л.С. Выготского о том, что если бы кризисы развития не были бы обнаружены эмпирическим путем, их следовало бы вывести чисто теоретически. Действительно, само понятие развития - а именно оно является центральным в культурно-исторической концепции - предполагает переход от одного качественного состояния к другому в направлении совершенствования. Понятие психологического возраста, фиксирующее своеобразие и главное содержание того или иного периода развития, одновременно предполагает качественный переход от одного модуса бытия к другому. Общелогическая проблема непрерывности и дискретности получила конкретизацию в учении Л.С. Выготского о литических и критических возрастах.

Д.Б. Эльконин отмечал, что проблема кризисов в детской психологии после Л.С. Выготского не получила должной исследовательской проработки [4]. Согласно В.С. Библеру, мы до сих пор "погружены в анабиоз" [1; 157] идей Л.С. Выготского. С наших позиций, и утверждение Д.Б. Эльконина о невостребованности и непроработанности идей культурно-исторической концепции, и мысль В.С. Библера о погруженности современной психологии в русло идей Л.С. Выготского на самом деле тесно взаимосвязаны.

Чтобы выйти за рамки той или иной теории, нужно исчерпать ее возможности. Возможности культурно-исторической концепции еще не исчерпаны, и соответственно ближайшей задачей научных поисков в области психологии развития должно быть освоение на современном уровне и в современном социальном контексте культурного и научного наследия, оставленного нам Л.С. Выготским.

Следует отметить, что из всех фундаментальных понятий культурно-исторической концепции наиболее разработанным и получившим должное внимание со стороны исследователей, в том числе со стороны учеников и последователей Л.С. Выготского, оказалось понятие ведущей деятельности.

Немалую роль, по-видимому, сыграло то обстоятельство, что в научной школе Л.С. Выготского со временем стал доминировать деятельностный подход. По самому определению понятия ведущей деятельности именно она отвечает за психическое развитие ребенка. Поэтому в периодизации психического развития Д.Б. Эльконина каждый возрастной этап однозначно характеризуется свойственной ему ведущей деятельностью. Переход от одной ведущей деятельности к другой - это и есть переход с одной ступени возрастного развития на другую. В то же время следует заметить, что деятельностный подход к проблемам психического развития оставляет нерешенными вопросы механизмов этого перехода.

Л.С. Выготский считал, что "основным критерием деления детского развития на отдельные возрасты в нашей схеме должны служить новообразования" [3, т. 4; 254]. Он подчеркивал, что "нет и не может быть другого критерия для определения конкретных эпох детского развития или возрастов, кроме тех новообразований, которые характеризуют сущность каждого возраста" [3, т. 4; 248]. Представляется крайне интересной мысль Л.С. Выготского о существовании двух типов новообразований, а именно, новообразований критических и новообразований литических периодов развития. Этот аспект возрастной психологии также остался малоизученным.

Следующим исключительно важным понятием культурно-исторической концепции является понятие социальной ситуации развития. Л.С. Выготский характеризует это понятие двояким образом. С одной стороны, это понятие фиксирует своеобразное единство внешней среды и внутрисубъектных структур, причем это единство подвижное, динамичное. "Самым начальным и существенным моментом при общем определении динамики возраста является понимание отношений между личностью ребенка и определяющей его социальной средой на каждой возрастной ступени как подвижных... Следует признать, что к началу каждого возрастного периода складывается совершенно своеобразное, специфическое для данного возраста, исключительное, единственное и неповторимое отношение между ребенком и окружающей его действительностью, прежде всего социальной. Это отношение мы и назовем социальной ситуацией развития в данном возрасте" [3, т. 4; 258].

