УВ

УЧЕБНИК ДЛЯ ВУЗОВ

Е.О. СМИРНОВА

ДЕТСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ГУМАНИТАРНЫЙ ИЗДАТЕЛЬСКИЙ ЦЕНТР ВЛАДОС

УЧЕБНИК
ДЛЯ ВУЗОВ

Е.О. СМИРНОВА

ДЕТСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Допущено Министерством образования и науки Российской Федерации в качестве учебника для студентов высших педагогических учебных заведений, обучающихся по специальности «Дошкольная педагогика и психология»

Москва

ГУМАНИТАРНЫЙ ИЗДАТЕЛЬСКИЙ ЦЕНТР ВЛАДОС

2008

УДК 159.922.7(075.8)
ББК 88.8я73
С50

Рецензенты:

доктор психологических наук, профессор,
зав. кафедрой возрастной психологии МПГУ
Т. Д. Марцинковская;

кандидат психологических наук, зав. кафедрой
дошкольной педагогики и психологии МГППИ
Р. Б. Стеркина;

кафедра дошкольной педагогики и психологии МГППИ

Смирнова Е.О.

С50 Детская психология : учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений, обучающихся по специальности «Дошкольная педагогика и психология» / Е.О. Смирнова. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2008. – 366 с. — (Учебник для вузов).

ISBN 978-5-691-00893-1.

В учебнике раскрываются основные понятия, важные теоретические положения современной детской психологии, рассматриваются закономерности развития познавательных психических процессов ребенка, становление ведущих видов деятельности на каждом возрастном этапе. Дается характеристика проблемы готовности ребенка к школе, которая является своеобразным итогом психического развития дошкольника.

Учебник предназначен для студентов педагогических вузов, училищ и колледжей, будет полезен всем, кого волнуют проблемы развития и воспитания детей.

УДК 159.922.7(075.8)
ББК 88.8я73

© Смирнова Е. О., 2003
© ООО «Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС», 2003
© Оформление. ООО «Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС», 2003

ISBN 978-5-691-00893-1

Часть 1

ОСНОВНЫЕ ПОНЯТИЯ ДЕТСКОЙ ПСИХОЛОГИИ И ТЕОРИИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА

Глава 1 ПРЕДМЕТ И ЗАДАЧИ ДЕТСКОЙ ПСИХОЛОГИИ 4

Глава 2 МЕТОДЫ ДЕТСКОЙ ПСИХОЛОГИИ 18

Глава 3 ОСНОВНЫЕ ТЕОРИИ, ОБЪЯСНЯЮЩИЕ ДЕТСКОЕ ПСИХИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ 29

Глава 4 ДВИЖУЩИЕ СИЛЫ И УСЛОВИЯ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА 55

Глава 1 ПРЕДМЕТ И ЗАДАЧИ ДЕТСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Детская психология – наука о психическом развитии ребенка

Детство – период наиболее быстрого и интенсивного развития человека. Ни в каком другом возрасте человек не проходит такое множество своеобразных этапов, как в раннем и дошкольном детстве. За первые 5–6 лет жизни он превращается из совершенно беспомощного младенца в достаточно сформированного человека со своими интересами, чертами характера, привычками, взглядами. Именно в эти годы ребенок начинает ходить, действовать с предметами, говорить, думать, общаться, воображать и пр. Этот огромный путь психического развития ребенка и является основным предметом детской психологии.

Скорость появления новых качеств ребенка впечатляет взрослых. Постоянное движение ребенка вперед, возникновение все новых форм его самостоятельности и самодеятельности характеризуется фактами, присущими детскому развитию. Этими фактами и оперирует детская психология.

Долгое время ребенка рассматривали как маленького взрослого: он многого не знает, не умеет, не понимает. Он не может организовывать и контролировать себя, не может рассуждать, выполнять свои обещания и пр. Можно еще долго перечислять, чего ребенок не может. Но если мы будем рассматривать ребенка как неразумного, недоразвитого взрослого, мы никогда не поймем, откуда возникают его способности, качества, поступки. Можно перечислить множество занятий, которые дети

могут делать лучше, чем взрослые. Они могут часами рисовать картинки, придумывать воображаемые ситуации и превращаться в разные персонажи, страдать за судьбу бездомного котенка и пр. Все это обычно недоступно взрослому человеку. Поэтому важно искать не то, что дети еще не могут, а то, чем они отличаются от взрослых, т. е. специфику их внутренней душевной жизни.

Основная трудность в изучении психической жизни маленьких детей заключается в том, что эта жизнь находится в постоянном развитии, и чем младше ребенок, тем более интенсивно происходит это развитие. Он не только растет, но и развивается. Понятия «рост» и «развитие» следует различать.

Рост – это количественное изменение или усовершенствование какой-либо функции. Увеличиваются вес и рост ребенка, он все лучше действует с предметами, говорит, ходит и пр. Это количественное накопление. Если мы будем рассматривать ребенка как неполноценного взрослого, то весь его жизненный путь сведется только к количественным изменениям – т. е. к увеличению и усилению того, что в нем изначально присутствует, и ничего принципиально нового не образуется.

В отличие от этого, ***развитие*** характеризуется прежде всего качественными изменениями, возникновением психических новообразований. Например, неделю назад младенец вовсе не интересовался игрушками, а сегодня тянется к ним и постоянно требует их от взрослого. Раньше он не обращал внимания на оценки окружающих, а теперь обижается на замечания и требует похвалы. Значит, произошли какие-то качественные изменения в его психической жизни, возникло что-то новое, а старое отошло на задний план, т. е. изменилась структура его психических процессов. Развитие характеризуется неравномерностью возникновения разных структур, когда одни из них «отстают», а другие «забегают вперед».

Несмотря на различия, которые, безусловно, существуют между детьми одного возраста, каждый этап детства имеет свои специфические особенности. Например, в 3–4 месяца все младенцы радуются взрослому, около года дети предпочитают играть с игрушками, а около двух лет начинают говорить и пр. Эти изменения носят не случайный, а закономерный характер. Если у того или иного ребенка они происходят иначе, можно говорить об отклонениях в их психическом развитии: отставании,

опережении или деформации, которые всегда имеют свои причины. ***Выяснение закономерностей развития и объяснение его причин – важнейшая задача детской психологии.***

Все дети проходят в своем развитии определенные стадии или этапы, которые характеризуются специфическими особенностями их психической жизни. Изучение закономерностей психического развития ребенка составляет основной предмет детской психологии. Ее основная задача – ***описать и объяснить особенности психической жизни ребенка на каждом возрастном этапе***.

Специфика детского развития

Чем же определяется специфика детского развития? Главный вопрос, который здесь возникает, это вопрос об относительной роли природных свойств организма и человеческих условий воспитания ребенка. Для ответа на него следовало бы провести эксперимент, когда дети с первых дней жизни росли бы в условиях изоляции от взрослых: не слышали бы речи, не видели бы других людей, не пользовались бы обычными для нас предметами. Если бы в таких условиях дети развивались примерно так же, психические способности ребенка можно было бы считать врожденными, заложенными самой природой.

Понятно, что ни один ученый и ни один родитель не позволит провести с ребенком такой рискованный эксперимент. Однако в истории человечества подобные случаи бывали. Дети вырастали вне человеческого общества, воспитывались животными. Их называют «дети-Маугли», по аналогии с героем знаменитого романа Р. Киплинга.

Например, в начале XX в. индийский ученый Рид Сингх увидел, как волчица выводит на прогулку своих волчат, среди которых оказались две девочки – одна примерно восьми, а другая полутора лет. Сингх увез девочек с собой и попытался их воспитывать. Оказалось, что эти дети были лишены всех без исключения специфически человеческих форм поведения. Они передвигались на четырех конечностях, ели сырое мясо, вели ночной образ жизни, выли по ночам, огрызались при виде людей и пытались скрыться. Словом, они значительно больше были похожи на волчат, чем на человеческих детей. Младшая из них, Амала, умерла

через год, не выдержав человеческих условий жизни. Старшая, Камала, прожила до 17 лет. За 9 лет ее удалось с большим трудом обучить прямохождению и некоторым гигиеническим навыкам. Однако полноценное психическое развитие оказалось для девочки невозможным. Она так и не смогла думать, чувствовать и говорить по-человечески, оставаясь существом с типично волчьими повадками.

Может ли ребенок развиваться по-человечески, если не создавать ему человеческие условия жизни и не воспитывать по-человечески? Ответ на этот вопрос дают наблюдения за детьми, выросшими в условиях госпитализма. Явление госпитализма характеризуется изоляцией детей от взрослых и долгим пребыванием ребенка раннего возраста в одиночестве. Во время войны случалось, что дети были разлучены со своими матерями и воспитывались в специальных детских приютах.

Так, немецкий психолог Р. Шпиц описал детей одного приюта, которые не видели своих матерей с 3-месячного возраста. Уход, питание, гигиенические условия в этом учреждении были типичными для удовлетворительно функционирующих заведений такого рода. Однако у всех детей произошла резкая задержка не только психического, но и физического развития. В течение 2 лет погибло около половины детей. Оставшиеся в живых в 3–4 года были абсолютно не способны к самостоятельному передвижению, не умели сидеть без поддержки, не могли есть ложкой и самостоятельно одеваться, не реагировали на окружающих.

Итак, дети, оставшиеся в первые месяцы жизни вообще без внимания взрослых, несмотря на нормальное питание и физический уход, либо просто не выживают, либо перестают развиваться и остаются в эмбриональном состоянии. Это может свидетельствовать о том, что наличие человеческого мозга – далеко не главное условие человеческого развития. Недостаточно родиться человеком, чтобы стать им. Ребенок впитывает в себя то, что дается условиями жизни, воспитанием. И если эти условия звериные – волчьи, собачьи, обезьяньи, ребенок вырастает зверем соответствующего вида. Если же ребенок остается один на один с внешним миром, без «воспитывающей» среды он просто не выживает и не развивается. Человеческая психика не возникает

без человеческих условий жизни. Она не заложена в мозгу или в организме ребенка.

И в то же время психическая, душевная жизнь присуща только человеку, и никакое животное ни при каких условиях не может стать человеком.

В науке неоднократно делались попытки развить у животных человеческие качества. Например, советский зоопсихолог Н. Н. Ладыгина-Котс воспитывала в своей семье маленького шимпанзе от полутора до четырех лет. Обезьянку учили пользоваться вещами, играть с игрушками, разговаривать и относились к ней вполне по-человечески. Но результаты оказались весьма скромными. Шимпанзе с трудом научился некоторым человеческим навыкам (держать карандаш или веник, стучать молотком и пр.) Но совершенно недоступным для него оказался смысл человеческих действий: водя карандашом по бумаге, он не мог нарисовать что-нибудь осмысленное, «подметая» пол, он перекладывал мусор с одного места на другое и пр. У него отсутствовала какая-либо тенденция к усвоению слов, даже при настойчивой специальной тренировке. Эти данные говорят о том, что без человеческого мозга не могут возникнуть и человеческие качества психики.

Что же получается? Вроде бы никаких природных предпосылок к человеческому развитию у ребенка нет, и в то же время только человеческий ребенок может стать человеком. Значит, все-таки есть в человеческом организме что-то, что позволяет ему столь быстро и успешно усвоить все формы человеческого поведения, научиться думать, переживать, управлять собой.

Да, есть. Как ни странно, главным преимуществом ребенка оказывается его врожденная беспомощность, его неспособность к каким-либо определенным формам поведения. ***Чрезвычайная пластичность человеческого мозга – одна из главных его особенностей, обеспечивающих психическое развитие.*** У животных большая часть мозгового вещества уже «занята» к моменту рождения – в нем закреплены врожденные формы поведения – инстинкты. Мозг ребенка открыт для нового опыта и готов принять то, что дают ему жизнь и воспитание. Ученые доказали, что у животных процесс формирования мозга в основном заканчивается

к моменту рождения, а у человека этот этот процесс продолжается долгие годы после рождения и зависит от условий жизни и воспитания ребенка. Эти условия не просто заполняют «чистые страницы» мозга, но и влияют на само его строение. Поэтому первые, детские годы имеют столь важное, кардинальное значение для становления человека.

Мозг человека практически не изменился со времен наших далеких предков, живших несколько десятков тысяч лет тому назад. В то же время человечество за это время сделало гигантский путь в своем развитии. Это стало возможным потому, что развитие человека происходит принципиально по-другому, чем развитие в животном мире. Если в животном мире определенные формы поведения передаются по наследству, так же как и строение организма, или же приобретаются в процессе индивидуального опыта отдельной особи, то у человека свойственные ему формы деятельности и психические качества передаются другим путем – путем наследования культурно-исторического опыта. Каждое новое поколение «стоит на плечах» всей предшествующей истории человечества. Оно приходит не в природный мир, а в мир культуры, в котором уже есть науки, литература, музыка, дома, машины и многое другое. Есть представления о том, как должны развиваться дети и какими они должны стать к зрелому возрасту. Всего этого сам ребенок никогда не изобретет, но он должен овладеть этим в процессе своего человеческого развития. Вот в чем заключается культурное или социальное наследование. Поэтому развитие ребенка определяется не только и не столько созреванием организма, но прежде всего социальными и культурными условиями жизни и воспитания ребенка в обществе. Эти условия существенно различаются в разных культурах в разные исторические эпохи.

Детство как социокультурный феномен

Исторически понятие детства связывается не с биологическим состоянием незрелости, а с определенным социальным статусом детей в различные исторические эпохи, кругом прав и обязанностей ребенка, доступных для него видов деятельности. Исследовать историю детства достаточно трудно, так как в этой

области невозможно проводить наблюдения, а памятники культуры, имеющие отношение к детям, крайне бедны. Уникальный интерес представляют работы французского демографа и историка Ф. Ариеса, который пытался воссоздать историю детства на материале произведений изобразительного искусства. Его исследования показали, что вплоть до XIII в. художники вообще не обращались к образам детей. В живописи XIII в. изображения детей встречаются лишь в религиозных сюжетах (ангелы, младенец Иисус), изображения реальных детей при этом отсутствуют. По-видимому, тогда детство считалось периодом малоценным и быстро проходящим. Этому, по мнению Ариеса, способствовала демографическая ситуация того времени – высокая рождаемость и высокая детская смертность. Наблюдалось общее безразличие и несерьезное отношение к детям. Признаком преодоления такого безразличия служит появление в XIV в. портретов умерших детей, которое говорит о том, что смерть ребенка начинает восприниматься как тяжелая утрата, а не как обычное явление. Преодоление полного равнодушия к детям, если судить по истории живописи, происходит лишь в XVII в., когда впервые на портретах появляются изображения реальных детей. Как правило, это портреты цесаревичей и влиятельных особ в детском возрасте. Таким образом, по данным Ариеса, открытие детства началось в XIII в., но очевидность этого открытия наиболее полно проявляется в конце XVI и в XVII вв.

Одним из интересных признаков изменившегося отношения к детям служит появление новых элементов в детской одежде. В средние века, как только ребенок вырастал из пеленок, его сразу же одевали во взрослый костюм. Только в XVI–XVII вв. появляется специальная детская одежда. Характерно, что мальчиков и девочек 2–4 лет одевали в одинаковые детские платьица. Этот тип детского костюма просуществовал вплоть до начала XX в. Характерно, что в тех общественных сословиях, где нет больших различий между работой взрослых и детей (как, например, в крестьянских семьях до революции), детей одевают во взрослые одежды (разумеется, меньших размеров).

Исследования Ф. Ариеса начинаются со средневековья, поскольку лишь в это время появляются изображения детей в живописи. Однако забота о детях и их воспитании, разумеется, была всегда. Представить особенности воспитания древних народов

позволяют описания быта и жизни примитивных племен, сохранившихся до наших дней.

Одно из таких описаний содержится в записках Дугласа Локвуда о его путешествии в пустыню Гибсона (Западная Австралия) и о встречах с аборигенами племени пинтуби. До 1957 г. большинство людей этого племени не видели белого человека, их контакты с соседними племенами были сильно ограничены, в результате чего в этом племени во многом сохранились культура и образ жизни людей каменного века. Вся жизнь этих людей проходит в пустыне и сосредоточена на поиске воды и пищи. Сильные и выносливые женщины племени пинтуби участвуют в этих поисках наравне с мужчинами. Они могут часами идти по пустыне с тяжелым грузом на голове. Детей рожают лежа на песке, помогая друг другу. Они не имеют никаких представлений о гигиене и даже не знают причин деторождения. У них нет никакой утвари, кроме кувшинов, которые они носят на голове. Когда Локвуд предложил им зеркальце и расческу, они не смогли воспользоваться ими по назначению, а изображение в зеркале вызывало удивление и страх. Локвуд описывает, как девочка 2–3 лет во время еды засовывала себе в рот то огромные куски лепешки, то кусочки мяса маленькой игуаны, которые сама испекла на горячем песке. Ее младшая сестра сидела рядом и расправлялась с банкой тушенки (из запасов экспедиции), вытаскивая мясо пальчиками. Еще одно наблюдение: маленькая, не умеющая ходить девочка устроила для себя отдельный костерчик и, наклонив голову, раздувала угли, чтобы огонь разгорелся и согрел ее. Она была без одежды и наверняка замерзла, но не плакала. Локвуд отмечает, что хотя в лагере было трое маленьких детей, он ни разу не слышал детского плача.

Свидетельства раннего взросления детей можно обнаружить во многих литературных источниках XIX в. Дети иногда начинали работать с 5-летнего возраста, нередко с 6-летнего, и почти все дети неимущих родителей работали с 8-летнего возраста; рабочий день продолжался 14–16 часов. Вспомним известный персонаж стихотворения Н. Некрасова «Мужичок с ноготок», который в 6 лет считает себя полноправным мужиком.

Эти и многие другие материалы позволили Д. Б. Эльконину выдвинуть положение об исторической обусловленности детства. Детство возникает тогда, когда ребенка нельзя непосредственно включать в систему общественного воспроизводства, поскольку он еще не может овладеть орудиями труда в силу их сложности. Если эти орудия просты и примитивны, основными способами добывания пищи являются собирательство и охота, ребенок может очень рано приобщиться к труду взрослых, практически усваивая способы действия взрослых. При таких условиях, когда ребенок непосредственно включается в жизнь взрослых, нет необходимости в специальной подготовке к будущей трудовой жизни. Развитие цивилизации с неизбежностью привело к тому, что включение детей в производительный труд взрослых оказалось невозможным и было отодвинуто во времени. С развитием человечества детство удлинялось. Такое удлинение детства происходило не путем надстраивания новых периодов, а путем своеобразного «вклинивания» нового периода развития. Эльконин блестяще раскрыл характер такого «вклинивания» нового периода на примере возникновения сюжетно-ролевой игры, а вместе с ней и нового этапа развития, который в современной психологии назван дошкольным.

Вопросы об историческом происхождении периодов детства, о связи истории детства с историей общества чрезвычайно важны для понимания психологии современного ребенка. Следует помнить, что тип воспитания, который мы наблюдаем в настоящее время, – всего лишь один из возможных и далеко не единственный.

Детская психология в системе наук

Детская психология – наука относительно молодая. Она зародилась в конце XIX в., и ее началом принято считать появление книги ученого-дарвиниста Вильгельма Прейера «Душа ребенка». В ней Прейер приводит записи ежедневных наблюдений за развитием собственного сына. Несмотря на явную биологическую ориентацию этих наблюдений, Прейер впервые осуществил объективное исследование психики ребенка, поэтому он традиционно считается основателем детской психо-

логии. На протяжении XX в. детская психология развивалась достаточно бурно и интенсивно. Однако, выделившись в отдельную область знаний, она имеет прочные связи с другими науками. Рассмотрим место детской психологии в системе других наук.

Изучение психического развития ребенка возможно только при определенных общих представлениях о том, что такое человек и в чем состоят его сущностные характеристики. Такие представления дает ***философия***. Можно напомнить, что психология первоначально возникла в рамках философии и долгое время существовала как ее составная часть. В дальнейшем она выделилась в самостоятельную область знания и сама разделилась на множество отдельных дисциплин. Но все же каждый ученый, пытающийся изучать человека, хочет он того или нет, обязательно опирается на определенную философскую базу, на определенное понимание сущности человека. Поэтому философия, или философская антропология, является фундаментом психологии вообще и детской психологии в частности. С другой стороны, вопросы, связанные с происхождением сознания, деятельности, личности человека, которые являются центральными для философов, конкретно и детально разрабатываются в детской психологии. Многие известные философы (В. В. Ильенков, Ф. Т. Михайлов и др.) постоянно обращались к материалам детской психологии и во многом строили на них свои философские концепции. Поэтому можно сказать, что детская психология, с одной стороны, опирается на философию, а с другой – дает ей необходимый эмпирический материал.

Психология современного человека, в том числе и ребенка, коренным образом отличается от психологии человека средних веков или эпохи Возрождения. Однако историко-культурным развитием человечества, ***филогенезом***, занимаются другие науки – история, культурология, антропология. Предметом детской психологии является индивидуальное развитие человека, или ***онтогенез***, который всегда происходит в определенной историко-культурной ситуации, на определенном этапе филогенеза. Детскому психологу необходимо учитывать историко-культурный фон, на котором происходит детское развитие. Вместе с тем онтогенетическое развитие имеет свои глубоко специфические закономерности.

Качественные изменения в психической жизни, т. е. развитие, происходит не только в детстве, но и на протяжении всего онтогенеза. И в жизни взрослого человека возможны качественные переломы в его взглядах на мир, появление новых потребностей и новых форм деятельности. Все эти изменения имеют свои психологические механизмы и закономерности. Они составляют предмет особой научной дисциплины – ***психологии развития,*** или ***генетической психологии***. Конечно, детская и генетическая психологии имеют много общего, поскольку наиболее интенсивно и эффективно психическое развитие человека происходит в детском возрасте. Генетическая психология в основном строится на фактах и закономерностях, полученных в детской психологии. В свою очередь, детская психология использует закономерности психического развития человека, открытые в психологии развития. Но детская психология ограничивается ранним возрастом (от 0 до 7 лет) и стремится максимально полно описать качественные изменения, происходящие с ребенком на протяжении детства.

Детская психология опирается на понятия и методологию ***общей психологии***. Выделение таких аспектов психической жизни ребенка, как деятельность, психические процессы, личность и др., стало возможным благодаря тому, что эти аспекты были выделены и описаны в общей психологии. Вместе с тем общая психология, имеющая дело со взрослым человеком, не может обойтись без фактов детской психологии. Особенности психической жизни взрослого нельзя понять без анализа их происхождения. Психика взрослого человека очень сложна, в ней одновременно существует в свернутом, сжатом виде множество процессов и тенденций, изучить и проанализировать которые невозможно без обращения к их генезису. Детская психология в этом отношении обладает неоспоримым преимуществом: здесь все только начинается, и все процессы зарождения новых форм деятельности, сознания, мышления можно проследить в открытом, развернутом виде. Поэтому детскую психологию можно рассматривать как своеобразный ***генетический метод*** общей психологии, который позволяет проследить становление сложнейших форм психической жизни взрослого человека.