Другой аспект понятия социальной ситуации развития Л.С. Выгодский связывал с тем главным противоречием, которое является движущей силой развития в том или ином возрасте. Он выделил конкретные виды противоречий для отдельных периодов онтогенеза. Например, главное противоречие младенческого периода развития заключается в том, что в этом возрасте ребенок является максимально социальным существом и в то же время он не имеет самого универсального средства человеческого общения - речи. Общение без речи - вот основная характеристика социальной ситуации развития в младенческом возрасте. Однако другие периоды онтогенетического развития в плане социальной ситуации развития остаются неосвещенными. Одно из наиболее интересных и перспективных положений, выдвинутых Л.С. Выготским (также не получившее достаточного последующего развития), связано с характеристикой строения сознания как смыслового и системного. "Под системным строением сознания следует понимать, - пишет Л.С. Выготский, - своеобразное отношение отдельных функций друг к другу, т.е. то, что на каждой возрастной ступени определенные функции стоят в известном отношении друг к другу, образуют определенную систему сознания" [3, т. 4; 362]. В этой связи Л.С. Выготский вводит понятие центральной психологической функции: та функция "является доминирующей, находится в центре структуры, вокруг которой работают все остальные функции сознания". Анализируя особенности периода раннего детства, Л.С. Выготский пишет: "Общий закон психического развития гласит, что те функции, которые доминируют в данном возрасте, поставлены в максимально благоприятные условия. Это объясняет все те изменения, которые имеются в восприятии.

Наиболее существенно взаимоотношение смыслового и системного сознания. Доминирование восприятия означает некоторую несамостоятельность, некоторую зависимость

от восприятия всех других функций" [3, т. 4; 365]. Уточняя взаимоотношение смыслового и системного аспектов, Л.С. Выготский пишет: "Системное строение сознания можно условно назвать внешним строением сознания, тогда как смысловое строение, характер обобщения - его внутренняя структура. Обобщение есть призма, преломляющая все функции сознания. Связывая обобщение с общением, мы видим, что обобщение выступает как функция сознания в целом, а не только одного мышления. Все акты сознания есть обобщение" [3, т. 4; 363]. Связь общения с обобщением специально прослеживалась Л.С. Выготским в книге "Мышление и речь". Вывод, к которому он приходит, состоит в том, "что общение необходимо предполагает обобщение и развитие словесного значения, т.е. обобщение становится возможным при развитии общения", а затем еще раз подчеркивает, что "мы начинаем понимать действительную связь, существующую между развитием детского мышления и социальным развитием ребенка только тогда, когда научаемся видеть единство общения и обобщения" [3, т. 2; 19].

Если соотнести эти выводы со знаменитым тезисом автора культурно-исторической концепции о том, что психологические функции изначально существуют как социальные отношения и лишь затем становятся психическими функциями личности, то сам процесс развития личности раскрывается как процесс развития форм общения. "За всеми высшими функциями, их отношениями генетически стоят социальные отношения, реальные отношения людей. Отсюда одним из основных принципов нашей воли является принцип разделения функций между людьми, разделение снова надвое того, что сейчас слито в одном, экспериментальное развертывание высшего психического процесса в ту драму, которая происходит между людьми...

Все высшие психические функции суть интериоризованные отношения социального порядка, основа социальной структуры личности. Их состав, генетическая структура, способ действия, - одним словом, вся их природа социальна; даже превращаясь в психические процессы, она остается квази-социальной. Человек и наедине с собой сохраняет функции общения" [2; 198].

Таким образом, общение, являясь исходной основой психического развития ребенка, по мере этого развития не утрачивает своего значения, оставаясь внутренним основанием психических функций и способом бытия личности. Это значит, что каждый возрастной период должен быть понят и раскрыт как особая, отличающая этот период форма общения ребенка.