Вместе с тем детская психология является самостоятельной фундаментальной наукой, дающей научную основу для таких прикладных наук, как ***педагогическая психология*** и ***педагогика***. Предметом педагогической психологии являются разработка и обоснование методов обучения и воспитания детей в различных возрастах. Очевидно, что разработка методов обучения и воспитания дошкольников невозможна без знания особенностей психики ребенка на ранних этапах онтогенеза, которые дает детская психология. Только понимание возможностей (и границ этих возможностей) ребенка на разных этапах детства позволяет педагогическому психологу разработать адекватные и эффективные для каждого возраста методы обучения и воспитания детей. Вместе с тем педагогическая психология дает неоценимый материал для детской психологии, поскольку позволяет выяснить влияние различных стратегий воспитания и обучения детей на особенности их психического развития. Фундаментальная проблема связи психического развития ребенка с его обучением и воспитанием лежит в плоскости как детской, так и педагогической психологии. Поэтому детская и педагогическая психологии являются неразрывно связанными дисциплинами. Педагогическую психологию дошкольника можно рассматривать как особую область детской психологии, связанную с разработкой прикладных вопросов, касающихся обучения и воспитания детей.

Знание основ детской психологии необходимо для практической работы с детьми. Важнейшим условием успешной работы воспитателей и педагогов в яслях, детском саду, различных учебно-воспитательных центрах является знание закономерностей психического развития ребенка, понимание интересов каждого ребенка, особенностей его мышления и эмоциональной жизни. Знание детской психологии помогает воспитателю устанавливать контакт с детьми, своевременно выявлять и преодолевать отклонения в их психическом развитии, выбирать адекватные для них формы общения и обучения.

В последнее время в нашей стране все более широкое распространение получает профессия ***практического детского психолога***. В задачу этого специалиста входят диагностика и коррекция психического развития детей, а также работа с «трудными» детьми и их родителями. Необходимой основой для этой профессии

является знание детской психологии. Только понимание возрастных норм и закономерностей психического развития позволяет практическому психологу выявлять индивидуальные особенности каждого ребенка, их соответствие возрастной норме, диагностировать отклонения в психическом развитии отдельных детей и выбирать адекватные и эффективные методы коррекции.

ИТОГИ

Детство – период наиболее интенсивного и эффективного развития человека.

Детская психология – это наука, изучающая особенности психической жизни ребенка и закономерности психического развития в детском возрасте. Это развитие осуществляется как качественные преобразования в психике ребенка, смена различных, качественно своеобразных возрастных этапов психической жизни, каждый из которых имеет свои специфические особенности. В отличие от этого рост ребенка является процессом количественных накоплений, т. е. увеличением того же качества.

Психическое развитие ребенка осуществляется другим путем, чем развитие животных. Оно происходит не как развертывание врожденных биологических задатков или накопление индивидуального опыта, а через присвоение культурно-исторического опыта, превращение общественных ценностей и норм деятельности в собственные, индивидуальные способности ребенка.

Детская психология как самостоятельная, фундаментальная наука имеет тесные и взаимные связи с другими дисциплинами. С одной стороны, она опирается на философию, культурологию, психологию развития и общую психологию и дает эмпирический материал для них, с другой – она является научным фундаментом для педагогической психологии, педагогики и практической психологии.

Вопросы

1. Что изучает детская психология и каков ее главный предмет?

2. Чем отличается детский возраст от других, более поздних возрастов?

3. Что дает ребенку природа? В чем главное отличие человеческого мозга от мозга животных?

4. Чем отличается развитие ребенка от его роста?

5. Каково главное условие человеческого развития?

6. В чем главное отличие в развитии ребенка и детенышей животного?

7. С какими науками связана детская психология? Что дают ей философия, психология развития и общая психология?

8. Зачем воспитателю или практическому психологу нужно знать детскую психологию?

Глава 2 МЕТОДЫ ДЕТСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Метод (от греческого «путь к чему-либо») – это общий подход, способ исследования. Метод определяется предметом изучения и общими представлениями о нем. Например, если ученый исследует психическое развитие ребенка и при этом исходит из представления о том, что это развитие определяется природными, биологическими факторами, его главным методом будет максимально возможное устранение всех влияющих извне социальных воздействий на предмет изучения. Если же он, напротив, полагает, что это развитие определяется влияниями социальной среды, он будет специально организовывать эти внешние воздействия и анализировать характер их влияния на особенности психики ребенка. Таким образом, разные взгляды на предмет порождают разные стратегии исследования, или разные методы.

Нужно различать методы и методики исследования. В отличие от метода, методика – это частный, тактический способ получения фактов, который зависит от конкретных условий работы ученого, особенностей его объекта (например, от возраста детей), изобретательности самого исследователя и пр. Исследовательских методик в детской психологии великое множество. Методов всего два – наблюдение и эксперимент. Правда, каждый из них имеет несколько вариантов.

Метод наблюдения

Первоначально детская психология была чисто описательной наукой. Ее задача состояла в феноменологическом описании процессов психического развития ребенка и их симптомов, а основная стратегия заключалась соответственно в наблюдении за процессами развития. Эти наблюдения обычно имели вид дневниковых записей. Одним из первых исследователей, осуществивших наблюдение за развитием ребенка, был Ч. Дарвин. В 1881 г. именно он первым описал появление улыбки ребенка на 45–46-й день жизни, привязанности ко взрослому в конце 5-го месяца жизни и много других важных фактов.

Как уже отмечалось, первой книгой по детской психологии стал труд немецкого физиолога В. Прейера «Душа ребенка» (1882). В исследовании Прейера ребенок впервые был подвергнут систематическому наблюдению с момента рождения до конца 3-го года жизни, ежедневно, в одни и те же временные интервалы. Дневники развития своих детей вели многие крупные психологи. Так, известный немецкий детский психолог В. Штерн (1871–1938) использовал дневниковые записи, которые он вел вместе со своей женой, для обоснования своих гипотез. Крупный швейцарский психолог Ж. Пиаже (1896–1980), выделяя этапы умственного развития ребенка, часто ссылался на наблюдения за собственными внуками. Известный советский детский психолог Д. Б. Эльконин (1904–1984) использовал наблюдения за своим внуком для описания процесса формирования предметных действий ребенка.

Существовали целые научные учреждения, где метод наблюдения за детьми был основным. Например, Н. М. Щелованов организовал в 1920 г. клинику нормального развития детей, в которой жили преимущественно подкидыши и сироты. За развитием детей в клинике велось круглосуточное наблюдение, благодаря чему мы получили немало классических работ по детской психологии. В них впервые были выявлены и описаны комплекс оживления у младенцев, интересные особенности развития ходьбы, предметных манипуляций детей и пр.

Метод наблюдения может дать очень важные результаты. Но все зависит от того, что и как наблюдать. В связи с этим выделяют несколько вариантов наблюдения.

Во-первых, оно может быть ***сплошным*** и ***выборочным.*** Сплошные наблюдения охватывают одновременно многие стороны поведения ребенка. Его задача – описать общую картину поведения. Конечно, фиксировать все движения и слова ребенка невозможно. Фиксируется только то, что представляется наблюдателю наиболее важным и значимым, в особенности то новое, что можно увидеть в ребенке в момент наблюдения. Но что именно окажется новым и главным, исследователь заранее не знает (или не формулирует).

В отличие от этого, выборочные наблюдения фиксируют какую-либо одну сторону поведения, определяемую заранее. Например, выражение эмоций у ребенка, его действия с игрушками, особенности слов ребенка и пр. При этом фиксируется поведение ребенка в каких-либо специальных естественных ситуациях или в определенные отрезки времени (во время игры, общения со взрослыми и пр.).

Во-вторых, наблюдение может быть ***скрытым*** и ***включенным.*** При скрытом наблюдении фигура наблюдателя должна быть невидимой для ребенка или не должна привлекать к себе его внимания. Для этого используют специальный прибор – зеркало, обладающее односторонней проницаемостью (или гизелово зеркало, в честь его изобретателя Гизела). Его помещают между комнатой, в которой находится ребенок, и комнатой, где сидит исследователь. В первой комнате на стене висит обычное зеркало, а во второй проделано окно, через которое можно наблюдать за ребенком. В настоящее время для скрытого наблюдения используют телевизионные установки и кинокамеры. Его может осуществлять также привычный и незаметный для ребенка взрослый. Главное, чтобы он не нарушал непринужденности и естественности поведения ребенка.

Включенное наблюдение отличается тем, что наблюдающий взрослый не только является видимым, заметным для ребенка, но и участвует в совместных с ним действиях (играет, кормит, читает книжки и пр.) Он включен в деятельность ребенка. В то же время он не просто играет или кормит, но и осуществляет наблюдение за малышом (отмечает для себя его реакции, инициативные и ответные действия, эмоции, высказывания и пр.), потом описывает свои наблюдения. Задача эта довольно сложная. Здесь нужно не только замечать и запоминать все проявления

ребенка, но и уметь наблюдать за самим собой, учитывать свои собственные действия, вызывающие те или иные проявления наблюдаемого малыша. Таким включенным наблюдением нередко пользуются воспитатели, педагоги, родители и другие взрослые, находящиеся в постоянном контакте с детьми.

В-третьих, наблюдение может быть ***одноразовым*** (***срезовым***) и ***длительным*** (***пролонгированным,*** или ***лонгитюдиональным***). Одноразовое наблюдение проводится один раз, единовременно. С помощью этого метода исследователь обычно сравнивает поведение разных детей (мальчиков и девочек, детей разного возраста, детей – представителей разных культур и пр.) в одних и тех же ситуациях и делает выводы об особенностях их психики.

Пролонгированное (лонгитюдиональное, или лонгитюдное) наблюдение продолжается долгое время (несколько лет) и осуществляется за одними и теми же детьми. При этом методе исследователь сравнивает не разные группы детей, а разные этапы в развитии одного ребенка (или нескольких детей). Пролонгированное наблюдение дает возможность проследить появление новых способностей, интересов ребенка, описать различные стадии его развития. Упомянутые выше дневниковые записи родителей и психологов являются типичными случаями пролонгированных наблюдений.

Однако во всех случаях исследователь может прослеживать только внешние, наблюдаемые стороны поведения ребенка: его высказывания, выразительные движения, его действия с игрушками и пр. Но психолога интересуют не сами по себе внешние проявления, а внутренние, психические процессы, которые скрываются за ними, недоступные непосредственному наблюдению. Чтобы понять эти процессы и уметь интерпретировать наблюдаемое поведение ребенка, психологу необходимо иметь предварительное представление о том, что он может и хочет увидеть, он должен оперировать понятиями, уметь пользоваться языком, с помощью которого будет описывать поведение ребенка. Успешность наблюдения зависит от того, насколько четко сформулирована для исследователя цель наблюдения и насколько ясно он представляет себе, что он будет наблюдать. Если этого нет – его впечатления будут расплывчатыми и неопределенными, главное смешается с второстепенным, и получить какой-либо фактический материал окажется невозможным.

Метод наблюдения имеет ряд неоспоримых достоинств. Он позволяет развернуть перед нами конкретную жизнь ребенка, дает много живых, интересных фактов, но позволяет исследовать ребенка в естественных условиях его жизни. Он незаменим для первичной ориентировки в проблеме и получения предварительных фактов. Но этот метод имеет и ряд недостатков, главный из которых – его чрезвычайная трудоемкость. Он требует высокой психологической образованности исследователя и огромных затрат времени, которые вовсе не гарантируют получения новых фактов. Исследователь вынужден ждать, пока интересующие его явления возникнут сами собой. Кроме того, результаты наблюдений часто не позволяют понять причины тех или иных форм поведения. Многие исследователи замечали, что, наблюдая, психолог видит только то, что он уже знает, а то, что еще ему не известно, проходит мимо его внимания. Поэтому более эффективным оказывается другой, более активный и целенаправленный метод – эксперимент.

Метод эксперимента

Психологический эксперимент позволяет психологу целенаправленно вызывать интересующие его явления психики. В эксперименте психолог специально создает и видоизменяет условия, в которых находится ребенок. Поведение ребенка в разных экспериментальных условиях (его качественный и количественный анализ) позволяет делать некоторые выводы о его психологических характеристиках. Например, чтобы выяснить, какую форму общения со взрослым предпочитают дошкольники, экспериментатор организует различные ситуации общения с ребенком. В одной из них взрослый играет с ним в игрушки, в другой – читает книжки или беседует о чем-то познавательном, в третьей – разговаривает на личностные темы: о его отношениях с друзьями, разных человеческих качествах и пр. Затем экспериментатор сравнивает характер поведения ребенка в этих ситуациях и выясняет, какая из них является для дошкольника предпочтительной. Этот эксперимент позволяет констатировать главную форму общения ребенка. Подобные эксперименты называют *констатирующими*, поскольку они позволяют зафиксировать (или констатировать) какие-либо особенности развития ребенка.

Метод эксперимента оказался эффективным, экономным и нашел широкое применение в психологии вообще и в детской в частности. Специфика эксперимента в детской психологии заключается в том, что экспериментальные условия должны быть близкими к естественным жизненным условиям ребенка и не должны нарушать привычных форм его деятельности. Необычные лабораторные условия (например, использование новой аппаратуры, присутствие чужих взрослых и пр.) могут смутить ребенка и вызвать отказ от деятельности. Поэтому эксперимент в детской психологии должен быть приближен к естественным условиям жизнедеятельности ребенка. Он так и называется – естественный эксперимент, в отличие от лабораторного, который может проходить в любых ситуациях с применением самой сложной аппаратуры. Эксперименты с детьми лучше проводить в форме интересной игры или привычных для ребенка занятий – рисование, конструирование, отгадывание загадок и пр. Дети не должны подозревать, что игры, которые им предлагают, специально организованы для их изучения.

Одним из видов психологического эксперимента являются ***тесты.*** Тест – это система специально подобранных заданий, которые предлагают детям в строго определенных условиях. За выполнение каждого задания ребенок получает оценку в баллах. Оценка должна быть объективной и не зависеть от личного отношения экспериментатора. Предварительно для каждой возрастной группы определяются возрастные нормы выполнения каждого задания (т. е. какой балл соответствует трех-, четырех- или шестилетнему возрасту). Сравнение результатов, показанных ребенком, с возрастной нормой позволяет определить, нормально ли для своего возраста развит ребенок или его развитие отклоняется от нормы (отстает или опережает). С помощью тестов можно выявить результат решения той или иной задачи, но невозможно определить качественные особенности (или способ) ее решения. Поскольку детскую психологию интересуют прежде всего особенности внутренней, психической жизни ребенка, а не его объективные результаты, метод тестов в детской психологии не может применяться как основной.

Стратегию эксперимента называют ***стратегией срезов***, поскольку здесь как бы одномоментно снимается уровень возрастного или индивидуального развития какого-либо психического

процесса. Эта стратегия очень широко применяется в детской психологии. Иногда стратегия срезов соединяется со стратегией пролонгированного, лонгитюдного исследования. Первоначально по отношению к определенному числу детей проводится первый срез, через некоторое время у тех же детей по тем же методикам проводится второй срез, затем третий и т. д., после чего сопоставляются результаты отдельных срезов и выявляется динамика того или иного процесса. Нередко в одном исследовании сочетаются эксперимент и наблюдение.

Однако перечисленные выше методы (как наблюдение, так и констатирующий, или срезовый, эксперимент) позволяют лишь зафиксировать те или иные особенности поведения ребенка или степень успешности решения задач. Но они не дают возможности выяснить, что происходит за этой наглядной, воспринимаемой картиной. Они не подводят к пониманию условий и движущих сил развития ребенка. Наблюдая, как ребенок решает задачи, мы не сможем понять, почему он их так решает (или не решает), и никакое пристальное наблюдение не даст ответ на эти вопросы.

Явным преимуществом в этом отношении обладает ***генетико-моделирующий,*** или ***формирующий, эксперимент***. Его суть состоит в том, что методом исследования психических процессов становится экспериментальное формирование новых способностей у детей, которые раньше ими не обладали. Эту стратегию исследования можно назвать стратегией экспериментального генезиса психических способностей. Ее реализация предполагает использование различных путей и средств активного формирования способности, развитие которой изучается. Исследователь, в зависимости от своих теоретических представлений, заранее формулирует гипотезу о том, что лежит в основе психической способности и в чем состоят условия ее эффективного развития. Затем, основываясь на своей гипотезе, он создает (или моделирует) эти условия в своем эксперименте и проводит ребенка через серию формирующих или развивающих воздействий. После этого исследователь выясняет, изменились ли психические способности, развитие которых изучается. Таким образом проверяется гипотеза о психологических причинах и условиях психического развития ребенка. Например, психолог выдвигает гипотезу о том, что мышление маленького ребенка строится

на основе его практических предметных действий. Чтобы проверить эту гипотезу, он специально организует практическую деятельность детей (дает им для исследования игрушки с секретом, учит обращаться с новыми предметами, специально занимается с ними практической, исследовательской деятельностью и пр.). После серии таких занятий он выясняет, произошли ли какие-нибудь сдвиги в умственных способностях этих детей. Если да, то его гипотезу можно считать подтвержденной.

Разные виды эксперимента, как правило, сочетаются между собой в одном и том же исследовании. Сначала проводят обычный срезовый эксперимент (в этом случае он называется констатирующим), чтобы зафиксировать исходный уровень развития изучаемой способности. Затем следует формирующий (или генетико-моделирующий) эксперимент, цель которого – получить новый уровень развития способности в зависимости от исходной гипотезы. В заключение повторяется тот же срезовый эксперимент, что и в начале, чтобы выяснить, какие сдвиги произошли в результате формирующего эксперимента. Такой заключительный эксперимент обычно называют ***контрольным***.

Учитывая, что дети дошкольного возраста достаточно быстро развиваются и без всяких экспериментальных воздействий, для оценки эффективности формирующего эксперимента необходимо сопоставлять изменения, которые происходят за один и тот же промежуток времени у детей – участников формирующих экспериментов и детей того же возраста, живущих в естественных условиях. Первая группа детей обычно называется экспериментальной, вторая – контрольной. Сравнение результатов экспериментальной группы показывает разницу, которую дают организованные в эксперименте условия.

Формирующий эксперимент, так же как и срезовый, может быть лонгитюдным, т. е. продолжаться в течение ряда лет с одними и теми же детьми. Так, например, многолетнее экспериментальное обучение детей по новым программам и выяснение влияния этих программ на психическое развитие детей можно рассматривать как лонгитюдный психолого-педагогический формирующий эксперимент.

Кроме основных методов исследования – наблюдения и эксперимента – в детской психологии используются вспомога-

тельные методы. К ним относятся анализ результатов детской деятельности (рисунков, поделок, сочиненных детьми сказок и пр.) и метод беседы (или интервью).

Особенно широко используется ***анализ детских рисунков***. В детских рисунках отражаются эмоциональное состояние ребенка, особенности восприятия окружающих людей и предметов, характер отношений с окружающими. Однако интерпретация детских рисунков требует высокой квалификации и большого опыта работы с этим материалом. Кроме того, она никогда не может быть определенной и однозначной и всегда предполагает некоторый субъективизм исследователя. Поэтому в серьезных исследованиях этот метод может использоваться только как дополнительный, вспомогательный.

Метод беседы (метод вопросов, или интервью) возможно использовать в работе с детьми, начиная с 4 лет, когда они уже достаточно хорошо владеют речью, но в весьма ограниченных пределах. Дело в том, что дети дошкольного возраста еще не могут выразить в словах свои мысли и переживания, поэтому их ответы обычно бывают краткими, формальными и воспроизводящими слова взрослого. Подбор вопросов для беседы с детьми — большое искусство. Они должны быть понятны и интересны для ребенка и ни в коем случае не должны содержать подсказки. Беседа с ребенком также может быть использована только как вспомогательный, второстепенный метод.

ИТОГИ

Метод – это общая стратегия, общий путь получения фактов, который определяется задачей и предметом исследования, а также теоретическими представлениями исследователя. В отличие от этого, ***методика*** – это частный, конкретный способ сбора материалов, зависящий от условий исследования и возможностей исследователя.

Основные методы исследования детской психологии – ***наблюдение и эксперимент***. Наблюдение бывает сплошным или выборочным, скрытым или включенным, одноразовым или пролонгированным (лонгитюдиональным).

В психологическом эксперименте исследователь намеренно создает условия, в которых протекает деятельность ребенка, или ставит перед ним определенные задачи. В детской

психологии эксперимент должен быть максимально приближен к естественным условиям жизни детей. Необычные лабораторные условия (например, использование новой аппаратуры, чужие взрослые и пр.) неприменимы в работе с детьми. Они не должны подозревать, что те игры, которые им предлагают, специально организованы для их изучения.

Одним из видов психологического эксперимента является тест – система специально подобранных заданий, которые предлагают детям в строго определенных условиях. За выполнение каждого задания ребенок получает оценку в баллах. Оценка должна быть объективной и не зависеть от личного отношения экспериментатора. Сравнение результатов ребенка с возрастной нормой позволяет определить, нормально ли для своего возраста развит ребенок или его развитие отклоняется от нормы (отстает или опережает). Эту стратегию эксперимента называют стратегией срезов, поскольку здесь снимается уровень возрастного или индивидуального развития какого-либо психического процесса.

Особым видом эксперимента, позволяющим выявить движущие силы и причины развития психических способностей, является ***генетико-моделирующий***, или ***формирующий***, ***эксперимент***, в котором осуществляется экспериментальное формирование той или иной психической способности. Учитывая, что дети дошкольного возраста достаточно быстро развиваются и без всяких экспериментальных воздействий, чтобы оценить эффективность формирующего эксперимента, необходимо сопоставлять те изменения, которые происходят за один и тот же промежуток времени у детей – участников эксперимента и у детей того же возраста, живущих в естественных условиях.

Первая группа детей называется *экспериментальной*, вторая – *контрольной*. Сравнение результатов контрольной и экспериментальной групп показывает ту «прибавку», которую дают организованные в эксперименте условия.

Формирующий эксперимент, так же как и срезовый, может быть лонгитюдным, т. е. продолжаться в течение ряда лет с одними и теми же детьми. Многолетнее экспериментальное обучение детей по новым программам и выяснение влияния этих программ на психическое развитие детей можно рассматривать как лонгитюдный психолого-педагогический формирующий эксперимент.

Экспериментальная стратегия исследования может быть срезовой (одноразовой) и пролонгированной (или длительной, лонгитюдиональной). Обе стратегии могут сочетаться в одном и том же исследовании.

Помимо основных методов (наблюдения и эксперимента) в детской психологии в качестве дополнительных используются анализ результатов детской деятельности и метод беседы. Эти методы могут быть использованы только как вспомогательные.

Вопросы

1. В чем различия метода и методики исследования?
2. Каковы основные варианты метода наблюдения в детской психологии?
3. Каковы основные преимущества и недостатки метода наблюдения?
4. В чем преимущества экспериментального метода?
5. Какова специфика психологического эксперимента в детской психологии?
6. В чем состоят срезовая и лонгитюдиональная стратегии психологического исследования?
7. В чем своеобразие и возможности формирующего, или генетико-моделирующего, эксперимента?
8. В чем состоят дополнительные методы детской психологии: анализ результатов детской деятельности и метод беседы?

Глава 3 ОСНОВНЫЕ ТЕОРИИ, ОБЪЯСНЯЮЩИЕ ДЕТСКОЕ ПСИХИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ

Как уже отмечалось, основной задачей детской психологии является исследование психического развития ребенка. Такое исследование предполагает не только описание наблюдаемых фактов, но и их ***объяснение, интерпретацию***. Для этого необходимо опираться на какую-либо теорию, дающую общий взгляд на человека и человеческое развитие. Конкретные факты приобретают значение только в контексте определенной теории, которая позволяет отделить главное от второстепенного и объяснить основные закономерности психического развития. Таких теорий в современной психологии существует несколько.

Ключевым для всякой психологической теории является вопрос о движущих силах и источниках психического развития, среди которых выделяются природное начало в человеке (или его наследственность) и среда (социальное окружение, приобретенный опыт). По решению этого ключевого вопроса психологические теории подразделяются на два направления: 1) ***преформизм*** (основанные на врожденных инстинктах, когда путь развития предопределен биологической наследственностью); 2) ***сенсуализм*** (основанные на социальном научении). Исторически это различение восходит к двум разным философским течениям, по-разному представляющим развитие ребенка.

Одно из них связано с именем английского философа XVII в. Джона Локка, который рассматривал ребенка как чистую доску («Tabula rasa»), на которой окружающая среда и общество в лице своих представителей пишут то, что им нужно. Если родители и среда оказывают правильные воздействия на ребенка, он усваивает положительные формы поведения и становится хорошим членом общества. Исходя из этого, психическое развитие заключается в накоплении социально приемлемых форм поведения и выработке полезных привычек и навыков.

Другое направление основывается на взглядах французского философа XVIII в. Жан-Жака Руссо, который уже в новорожденном ребенке видел человеческую личность с врожденными способностями и положительными задатками. Главная задача воспитателей состоит в том, чтобы не нарушать естественное созревание этих задатков и не менять врожденную природу ребенка. Психическое развитие рассматривается как созревание природных задатков и их реализация.

В настоящее время редко кто из психологов придерживается этих взглядов в чистом виде. Обычно признается и роль наследственности, и роль среды в психическом развитии ребенка. В то же время в различных психологических теориях по-разному расставляются акценты и на первое место выдвигается тот или иной фактор, определяющий источник психического развития ребенка. В зависимости от этого и выделяются два обозначенных выше направления.

К первому из них, основанному на врожденных инстинктах или задатках, относятся ***этологическое*** и ***психоаналитическое*** направления психологии.

Этологический подход к психическому развитию ребенка

Большое влияние на возникновение первых концепций детского развития оказала теория Ч. Дарвина, который сформулировал закон биологической эволюции. В дальнейшем многие психологи отталкивались от этого закона или опирались на него. К числу ранних психологических теорий относится ***концепция рекапитуляции***.

Э. Геккель сформулировал биогенетический закон внутриутробного, эмбрионального развития, согласно которому онтогенез есть краткое развитие филогенеза. Зародыш человека проходит все стадии развития животного мира – от земноводных до млекопитающих. Американский ученый Ст. Холл перенес этот закон на постнатальное развитие ребенка. Согласно его представлениям каждый ребенок в своем индивидуальном развитии проходит все стадии развития человеческого рода. Так, например, раннее детство (овладение схватыванием, прямохождением) связывалось с периодом превращения обезьяны в первобытного человека, дошкольный возраст (детские рисунки, игры, сказки) соотносились с творчеством первобытных народов, первые школьные годы соответствовали периодам античности и пр. Эти аналогии весьма примитивны и натянуты. Положения Ст. Холла вызвали естественную критику многих психологов. Однако, несмотря на наивность и ограниченность концепции рекапитуляции, биогенетический принцип в детской психологии важен тем, что это был поиск закона развития ребенка. В концепции Ст. Холла впервые сделана попытка показать связь индивидуального и исторического развития человека, однако эта связь предопределена биологией человека и развитием его организма, поэтому данную концепцию можно отнести к теориям преформизма.

В настоящее время широкое распространение в детской психологии получил этологический подход к психическому развитию ребенка. Как известно, этология – наука о поведении животных. Этологическое направление в психологии связано прежде всего с именем немецкого ученого Конрада Лоренца. Лоренц исследовал человеческое поведение как одну из форм поведения животных вообще. Основываясь на теории Ч. Дарвина о происхождении видов, он рассматривал человека как продукт биологической эволюции и естественного отбора. Согласно его представлениям жизнь человека принципиально не отличается от жизни других животных (рыб, птиц, млекопитающих) и представляет собой цепь инстинктивно-детерминированных форм поведения. Все высшие и сугубо человеческие явления – дружбу, любовь, войны, политическую борьбу, зависть, привязанность и пр. он объясняет как проявление врожденных инстинктов, направленных на выживание индивида

и сохранение вида. Биологическая целесообразность является основной ценностью и главным объяснительным принципом его теории.

По мнению этологов, человек, как и другие виды животных, рождается с фиксированными формами поведения, которые вызываются определенными воздействиями внешней среды. Некоторые формы поведения появляются только в определенный период развития, называемый ***сензитивным*** (чувствительным) периодом. Раздражители, которые вызывают инстинктивные реакции в сензитивный период, не влияют на поведение животных в другие периоды. Например, только что вылупившиеся утята с рождения подготовлены следить и следовать за первым увиденным движущимся объектом. Если этот объект — мама-утка, утята будут следовать за ней. Но если в сензитивный период утенок увидит другой движущийся объект (например, человека), он будет следовать за ним, а не за своей мамой. Такое мгновенное запечатление, вызывающее включение определенных инстинктов, называют ***импринтингом***. Психическое развитие ребенка рассматривается этологами как последовательное включение природных инстинктов.

Главным методом доказательства этой теории является *заключение по аналогии*, которое состоит в сравнительном анализе поведения людей и животных. Поскольку гипотезу об общности человека и других представителей животного мира напрямую доказать невозможно, этологи пользуются методом аналогии. Обнаруживая черты сходства между поведением изучаемых ими животных и человеческим поведением, они делают вывод, что способ поведения в обоих случаях обусловлен одной и той же причиной. В то же время Лоренц явно очеловечивает жизнь животных. При описании поведения птиц, рыбок или собак он использует такие сугубо человеческие категории, как «грусть», «смущение», «дружба», «самоотверженность» и пр. При этом осуществляется «обратный перенос» человеческих чувств, настроений и состояний в животный мир и допускается, что психическая жизнь рыб и птиц в принципе не отличается от человеческой. Однако такая аналогия не имеет под собой серьезных доказательств.

Многие психологи критиковали этот метод и предупреждали о ряде опасностей, которые он несет. Объяснение механизмов

поведения высокоразвитых и сложноорганизованных структур на основе простейших и примитивных форм поведения неизбежно приводит к чрезмерному упрощению человеческого поведения и сведению его к набору инстинктивно-детерминированных моделей. Несмотря на серьезную критику большинства психологов, идеи Лоренца пользуются большим успехом, а его книги («Кольцо царя Соломона», «Так называемое зло» и др.) завоевали широкую популярность. По-видимому, это связано, во-первых, с впечатляющей простотой этой теории, а во-вторых, с тем, что она снимает всякую ответственность с каждого конкретного человека, поскольку все его поступки предопределены законами эволюции и врожденными инстинктами.

В настоящее время этологический подход в детской психологии получил свое применение в теории привязанностей, которая будет подробнее рассмотрена ниже.

Психоаналитическая теория

Психоаналитическая теория была разработана в начале XX в. великим венским психиатром Зигмундом Фрейдом. Работая с различными психическими отклонениями, Фрейд обнаружил, что далеко не все из них имеют органические причины в теле или в нервной системе человека и что причины большинства неврозов нужно искать в сознании и личностных проблемах человека.

Фрейд предположил, что корни этих проблем уходят в раннее детство, когда ребенок получил психическую травму, связанную, как правило, с сексуальным проблемами. Эти травмирующие события вызывают сильные переживания, которые ребенок не в состоянии выразить и осознать и которые подавляются и уходят в подсознание. Подавленные, неосознанные желания и травмирующие воспоминания накапливаются в подсознании и являются причиной разнообразных неврозов и неприятных переживаний. Избавление от этих страданий возможно в результате специальной формы терапии, в которой психотерапевт помогает клиенту осознать травмирующие его события, т. е. вывести их на уровень сознания и понять себя. Этот метод был назван ***психоанализом***. Психоаналитический метод завоевал огромную популярность во всем мире, а сам Фрейд стал

не только автором оригинальной психологической концепции, но и основателем психотерапии, которая получает все более широкое распространение.

В основе теории Фрейда лежит конфликт между врожденными инстинктивными влечениями, главными из которых являются инстинкты жизни (эрос) и смерти (тонатос), и сознательными моральными, культурно-нормированными представлениями. Ребенок появляется на свет с врожденными инстинктивными влечениями (Фрейд называл их ***либидо***, или ***ид***), которые непосредственно удовлетворяет в своем поведении. На первых ступенях развития человек не различает полезного и вредного, дозволенного и недозволенного. Главный мотив поведения ребенка – удовлетворение инстинктивных желаний – в концепции Фрейда был назван «принципом удовольствия». Однако уже в первые годы жизни ребенок в ответ на требования взрослых постепенно приобретает способность задерживать удовлетворение своих непосредственных импульсов и вести себя в соответствии с внешними требованиями. Из страха перед наказанием он начинает контролировать свое поведение и сдерживать свои инстинктивные желания, появляется новый принцип психической жизни – «принцип реальности». Эти два принципа находятся в постоянном конфликте – неудовлетворенное желание может причинить страдание, а удовлетворение многих желаний может вызвать неприятные последствия. Так возникает следующая инстанция психики человека, которую Фрейд назвал ***Я***, или ***эго***, основная роль которой заключается в поиске социально приемлемых и безопасных способов удовлетворения инстинктивных желаний. В дальнейшем (примерно в конце дошкольного возраста) возникает следующий уровень внутренней жизни – ***суперэго***, на котором требования и ценности окружающих людей интериоризируются, т. е. входят во внутренний мир ребенка и становятся его собственными требованиями к самому себе. В случае нарушения этих требований ребенок начинает испытывать чувство вины, даже при отсутствии наказания и внешнего контроля со стороны взрослых. Таким образом, психическая жизнь разворачивается на трех уровнях – либидо, эго и суперэго. Взаимодействие и конфликты между этими уровнями определяют состояние человека и его личностные проблемы. Поскольку острые конфликты между различными инстанциями внутренней

жизни неизбежны, необходимы особые ***защитные механизмы***. Наиболее распространенными и эффективными защитными механизмами являются следующие:

• ***вытеснение*** (устранение из сознания и перенос в бессознательное социально неприемлемых желаний и чувств);

• ***проекция*** (перенос на другое лицо своих аффектов, обвинение окружающих);

• ***регрессия*** (соскальзывание на более примитивный уровень);

• ***сублимация*** (перенос запретной сексуальной энергии на различные виды культурной и социальной деятельности – науку, искусство, политику и пр.).

Теория Фрейда содержит идею развития психики, т. е. качественно своеобразных и закономерных этапов ее становления. В основу выделения различных периодов положен способ получения удовольствия, характерный для ребенка того или иного возраста, и, в частности, та часть тела, посредством которой этот процесс осуществляется. Согласно Фрейду сексуальное влечение присуще ребенку с самого начала его жизни. В первые годы оно не сконцентрировано на половых органах, а рассеяно по всему организму и любой участок тела может стать источником полового удовольствия. Сексуальное влечение ребенка еще не отделено от других потребностей организма, оно тесно примыкает к удовлетворению других потребностей – питанию, сосанию груди, дефекации и пр. Например, поскольку в младенчестве самые важные потребности связаны с сосанием и питанием, главным источником удовольствия для ребенка становится область рта. Соответственно первый год жизни является ***оральной стадией*** развития. Вторую стадию развития ребенка (ранний возраст) Фрейд назвал ***анальной стадией***, поскольку на втором году жизни важным источником удовольствия становится анальная область. Третья стадия (дошкольный возраст) получила название ***фаллической*** – это период расцвета детской инфантильной сексуальности, когда оформляется ***эдипов комплекс***.

Первый объект эротического удовольствия для ребенка – его мать. Отношение к матери с самого начала имеет сексуальную окраску. Само отделение от матери (акт рождения) оказывается глубокой травмой. Влечение к матери, стремление к физической близости неизбежны. Соперником в этих влечениях, естественно,

выступает отец, что порождает ненависть к нему, желание его смерти. Комплекс этих переживаний (влечение к матери и ненависть к отцу) и получил название эдипов комплекс (по аналогии с известным персонажем греческой мифологии). Учение об эдиповом комплексе и его роли в жизни человека – один из важнейших пунктов фрейдизма. Первая любовь и первая ненависть остаются навсегда в психике человека, однако, в силу своей асоциальности, эти чувства неприемлемы для суперэго; особая инстанция («цензура») не пускает их в сознание, поэтому они вытесняются в бессознательное и подлежат полному забвению. Однако все события взрослой жизни заимствуют свою психическую энергию от этого первого, вытесненного в бессознательное события.

Теория З. Фрейда неоднократно подвергалась критике как в отечественной, так и в зарубежной психологии – за гипертрофию сексуального начала в жизни человека, за игнорирование роли социальных условий, за редукцию психической жизни к бессознательным влечениям и т. д. Однако идеи Фрейда были и остаются чрезвычайно популярными, особенно в западной психологии. Они произвели настоящую революцию, оказавшись очень продуктивными. Важным доказательством этой продуктивности является тот факт, что концепция Фрейда дала начало множеству новых ярких направлений в психологии.

В дальнейшем идеи Фрейда претерпели существенные изменения и преобразования. Знаменитые неофрейдисты (А. Фрейд, Э. Фром, К. Хорни, Э. Эриксон, К. Юнг, А. Адлер, Э. Берн и др.) отошли от центрации на врожденных сексуальных влечениях человека и на принципе удовольствия. Я (или эго) стало рассматриваться как относительно независимая инстанция, позволяющая активно, сознательно и целенаправленно действовать в окружающем мире. Большая роль в формировании Я ребенка стала отводиться условиям воспитания.

Так, Анна Фрейд, дочь и последователь Зигмунда Фрейда, продолжила и развила теорию и практику классического психоанализа применительно к развитию ребенка. Анализируя развитие сверх-Я, А. Фрейд придает решающее значение идентификации ребенка с родителями и интериоризации родительского авторитета. Каждая фаза развития рассматривается ею как результат разрешения конфликта между инстинктивными влече-

ниями и ограничительными требованиями социального окружения. На основе анализа различных фаз А. Фрейд построила линии развития различных сфер детской жизни. Ее признанной заслугой считается описание линий развития кормления (от младенческой стадии до разумных привычек), линий развития опрятности, физической самостоятельности, отношения к старшим и пр. Особое внимание уделяется при этом линии развития сексуальной сферы – от инфантильной зависимости до взрослой половой жизни.

Решающее значение в работах А. Фрейд придается фигуре матери. Мать является для ребенка не только первым объектом любви, но и первым законодателем. Факт, что настроение матери оказывает на ребенка решающее влияние, свидетельствует о том, что пристрастия и антипатии матери влияют на развитие ребенка. Быстрее всего развивается то, что больше всего нравится матери; там, где мать равнодушна, процесс развития замедляется.

Одним из наиболее ярких представителей неофрейдизма является Эрик Эриксон, создавший свою концепцию и периодизацию психического развития ребенка. Как и Фрейд, Эриксон придавал решающее значение чувствам и переживаниям в раннем детстве. Но, в отличие от концепции Фрейда, в центре рассмотрения Эриксона находятся не инстинктивные влечения ребенка, а его отношения с близкими взрослыми. Выделенные им этапы развития ребенка включают более широкий социальный контекст и основаны на качественно своеобразном переживании себя, которое ребенок приобретает в разные возрастные периоды благодаря взаимодействию с близкими взрослыми. Для каждой стадии жизненного пути характерна специфическая задача, которая выдвигается обществом. Однако успешность решения этой задачи зависит как от достигнутого уровня развития ребенка, так и от духовной атмосферы общества, условий жизни и воспитания. Эриксон выделил восемь стадий жизни человека – от младенчества до старости, из которых мы остановимся лишь на первых трех, относящихся к детскому возрасту *(см. табл. 1 на с. 38)*.

Задача младенческого возраста – ***преодоление чувства разобщенности и отчуждения***, ***формирование доверия к миру***. Описывая первый год жизни, Эриксон рассматривает не только

Таблица 1

Общая характеристика стадий психосоциального развития Эриксона в сравнении со стадиями психосексуального развития Фрейда

Возраст	Стадии психосексуального развития Фрейда	Стадии психосоциального развития Эриксона	Общая характеристика стадии
От 0 до 1 года	Оральная	Базисное доверие против недоверия	Младенец приобретает доверие к людям и чувство собственной ценности. В случае отсутствия заботы и непоследовательного отношения возникает недоверие к миру
От 1 до 3 лет	Анальная	Автономность против стыда и сомнений	Ребенок приобретает навыки самообслуживания и стремится действовать независимо от родителей. При сдерживании его самостоятельности возникает неуверенность в себе и чувство стыда
От 3 до 6 лет	Фаллическая	Инициативность против чувства вины	На основе автономности ребенок инициирует самостоятельные формы активности: игру, общение со сверстниками и пр. Подавление активности вызывает чувство вины, которое тормозит инициативу ребенка. Дети устанавливают баланс между своей инициативой и требованиями родителей
От 7 до 11 лет	Латентная	Трудолюбие против неполноценности	Дети овладевают разными навыками, в частности учебными и социальными. В случае постоянного неуспеха возникает чувство своей неполноценности, которое сдерживает активность ребенка

процедуру кормления грудью, которая приносит ребенку непосредственное оральное удовольствие, но и общий контекст отношения ребенка с матерью. Нежность, чуткость и заботливость матери рождают в младенце чувство ***базового доверия*** к миру, которое становится основой дальнейшего развития. Отсутствие этих необходимых для младенца отношений порождает чувство недоверия, которое накладывает отпечаток на следующие этапы развития.

Задача раннего возраста – ***преодоление чувства стыда и сомнения в своих возможностях и формирование чувства независимости и автономности***. Эта стадия начинается, когда ребенок научается ходить, и связана с приучением к опрятности. Появление чувства стыда связано с возникновением самосознания, так как стыд предполагает, что субъект выставлен на всеобщее обозрение. Неодобрение взрослыми его поступков, особенно тех, которые доставляют удовольствие, формирует стыд за свои ошибки. Борьба чувства независимости против стыда и сомнений порождает соотношение между способностью сотрудничать и настаивать на своем, свободой самовыражения и ее ограничением.

Задача дошкольного возраста – ***развитие инициативы*** и в то же время ***переживание чувства вины*** и ***моральной ответственности***. В этот период ребенок жадно и активно познает окружающий мир – в игре, в общении со сверстниками, в действиях с предметами. Чувство инициативности имеет всеобщий характер и является необходимым аспектом любого действия. Однако излишне активное и агрессивное поведение ребенка неизбежно ведет к ограничению инициативы и появлению чувства вины и тревожности. Так, по Эриксону, закладываются новые внутренние инстанции поведения – совесть и ответственность за свои поступки.

Как можно видеть, в периодизации Эриксона каждый период является фундаментом для следующего и определяет дальнейшее развитие. Так, например, дети, у которых не сложилась автономия на втором этапе развития, скорее всего вырастут пассивными и будут испытывать чувство вины на следующем этапе развития. В отличие от этого, дети с нормально развитой автономией будут проявлять инициативность в самостоятельных видах деятельности. Соответственно, чем более ранней является

стадия психического развития, тем более фундаментально ее значение.

Теория привязанности

Одним из наиболее популярных в настоящее время направлений психоанализа в западной психологии является теория привязанности, основателями которой стали американские психологи Джон Боулби и Мария Эйнсворт. В этой теории, как и в психоанализе, центральное место занимают первые отношения ребенка с близкими взрослыми. Именно опыт отношений с родителями на первом году жизни, который порождает привязанность к близкому взрослому, определяет дальнейший ход психического развития.

Однако, в отличие от психоанализа, привязанность ребенка к матери определяется не тем, что мать является источником физического удовольствия (пищевого или сексуального), а тем, что она обеспечивает его защиту и безопасность. Привязанность обусловлена врожденными, генетическими механизмами. С точки зрения Дж. Боулби, мать и у животных, и у человека выполняет прежде всего роль защитницы потомства от неблагоприятных воздействий среды. В процессе эволюции вырабатывается определенный инстинктивный механизм, при «включении» которого ребенок ищет близости с матерью, особенно в ситуациях потенциально опасных для него. Этот подход можно было бы назвать эволюционно-этологическим.

Следует заметить, что большинство исследований, подтверждающих эту точку зрения, проводились на животных.

Так, важным доказательством инстинктивного стремления младенца к защите матерью считаются опыты Х. Харлоу с детенышами макак-резусов. В этих опытах обезьянкам предоставлялся «выбор» двух искусственных мам: одна из них была «кормящей» (к ней был прикреплен рожок с молоком), но жесткой и холодной (сделанной из проволоки), а другая – теплой и пушистой (сделанной из меха), но не дающей никакой пищи. Оказалось, что маленькие макаки явно предпочитали пушистую маму (особенно в случае опасности), а к проволочной обращались только за пищей. Эти эксперименты подтверждают второ-

степенную роль кормления для формирования привязанности детенышей к маме и доказывают решающее значение физического комфорта от соприкосновения с мягким теплым телом.

Хотя тенденция к формированию привязанности имеет эволюционно-генетическое происхождение, само ***качество привязанности*** зависит от внешних факторов – главным образом от опыта первых отношений с матерью. Если мать в первые месяцы жизни ребенка проявляет нежность, заботливость, чувствительность к потребностям и интересам ребенка, у него формируется надежная привязанность, которая дает чувство безопасности. Если же мать недостаточно внимательна и заботлива к малышу, слишком холодна и чересчур строга, у него возникает «ненадежная» привязанность и связанное с ней чувство собственной незащищенности и уязвимости. В том случае, когда поведение матери непоследовательно и непредсказуемо, привязанность приобретает тревожно-амбивалентный характер.

Качество привязанности можно выявить с помощью специального теста, разработанного М. Эйнсворт и получившего название «Незнакомая ситуация». Этот тест включает ряд различных ситуаций, в которых варьируется присутствие или отсутствие матери и незнакомого взрослого в новой для малыша ситуации с незнакомой игрушкой. Главным показателем качества привязанности является реакция ребенка на появление и уход матери, его познавательная активность в новой обстановке. Для детей с надежной привязанностью характерны активная исследовательская деятельность в новой обстановке, отсутствие страха перед незнакомцем и радость при появлении матери.

Привязанность как мотивационно-поведенческая система складывается к концу первого года и становится базисом, на котором происходит дальнейшее развитие личности ребенка. К этому возрасту в психике ребенка складывается важнейшее образование, которое Боулби назвал ***«внутренняя рабочая модель»***. Она представляет собой неразрывную и взаимообусловленную связь себя и другого. Ребенок воспринимает себя через отношение к нему близкого взрослого, а этого взрослого (фигуру или персону привязанности) через то, как он к нему

относится. Например, в случае надежной и безопасной привязанности ребенок воспринимает себя как любимого, достойного уважения, смелого, умного, а близкого взрослого – как источник любви, защиты и уважения. Если его привязанность ненадежна и небезопасна, он относится к себе как к отвергнутому, нелюбимому, ни к чему не способному, а предмет его привязанности становится источником страха и опасности. Таким образом, отношение ребенка к себе и его представление о себе определяют его отношение к близким взрослым (прежде всего к матери).