В отечественной детской психологии проблемами общения ребенка специально занимались М.И. Лисина и ее сотрудники. Исследования этого направления были выполнены в русле деятельностного подхода и соответственно разделили свойственные ему ограничения; в этих исследованиях практически не затрагивались вопросы целенаправленного обучения детей и проблемы развития личности ребенка в процессе обучения. Идея Л.С. Выготского о социальной обусловленности психики развивалась в психологии учебной деятельности, основы которой были заложены в трудах Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова. Понимание учебной деятельности как коллективно распределенной в своих начальных формах разрабатывалось В.В. Рубцовым, Г.А. Цукерман, Т.А. Матис и другими представителями этого исследовательского направления. Однако эти исследования ограничиваются главным образом младшим школьным возрастом. В подростковом возрасте идеи культурно-исторической концепции развиваются в работах Д.И. Фельдштейна и его сотрудников, применительно же к дошкольному возрасту следует отметить работы Т.А. Репиной, А.А. Рояк, Т.В. Антоновой и других исследователей.

Долгое время проблемы организации развивающего обучения в дошкольном возрасте были предметом главным образом педагогических исследований. В этих работах исходной установкой было доминирование взрослого, учителя или воспитателя в образовательном процессе. Эта установка принципиально не позволяет осуществить "экспериментальное развертывание высшего психического процесса в ту драму, которая происходит между людьми" (Л.С. Выготский).

Подводя итог нашему рассмотрению идей культурно-исторической концепции и их реализации в психологических исследованиях, можно еще раз отметить, что именно эти идеи составляют научную основу личностного подхода к обучению, причем они должны быть взяты во всей их совокупности, а не по отдельности, как это было, например, с понятием ведущей деятельности. "Теоретически осмыслить возраст, - писал Л.С. Выготский, - значит найти такое изменение личности ребенка как целого, внутри которого все эти моменты стали бы нам ясны, одни в качестве предпосылок, а другие - известных моментов и т.д." [3, т. 4; 338].

Следует отметить, что все указанные выше основополагающие понятия культурно-исторической концепции, а именно: понятие ведущей деятельности, понятие социальной ситуации развития, понятия психологических новообразований и центральной психической функции - закономерно проецируются на шкалу психологического времени, представленную стабильными и критическими возрастными периодами. Такая проекция образует сеть взаимосоотнесенных понятий, ячейки которой должны быть заполнены конкретными психологическими характеристиками. Эти характеристики, с одной стороны, раскрывают особенности и главное содержание того или иного возрастного периода, а с другой стороны, дают картину динамики развития по выделенным линиям.

На сегодня в возрастной психологии нет полной картины, дающей представление о развитии личности ребенка в свете основополагающих понятий культурно-исторической концепции. Некоторые из выделенных Л.С. Выготским характеристик с позиций современных психологических данных требуют уточнения и переосмысления. Например, противоречат собственным исследованиям Л.С. Выготского называемые им в качестве центральных психических функций восприятие и память соответственно раннего и дошкольного периодов развития. Уточнение уже имеющихся в детской психологии характеристик, выдвижение новых гипотез о содержании развития в каждом возрастном периоде в свете выделенных понятий, экспериментальное подтверждение гипотез о дошкольном и младшем школьном возрастных периодах являются настоятельной потребностью психологической науки. Необходимость экспериментально подтвержденных исследовательских решений, охватывающих онтогенез психики от младенческого до подросткового возраста включительно, обусловлена тем обстоятельством, что только таким путем мы можем получить представление о развитии личности ребенка в целом, а не об особенностях отдельных сторон и функций психики.

Изучение личностного развития в процессе обучения и выявление закономерностей организации обучения, способствующего развитию личности ребенка, - это и есть путь преодоления раскола психологии на интеллектуалистическую и глубинно-личностную, способ решения проблемы единства аффекта и интеллекта на конкретном психолого-педагогическом содержании.