Привязанность включает две противоположные тенденции: 1) стремление к познанию внешнего мира, к риску, опасности; 2) стремление к защите и безопасности.

Первая тенденция уводит ребенка от матери в новый неизвестный мир, вторая, напротив, возвращает к ней. Эти две тенденции неразрывно связаны и взаимообусловлены: чем надежнее и безопаснее привязанность, тем выше познавательная активность ребенка. Поэтому от качества привязанности зависит дальнейшее развитие всех познавательных и коммуникативных способностей ребенка.

В последнее время в американской и европейской психологии появляется все больше исследований, в которых показывается и доказывается решающее влияние качества привязанности ребенка к матери, возникшее в раннем детстве, на самые разные аспекты его дальнейшей жизни: успехи в школе, решение социальных и познавательных проблем, отношения с ровесниками, успешность адаптации к социальной среде и пр.

Теория когнитивного развития Жана Пиаже

Эта теория очень важна для детской психологии и чрезвычайно популярна среди психологов. Ее основателем является выдающийся швейцарский психолог Жан Пиаже, который сумел по-новому взглянуть на психическое развитие ребенка и положил начало новому, когнитивному направлению в психологии. Во многом благодаря Пиаже исследование познавательной сферы ребенка стало одной из центральных проблем детской психологии.

Как и Фрейд, Пиаже опирался на фундаментальное значение исходного пункта детского развития и на природные, врожденные способности ребенка. Но в центре его концепции находятся не личностные проблемы и чувства ребенка, а его мышление и понимание окружающей реальности. Опираясь на теорию биологической эволюции Ч. Дарвина, Пиаже рассматривал умственное развитие ребенка как процесс адаптации (приспособления) к окружающему миру.

Открытие Пиаже заключается в идее качественных изменений в мышлении ребенка на разных этапах онтогенеза. Он обнаружил, что дети одного возраста делают примерно одинаковые ошибки при решении умственных задач. По мере взросления и созревания они перестают делать эти ошибки и начинают думать и смотреть на мир по-другому. Совсем маленькие дети (до 2 лет) знают мир только через свои собственные действия. Они не знают, как нужно пользоваться предметами, и действуют с ними в меру своих возможностей (трогают, сосут, бросают и пр.). Позднее они начинают лучше понимать назначение предметов и думать более обобщенно и абстрактно.

Центральное понятие в концепции Пиаже – ***операция***. Это мысленное действие ребенка, которое обладает очень важным свойством – ***обратимостью***. Это свойство заключается в том, что человек может вернуться к началу мыслительного процесса. Например, планируя серию ходов в шахматной игре, человек каждый раз возвращается к началу комбинации. Обратимость дает свободу мысли и позволяет действовать «в уме» относительно независимо от конкретной ситуации. Пиаже полагал, что овладение операциями и становление обратимости – это ядро умственного развития ребенка.

Пиаже выделил три главных периода в умственном развитии ребенка, каждый из которых характеризуется определенными когнитивными структурами. Под когнитивной структурой Пиаже понимал главный способ мышления ребенка, который определяет его активность и понимание мира. Внутри каждого периода выделяется несколько стадий. Все дети проходят периоды и стадии развития мышления в определенной последовательности. Достижения каждой новой стадии основываются на предыдущей и включают ее в более сложную когнитивную структуру. Порядок прохождения стадий

и периодов является неизменным (инвариантным) для всех детей.

Основные периоды развития ребенка по Пиаже представлены в *табл. 2*.

Таблица 2

Периоды умственного развития по Пиаже

Возраст	Период развития	Характеристика когнитивной структуры
От 0 до 2 лет	Сенсомоторный	Ребенок понимает мир через восприятие и действие. Расширяются моторные способности, и к 2-м годам ребенок может целенаправленно строить и комбинировать свои действия
От 2 до 11 лет	Конкретных операций	
От 2 до 6 лет От 6 до 11 лет	Дооперационнная стадия Операционная стадия	Дети формируют умственные представления объектов и образ возможных действий с ними. Мысль отличается эгоцентричностью. Дети становятся способными к логическому мышлению. Воображение сдерживается реальностью, дети могут применять логические операции к действиям с конкретными объектами
От 12 лет до взрослости	Формальных операций	Дети приобретают способность к абстрактному рассуждению

Первый период развития назван Пиаже ***сенсомоторным***, поскольку в младенческом и раннем возрасте дети познают окружающий мир только через восприятие предметов и действия с ними. В этот период происходит значительный прогресс в действиях и в восприятии ребенка, но в целом способ познания остается тем же.

Следующий большой период назван периодом ***конкретных операций***. Его качественное отличие от предыдущего заключается в том, что у детей появляется способность строить внутренние, умственные образы и представления об окружающих предметах и действовать с ними во внутреннем плане.

Пиаже разделил этот период на две стадии: ***дооперационную***, когда умственные действия осуществляются относительно независимо, и ***операционную***, когда умственные действия организуются в определенную систему, что значительно повышает познавательные возможности ребенка. Особенности дооперационной стадии, выделенные Пиаже, более подробно будут рассмотрены в главе о развитии мышления дошкольника.

Способность к абстрактному, понятийному мышлению возникает на третьем этапе – после 12 лет – на стадии ***формальных операций***. Подросток может думать и рассуждать об абстрактных понятиях (свободе, любви, справедливости и пр.), строить свои умозаключения и гипотезы, обобщать и анализировать свой опыт.

Ж. Пиаже не только выявил качественное своеобразие мышления детей каждого возраста, но и предложил психологический механизм происходящих изменений, т. е. объяснил сам процесс развития. В основе теории Пиаже лежит представление об исходной активности детского организма, врожденной потребности в познании и действии. Эта исходная активность ребенка сталкивается с внешним окружающим миром, включающим требования и запреты взрослых, предметы, звуки и пр. Ребенок сталкивается с необходимостью приспособить себя и свое поведение к требованиям окружающей среды. Этот процесс приспособления Пиаже называл ***адаптацией***. Адаптация осуществляется через ассимиляцию и аккомодацию. Сами эти термины заимствованы из биологии. Как известно, ассимиляцией в биологии называют процесс поглощения и усвоения организмом элементов среды, а аккомодацией – процесс подстраивания живого организма к окружающим условиям. Общее значение этих понятий Пиаже переносит на развитие интеллекта ребенка. ***Ассимиляция*** заключается в стремлении включить новые, непривычные явления в уже имеющиеся у ребенка готовые мыслительные структуры, а ***аккомодация*** – в изменении готовых схем и приспособлении их к окружающим явлениям.

Например, впервые увидев помидор, ребенок может принять его по внешним признакам за мяч (круглый, красный, катится), включить тем самым в категорию знакомых предметов и таким образом ассимилировать. Однако, убедившись, что помидор не отскакивает от стенки и что им нельзя играть, он вынужден соотнести имеющуюся у него мыслительную схему со свойствами реального предмета. Он отказывается от наложения готовых схем, вырабатывает новые представления (т. е. осуществляет аккомодацию) и таким образом достигает равновесия – соответствия своих мыслительных структур с объектами реальности. Процесс ***уравновешивания*** – один из главных в концепции Пиаже – происходит благодаря практическому опыту ребенка, когда этот опыт не может быть в готовом виде ассимилирован и требует построения новых умственных конструктов. Таким образом достигаются равновесие со средой и адаптация ребенка к внешним условиям.

Как и другие важнейшие теории, идеи Пиаже неоднократно подвергались критике. Так, многие психологи отмечали, что выделенные им стадии развития мышления не являются однородными и зависят от конкретных условий. Ребенок может показывать значительно более высокие результаты, действуя со знакомыми объектами, чем с непонятными и абстрактными. Многие феномены, открытые Пиаже, «исчезают» при другой постановке задачи и при других условиях проведения эксперимента. Психологи показали также, что стадии развития мышления не являются столь инвариантными и во многом определяются условиями обучения и воспитания детей.

Несмотря на эту критику, нужно подчеркнуть, что вклад Пиаже в детскую психологию поистине огромен. Его теория является своеобразной точкой отсчета даже для тех ученых, кто не согласен с ним. Много других направлений детской психологии формировались через противопоставление концепции Пиаже, через новую интерпретацию и преодоление открытых им закономерностей. Сегодня каждый психолог, пытающийся исследовать мышление ребенка, обязан хорошо знать и понимать эту замечательную теорию.

Бихевиоризм и теория социального научения

В отличие от предыдущих теорий, где источником развития ребенка выступают врожденные инстинкты, в центре теории научения находится социальная среда, воздействия которой формируют человека и являются источником его психического развития. Предметом исследования этого направления психологии является не внутренний мир человека (не его эмоции, переживания или умственные действия), а внешне наблюдаемое поведение. Поэтому это направление получило название бихевиоризм (от английского слова *behaviour* – «поведение»).

Корни этой теории связаны с именем русского физиолога Ивана Павлова, открывшего механизм условного рефлекса. В своих знаменитых экспериментах на собаках Павлов показал, что первоначально нейтральные для организма стимулы (звук, вид, запах) приобретают физиологическое значение, если они связаны с жизненно важным положительным или отрицательным подкреплением. Например, звонок или включение лампочки, предшествующие кормлению, через несколько сочетаний начинают вызывать у собак слюноотделение. Если те же сигналы сочетать с отрицательным подкреплением (например, с ударом тока), они будут вызывать защитную реакцию. Этот механизм образования связей между внешними стимулами и реакциями ***(S – R)*** был положен американским ученым Дж. Уотсоном, основателем бихевиоризма, в основу формирования человеческого поведения вообще и развития ребенка в частности. Однако этот механизм был существенно расширен и обогащен новыми понятиями.

Так, выдающийся американский ученый Б. Скиннер ввел понятие инструментального (или оперантного) обусловливания. Если в классическом обусловливании устанавливается связь между стимулом и реакцией, то при инструментальном – определенные формы поведения связываются с последующим подкреплением. Если какая-либо последовательность действий вызывает подкрепление, эти действия будут повторяться. Например, если собаке каждый раз, когда она становится на задние лапы и танцует, давать кусочек сахара, она, скорее всего, будет часто повторять это действие, чтобы получить желанную награду. Эта закономерность существует и у человека. Когда

родители награждают ребенка за хорошее поведение, это поощрение рассматривается бихевиористами как положительное подкрепление, которое закрепляет желанные формы поведения. Наказание, напротив, является отрицательным подкреплением, которое тормозит дурное поведение ребенка. Таким образом, ребенок научается вести себя правильно и закрепляет социально приемлемые формы поведения.

Однако схема «стимул – реакция» (***S – R***) скоро обнаружила свою ограниченность. Как правило, стимул и реакция находятся в таких сложных отношениях, что проследить непосредственную связь между ними невозможно. Один их крупнейших представителей необихевиоризма Э. Толмен ввел в эту схему существенную поправку. Он предложил поместить между ***S*** и ***R*** среднее звено, или ***«промежуточные переменные»*** (***V***), в результате чего схема приобрела вид ***S – V – R***. Под промежуточными переменными Толмен понимал внутренние процессы, которые опосредуют действие стимула, т. е. влияют на внешнее поведение. К ним относятся цели, представления, желания – словом, внутренняя психическая жизнь человека. Однако сами эти переменные интересуют исследователей лишь постольку, поскольку они влияют на поведение человека.

В 30-х гг. нашего века американские ученые Н. Миллер, Дж. Доллард, Р. Сирс и др. сделали попытку перевести важнейшие понятия психоаналитической теории на язык теории научения. Именно они ввели в научный обиход термин ***социальное научение***. На этой основе уже более полувека разрабатывается концепция социального научения, центральной проблемой которой является проблема ***социализации***. Трансформируя фрейдовские идеи, Н. Миллер и Дж. Доллард замещают принцип удовольствия принципом подкрепления. Подкреплением они называют то, что усиливает тенденцию к повторению возникшей реакции. Научение – это усиление связи между стимулом и реакцией, которое возникает благодаря подкреплению. Главными формами социального подкрепления являются похвала, внимание взрослых, их оценка и пр. Задача родителей – поддерживать правильное, социально приемлемое поведение ребенка и отвергать неприемлемые формы поведения и таким образом социализировать его. Если в репертуаре поведения ребенка нет соответствующей реакции, ее можно приобрести, наблюдая

поведение модели. ***Научение через подражание*** в теории социального научения является главным способом приобретения новых форм поведения. Особый акцент на роли подражания делал американский психолог А. Бандура. Он полагал, что награды и наказания недостаточно, чтобы научить новому поведению. Дети приобретают новое поведение благодаря имитации модели. Одно из проявлений имитации – идентификация, т. е. процесс, в котором человек заимствует не только действия, но и мысли и чувства другого человека, выступающего в роли модели. Имитация приводит к тому, что ребенок может вообразить себя на месте модели и испытать сочувствие к этому человеку.

Известный американский психолог Р. Сирс ввел диадический принцип изучения детского развития, согласно которому адаптивное поведение и его подкрепление должны изучаться с учетом поведения другого партнера. Главное внимание Сирс уделяет влиянию матери на развитие ребенка. Центральный момент научения в его теории – это ***зависимость***. Подкрепление всегда зависит от контактов матери и ребенка. Ребенок постоянно испытывает зависимость от матери, и мотивация зависимости (активное требование любви, внимания, ласки и пр.) – важнейшая потребность ребенка, которую нельзя игнорировать. Вместе с тем развитие ребенка идет по пути преодоления этой зависимости и изменения ее форм. Можно видеть, что в этом подходе теория социального научения наиболее тесно переплетается с психоанализом.

В основе теории социального научения лежит не только схема ***S–R***, но и учение Фрейда. Фрейд и бихевиористы совпадают не в проблеме сексуальности, а в отношении ребенка и общества. Ребенок рассматривается как существо чуждое обществу. Он входит в общество, как «крыса в лабиринт», а взрослый должен провести его по этому лабиринту, чтобы в результате он стал похож на взрослого. Первоначальный антагонизм ребенка и общества объединяет эти два направления и сводит развитие к научению приемлемым формам поведения.

Развитие ребенка, с позиций бихевиоризма, представляет собой чисто количественный процесс научения, т. е. процесс постепенного накопления навыков. Это научение не предполагает возникновения качественно новых психических образований, поскольку происходит одинаково на всех этапах онтогенеза.

Поэтому в бихевиоризме речь идет не о психическом развитии ребенка, а о его социальном научении. Переживания, представления, интересы ребенка здесь не являются предметом исследования, поскольку их нельзя увидеть и измерить. А для бихевиоральной психологии существуют только объективные методы, основанные на регистрации и анализе внешних наблюдаемых фактов и процессов. В этом состоит и сила, и слабость бихевиоризма. Сильная сторона этого направления заключается в том, что оно внесло в психологию четкость, объективность, «измеряемость». Благодаря ему психология повернула на естественно-научный путь развития и стала точной, объективной наукой. Метод измерения поведенческих реакций стал одним из главных в психологии. Этим объясняется огромная популярность бихевиоризма среди психологов во всем мире.

Слабая сторона этой концепции состоит в недооценке сознания человека, его воли и собственной активности. Согласно теории бихевиоризма классическое и оперантное обусловливание являются универсальными механизмами научения, общими для человека и животных. При этом научение происходит как бы автоматически: подкрепление приводит к «закреплению» в нервной системе успешных реакций, независимо от воли и желания самого человека. Отсюда бихевиористы делают выводы о том, что с помощью стимулов и подкреплений можно формировать любое поведение человека, поскольку оно жестко детерминировано ими. В таком понимании человек является рабом внешних обстоятельств и своего прошлого опыта.

Теория конвергенции двух факторов

Рассмотрев некоторые наиболее популярные в настоящее время психологические теории, мы увидели, что каждая из них предлагает свой взгляд на человека. В одних случаях природу человека определяют врожденные инстинкты, в других – социальная среда, дающая стимулы и подкрепления. А нельзя ли объединить эти факторы? Ведь, казалось бы, очевидно, что человек является одновременно и биологическим, и социальным существом. Может быть, истина лежит где-то посередине?

При попытке ответить на этот вопрос возникла теория конвергенции, или теория двух факторов, предложенная В. Штер-

ном. С его точки зрения, психическое развитие является результатом конвергенции (слияния) внутренних данных с внешними условиями. Например, окружающая среда доставляет материал для детской игры, а то, как и когда ребенок будет играть, зависит от врожденного инстинкта игры. Возникает проблема выяснения относительной роли наследственности и среды в развитии ребенка. Чтобы решить проблему взаимоотношения биологического и социального в процессе развития, нужен был соответствующий метод. Такой метод был найден в сравнительных исследованиях близнецов (близнецовый метод). Известно, что близнецы бывают монозиготными (МЗ – с идентичной наследственностью) и дизиготными (ДЗ – с разной наследственной основой). Если дети с разной наследственностью в одинаковых внешних условиях будут развиваться по-разному, значит, это развитие определяется фактором наследственности, если же примерно одинаково, значит, решающую роль играет среда. Аналогично с монозиготными близнецами: если они живут в разных условиях (в разных семьях) и при этом показатели их психического развития одинаковы, это может свидетельствовать о том, что решающая роль принадлежит наследственности, если различны – среде. Сопоставляя коэффициенты различий между МЗ и ДЗ близнецами, живущими в одинаковых и разных условиях, можно судить об относительной роли наследственных и средовых факторов. Этот метод является основным для психогенетики – науки, изучающей роль среды и наследственности в психике человека вообще и развитии ребенка в частности.

Из теории двух факторов следует, что дети с идентичной наследственностью, живущие в одних внешних условиях, должны быть абсолютно одинаковыми. Однако этого не происходит. И родители, и психологи неоднократно отмечали, что мононозиготные близнецы в одной и той же семье вырастают совершенно разными людьми, несмотря на идентичность обоих факторов. Почему же так получается? Может быть, и фактор наследственности, и фактор среды не являются главными, определяющими развитие ребенка? К ответу на этот вопрос мы подойдем в следующей главе. А сейчас подведем краткие итоги рассмотрения основных психологических теорий.

ИТОГИ

Фактические данные и наблюдения за ребенком могут получить объяснение и интерпретацию только на основе какой-либо психологической теории, дающей общее представление о развитии человека. Теория позволяет систематизировать наблюдаемые факты, выделить главные линии развития ребенка и дает конкретные понятия и термины для описания поведения детей.

Исторически сложились две группы теорий детского развития – теории преформизма и теории социального научения. В одной из них развитие понимается как созревание врожденных механизмов, в другой – как накопление индивидуального опыта взаимодействия со средой. В теории конвергенции развитие ребенка определяется факторами наследственности и среды одновременно.

Наиболее явно инстинктивная природа психики ребенка выступает в этологическом направлении психологии, где поведение человека рассматривается как цепь врожденных инстинктов.

Психоаналитическая концепция З. Фрейда также строится на врожденных инстинктах ребенка. Психическое развитие Фрейд рассматривал как последовательное созревание и взаимодействие трех уровней психики: либидо (ид), эго и суперэго. Периодизация психического развития строится на способе удовлетворения инстинктивных влечений ребенка. Последователи Фрейда (Эриксон) включают в этот процесс более широкий социальный контекст.

Теория привязанности Дж. Боулби и М. Эйнсворт, как и психоанализ, в центр рассмотрения ставит опыт первых отношений ребенка с матерью. Однако в этой теории привязанность к матери обусловлена не удовлетворением первичных биологических потребностей, а обеспечением защиты и безопасности. Привязанность младенца генетически и эволюционно обусловлена, но то, в какой форме проявляется привязанность, зависит от материнского поведения. Степень привязанности и внутренняя рабочая модель себя и другого складывается к концу первого года и определяет дальнейшее психическое развитие ребенка.

В основе концепции когнитивного развития Ж. Пиаже лежит созревание когнитивных структур ребенка. Интеллектуаль-

ное развитие ребенка рассматривается как процесс адаптации к внешней среде, которая происходит через уравновешивание процессов ассимиляции и аккомодации. Пиаже впервые выявил качественное своеобразие мышления ребенка и разработал оригинальную периодизацию детского развития на основе созревания интеллектуальных операций.

Теория социального научения рассматривает не созревание ребенка, а приобретение определенных, социально приемлемых форм поведения, которое происходит благодаря соответствующему подкреплению. Через механизм классического и оперантного (инструментального) обусловливания (общий у человека и животных) происходит закрепление одних реакций и отмирание других. Необихевиористы вводят для объяснения сложных форм поведения промежуточные переменные, включающие когнитивные и эмоциональные процессы. В бихевиоризме предметом исследования является не психика, а поведение человека, которое может быть измерено и изучено объективными методами.

Для выяснения относительной роли среды и наследственности в психогенетике используют близнецовый метод, основанный на сравнении развития детей с идентичной и различной наследственностью, живущих в одинаковых и разных условиях.

Вопросы

1. Что дает теория психического развития детскому психологу?
2. Какие теории детского развития существуют в психологии?
3. В чем состоит суть этологического подхода к человеку?
4. Чем определяется психическое развитие в психоаналитической концепции?
5. В чем состоит отличие стадий детского развития по З. Фрейду и Э. Эриксону?
6. В чем сходство и различие психоаналитической концепции и теории привязанности? Что такое «внутренняя рабочая модель»?
7. Каковы основные понятия концепции Ж. Пиаже и в чем их содержание? Почему эта теория называется когнитивной? Каковы стадии детского развития по Ж. Пиаже?

8. Сопоставьте стадии психического развития по Э. Эриксону и Ж. Пиаже.

9. Что является предметом исследования в бихевиоризме? Чем определяется развитие ребенка в этой концепции? Каковы достоинства и недостатки бихевиорального подхода в психологии?

10. Назовите имена наиболее известных представителей бихевиоризма и теории социального научения и расскажите об их вкладе в развитие психологии.

11. В чем состоит сходство и различие классического бихевиоризма и теории социального научения?

12. В чем заключается суть теории конвергенции двух факторов? Каким методом можно исследовать относительную роль наследственности и среды в психическом развитии ребенка?

Глава 4 ДВИЖУЩИЕ СИЛЫ И УСЛОВИЯ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА

Высшие психические функции человека

Во всех изложенных выше теориях, несмотря на их существенные различия, есть одно общее: они рассматривают человека как функцию и результат других действующих на него причин. Хотя в одном случае поведение человека определяется наследственностью и инстинктами, а в другом – внешними воздействиями среды, оба эти механизма ставят человека в жесткую зависимость от независящих от него обстоятельств (природных инстинктов или внешнего подкрепления). Объединение этих факторов в принципе не меняет положения дел: ребенок становится функцией сразу двух аргументов – среды и наследственности.

Но ведь достаточно часто случается, что вопреки крайне неблагоприятным социальным обстоятельствам и отсутствию природных задатков (физический дефект или недостаток способностей) люди достигают огромных высот в своем духовном и душевном развитии. А бывает наоборот, несмотря на хорошую наследственность и благоприятные условия среды люди деградируют и перестают развиваться. Получается, что ни наследственность, ни среда, ни их сочетание сами по себе не определяют путь развития человека и его психологические особенности. Они лишь создают необходимые условия для его развития, но не являются детерминантами.

Сущностью человека является его способность к самодетерминации, т. е. способность самому определять свой жизненный

путь, самого себя и свое поведение. Эта способность делает его свободным и сознательным субъектом собственной жизнедеятельности. Специфика человеческого поведения состоит в том, что оно не является ни функцией телесной организации человека, ни функцией среды. Оно свободно, и свободу эту дает человеку ***сознание***. Осознавая свое поведение, человек приобретает способность строить его произвольно, освобождаясь от власти своего натурального, природного состояния и власти внешней среды.

Осознание своего поведения предполагает отношение к нему, взгляд на себя как бы со стороны. Но для того чтобы встать в отношение к чему-то, это «что-то» должно быть дано как не совпадающее со мной. Пока я действую автоматически, неосознанно, я не могу отделить себя от натурального течения жизни и сливаюсь с условиями своей жизнедеятельности. Для осознания своего поведения должен случиться выход за пределы непосредственного, натурального течения своей жизни, который и сделает возможным отношение к себе.

Однако проблема заключается в том, что природных, врожденных способов для такого «выхода» у ребенка нет. Имеющиеся у него органические способности позволяют лишь сливаться, совпадать с условиями своей жизнедеятельности. Для того чтобы войти в отношение к этим условиям и самому себе, этих врожденных условий как раз недостаточно. И в то же время практически каждый ребенок проходит этот путь развития сознания, в процессе которого он преодолевает характерную для всех животных детерминацию поведения внешними стимулами или внутренними органическими потребностями. Как же это возможно?

Продуктивное решение этой проблемы было предложено великим психологом Львом Семеновичем Выготским, который является основателем ***культурно-исторической психологии***. Именно ему принадлежит идея знакового опосредования сознания человека, которая дает новые ответы на вечные вопросы о развитии психики ребенка.

Известно, что знаки – особые предметы, обладающие двойной (материальной и идеальной) природой. С одной стороны, знаки являются материальными предметами, имеющими свою внешнюю форму (зрительную, слуховую и пр.), а с другой – знак несет в себе значение, которое вбирает в себя идеальное представление (образ) некоторого предмета, процесса или явления.

Таким образом, знак является заместителем реальности и позволяет перевести эту реальность в идеальную форму.

Гениальная мысль Выготского заключается в том, что знаки – не только заместители других предметов, но и средства, орудия внутренней психической жизни человека. По аналогии с орудиями труда знаки являются ***психологическими орудиями***, которые позволяют осознать себя, свои действия и овладеть ими. Согласно концепции Выготского человеческое поведение осуществляется посредством знаков, т. е. оно опосредовано знаками. Основная функция знаковых средств заключается в объективации собственного поведения, в превращении его в особый предмет, отдельный от человека. Это поведение перестает «совпадать» с субъектом активности, в результате чего становится возможным отношение к нему и его осознание.

Наиболее универсальной системой знаковых средств является речь. Поэтому центральной линией развития сознания ребенка, по Выготскому, является развитие речевого опосредования. Универсальное значение речи состоит в том, что она освобождает человека от давления наличной ситуации и делает его поведение осознанным. Сказав (вслух или про себя), что и для чего мы делаем, мы можем осознать свое поведение и оценить его. Выготский писал: «С помощью речи ребенок создает рядом со стимулами, доходящими из среды, другую серию вспомогательных стимулов, стоящих между ним и средой и направляющих его поведение. Именно благодаря созданному с помощью речи второму ряду стимулов поведение ребенка поднимается на более высокий уровень, обретая относительную свободу от непосредственно привлекающей ситуации; импульсивные попытки преобразуются в планируемое, организованное поведение». Исследования и наблюдения клинических психологов показали, что любые речевые расстройства (афазии) резко повышают зависимость человека от ситуации, делают его рабом зрительного поля. Таким образом, именно речь делает поведение человека свободным и осознанным.

Однако речь не является единственным средством осознания своего поведения и овладения им. В качестве таких средств могут выступать различные образцы, правила или способы действия. Ученик и последователь Л. С. Выготского Д. Б. Эльконин связывал становление произвольного и осознанного поведения

ребенка со способностью действовать по образцу. Действия ребенка становятся осознанными и произвольными, когда они опосредованы представлением о том, как «нужно действовать». Этот образ поведения может быть задан в форме обобщенного правила, игровой роли или поведения конкретного человека. Важно, чтобы этот образ выступал как регулятор поведения, чтобы он стал образцом, с которым ребенок сравнивает свое поведение. Это сравнение с образцом и есть осознание своего поведения и отношение к нему. Таким образом, осознанность собственного поведения предполагает его опосредованность, т. е. наличие некоторого средства, с помощью которого человек может выйти за пределы непосредственной ситуации и отнестись к себе и своему поведению как бы со стороны, с точки зрения этого средства (речевого знака, образца, правила, нормы и пр.). Это делает его свободным от непосредственной ситуации и позволяет овладеть собой и своим поведением.

Психика человека, с позиции культурно-исторической концепции, имеет ***опосредованный,*** или ***опосредствованный характер***. Она опосредована достижениями культуры, в которую ребенок попадает с первых дней своей жизни. Способы человеческой деятельности, произведения искусства, правила социального поведения, научные понятия и пр. являются своеобразными средствами, с помощью которых человек строит себя, свой внутренний мир, свои способности. Конечно, у человека есть врожденные, натуральные психические функции и процессы (условные и безусловные рефлексы, непроизвольное внимание и память, защитные и пищевые реакции и пр.). Но они не определяют специфику и сущность психики человека, а являются лишь предпосылками ее развития. Над этими «нижними этажами» надстраиваются (и во многом преобразуют их) другие, ***высшие психические функции***, которые имеют не натуральную, а культурную основу. Высшие психические функции ***опосредованны и произвольны*** по своей природе. Человек сам владеет ими: он может по своей воле заставить себя быть внимательным, запомнить то, что требуется, подумать над проблемой, вести себя определенным образом и пр. Эти высшие психические функции и составляют сущность и своеобразие человеческой психики и коренным образом отличают ее от психики всех животных. Психическое развитие ребенка, исходя из этого, можно

представить как процесс освоения и присвоения культурно заданных средств овладения собой или как становление высших психических функций.

Однако здесь возникает вопрос: каким образом возможно это освоение? Могут ли сами средства или предметы культуры сформировать у ребенка человеческие способности? Конечно, нет. Ведь сам маленький ребенок никогда не откроет функции знаковых средств, не научится говорить, не поймет произведений искусства и тем более не будет овладевать своим поведением. Но дело в том, что ребенок никогда не оказывается один на один с окружающим миром. Рядом и вместе с ним всегда находятся взрослые.

Основной закон развития высших психических функций

Роль взрослых в психическом развитии ребенка признается практически во всех теориях. Само это развитие в большинстве случаев рассматривается как процесс постепенной социализации или адаптации ребенка к внешним для него социальным условиям, приспособление к миру взрослых. Механизм такой адаптации может быть различным. Это либо преодоление врожденных инстинктивных влечений (как в психоанализе), либо созревание когнитивных структур, подчиняющих себе асоциальные, эгоцентрические тенденции ребенка (как в школе Пиаже), либо подкрепление социально приемлемого поведения (как в бихевиоризме). Но во всех случаях собственная природа ребенка трансформируется, перестраивается, подчиняется требованиям взрослых, которые противостоят ребенку.

Принципиально по-другому роль взрослого выступает в культурно-исторической концепции. Здесь социальный мир и окружающие взрослые не перестраивают природу ребенка, а являются органически необходимым условием его человеческого развития. Общество и окружающие люди не противостоят ребенку и не «давят» на него извне, но составляют главный источник формирования его внутренней жизни. Ребенок не может жить и развиваться вне общества. Он изначально включен в общественные отношения, а не входит в них в процессе адаптации. При этом чем младше ребенок, тем более социальным существом

он является. Собственная деятельность ребенка, его человеческие способности и потребности возникают в результате присвоения образцов человеческой культуры. Психическое развитие человека есть прежде всего ***культурное развитие***. Носителями этой культуры для ребенка могут быть только взрослые, и только они могут передать ее ребенку. Стать человеком ребенок может только вместе со взрослыми, в процессе совместной жизнедеятельности с ними.

Важнейший закон развития высших психических функций, открытый Л. С. Выготским, заключается в следующем. Всякая функция в культурном развитии ребенка первоначально возникает в процессе взаимодействия со взрослым и существует не в индивидуальном сознании ребенка, а *между* ребенком и взрослым, в пространстве их взаимоотношений, поэтому она имеет ***интерпсихическую*** форму. Впоследствии она переходит во внутренний мир ребенка, интериорицируется, т. е. становится его индивидуальным достоянием, приобретает ***интрапсихическую*** форму. Закон перехода от интер- к интрапсихическим процессам имеет фундаментальное значение для детской психологии. В формулировке Л. С. Выготского он звучит следующим образом: «Всякая функция в культурном развитии ребенка выходит на сцену дважды, в двух планах, сперва – социальном, потом – психологическом, сперва между людьми, как категория интерпсихическая, затем внутри ребенка, как категория интрапсихическая». В этой формулировке содержатся две важнейших мысли. Первая – психические процессы у человека с самого начала ***социальны*** – и по своему происхождению, и по своему содержанию. Вторая – идея об ***интериоризации*** как о процессе перехода социальных, внешних, знаковых процессов во внутренние, психические.

В общих чертах интериоризация проходит три следующих этапа. Сначала взрослый, используя соответствующие знаковые средства, воздействует на ребенка, побуждая его что-то сделать, обращая внимание на что-то или просто обращаясь к нему. На втором этапе ребенок, перенимая от взрослого способ обращения, сам воздействует на взрослого. И наконец, на третьем этапе ребенок обращает те же средства и те же воздействия на самого себя, т. е. обращается к самому себе во внутреннем плане.

Для иллюстрации приведем описанный Выготским пример превращения внешних средств во внутренние на материале исследования произвольного внимания. О произвольном внимании можно говорить тогда, когда человек сам направляет и удерживает внимание на каком-либо предмете, если сам этот предмет «не бросается» в глаза (в этом случае включаются механизмы непроизвольного внимания).

Ребенку предлагается игра, суть которой заключается в том, чтобы отгадать, под какой из двух чашек спрятан орех. Чашки различаются только оттенком серых прямоугольников, наклеенных на крышке, – один из них светло-серый, а другой темно-серый. Орех всякий раз прячется под крышкой с темно-серым прямоугольником. Однако ребенок этого не знает и не замечает различий в оттенках прямоугольников. Сначала ребенок действует наугад и игра идет с переменным успехом: ребенок то отгадывает и выигрывает орех, то проигрывает. Несмотря на явную заинтересованность игрой, условной связи не вырабатывается, поскольку сигнальный признак (цвет прямоугольника) не выделяется ребенком.

После серии неудач взрослый производит решающее действие: он кладет на глазах у ребенка орех в чашку, закрывает ее крышкой и пальцем указывает на темно-серый прямоугольник. Игра продолжается. Уже при следующей попытке ребенок выбирает чашку правильно и говорит: «Орешек там, где темное пятно». С этого момента он уже не делает ошибок и постоянно выигрывает.

Что здесь произошло? Взрослый с помощью средства – указательного жеста – направил внимание ребенка на нужный предмет и тем самым «организовал» внимание ребенка, а затем ребенок сам стал направлять свое внимание на решающий признак. Указательный жест взрослого трансформировался в собственный приказ ребенка самому себе: «Смотри на пятнышки и выбирай то, которое темнее». Таким образом, произошли два важнейших события: рождение средства-знака в процессе общения и превращение его из внешней формы во внутреннюю, т. е. его интериоризация. В результате стал возможен акт произвольного внимания.

Описанный эксперимент – простая и прозрачная модель того, что постоянно происходит в воспитании ребенка. Взрослые

фактически непрерывно направляют внимание ребенка на новые предметы, явления, события, правила поведения, способы действия, человеческие ценности и пр. Благодаря взрослым все это начинает существовать для ребенка, приобретает субъективную значимость, а потом становится его внутренним достоянием. Такая передача человеческой культуры от взрослых детям происходит в особом процессе воспитания и обучения.

Проблема обучения и развития

Движение истории, как и психическое развитие конкретного ребенка, невозможно без активной передачи новым поколениям достижений человеческой культуры. Причем сами эти достижения в их физической форме мертвы и беспомощны. Они могут быть переданы новым поколениям только через посредничество живых людей, уже впитавших в себя дух культуры и способных раскрыть его для ребенка. Взрослые являются посредниками между ребенком и идеальными формами культуры. Процесс этого посредничества в широком смысле и является процессом обучения. Далеко не всегда этот процесс осуществляется организованно и целенаправленно. Очень часто обучение происходит стихийно: ребенок учится играть, говорить, рассуждать или слушать музыку, вовсе не подозревая, что он учится. Но во всех случаях он не просто действует с предметами или воспринимает сенсорные стимулы, но с помощью взрослого открывает для себя их человеческий смысл и тем самым приобщается к человеческому способу жизни. Д. Б. Эльконин определял обучение как процесс взаимодействия ребенка с идеальной формой, опосредованный взрослым. В этом определении схвачено самое главное. Обучение – это не формирование навыков и не передача информации, а взаимодействие ребенка ***с культурным смыслом и значением,*** которые существуют в идеальной форме.

Проблема обучения и развития всегда была одной из центральных для детской психологии, но решалась она по-разному, в зависимости от исходных представлений о сущности детского развития. Существуют три основных подхода к решению этой проблемы.

Первый из них принадлежит Ж. Пиаже. Как мы уже знаем, Пиаже понимал психическое развитие прежде всего как разви-

тие интеллекта, осуществляемое в результате созревания когнитивных структур, в виде перехода от одной стадии к другой. Если интеллект ребенка недостаточно развит, с этим ничего поделать нельзя, и обучать его можно, только опираясь на уровень, которого он уже достиг. Поэтому обучение может быть эффективным только тогда, когда оно следует *за* развитием, несколько отставая от него.

Второй подход реализуется в бихевиоризме, где процессы обучения и развития практически отождествляются. Поскольку в этом направлении развитие ребенка сводится к приобретению и накоплению навыков, а обучение и есть процесс приобретения навыков, то эти два процесса идут *параллельно*.

Третий подход к решению этой проблемы связан с именем Выготского. Согласно его представлениям обучение не должно приспосабливаться к развитию и «плестись у него в хвосте». Конечно, обучение должно учитывать достигнутый уровень развития, но не для того, чтобы на нем останавливаться, а для того, чтобы вести это развитие дальше, чтобы понять, каким должен быть следующий шаг. Поэтому, согласно Выготскому, обучение должно идти *впереди* развития, опережать его и вести за собой.

Внутреннюю связь обучения и развития и ведущую роль обучения Выготский отразил в понятии ***зона ближайшего развития.*** Мы уже говорили о том, что, овладевая каким-либо новым действием, ребенок сначала выполняет его вместе со взрослым и с его помощью, а потом уже самостоятельно. Разница между тем, что ребенок может вместе со взрослым (при его показе, руководстве, указаниях и пр.), и тем, что доступно ему в самостоятельной деятельности, и образует зону его ближайшего развития. Это понятие имеет огромное значение при диагностике уровня развития ребенка. При выявлении этого уровня нельзя ограничиваться определением того, что ребенок может в данный момент. Необходимо выяснить, что находится в зоне его ближайшего развития, т. е. то, что он может вместе со взрослым, поскольку то, что ребенок сегодня делает с помощью взрослого, завтра он будет делать самостоятельно. Величина зоны ближайшего развития – важный показатель обучаемости ребенка, «запаса развития», который он имеет в настоящее время.

Только такое обучение можно считать хорошим, которое создает зону ближайшего развития, идет впереди него. Каждый

новый шаг в обучении использует зону ближайшего развития ребенка и одновременно создает новую, которая становится предпосылкой для дальнейшего обучения. Через хорошо поставленное развивающее обучение можно сформировать более полное и расчлененное восприятие, новые умственные действия детей, создать художественные способности и пр. Многочисленные психолого-педагогические исследования и экспериментальное обучение дошкольников по новым программам доказывают поистине огромное влияние обучения на психическое развитие детей. Но это совсем не означает, что ребенка можно учить чему угодно и когда угодно, не считаясь с его возрастом и интересами. Далеко не всякое обучение способно вести за собой развитие, поскольку между обучением и развитием предполагается собственная деятельность ребенка.

Понятие ведущей деятельности

Ребенок никогда не является пассивным приемником обучающих воздействий взрослого. У него всегда есть свои желания, интересы, отношение к окружающему, что находит отражение в его ***деятельности***. Деятельность человека – это не просто его внешняя активность, она обязательно включает внутренний, психологический пласт. Категория деятельности является одной из фундаментальных психологических категорий и широко используется в детской психологии. Наиболее полно и конструктивно теория деятельности изложена в трудах выдающегося советского психолога А. Н. Леонтьева.

Термином «деятельность» А. Н. Леонтьев называл лишь те процессы, в которых выражается и осуществляется то или иное отношение человека к миру и которые отвечают особой, соответствующей им потребности. Именно деятельность ребенка определяет его психическое развитие и сама развивается в процессе онтогенеза. В жизни ребенка множество различных видов деятельности. Одни из них играют большую роль в развитии, другие – меньшую. Поэтому нужно говорить о зависимости развития психики не от деятельности вообще, а от главной, ***ведущей деятельности***.

Каждая стадия развития, по А. Н. Леонтьеву, характеризуется определенным, ведущим на данном этапе отношением

ребенка к действительности, определенным, ведущим типом деятельности. Признаком ведущей деятельности являются отнюдь не количественные показатели, т. е. сколько времени ребенок ею занят. Ведущая деятельность – это такая деятельность, развитие которой обусловливает, во-первых, ***развитие отдельных психических процессов*** (мышления, памяти, эмоций и пр.), во-вторых, ***развитие личности ребенка в целом*** и, в-третьих, именно в рамках ведущей деятельности ***зарождаются новые формы деятельности ребенка***.

Классическим примером такой деятельности является ролевая игра, которая является ведущей для дошкольного возраста. Именно тогда происходят главные изменения в психике и личности ребенка. Более подробно этот вопрос будет рассмотрен в ч. 4 учебника.

Психологически ***деятельност***ь характеризуется тем, что ее ***предмет*** (т. е. то, на что она направлена) всегда совпадает с тем, что побуждает человека к данной деятельности, т. е. с ее ***мотивом***.

Например, ученик, готовясь к экзамену, читает учебник по литературе. Можно ли этот процесс назвать деятельностью? Чтобы ответить на этот вопрос, нужно выяснить психологическую характеристику этого процесса, т. е. его мотив. Если ученик, узнав, что экзамен отменяется, охотно бросает книгу, то ясно, что мотивом, побуждающим его читать, было вовсе не содержание книги, а необходимость сдать экзамен. То, на что было направлено чтение, не совпадало с тем, что побуждало его читать. Следовательно, в данном случае чтение не было для него деятельностью. Деятельностью здесь была подготовка к экзамену, а не чтение книги самой по себе.

От деятельности следует отличать действие. ***Действие*** – это такой процесс, мотив которого не совпадает с его предметом, а лежит в той деятельности, в которую данное действие включено. В приведенном выше случае чтение книги является именно действием. Ведь то, на что оно направлено (знакомство с содержанием книги), не является его мотивом. Ученика побуждает к чтению совсем не книга, а предстоящий экзамен. Поскольку сам предмет действия не побуждает действовать, для

того чтобы действие возникло, необходимо, чтобы его предмет был осознан в своем отношении к мотиву деятельности, в которую он входит (т. е. чтобы человек понимал, для чего он это делает). Такое осознанное отношение становится ***целью*** действия. Таким образом, действие побуждается непосредственно осознаваемой целью. Например, цель чтения книги – усвоить ее содержание стоит в определенном отношении к мотиву – сдать экзамен.

Действие реализуется посредством ***операций***, представляющих собой конкретный способ осуществления действий. Если действия определяются целью, то операция зависит от условий, в которых эта цель дана, т. е. ***задачей***, требующей определенного способа действий. Одно и то же действие может осуществляться с помощью различных операций. Например, запоминать стихотворение можно, читая его вслух по частям, или переписывая, или молча читая про себя – все зависит от условий. Первоначально операции формируются как целенаправленные действия, и лишь потом они могут приобрести форму автоматизированного навыка.

Таким образом, структура деятельности включает уровни: *деятельность – действие – операция*, которым соответствует психологический ряд: *мотив – цель – задача*. Однако эти уровни структуры деятельности не являются жестко фиксированными и постоянными. В ходе самой деятельности возникают новые мотивы, цели, задачи, в результате чего действие может превратиться в деятельность или операцию, и таким образом происходит развитие деятельности.

Важнейшим механизмом развития деятельности является, по терминологии А. Н. Леонтьева, ***«сдвиг мотива на цель»***. Суть этого механизма состоит в том, что цель, которая раньше побуждалась каким-то другим мотивом, со временем приобретает самостоятельную побудительную силу, т. е. сама становится мотивом.

Продолжая наш пример с учеником, этот механизм можно проиллюстрировать следующим образом. Предположим, что, читая книжку, ученик так увлекся ее содержанием, что оно стало для него важнее и привлекательнее подготовки к экзамену, и, несмотря на отмену экзамена,

он продолжает ее читать. Содержание книги стало для него самостоятельным мотивом, и значит, чтение этой книги из действия превратилось в деятельность.

Важно подчеркнуть, что превращение цели в мотив может произойти, только если действие вызывает яркие положительные эмоции. «Впитывая» в себя радостные переживания, связанные с другими мотивами, предмет действия (его цель) сам приобретает положительный эмоциональный заряд и становится побудителем новой деятельности.

Каким же образом (и всегда ли) происходит развитие деятельности в процессе обучения ребенка? Как могут возникнуть радостные эмоции в процессе усвоения культурных норм и правил поведения? Отвечая на эти вопросы, мы вынуждены вернуться к роли взрослого в психическом развитии ребенка.

Развитие общения ребенка со взрослым

Фигура взрослого имеет решающее значение в психическом развитии ребенка. Только взрослый для маленького ребенка является носителем человеческой культуры, и только он может передать ее ребенку. Это положение является традиционным и общепризнанным в отечественной психологии. Процесс интериоризации внешних, материальных средств, которые становятся внутренними средствами ребенка, многократно исследовался российскими психологами на материале различных психических процессов – мышления, восприятия, памяти, внимания и пр. (подробнее об этих исследованиях речь пойдет ниже). Во всех этих исследованиях культурный опыт передавался ребенку в процессе общения и взаимодействия со взрослым. В то же время сам процесс общения и отношения ребенка со взрослым оставались за рамками этих исследований как нечто вторичное и не имеющее прямого отношения к усвоению культурных образцов.