С целью реализации идей культурно-исторической концепции в педагогической практике, а также разрабатываемого нами личностного подхода в обучении детей коллективом сотрудников лаборатории формирования личности НИИ дошкольного воспитания АПН СССР около десяти лет назад была начата опытно-экспериментальная работа, которая в настоящее время продолжается в научно-внедренческой лаборатории психопедагогики образования при администрации Московской области. Это направление работ связано с построением новой модели начального образования, включающей в себя обучение и воспитание детей от трех до десяти лет, по программе "Золотой ключик". В настоящее время эта программа внедряется в 23 образовательных учреждениях-комплексах типа "детский сад - начальная школа" в различных регионах страны. Эта программа получила положительную оценку Федерального экспертного совета по общему образованию и рекомендована Министерством образования РФ к внедрению.

Построение начального образования по программе "Золотой ключик" нацелено на достижение органического единства условий, обеспечивающих детям максимально полное, соответствующее возрасту развитие и одновременно эмоциональное благополучие и счастливую, радостную жизнь. Для достижения этой цели необходимо изменение принципов и основ организации педагогического процесса. Построение новой модели начального образования предполагает следующее.

1. Изменение позиции педагога в воспитательно-образовательном процессе. Центральной фигурой в нем должен стать сам ребенок. Взрослый должен не только учить и воспитывать, но и жить совместной с детьми жизнью, интересной для всех ее участников, и уже внутри этой жизни решать свои педагогические задачи.

2. Преодоление существующего отчуждения семьи от детского учреждения. Для этого нужно практически осуществить примат семейного, а не общественного 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. Полноценное общение, являющееся самым главным условием развития психики и личности ребенка. Необходима такая организация жизни детей в разновозрастных семьях-группах, чтобы там происходило 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 интеллектуальное развитие подчинено развитию эмоциональной сферы.

Организация учреждений и педагогического процесса в них по программе "Золотой ключик" отличается 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 детей и другие члены семьи вовлечены в жизнь учреждения, принимают участие в делах и заботах учреждения, вовлечены в них вместе с детьми и педагогами;

- учреждение является комплексом типа "детский сад - начальная школа", где живут и учатся дети от трех до десяти лет;

- дети объединены в разновозрастные группы до 25-28 человек в каждой, с равномерной представленностью детей всех возрастов, как дошкольников, так и младших школьников;

- с каждой группой в течение всего дня работают 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 мин для 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 с воспитателями, в сбалансированных коллективных, микрогрупповых и индивидуальных деятельностях, в многообразных играх и театрализациях, в запланированных и неожиданных событиях.

Результаты, полученные в учреждениях, работающих по программе "Золотой ключик", показали, что в этих условиях дети без особых трудностей осваивают содержание типовой программы по дошкольному воспитанию, программы начальных классов школы, а также довольно большой объем дополнительного материала. У детей с трудностями в поведении и в психическом развитии происходит естественная психокоррекция. В целом дети, посещающие эти учреждения, отличаются большей открытостью, умением занять себя, навыками коллективной деятельности и способностью к творчеству. Неожиданным, но вполне закономерным оказалось существенное снижение заболеваемости детей, хотя никакой специальной работы не проводилось.

Подводя итог нашим поискам, а также принимая во внимание результаты опытно-экспериментальной работы с детьми дошкольного и младшего школьного возраста, можно с уверенностью сказать, что в настоящее время сложились необходимые предпосылки построения педагогической практики на основе новой, неклассической психологии, возможность которой была показана Л.С.Выготским. Суть этой психологии в том, что она не на словах, а на деле является психологией развития, психологией личности, психологией обретения ребенком внутренней свободы и собственной индивидуальности. Мы обозначили наши попытки приближения к этой психологии словосочетанием "личностный подход", несмотря на его распространенность. Дело не в терминах, а в том, какой смысл в них вкладывается. В данном случае «личностный подход» подразумевает, что предметом исследовательских интересов выступают психологические закономерности развития личности.

**Список литературы**

Библер В.С. Мышление как творчество: (Введение в логику мысленного диалога). М.: Политиздат, 1975.

Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960.

Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. М.: Педагогика, 1982—1984.

Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопр. психол. 1971. № 4. С. 6—20.