Этот пробел был восполнен в работах М. И. Лисиной и ее учеников. Лисина внесла в отечественную психологию новый предмет – общение ребенка со взрослым и разработала концепцию его развития. В концепции Лисиной общение рассматривается как особый вид ***деятельности*** (коммуникативная деятель-

ность), имеющий свои специфические структурные компоненты: потребности, предмет, мотивы и средства. ***Предметом*** деятельности общения является ***другой человек*** – партнер по общению. ***Потребность в общении*** состоит в ***стремлении к познанию и оценке других людей***, а через них и с их помощью – ***к самопознанию и самооценке***. Конкретными ***мотивами,*** побуждающими коммуникативную деятельность, являются те ***качества самого человека и других людей***, ради которых человек вступает в общение. Среди таких качеств выделяются ***деловые, познавательные и личностные***. Средствами общения являются операции, с помощью которых осуществляется коммуникативная деятельность. Эти средства могут быть экспрессивно-мимическими, предметно-действенными и речевыми.

На разных этапах развития ребенка данные параметры образуют устойчивые сочетания, которые представляют собой качественно своеобразные формы общения. Развитие общения ребенка со взрослым от рождения до 7 лет М. И. Лисина представляла как смену нескольких целостных форм общения.

Формой общения является коммуникативная деятельность на определенном этапе ее развития, которая характеризуется следующими параметрами: 1) время возникновения данной формы; 2) основное содержание потребности в общении, удовлетворяемой детьми в ходе данной формы общения; 3) главные мотивы, побуждающие ребенка на этом этапе к общению со взрослыми; 4) основные средства общения, с помощью которых в пределах данной формы осуществляется коммуникация ребенка со взрослым.

В результате исследований были выделены четыре основные формы общения, характерные для детей определенного возраста. Название и основные параметры этих форм представлены в *табл. 3 (см. с. 70)*.

Более подробно данные формы общения будут рассмотрены в дальнейших главах при описании конкретных возрастных периодов. Сейчас важно подчеркнуть, что форма общения со взрослым является важнейшей характеристикой психического развития ребенка, поскольку в процессе общения со взрослым происходит не только усвоение и присвоение культурных образцов и средств овладения собой, но и становление новых мотивов деятельности ребенка.

М. И. Лисина сформулировала положение о том, что общение является как бы сквозным механизмом смены деятельности ребенка. Взрослый всегда является для ребенка не только носителем средств и образцов действия, но и живой, уникальной личностью, воплощающей свои индивидуальные мотивы и смыслы. Он является для ребенка как бы олицетворением тех ценностных и мотивационных уровней, которыми ребенок еще не обладает. На эти уровни он может подняться только вместе со взрослым – через общение, совместную деятельность и общие переживания. Можно полагать, что мотивация, как и всякая другая высшая психическая функция, обнаруживает себя дважды: сначала как форма взаимодействия и сотрудничества между людьми (т. е. как категория интерпсихическая), а затем как собственное, внутреннее достояние субъекта (как категория интрапсихическая). Однако способ передачи новой мотивации имеет свою специфику. Здесь невозможно сообщение новой информации, или усвоение через подражание, или демонстрация образцов действия. В этой сфере действуют другие механизмы (эмоциональное заражение, вовлечение, создание общего смыслового поля и др.), которые предполагают не только «активность присвоения» со стороны ребенка, но и «активность отдачи» со стороны взрослого, его субъективную включенность в общение с ребенком. Это предъявляет к педагогам и воспитателям особые требования. Нужно не просто соблюдать нормы и правила поведения, не просто владеть нужными способами действий, но уметь открыть все это для ребенка, придать этому значимость и привлекательность.

Ведь сами по себе окружающие предметы и стимулы могут и не стать психологическими орудиями. Звуки речи, жребий или узелок на память в своей натуральной, естественной форме не содержат ничего такого, что могло бы организовывать поведение и психику человека. Значение знаков придается им извне окружающими взрослыми, которые превращают нейтральные стимулы в мотивы собственных действий ребенка и в психологические орудия овладения собой. Д. Б. Эльконин высказал очень важную мысль о том, что знак всегда несет в себе печать другого человека, его «след». Знак всегда подразумевает действие конкретного человека и действие одного человека в отношении

Таблица 3

Содержание параметров форм общения по М. И. Лисиной

Форма общения	Время появления	Содержание потребности	Мотивы общения	Средства общения
Ситуативно-личностная	1–6 мес.	Внимание и доброжелательность взрослого	Личностные	Экспрессивно-мимические
Ситуативно-деловая	3 мес.– 2 года	Сотрудничество со взрослым	Деловые	Предметно-действенные
Внеситуативно-познавательная	3 года	Уважение взрослого	Познавательные	Речевые
Внеситуативно-личностная	6–7 лет	Сопереживание и взаимопонимание взрослого	Личностные	Речевые

другого. Именно поэтому знак социален и может организовывать поведение и психику ребенка.

Все сказанное выше еще раз подчеркивает фундаментальную роль отношений и общения ребенка со взрослым в становлении психики ребенка. Систему отношений с другими людьми, которая характерна для конкретного периода онтогенеза, Л. С. Выготский назвал ***социальной ситуацией развития***. Социальная ситуация развития является важнейшей характеристикой возрастного периода.

Периодизация психического развития в онтогенезе

Психическое развитие ребенка является процессом стадиальным, в котором сменяются качественно своеобразные возрастные периоды. Что же такое возрастной период и какова его качественная характеристика? В психологии существует несколько ответов на этот вопрос и соответственно несколько вариантов периодизации детского развития.

Наиболее явной и объективной характеристикой возраста является степень зрелости организма ребенка. Например, степень окостенения скелета ребенка, показателем которой может служить наличие и состояние зубов. Такую классификацию периодов детства ввел П. П. Блонский, который предлагал называть различные периоды детства следующим образом: беззубое, молочнозубое и постояннозубое детство. По окостенению скелета и состоянию зубов, конечно, можно представить календарный возраст ребенка, однако это не имеет прямого отношения к развитию психики ребенка, и поэтому данная периодизация не является периодизацией психического развития.

В предыдущей главе мы уже познакомились с двумя вариантами периодизации психического развития. Одна из них принадлежит Э. Эриксону, другая – Ж. Пиаже. Обратите внимание на тот факт, что эти два варианта, хотя и имеют дело с одним предметом (психическое развитие ребенка), но совершенно не похожи и не связаны друг с другом. В одном из них речь идет о развитии личности ребенка и его аффективно-потребностной сферы, в другом – о стадиальном развитии детского интеллекта. При этом картина развития интеллекта совершенно не связывается с развитием чувств и переживаний ребенка, а развитие

личности рассматривается совершенно независимо от изменений в интеллектуальных возможностях. Но ведь ребенок и его психика не могут быть столь однозначно разделены на две независимые части.

Этот разрыв между процессами умственного развития и развития личности (которая сводится к мотивационно-потребностной сфере) является существенным недостатком в рассмотрении психического развития ребенка. Д. Б. Эльконин показал, что в основании подобного разрыва – натуралистический подход к психическому развитию ребенка, при котором он выступает как изолированный индивид. Общество с этих позиций является для ребенка своеобразной внешней «средой обитания», к которой он вынужден приспосабливаться. Это общество состоит, с одной стороны, из «мира вещей», а с другой – из «мира людей», которые выступают как изначально данные и не связанные друг с другом элементы среды. Поэтому способы адаптации к этим разным «мирам» совершенно различны и не связаны между собой. Рассмотрение детского развития как процесса адаптации к внешней среде и порождает представление о двух несвязанных линиях психического развития.

Д. Б. Эльконин, исходя из культурно-исторической концепции Выготского, предложил другое понимание психического развития, которое и легло в основу его периодизации. Согласно этому пониманию ребенок ***не противостоит обществу, а изначально включен в него***. Система ***«ребенок и общество»*** заменяется системой ***«ребенок в обществе»***. При изменении союза между ребенком и обществом радикально меняется характер связи систем «ребенок – предмет» и «ребенок – взрослый». Из двух самостоятельных и изолированных они превращаются в единую систему, вследствие чего качественно меняется содержание каждой из них.

Система «ребенок – предмет» в действительности является системой «ребенок – ***общественный*** предмет». Культурные способы действий с предметами не даны непосредственно, как некоторые физические характеристики вещей. На предметах не написаны варианты действия с ними и их общественное назначение. Поэтому овладение таким предметом невозможно путем адаптации к его физическим свойствам. Внутренне необходимым становится особый процесс усвоения ребенком общественных

способов действий с предметами, который возможен только в сотрудничестве со взрослым. При этом физические свойства вещи выступают лишь как ориентиры для действий с нею, но не могут открыть сами по себе ее человеческий смысл.

Система «ребенок – взрослый», в свою очередь, также имеет существенно иное содержание. Взрослые выступают перед ребенком не только со стороны своих случайных индивидуальных качеств, но и как носители общественной по своей природе ***деятельности***, реализующие определенные ***потребности, мотивы и задачи***. Но на самой деятельности взрослого, а тем более на его внешности не указаны его задачи и мотивы. Поэтому становится необходимым особый процесс присвоения задач и мотивов человеческой деятельности и норм отношений между людьми. К сожалению, психологические особенности этого процесса изучены в настоящее время недостаточно. Д. Б. Эльконин полагал, что усвоение детьми мотивов деятельности и норм отношений осуществляется через воспроизведение или моделирование этих отношений в собственной деятельности детей, в их сообществах, группах или коллективах. В процессе такого усвоения ребенок сталкивается с необходимостью овладения новыми предметными действиями, без которых нельзя осуществить деятельность взрослых.

Таким образом, деятельность ребенка внутри систем «ребенок – общественный предмет» и «ребенок – общественный взрослый» представляет собой единый процесс, в котором формируется личность ребенка. В процессе психического развития ребенок усваивает как мотивы человеческой деятельности и нормы отношений между людьми, так и способы действий с предметами. Эти две линии усвоения ***нельзя рассматривать изолированно, поскольку они взаимодополняют друг друга.*** В то же время в разных видах деятельности ребенка осваиваются разные аспекты действительности. Д. Б. Эльконин выделил две группы деятельности детей.

В *первую* группу входят те виды деятельности, внутри которых происходит интенсивная ориентация в основных ***смыслах человеческой деятельности, освоение ее задач, мотивов и норм отношений между людьми***. Это деятельность в системе «ребенок – общественный взрослый». *Вторую* группу составляют виды деятельности, внутри которых происходит усвоение

общественно выработанных ***способов действий с предметами.*** Эта деятельность осуществляется в системе «ребенок – общественный предмет».

Рассматривая смену ведущих типов деятельности, характерных для разных возрастных этапов, Д. Б. Эльконин обнаружил определенную закономерность, которая заключается в чередовании данных типов детской деятельности.

Так, для младенческого возраста (первый год жизни) ведущей деятельностью является непосредственно-эмоциональное или ситуативно-личностное общение со взрослым, внутри которого формируются предметные действия ребенка.

В раннем возрасте (от 1 года до 3 лет) на первое место выходит предметно-манипулятивная деятельность, в которой происходит интенсивное овладение предметными и орудийными действиями в сотрудничестве со взрослыми.

В дошкольном возрасте (от 3 до 6 лет) ведущей деятельностью становится ролевая игра, в которой дети воспроизводят (или моделируют) различные социальные роли и отношения между людьми. В такой игре происходит ориентация в самых общих и самых фундаментальных смыслах человеческой деятельности.

В младшем школьном возрасте (6–11 лет) ведущей становится учебная деятельность, в которой дети с помощью учителя осваивают правила и способы учебных действий и в которой развиваются интеллектуальные и познавательные способности.

В подростковом возрасте (11–15 лет) ведущей деятельностью выступает общение со сверстниками. В своих межличностных отношениях подростки воспроизводят те отношения, которые существуют в мире взрослых людей, или противопоставляются им. В личностном общении подростков оформляются их взгляды на жизненный смысл, на отношения между людьми, на свое будущее. Именно в таком общении появляются новые задачи и мотивы дальнейшей деятельности молодых людей, которая в следующем, юношеском возрасте приобретает характер учебно-профессиональной.

Если расположить указанные виды деятельности детей по выделенным ранее группам в той последовательности, в которой они становятся ведущими, то получится следующий ряд *(см. табл. 4 на с. 75).*

Таблица 4

Возрастной период	Ведущая деятельность	Группа
Младенчество	Непосредственно-эмоциональное общение	I
Ранний возраст	Предметно-манипулятивная деятельность	II
Дошкольный возраст	Ролевая игра	I
Младший школьный возраст	Учебная деятельность	II
Подростковый	Интимно-личностное общение	I
Юношеский	Учебно-профессиональная деятельность	II

Таким образом, в детском развитии имеют место, с одной стороны, периоды, в которых происходит преимущественно освоение задач, мотивов и норм отношений между людьми и на этой основе ***развитие мотивационно-потребностной сферы***, с другой — периоды, в которые по преимуществу осваиваются способы действий с предметами и на этой основе ***формирование интеллектуально-познавательных сил детей, их операционно-технических возможностей***. Конечно, разные виды деятельности внутри одной группы мало похожи. В самом деле, что общего между овладением ложкой годовалым малышом и овладением грамматикой и математикой в школьном возрасте? Но существенно общим в них является то, что они направлены на овладение элементами человеческой культуры. На основе усвоения общественно выработанных способов действия с этими предметами происходит более глубокая ориентировка в предметном мире, углубляется и начинается развитие новых интеллектуальных возможностей ребенка.

Рассмотрение последовательности смены одних периодов другими позволили сформулировать Д. Б. Эльконину положение о периодичности процессов психического развития ребенка, в которой существует важная закономерность: ***период освоения***

задач и мотивов деятельности каждый раз предшествует периоду освоения предметных действий.

Каждая эпоха детства состоит из закономерно связанных между собой двух периодов. Она открывается периодом, в котором идет преимущественное усвоение задач и мотивов человеческой деятельности, т. е. развитие потребностно-мотивационной сферы. Здесь подготавливается переход ко второму периоду, в котором происходит преимущественное усвоение способов действий с предметами и формирование операционно-технических возможностей.

Переходы между различными периодами и эпохами детского развития, как правило, происходят очень интенсивно и бурно. Они сопровождаются значительными трудностями в отношениях взрослых и детей, нарастанием самостоятельности ребенка и отстаиванием им своих прав. Эти переходные периоды были названы в психологии критическими, или ***кризисами возрастного развития***. В детской психологии выделено четыре основных критических периода:

- кризис одного года (переход от младенчества к раннему детству);
- кризис трех лет (переход от раннего к дошкольному возрасту);
- кризис семи лет (переход от дошкольного к младшему школьному возрасту);
- кризис подросткового возраста.

Подробнее о проявлениях и психологических особенностях первых трех критических возрастов мы будем говорить в следующих частях учебника. Сейчас важно лишь подчеркнуть, что, в отличие от стабильных возрастов, кризисные характеризуются яркими и быстрыми изменениями в поведении и психике ребенка. На этих этапах развитие идет не эволюционным, а революционным путем, что приносит немало трудностей и взрослым, и детям.

Итак, развитие ребенка нужно рассматривать как процесс стадиальный, состоящий из качественно своеобразных этапов или периодов. Самое важное для детской психологии – выяснение перехода от одного возраста (или периода) к другому. Что же такое «возраст» или период?

Д. Б. Эльконин определял возраст как относительно замкнутый период, значение которого определяется прежде всего

местом на общей кривой детского развития. Каждый возраст или период характеризуется следующими главными показателями:

1) ***определенной социальной ситуацией развития*** – той конкретной формой отношений, в которые вступает ребенок со взрослыми в данный период;

2) ***ведущим типом деятельности;***

3) ***основными психическими новообразованиями***, приобретаемыми на данном этапе развития (от отдельных психических процессов до свойств личности).

Опираясь на эти главные показатели, в следующих главах мы рассмотрим важнейшие характеристики младенческого, раннего и дошкольного возраста. А сейчас подведем краткие итоги сказанному выше.

ИТОГИ

Психика и поведение человека не являются функцией среды или биологической наследственности. Главная сущностная характеристика человека заключается в его способности к самодетерминации, которая делает его свободным и сознательным субъектом собственной жизнедеятельности. Эта способность становится возможной благодаря сознанию и осознанию своего поведения.

Высшие психические функции человека имеют культурное происхождение; они опосредованы знаками и произвольны. Психическое развитие ребенка можно представить как процесс присвоения культурно заданных средств овладения собой и видения мира или как процесс становления высших психических функций. Этот процесс имеет не натуральную, а культурную природу и возможен только в совместной жизнедеятельности ребенка и взрослого.

Закон развития высших психических функций, открытый Л.С. Выготским, заключается в том, что всякая психическая функция первоначально имеет интерпсихическую форму, т. е. существует в пространстве взаимоотношений ребенка и взрослого, и только впоследствии становится индивидуальным достоянием самого ребенка, т. е. приобретает интрапсихическую форму.

Передача человеческой культуры от взрослых к детям происходит в процессе обучения. Обучение в широком смысле

можно определить как взаимодействие ребенка с идеальной культурной формой, опосредованной взрослым (Д. Б. Эльконин). Согласно культурно-исторической теории обучение идет впереди развития и ведет его за собой. Внутренняя связь обучения и развития отражена в понятии «зона ближайшего развития», которое определяется как разрыв между тем, что ребенок может вместе со взрослым, и тем, что ему доступно в самостоятельной деятельности. Величина зоны ближайшего развития – важный показатель обучаемости и того «запаса» развития, который имеет ребенок.

Между обучением и развитием предполагается собственная деятельность ребенка. В деятельности выражается и осуществляется отношение человека к миру. Психологическая теория деятельности наиболее полно и конкретно была разработана А. Н. Леонтьевым. Согласно этой теории каждая стадия детского развития характеризуется определенным, ведущим типом деятельности, которая обусловливает главнейшие изменения отдельных психических процессов и личности ребенка в целом и в которой зарождаются новые формы деятельности. Структура деятельности включает три уровня: деятельность – действия – операция. Этим уровням соответствует психологический ряд: мотив – цель – задача. Важнейшим механизмом развития деятельности является сдвиг мотива на цель.

Главным условием психического развития ребенка является его общение со взрослым. Общение со взрослым на протяжении детского возраста развивается и принимает разные формы. В концепции генезиса общения М. И. Лисиной развитие общения рассматривается как смена качественно своеобразных его форм, каждая из которых характеризуется особым содержанием потребности в общении, главными мотивами, побуждающими к нему, и основными средствами общения. В общении со взрослым происходит не только усвоение культурных норм и способов деятельности, но и становление новых смыслов и мотивов ребенка.

Систему отношений с другими людьми, характерную для конкретного этапа онтогенеза, называют социальной ситуацией развития и рассматривают как важнейшую характеристику возрастного периода.

Важнейшей проблемой детской психологии является проблема периодизации детского развития. В настоящее время

наиболее разработанной и общепринятой в нашей стране является периодизация Д. Б. Эльконина. Эльконин выделил две группы видов деятельности ребенка: 1) в которых происходит ориентация на основные смыслы человеческой деятельности и освоение ее мотивов и задач; 2) в которых осваиваются преимущественно способы действий с предметами. В процессе онтогенеза эти два типа деятельности закономерно чередуются, причем период освоения задач и мотивов всегда предшествует периоду освоения способов действия.

Переходы между различными возрастными периодами называются кризисами развития. Кризисные возрасты, в отличие от стабильных, характеризуются бурными и быстрыми изменениями в психике и поведении ребенка.

Психологическим возрастом, или возрастным периодом, называют относительно замкнутый период, которому соответствуют определенная социальная ситуация развития, тип ведущей деятельности и основные психические новообразования.

Вопросы

1. Почему становится возможным осознание себя и своего поведения?
2. Что такое знак и как он может стать средством овладения своим поведением?
3. В чем состоит закон развития высших психических функций?
4. В чем суть проблемы обучения и развития в психологии и каковы основные варианты ее решения?
5. Что такое «зона ближайшего развития» и что дает это понятие для диагностики психического развития?
6. Дайте понятие ведущей деятельности, структуры деятельности, основного механизма развития деятельности.
7. Какова роль взрослого в психическом развитии ребенка?
8. Каковы основные характеристики общения ребенка со взрослым?
9. В чем суть периодизации психического развития, предложенной Д. Б. Элькониным? Охарактеризуйте каждый из периодов.
10. Дайте понятие психологического возраста и его основных показателей.

Литература:

Выготский Л. С. Орудие и знак в развитии ребенка. Собр. соч.– М., 1982. – Т. 6.

Гиппенрейтер Ю. Б. Введение в общую психологию. – М., 1988.

Леонтьев А. Н. К теории развития психики ребенка // Проблемы развития психики. – М., 1972.

Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения. – М., 1986.

Мухина В. С. Психология дошкольника. – М., 1975.

Обухова Л. Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. – М., 1995.

Обухова Л. Ф. Концепция Жана Пиаже: за и против. – М., 1981.

Развитие ребенка. – М., 1976.

Смирнова Е. О. Теория привязанности: концепция и эксперимент// Вопросы психологии. – 1995. – №1.

Фрейд З. Введение в психоанализ. – М., 1991.

Эльконин Д. Б. Детская психология. – М., 1960.

Эльконин Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте// Вопросы психологии. –1971. – № 1.

Эльконин Д. Б. Природа детства и его периодизация // Избр. психологические труды. – М., 1989.

Эриксон Э. Детство и общество. – М., 1992.

Часть 2

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МЛАДЕНЧЕСТВА (ПЕРВЫЙ ГОД ЖИЗНИ)

Глава 1 ОБЩИЕ ЗАКОНОМЕРНОСТИ РАЗВИТИЯ ПСИХИКИ МЛАДЕНЦА 82

Глава 2 ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПЕРИОДА НОВОРОЖДЕННОСТИ 91

Глава 3 ОБЩЕНИЕ МЛАДЕНЦА СО ВЗРОСЛЫМ 105

Глава 4 РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ И МАНИПУЛЯТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДЕНЦА 124

Глава 5 РАЗВИТИЕ САМОСОЗНАНИЯ И КРИЗИС ПЕРВОГО ГОДА 137

Глава 1 ОБЩИЕ ЗАКОНОМЕРНОСТИ РАЗВИТИЯ ПСИХИКИ МЛАДЕНЦА

Особенности социальной ситуации развития младенца

На первый взгляд может показаться, что младенец – совершенно не социальное существо. Он еще не владеет основным средством человеческого общения (речью), его жизнедеятельность ограничивается удовлетворением простейших жизненных потребностей, он, скорее, является объектом ухода, чем субъектом социальной жизни. Отсюда легко возникает впечатление, что младенец представляет собой чисто биологическое существо, лишенное всех специфически человеческих свойств. Именно это представление лежит в основе большинства рассмотренных выше теорий. На самом деле младенец живет в совершенно специфической и глубоко своеобразной социальной ситуации развития. Эта ситуация определяется полной беспомощностью младенца и отсутствием у него каких бы то ни было средств к самостоятельному существованию и удовлетворению своих потребностей. Единственным таким «средством» является другой человек – взрослый. Абсолютно все проявления младенца опосредованы взрослым. Что бы ни происходило с младенцем, он всегда находится в ситуации, связанной с ухаживающим за ним взрослым. Предметы появляются и исчезают из поля зрения ребенка благодаря участию взрослых; ребенок передвигается в пространстве на чужих ногах и руках; устранение мешающих младенцу раздражителей и удовлетворение его основных потребностей совершается через других. Объективная зависимость младенца от взрослых

создает совершенно своеобразный характер отношения ребенка к действительности (и к самому себе). Эти отношения опосредованы другими. Поэтому отношение ребенка к действительности с самого начала есть социальное отношение. В этом смысле Л.С. Выготский называл младенца ***«максимально социальным существом»***. Всякое, даже самое простое отношение ребенка к вещам или вообще к внешнему миру всегда осуществляется с помощью или через другого человека.

Взрослый человек – центр всякой ситуации в младенческом возрасте. Поэтому естественно, что простая близость или удаление человека сразу означает для ребенка резкое изменение ситуации, в которой он находится. В отсутствие взрослого младенец попадает в ситуацию полной беспомощности: его активность как бы парализована или в высшей степени ограничена. В присутствии взрослого для ребенка открывается самый обычный и естественный путь для реализации его активности – через другого человека. Вот почему смысл всякой ситуации для младенца определяется прежде всего присутствием взрослого – его близостью, отношением к ребенку, вниманием к нему и пр.

С объективной социальной ситуацией развития младенца связано и своеобразие ее отражения ребенком. Выготский высказывает предположение, что физически отделяясь от матери, ребенок не отделяется от нее ни биологически, ни психологически. Эта слитость с матерью продолжается до конца младенческого возраста, пока ребенок не научается самостоятельно ходить, а его психологическая эмансипация от матери наступает еще позже. Поэтому основное новообразование младенческого возраста он обозначает термином ***«пра-мы»*** и подразумевает под ним изначальную психическую общность матери и ребенка. Это первоначальное переживание слитости себя и другого предшествует возникновению сознания собственной личности, т. е. осознанию своего отдельного и выделенного Я.

Свою точку зрения Выготский аргументировал известными наблюдениями о развитии представлений младенца о собственном теле: вначале ребенок не выделяет своего тела из окружающего мира вещей. Он раньше воспринимает и осознает внешние предметы, чем узнает свое тело. Сначала он рассматривает свои руки и ноги как посторонние предметы и только потом приходит к осознанию, что это части его собственного тела.

Второй факт, подтверждающий эту точку зрения, заключается в зависимости реакций ребенка от пространственного расположения вещей. Физическое отдаление предмета означает и его психологическое отдаление. Отдаленный на определенное расстояние привлекательный ранее предмет теряет всякий интерес для младенца. Предмет на расстоянии как бы вовсе не существует для него. Но этот интерес оживает с новой силой, как только рядом с предметом, в непосредственной близости от него, в одном оптическом поле с ним, появляется взрослый человек. Это чрезвычайно важный феномен. Казалось бы, в предметной ситуации ничего не изменилось: ребенок воспринимает предмет столь же удаленным и недостижимым, как и раньше. Но аффективная привлекательность предмета, находящегося на расстоянии, зависит от присутствия взрослого рядом с этим предметом. Причем маленький ребенок еще не понимает, что он может обратиться к взрослому, чтобы получить нужный предмет. Взрослый здесь нужен не для того, чтобы достать недоступный предмет, а чтобы этот предмет стал привлекательным для ребенка.

Если первый факт характеризует неспособность младенца выделить из окружающего мира и осознать свое собственное тело и свое автономное существование, то второй говорит о том, что социальные отношения ребенка и его отношения к внешним предметам неразделимы для ребенка: предметное и социальное содержание еще слиты для младенца. Оба факта могут свидетельствовать о том, что собственная психическая жизнь ребенка осуществляется не иначе как при условии психической общности, в условиях сознания «пра-мы» (общности матери и ребенка).

Такой взгляд на социальную ситуацию развития младенца коренным образом меняет представления о его развитии. Обычно младенца представляли совершенно автономным существом, не знающим ничего, кроме себя, и целиком погруженным в мир собственных переживаний. Согласно этому взгляду неразвитая психика ребенка максимально изолирована, не способна к социальным отношениям и реагирует лишь на примитивные раздражения внешнего мира. Только впоследствии младенец постепенно становится социальным существом, социализируя свои желания, мысли и поступки.

Л. С. Выготский категорически опровергает такое представление. Психика ребенка с первого момента его жизни ***включена***

в общее бытие с другими людьми. Ребенок первоначально реагирует не на отдельные ощущения, а на окружающих людей и именно через них воспринимает и познает окружающий мир. Младенец живет не столько среди безжизненных внешних раздражителей, сколько во внутренней, хотя и примитивной общности с другими людьми. Взрослый для младенца – не внешняя среда, не воспринимаемый и познаваемый объект внешнего мира, но внутреннее содержание его психической жизни. Сначала младенец как бы «живет в другом», он слит с ним изнутри. И лишь в дальнейшем происходит постепенное психологическое отделение его от взрослого. Автономность, независимость и самостоятельность ребенка – результат его дальнейшего развития. Но в первые месяцы жизни он воспринимает окружающий мир и себя, передвигается в пространстве, удовлетворяет свои потребности и пр. только в своей непосредственной ***общности с близкими взрослыми***.

Этой психологической общностью можно объяснить склонность маленьких детей к подражанию. Ребенок как бы непосредственно сливается в своей деятельности с тем, кому он подражает. Замечено, что ребенок никогда не подражает движениям неодушевленных предметов (например, качанию маятника, катанию мяча и пр.). Его подражательные действия возникают только тогда, когда есть персональная общность между младенцем и тем, кому он подражает. Причем движения, воспроизводимые вслед за взрослым, могут значительно опережать собственные возможности ребенка. В этом состоит существенная разница между подражанием у детенышей животных и детей. Подражание животного всегда ограничено пределами его собственных возможностей, поэтому оно не может научиться ничему новому через подражание. У ребенка, наоборот, с помощью подражания возникают новые для него действия, которые раньше никогда не встречались в его опыте. Поэтому маленькие дети многому учатся именно через бессознательное пока подражание взрослому.

Влияние общения со взрослым на развитие младенца

Связь матери и ребенка явилась предметом пристального изучения психологов психоаналитического направления, которые

внесли важнейший вклад в изучение младенчества (Р. Спиц, Дж. Данн, Дж. Боулби, М. Эйнсворт и др.).

Жизненная важность этих связей стала очевидной в период Второй мировой войны, когда множество детей уже с младенческого возраста были разлучены со своими матерями и помещены в различные детские приюты и дома ребенка. Несмотря на нормальное питание и хорошее медицинское обслуживание, которые обеспечивались в этих заведениях, дети в них заболевали какой-то странной болезнью. Они теряли аппетит, жизнерадостность, переставали двигаться, их обычным занятием становилось сосание пальца или манипуляции с гениталиями. При этом взгляд ребенка был бессмысленно устремлен в одну точку, а тело ритмично раскачивалось. Жизнь постепенно угасала, и нередко такие дети умирали, не достигнув года. Психологи поняли, что все эти симптомы связаны с дефицитом общения со взрослым. Ребенку недостаточно удовлетворять свои органические потребности (есть, пить, спать). Ему необходимо постоянно ощущать близкого взрослого – видеть его улыбку, слышать его голос, чувствовать его тепло. Именно эти «лекарства» помогали вылечить больных детей.

Болезнь, возникающую у маленьких детей при дефиците общения, назвали ***госпитализмом.*** Наиболее тяжелые формы госпитализма сопровождаются «анаклитической депрессией», симптомы которой были описаны выше.

Психологи психоаналитического направления впервые обратили внимание на тот факт, что при дефиците общения со взрослым психическое развитие ребенка резко замедляется и искажается. Они показали, что общение с матерью не только приносит младенцу массу радостных переживаний, но и является совершенно необходимым условием его физического выживания и психического развития. Однако само общение в рамках этого направления рассматривалось как реализация врожденных инстинктов или либидонозных тенденций. Младенец воспринимался как чисто природное, натуральное существо, которое в дальнейшем постепенно социализируется. Связь с матерью обеспечивает ему защиту, безопасность, эмоциональный комфорт и удовлетворение всех его потребностей.

В отличие от этого, в культурно-исторической концепции младенец рассматривается как «максимально социальное существо», живущее в совершенно уникальной социальной ситуации развития.

Итак, младенец изначально живет в непосредственной общности со взрослым. Но это отнюдь не значит, что он является пассивным приемником внешних воздействий, исходящих от взрослого. Младенец с самого начала вполне активно реагирует на мир и окружающих взрослых.

Многочисленные исследования взаимодействия матери и ребенка выявили ***специфическую активность*** ребенка в этой паре. Младенец способен не просто пассивно подчиняться матери, но и активно регулировать свое взаимодействие с ней. Он может привлекать к себе ее внимание, направлять ее взгляд на определенный предмет, управлять ее действиями. Во взаимодействии матери и младенца наблюдается удивительная согласованность и взаимность. Множество исследований свидетельствуют о взаимозависимости между взглядами, вокализациями и мимикой матери и ребенка. Так, например, в исследовании Х. Р. Шаффер мать и ребенок помещались в светлую комнату со множеством ярких игрушек. По ходу эксперимента в их поведении выявилось большое сходство. Мать и ребенок имели явную тенденцию смотреть на один и тот же предмет, причем определял направление взгляда сам ребенок, а мать подстраивалась под его действия.

К. Гарвей изучала стереотипные игры взрослого и младенца первых месяцев жизни и обнаружила, что младенец выступает в них как активный партнер, управляя поведением взрослого с помощью взгляда. Младенец то смотрит на взрослого, то отводит взгляд в сторону, то снова смотрит на него, как бы побуждая посмотреть в нужную ему сторону.

Опыты В. Кондон и Л. Солдер обнаружили способность новорожденного уже в первые дни жизни двигаться синхронно ритму речи взрослых. Причем синхронизация движений младенца возникала только в ответ на звуки осмысленной речи. Ни бессмысленный набор слогов, ни чистый тон или музыкальная фраза не вызывали аналогичных движений младенца. Такие непроизвольные движения, синхронные звукам речи, автор назвал «неуловимым балетом».

Еще один художественный образ, характеризующий гармонию взаимодействия матери и младенца, связан с образом вальса. Именно с вальсом сравнивал В. Штерн ритмичное взаимное приближение и отдаление матери и младенца при их взаимодействии. В основе этого взаимодействия лежит обмен обращениями и чередование ролей: мать и младенец попеременно используют мимику, взгляд и вокализации, ритмично включая свою активность и останавливая ее при обращениях партнера.

Гармоничность и синхронность взаимодействия матери и ребенка составляют важнейший факт психологии младенчества. Этот факт говорит о том, что не только ребенок «приспосабливается» к матери, но и она подстраивается под действия ребенка. ***Ребенок и мать взаимно изменяют и развивают друг друга.*** В этой способности к гармоничному взаимодействию и в общей настроенности на общение со взрослым и проявляется активность младенца.

Микропериоды младенческого возраста

Чем младше ребенок, тем более быстрыми темпами происходит его психическое развитие. Поэтому первый год жизни – период самых интенсивных и быстрых изменений в психике ребенка. За первые 12 месяцев младенец проходит поистине громадный путь в своем развитии. В 2–3 месяца он воспринимает окружающий мир и близких взрослых совсем иначе, чем в 10–12 месяцев. Столь быстрые качественные изменения в отношении ребенка к миру и в характере его деятельности побуждают к выделению определенных этапов развития внутри первого года жизни.

М. И. Лисина, опираясь на исследования психики младенца, выделяла три микропериода младенческого возраста, каждый из которых характеризуется своеобразной социальной ситуацией развития, типом ведущей деятельности ребенка и главным новообразованием данного периода.

Первый период – новорожденность – занимает первый месяц жизни ребенка. В этот период организм младенца адаптируется к внешнему миру и настраивается на восприятие взрослого. Благодаря личностному, субъектному отношению взрослого и его

индивидуальной обращенности к младенцу в конце первого месяца появляется зрительное сосредоточение на лице взрослого и обращенная к нему улыбка.

Второй период продолжается от 1 до 6 месяцев. В это время главной и ведущей деятельностью младенца является непосредственно-эмоциональное или ситуативно-личностное общение со взрослым, в котором происходит интенсивное развитие личности и всех психических процессов ребенка. В конце этого периода возникают первые активные действия ребенка, направленные на предмет.

Третий период занимает вторую половину первого года жизни. В этом возрасте у ребенка формируется и выходит на положение ведущей манипулятивная деятельность с предметами. Главной для ребенка становится ситуативно-деловая форма общения со взрослым.

Более подробному рассмотрению этих периодов и важнейшим линиям развития на первом году жизни посвящены следующие главы.

ИТОГИ

Младенца можно рассматривать как максимально социальное существо, поскольку с момента рождения его жизнь включена в общее бытие с другими людьми. Все его отношения с миром опосредованы близкими взрослыми. Психологическое отделение от взрослого происходит в более поздние периоды. На первом году психическая жизнь ребенка происходит во взаимодействии со взрослыми. Последователями психоаналитического направления было обнаружено явление госпитализма, которое заключается в резком отставании и деформации психического развития ребенка при дефиците общения со взрослым.

Младенец – не пассивное существо, реагирующее на внешние сигналы. Он не только принимает воздействия матери, но и активно влияет на ее поведение сам и способен к полноценному диалогу. Эта способность активно воздействовать на близких взрослых и составляет основу активности младенца.

Младенческий возраст не является однородным периодом. Внутри него выделяются три качественно своеобразных

периода психического развития ребенка: новорожденность, первая и вторая половины первого года жизни.

Вопросы

1. Почему младенца можно рассматривать как максимально социальное существо?
2. Какими фактами можно доказать психическую общность младенца и взрослого?
3. Что такое госпитализм и каковы основные симптомы и причины этого явления?
4. В чем заключается активность младенца?
5. Какие основные этапы психического развития ребенка выделяются на первом году жизни?

Глава 2 ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПЕРИОДА НОВОРОЖДЕННОСТИ

Кризис рождения

В настоящее время происходят горячие дискуссии по поводу психической жизни ребенка в утробе матери. Некоторые врачи и психологи приписывают еще не родившемуся ребенку вполне сознательные человеческие переживания. Появилось даже специальное направление – пренатальная педагогика, задача которой состоит в организации наиболее полезных для внутриутробного психического развития внешних воздействий. К этим воздействиям относится преимущественно музыка. Предполагается, что прослушивание хорошей классической музыки в животе у мамы будет способствовать интенсивному и эффективному развитию психики младенца. Сейчас трудно говорить о правомерности этих предположений, поскольку никаких четких научных подтверждений (впрочем, как и опровержений) эти предположения не получили. И хотя говорить о сознательных эстетических переживаниях эмбриона трудно, элементарная чувствительность у еще не родившегося ребенка, несомненно, есть. Он чувствителен к вестибулярным раздражителям при движениях матери, которые как бы укачивают его, он замирает и перестает двигаться, а в состоянии покоя возобновляет движения ручками и ножками. У него есть элементарная зрительная чувствительность. Слуховой аппарат ребенка также функционирует задолго до того, как он появляется на свет. Еще в утробе он слышит все звуки материнского голоса, улавливает биение сердца

матери, реагирует на звуки, приходящие извне. Но вся эта достаточно богатая чувствительность как бы преломляется через тело матери. Внутри материнского лона малыш надежно защищен от всех резких и сильных воздействий внешнего мира. Эти воздействия приходят к нему смягченными, как бы «укрощенными», прошедшими через мягкий экран материнского живота.

И вот, в один момент все резко меняется. Фактически мгновенно, без всякого перехода, привычный и безопасный мир рушится, выталкивает его, и бурный поток сильных, острых и незнакомых ощущений обрушивается на ребенка. Вот как драматично описывает момент рождения Е. В. Субботский:

> «Тюрьма», доселе нежно обнимавшая ребенка, взбунтовалась. Она сжимает его все сильнее и сильнее, стремясь раздавить. Голова упирается в стенку. Неведомая сила давит так, что смерть кажется неминуемой... Страдание и боль достигают вершины.
>
> И вдруг все взрывается. Вселенная залита светом. Нет больше «тюрьмы», нет неведомой страшной силы. Малыш родился. Он в ужасе: ничто более не касается его спины, головы, ничто не поддерживает его...
>
> «Посмотрите на новорожденного в первые минуты его жизни. Эта трагическая маска лица, закрытые глаза, кричащий рот. Эта запрокинутая голова, руки, охватившие ее, ноги, напряженные до предела. Это тело, напоминающее спазм, – разве все это не говорит, не кричит нам: «Не трогай меня, не трогай меня!» – и в то же время: «Не бросай меня, не бросай меня!» ... Вы говорите, ада не существует? Но он есть, и не там, не за порогом жизни, а в ее начале. Что если вас нагими поместить в холодильник вниз головой, заполнить пространство едким дымом, а затем ослепить прожекторами под громовые раскаты взрывов? «Такое и в страшном сне не приснится», – скажете вы. И тем не менее не то же ли испытывает ребенок, впервые увидевший свет?»

Конечно, в этом художественном описании страдания новорожденного чересчур драматизированы и психологизированы. Но доля правды в нем есть. Рождение – это всегда резкий переход к новому. Этот момент и весь следующий за ним период новорожденности являются ***кризисным***, переходным периодом.

При переходе к внеутробному существованию коренным образом меняются не только условия жизни, но и само физиологическое существование малыша. До рождения ребенок и мать слиты в одно. Его температура равна температуре тела матери. Он живет в мире, где нет контрастов темноты и света, тепла и холода. Рождаясь, младенец попадает в мир контрастов и противоречий, и самое первое из них – первый вдох.

Во внутриутробный период функции легких выполняет плацента – особая ткань, с которой тело эмбриона (фоэтуса) соединено пуповиной. Кровь обогащается кислородом в плаценте, но не входит в контакт с воздухом: это делают легкие матери. Мать дышит за ребенка. В момент рождения ребенку грозит большая опасность – гипоксия (недостаток кислорода). Нервная система и мозг младенца очень чувствительны к ней. Малейший недостаток кислорода – и жизнь под угрозой. Но природа предусмотрела специальное устройство, чтобы избежать гипоксии. Малыш, рождаясь, получает кислород сразу по двум каналам – через пуповину и легкие. После рождения пуповина продолжает «работать» в течение 4–5 минут. Перерезать пуповину в первую же минуту после рождения опасно для жизни младенца. В первые минуты кровеносная система младенца готовится к тому, чтобы направить кровь по новому маршруту. Снабженный кислородом через пуповину, он начинает дышать. Конечно, первый вздох – это всегда «ожог». Но после первого крика дыхание обычно устанавливается, становится чаще, свободнее, глубже. Постепенно пуповина перестает пульсировать, она отслужила свое, теперь ее можно отрезать.

С обрезанием пуповины ребенок получает свободу, но физиологически «теряет» мать. Чтобы эта потеря не была травмирующей, совершенно необходимо присутствие и внимание матери с первых минут жизни младенца. Ощущение ее тепла, запаха, звук ее голоса, биение ее сердца – все это связывает его с прежней жизнью и делает его приход в этот мир не таким резким, болезненным и травмирующим. Очень важно чувствовать и видеть своего малыша с первой минуты его появления на свет и для матери: в это время материнские чувства наиболее остры. Между тем, в отечественных роддомах новорожденный обычно отделяется от матери. Это объясняется чисто физиологическими причинами: матери нужен отдых после родов, молоко еще

«не пришло», ребенок еще слаб и сам сосать не может, его лучше искусственно подкармливать, защищать от инфекций и лишних впечатлений. Но помимо этих физиологических причин есть еще органическая и психологическая связь матери и младенца, которую нельзя прерывать в этот самый критический период их совместной жизни. В последнее время многие родильные дома в нашей стране и за рубежом не разлучают младенца с матерью и с первых мгновений своей жизни малыша встречают мягкие, нежные руки, знакомый голос, тепло родного тела. Здесь, на животе и на руках матери все «пригнано» к ребенку, все «ждет» его, именно здесь его место в этом мире.

Врожденные рефлексы новорожденного

Новорожденность – единственный период в жизни человека, когда еще можно наблюдать в чистом виде природные, инстинктивные формы поведения. Поэтому ответ на вопрос «что дает ребенку природа?» можно получить, исследуя именно этот возраст.

Младенец появляется на свет, имея определенный запас врожденных безусловных рефлексов, т. е. автоматических, непроизвольных ответов на определенные внешние раздражители. И хотя его нервная система еще далеко не сформирована, она готова приспосабливать организм к внешним условиям.

Среди врожденных рефлексов новорожденного есть такие, которые совершенно необходимы для его физического выживания во внешнем мире. Это ***физиологические рефлексы***.

Так, сразу после рождения включаются рефлексы, обеспечивающие дыхание и кровообращение. К этой же группе относятся так называемые ***защитные*** рефлексы, предохраняющие организм от опасных и слишком сильных воздействий. Так, сильное раздражение кожи (например, укол) вызывает отдергивание ручки или ножки ребенка; резкое увеличение яркости света вызывает сужение зрачка (зрачковый рефлекс); в ответ на мелькание света или дуновение воздуха малыш прищуривает или закрывает глаза (мигательный рефлекс). Эти рефлексы совершенно необходимы для выживания и сохраняются на протяжении всей жизни человека.

Важнейшим жизненно важным рефлексом новорожденного является сосательный рефлекс. Если коснуться каким-либо пред-

метом (например, пальцем) рта младенца, он сразу начинает его сосать. А если коснуться щеки младенца, он сразу повернет голову в сторону раздражителя и с открытым ротиком будет искать. Это включается поисковый рефлекс. Данные рефлексы обеспечивают ребенку готовность к новому типу питания.

Однако далеко не все рефлексы новорожденного имеют жизненно важное приспособительное значение. Среди них есть и такие, которые никакой роли в жизни ребенка не играют. Наиболее ярким примером этого может служить так называемый рефлекс Робинзона (или цеплятельный рефлекс). Прикосновение к ладони младенца вызывает удивительно сильную для новорожденного реакцию схватывания. Например, если прикоснуться пальцами к его ладошкам, он схватит их так крепко, что может повиснуть, держась за ваши пальцы, как обезьянка. К ним же относится переступательный рефлекс – если нога младенца прикасается к какой-либо поверхности, он начинает совершать обеими ногами переступательные движения, как будто «ходит». К столь же бесполезным для жизни новорожденного рефлексам относится рефлекс ползания (прикосновение к подошвам ног вызывает рефлекторное отталкивание); рефлекс вскидывания ручек (или рефлекс Моро – если младенцу угрожает падение, или в ответ на сильный звук он резко поднимает вверх руки и быстро опускает их, при этом ладошки как бы готовы схватить что-то). В последнее время обнаружен плавательный рефлекс новорожденного: если его опустить в воду, он не утонет, а будет барахтаться и удерживаться на воде.

Все это так называемые ***атавистические рефлексы.*** Они представляют собой наследство, полученное ребенком от животных предков. На их основе ничего человеческого не развивается. Характерно, что большинство из них угасает уже в первом полугодии жизни. Так, например, рефлекс Робинзона значительно ослабевает к четвертому месяцу жизни, до того как возникает целенаправленный акт хватания. Переступательный рефлекс исчезает в 3–4 месяца, задолго до того, как ребенок начинает ходить. Рефлекс ползания при упоре на подошвы также не является основой для самостоятельного передвижения в пространстве. Как показали наблюдения, младенческое ползание начинается не с отталкивания ножками, а с движений рук. Безусловные рефлексы новорожденных сами по себе не обеспечивают появления

человеческих форм поведения. В отличие от этого, набор безусловных рефлексов детенышей животных является необходимой природной основой для поведения взрослой особи: защитные, охотничьи, материнские и другие реакции совершенно необходимы для ее нормального существования.

В то же время безусловные рефлексы новорожденного могут быть включены в другие, более сложные и целенаправленные формы поведения ребенка. Так, например, сосательный рефлекс, поскольку он постоянно упражняется в ситуации взаимодействия с матерью, в 2–3 месяца превращается в целенаправленное и регулируемое действие младенца. Ребенок перестает сосать все подряд, он начинает регулировать ритм и интенсивность сосания, может остановить его при насыщении или начать при виде соски или бутылочки. То же самое с хватательным, переступательным или плавательным рефлексами. Если их постоянно тренировать и включать в ситуацию взаимодействия со взрослым, эти движения могут сохраниться и войти в состав более сложных действий (ходьбы, схватывания, удержания предмета и пр.). Однако сами по себе эти рефлексы никогда не перерастут в человеческие формы поведения, которые формируются на совершенно другой, нерефлекторной основе.

У новорожденных есть еще одна группа рефлексов, которые хотя и не имеют физиологически жизненного значения, с возрастом не угасают, а напротив, укрепляются. Это ***ориентировочные рефлексы***, направленные на контакт с внешними воздействиями. Установлено, что уже в первый день жизни сильный источник света вызывает поворот головки ребенка: в детской комнате родильного дома в солнечный день головки большинства новорожденных повернуты в сторону света, как подсолнухи. Новорожденный также реагирует на сильный звук и поворачивает голову в сторону источника звука. Безусловные ориентировочные рефлексы являются основой для потребности во впечатлениях, которая проявляется уже в первые дни жизни.

Сенсорные способности новорожденного

По мере усовершенствования технических возможностей психологического исследования ученые получают все более ин-

тересные факты о сенсорных способностях младенцев. Эти сенсорные способности получили название ***компетентности младенца***.

В исследованиях компетентности младенца отчетливо выступает активный характер его взаимодействия с окружающим миром. Активность младенца проявляется прежде всего в ***избирательной чувствительности к различным стимулам***: одни из них больше предпочитаются детьми и более тонко дифференцируются, другие менее. О степени предпочтения тех или иных стимулов у совсем маленьких детей, которые не могут говорить и выражать свое отношение, ученые судят по времени их рассматривания и по тем эмоциям, которые эти стимулы вызывают.

Избирательность отношения ребенка к миру подверглась тщательному изучению в опытах со зрительным и слуховым восприятием. Известные опыты Р. Фанца показали, что в первую же неделю жизни младенцы обнаруживают неодинаковое отношение к различным зрительным стимулам. Они предпочитают более сложные, структурированные и ярко окрашенные изображения. Например, если младенцу показать картинку с изображением черной полосы на белом фоне, взгляд ребенка сразу устремится к черному контуру, а не будет бесцельно блуждать по всей картинке. Это младенческое предпочтение цветовых контрастов помогает выяснить остроту зрения ребенка. Если младенцу показать на одинаковом расстоянии сразу две картинки – одну с яркими черными линиями, а другую – монотонно закрашенную серым цветом, он будет дольше и с большим интересом смотреть на первую картинку, так как контрасты, образованные темными линиями, для него привлекательнее. Младенцы с нарушениями зрения смотрят на оба изображения одинаково долго.

Аналогичными методами было обнаружено, что младенцы предпочитают сложные, структурированные изображения (например, шахматную доску с большим количеством клеток), изогнутые, округлые изображения прямолинейным и замкнутую, концентрическую форму – развернутой. Особый интерес младенцев вызывают движущиеся предметы. Их взгляд как бы «цепляется» за движущийся предмет и прослеживает его движение.

Еще одним методом изучения восприятия младенцев является исследование их ориентировочных реакций. Если ребенку

многократно и достаточно долго показывать один и тот же предмет или изображение, он привыкает к нему и все меньше сосредоточивает на нем свой взгляд. Но если этот стимул видоизменить, он вновь оживляется и его ориентировочная реакция активизируется. Это оживление ориентировочной реакции может свидетельствовать о том, что ребенок заметил изменения стимула и что он отличает новое явление от первоначального. Например, младенцам показывают карточку с изображением двух красных шаров до тех пор, пока эта картинка им не наскучит и они не начнут от нее отворачиваться. Тогда им начинают показывать картинку с красным шаром и красным кубом. Большинство детей дольше будут разглядывать куб, что может свидетельствовать о том, что младенцы различают форму этих двух объектов.

Пользуясь этим методом, отечественные физиологи А. И. Бронштейн и Е. П. Петрова показали, что вскоре после рождения ребенок уже умеет воспринимать тембр, громкость и высоту звуков. Например, он отличает звуки колокольчика и гудка. Повторение одного и того же звука вызывало у младенца привыкание – он закрывал глаза и ритмично сосал пустышку. Но стоило сменить звук – и младенец замирал, открывал глаза и переставал сосать.

В области слухового восприятия были получены экспериментальные факты, обнаруживающие способность младенцев к локализации источника звука: услышав какой-либо звук, младенец будет крутить головой и искать его источник. Но самый важный факт, полученный в области слухового восприятия младенцев, состоит в том, что маленькие дети предпочитают звуки ***человеческого голоса*** всем другим шумам и звукам. В столь раннем возрасте, не понимая, естественно, ни одного слова, дети замирают при звуках голоса и начинают искать глазами его источник. В работе Д. Б. Годовиковой было установлено, что маленькие дети предпочитают всем другим, даже самым сложным и красивым звукам (колокольчиков, струнных инструментов, цимбал и пр.) обыкновенные слова и фразы взрослых.

Таким образом, уже в период новорожденности дети избирательно относятся к стимулам внешней среды, предпочитая одни из них и игнорируя другие. И что особенно важно – наиболее предпочитаемыми являются именно те признаки, кото-

рые ***характерны для образа человека*** (округлая, замкнутая и сложная форма, движение, звуки голоса и пр.). Органы чувств младенца как бы настроены на то, чтобы выделять в незнакомом еще внешнем мире именно человека. Глаз ребенка от природы предрасположен к тому, чтобы реагировать на лицо человека, а его ухо – на то, чтобы улавливать звуки человеческого голоса. Следует подчеркнуть, что среди всех зрительных стимулов наиболее предпочитаемым у младенцев является изображение человеческого лица. И конечно же, ни с чем не сравнимый интерес вызывает у младенца сам живой человек, которого можно не только рассматривать, но и слышать, чувствовать его тепло, наблюдать его движения. Эта ***природная предрасположенность младенцев к восприятию человека*** облегчает ребенку выделение главной опоры его существования и направляет его активность во взаимодействии с ним. Однако это всего лишь предпосылки к общению со взрослым. Врожденной потребности в общении со взрослым у новорожденного нет.

Становление потребности в общении со взрослым

По вопросу о происхождении потребности младенца в общении со взрослым существуют разные точки зрения. Одни авторы считают ее целиком врожденной, другие полагают, что она складывается прижизненно, в ходе общения с другими людьми. Часто потребность в общении сводится к другим потребностям – во впечатлении и физическом комфорте от прикосновения.

Существует ли у новорожденного потребность в общении со взрослым и общается ли он с ним реально? Наблюдая за ребенком первых 2–3 недель жизни, мы не обнаружим никаких признаков общения. Новорожденный не проявляет никакого интереса к людям: его беспорядочный взор никого не ищет и его крики ни к кому не обращаются. Ребенок не радуется появлению матери и не огорчается при ее уходе. Он не отвечает на ее обращения и не старается привлечь к себе ее внимание. Отсутствие направленности ребенка на взрослого в первые недели жизни можно считать свидетельством того, что ***потребность в общении не является врожденной и что она приобретается прижизненно.***

М. И. Лисина высказала гипотезу о том, что потребность в общении складывается на ***основе других потребностей, но не сводится***

к ним. Одним из источников потребности в общении являются органические потребности ребенка (в пище, тепле и пр.). Будучи совершенно беспомощным и не умея самостоятельно удовлетворять их, младенец сигнализирует матери о своем дискомфорте: его крики, движения, мимика становятся сигналами для ухаживающих за ним взрослых. Но сам ребенок в первые дни жизни никому их не адресует. Взаимодействие новорожденного и взрослого имеет форму физического ухода (кормления, пеленания, купания и пр.). Общение еще отсутствует. Ребенок еще не обращается ко взрослому, а лишь предоставляет себя для заботы взрослого. Постепенно у ребенка складывается образ взрослого как единого источника всех желанных воздействий.

Другим основанием потребности в общении выступает врожденная ***потребность во впечатлениях***. Как уже отмечалось, другой человек оказывается наиболее привлекательным и информативным объектом в окружающем младенца мире. Он сочетает в себе все наиболее привлекательные физические качества, что естественно притягивает к себе внимание младенца.

Однако решающее значение для возникновения потребности в общении имеет ***отношение взрослого к ребенку.*** С первых минут жизни мать относится к ребенку как к полноценной личности, причем совершенно уникальной и очень любимой. Она разговаривает с ним, как будто он понимает ее слова, она одобряет или порицает его действия, как будто он совершает их осмысленно, она обращается к нему, как к полноправному партнеру по общению, авансом наделяя его действия тем смыслом и значением, которого они еще не имеют. Мать сама формирует общение с малышом и устанавливает с ним практические сигнальные связи. Она вслушивается в звуки, издаваемые младенцем, и на многие из них отвечает своими действиями. Всматриваясь в хаотичные, импульсивные движения малыша, мать отвечает на них как на обращения к ней ребенка. В большинстве случаев новорожденный не подает матери никаких ответных сигналов. Но частое чередование движений младенца и ответного поведения матери быстро приводит к установлению ***действительной связи между ними***. Чем внимательнее мать наблюдает за своим ребенком, чем она скорее и точнее реагирует на его сигналы, тем быстрее складывается между ними «сигнальная связь» и тем эта связь прочнее. Однако сначала такая

связь имеет односторонний, несимметричный характер: мать прилагает для налаживания отношений с ребенком значительные усилия, отдает ему все свои силы и чувства, а малыш совершенно не реагирует на них и, по-видимому, даже не знает о ее существовании. Его крики и гримаски никому не предназначаются. Сигналами они становятся лишь потому, что их ловит и «читает» мать.

Она «ловит» рассеянный взгляд младенца и пытается задержать его на себе. Всякий раз, когда ей это удается, она оживленно разговаривает и улыбается ему. На протяжении первых трех недель мать все чаще и легче привлекает к себе взгляд младенца, а сосредоточение на ней малыша становится все сильнее. Громадное значение для этого имеет богатство и разнообразие исходящих от взрослого сигналов – его голос, движения, оживленная мимика, причем все это расположено на оптимальном для восприятия младенца расстоянии – от 25 до 50 см. Но главное, конечно, – настойчивое стремление матери привлечь к себе интерес младенца и постоянная готовность перестроить свои действия так, чтобы ему было приятнее и удобнее воспринимать ее.

Самую большую радость в первый месяц жизни приносит матери улыбка малыша. Лицо новорожденного находится в постоянном движении, как будто он гримасничает. Среди гримас новорожденного есть такие, которые напоминают улыбку. Однако эти ранние улыбки еще не совсем человеческие: глаза малыша нередко закрыты или глядят в сторону, губы лишь растягиваются горизонтально, но совсем не размыкаются, через доли секунды такая «улыбка» может смениться нахмуриванием или зевотой. Психологи называют такие улыбки «физиологическими», или «гастрическими» (желудочными). Но и такую улыбку мать встречает столь щедро и радостно, что это способствует ее поддержанию и увеличению ее длительности.

Примерно в конце третьей недели жизни новорожденного появляется ***первая улыбка***, которая сопровождается взглядом и явно ***адресована взрослому.*** Сначала она мимолетная и мгновенная, но очень скоро младенец все чаще начинает улыбаться матери сразу при ее появлении.

Первая улыбка младенца до сих пор таит много загадок для психологов. На первый взгляд кажется, что улыбка связана

с удовольствием: ребенок улыбается, потому что ему хорошо. Однако это далеко не всегда так. Человек не улыбается, когда он хорошо поел или послушал хорошую музыку. Новорожденный тоже в первые дни не выражает свое удовольствие улыбкой. Почему же на третьей неделе жизни он вдруг начинает улыбаться и что дает ему эта улыбка? И почему ему вдруг становится хорошо от простого присутствия другого человека?

Многие исследователи пытались выяснить, что вызывает улыбку младенца. Некоторые из них связывают улыбку с радостью от новых впечатлений. Однако тщательные эксперименты не подтвердили такого предположения. Эксперименты С. Ю. Мещеряковой показали, что яркие игрушки или мелодичный звон неваляшки вызывают у детей замирание, двигательное оживление, но улыбка в этих обстоятельствах у совсем маленьких детей не появляется.

Существует точка зрения, согласно которой младенец радуется взрослому, потому что тот удовлетворяет все его органические потребности. Взрослый как бы выполняет роль «вторичного подкрепления»: ребенок связывает его появление с пищей, теплом и пр. Однако ребенок никогда не улыбается бутылочке с молоком или теплому одеялу, которые, казалось бы, еще ближе связаны с физическим комфортом. Кроме того, если ребенок испытывает сильный физический дискомфорт, он скорее будет кричать, чем улыбаться. Первая улыбка младенца возникает как раз в тех ситуациях, когда все его физические нужды уже удовлетворены.

Наблюдение дало возможность сделать вывод о том, что впервые улыбку вызывают улыбка, взгляд и голос матери. Она возникает как ответ на ласковое обращение другого человека, как своеобразное отражение улыбки другого. Эта улыбка не просто выражает удовольствие ребенка, а является способом сообщить взрослому о своем удовлетворении. Она является средством налаживания отношений с окружающими людьми, или ***средством общения***. В отличие от физиологической улыбки, она обращена конкретному человеку, и поэтому ее можно назвать ***коммуникативной***. Конечно, криком младенец также подает сигналы взрослым, но принципиальное отличие этих двух сигналов заключается в том, что улыбка связана не с примитивным органическим дискомфортом, а с совершенно новым удоволь-

ствием – удовольствием от соприкосновения с другим существом, которое способно воспринять его и отнестись к нему. Это стремление к другому является уже не физиологическим, а духовным свойством младенца.

Первая истинно человеческая, или коммуникативная, улыбка появляется в конце этапа новорожденности и знаменует собой его завершение.

ИТОГИ

Новорожденность – совершенно своеобразный период жизни младенца, который продолжается от рождения до конца первого месяца жизни. Рождение является для организма ребенка большим потрясением. От вегетативного физиологического существования в относительно постоянной и щадящей среде он резко переходит в абсолютно новые условия внешнего мира. Поэтому период новорожденности считают кризисным периодом.

Ребенок рождается на свет с определенным набором рефлексов, одни из которых обеспечивают физиологическую адаптацию к внешнему миру и сохраняются в дальнейшем, другие имеют атавистический характер и угасают в первый год жизни. Рефлексы новорожденного не являются основой его психического развития. Ребенок гораздо меньше снабжен врожденными формами поведения, чем детеныши животных. Все человеческие формы поведения складываются у него прижизненно.

Новорожденный обладает богатыми сенсорными возможностями, которые выражаются в различении и в предпочтении определенных зрительных и слуховых воздействий. Сенсорные системы новорожденного настроены на восприятие тех стимулов, которые связаны с образом человека (звуками голоса, движущимися предметами, округлой замкнутой формой и пр.).

Потребность в общении со взрослым складывается в период новорожденности под влиянием активных обращений и воздействий взрослого. Мать с самого начала относится к ребенку как к полноценной личности, наделяя его действия и движения определенным человеческим смыслом. Она строит сигнальную связь и общение с ним. В результате материнской активности в конце третьей недели жизни у младенца появляются зрительное сосредоточение на лице матери и коммуникативная улыбка, адресованная ей. Это свидетельствует о конце

периода новорожденности и о переходе к новому периоду психического развития.

Вопросы

1. Почему рождение считается кризисным моментом в жизни ребенка?
2. Какие безусловные рефлексы новорожденного вы знаете?
3. Что такое атавистические рефлексы? Какова их роль в жизни ребенка?
4. В чем заключаются особенности сенсорных систем новорожденного? Какие воздействия предпочитают младенцы?
5. Каковы истоки потребности младенца в общении?
6. Что можно сказать о первой улыбке младенца: ее специфике, психологическом смысле, сроках и условиях появления?

Глава 3 ОБЩЕНИЕ МЛАДЕНЦА СО ВЗРОСЛЫМ

«Комплекс оживления» младенца

В период от 4 до 6 недель ребенок, уже научившийся с помощью матери выделять взрослого, быстро овладевает разнообразными средствами общения. Младенец теперь уверенно отыскивает глазами взрослого, поворачивается на звук его шагов, замечает его издали на большом расстоянии. Он сосредоточенно рассматривает лицо матери (особенное внимание привлекают ее глаза), вслушивается в звуки ее голоса. В ответ на обращения матери он улыбается, внимательно смотрит на нее, оживленно двигает конечностями и издает разнообразные звуки (вскрики, гуканье).

Картина радостного поведения младенца была названа учеными ***«комплексом оживления»***. Этот термин впервые был введен в 20-е годы Н. М. Щеловановым. Комплекс оживления включает четыре основных компонента:

1) ***замирание и зрительное сосредоточение*** – долгий, пристальный взгляд на взрослого;

2) ***улыбку***, выражающую радостные эмоции ребенка;

3) ***двигательное оживление*** – движения головы, вскидывание ручек и ножек, прогибание спинки и пр.

4) ***вокализации*** – вскрики (громкие отрывистые звуки), гуканье (тихие короткие звуки типа «кх», «гк» и пр.), гуление (протяжные звуки, напоминающие пение птиц – «гуулллиии» и пр.).

Все эти компоненты наблюдаются в поведении младенца одновременно (отсюда и название «комплекс»). Комплекс оживления складывается примерно к 2 с половиной месяцам, и его интенсивность нарастает вплоть до 4 месяцев После этого возраста комплекс оживления начинает «распадаться», т. е. отдельные его компоненты становятся относительно независимыми, и возникают новые формы поведения ребенка.

Известные советские специалисты в области раннего детства Н. Л. Фигурин и М. П. Денисова более полувека назад охарактеризовали комплекс оживления как проявление своеобразного удовольствия в ответ на воздействия взрослых. Долгое время комплекс оживления трактовался именно как реакция в ответ на действия взрослого. В 1960 г. вышла в свет книга Д. Б. Эльконина, в которой комплекс оживления впервые рассматривался как форма ***активного участия*** младенца в общении со взрослым. Однако это было всего лишь предположение, которое нуждалось в экспериментальных доказательствах. Такие доказательства были получены в исследовании М. И. Лисиной и С. Ю. Мещеряковой.

В основу работы М. И. Лисиной было положено предположение о том, что комплекс оживления является не просто ответной реакцией, выражающей радостное возбуждение, но ***средством общения со взрослым***. А значит, он должен выражать активность самого ребенка (т. е. быть его акцией). Если это так, то комплекс оживления (КО) должен проявляться по-разному, в зависимости от ситуации и от задачи общения. В экспериментах М. И. Лисиной фиксировалась интенсивность всех компонентов КО в разных ситуациях взаимодействия со взрослым: 1) пассивный взрослый в поле зрения ребенка; 2) улыбающийся взрослый; 3) ласковое поглаживание; 4) разговор; 5) комплексное воздействие, включающее улыбку, поглаживание и разговор вместе.

Результаты экспериментов показали, что интенсивность и относительная выраженность компонентов КО зависят от типа воздействия взрослого. Так, на улыбку взрослого младенец отвечает в основном тоже улыбкой и оживлением. При поглаживании он спокоен, длительно улыбается и вокализирует. При разговоре ребенок часто и длительно гулит. Таким образом, ситуация взаимодействия определяет степень общей активности

младенца и выбор коммуникативных средств, которые он по преимуществу использует. В этой работе М. И. Лисина экспериментально доказала ***активный характер*** КО.

Об активной роли КО свидетельствуют следующие факты. Во-первых, было замечено, что младенцы ведут себя тем активнее, чем более пассивным является взрослый. И наоборот, чем более активен взрослый, тем спокойнее и «реактивнее» ребенок. Наибольшая активность ребенка проявлялась в ситуациях с пассивным взрослым, а наименьшая – при его комплексном обращении. Это значит, что КО не подчиняется «закону силы», согласно которому ответ тем сильнее, чем интенсивнее вызывающее его воздействие. Он подчиняется совершенно другому закону – ***закону общения***: чем пассивнее партнер, тем больше усилий нужно приложить, чтобы привлечь его к взаимодействию. Во-вторых, КО нередко опережает обращение взрослого. Младенец начинает издавать звуки и взволнованно двигается, когда взрослый не обращает на него внимания и разговаривает с посторонним. В подобных случаях поведение ребенка – это явно не ответ, а активное действие, призыв к общению. Таким образом, работа М. И. Лисиной показала, что КО выполняет активную функцию в общении со взрослым.

Однако КО проявляется не только при взаимодействии со взрослым, но и при восприятии интересных предметов, как реакция на радующие ребенка впечатления. Чтобы сопоставить эти две функции КО, следовало выяснить, имеет ли он качественные отличия, когда он служит средством общения и когда он возникает в ответ на приятные впечатления. На выяснение этого вопроса была направлена работа С. Ю. Мещеряковой.

Методика ее экспериментов предусматривала две группы воздействий: воздействия взрослого человека и игрушек, в том числе с изображением человеческого лица (кукла-неваляшка). Воздействия обеих групп уравнивались по времени и варьировались по способу предъявления и степени привлекательности для младенцев. Так, были серии с пассивным взрослым и неподвижным предметом, и серии с общающимся взрослым и приближающимся к ребенку предметом. Поведение детей и компоненты КО фиксировались и оценивались по заранее разработанной

3-балльной шкале. Результаты работы Мещеряковой показали следующее.

Во-первых, выяснилось, что суммарная интенсивность КО и его компонентов (за исключением зрительного сосредоточения) значительно выше при воздействии взрослого, чем при восприятии предметов.

Во-вторых, обнаружились различия в составе КО. При восприятии предметов основными его компонентами оказались сосредоточение и двигательное оживление при относительной слабой представленности улыбки и вокализаций. При воздействии взрослого одинаково ярко были выражены все компоненты КО.

В-третьих, КО при воздействии взрослого оказался более лабильным, чем при восприятии предметов. Младенцы явно меняли свое поведение в зависимости от поведения взрослого и практически одинаково реагировали на предметы. Интересно, что среди всех предъявляемых предметов наиболее интенсивную реакцию детей вызывали игрушки с изображением человеческого лица.

И наконец, в-четвертых, наблюдались различия в динамике отношения младенца ко взрослому и к предмету. Интерес к одному и тому же взрослому на протяжении всех экспериментов (а их было 12 в каждой серии) не угасал, а напротив, выражался все ярче. Повторное предъявление предмета без присутствия взрослого вызывало все меньший интерес младенцев.

Итак, в результате исследований М. И. Лисиной и С. Ю. Мещеряковой было показано, что КО имеет активную функцию, которая направлена на взаимодействие со взрослым, причем эта активная функция является ведущей по отношению к реактивной (экспрессивной). Установление активной функции КО имеет большое научное значение, поскольку доказывает, что младенец является не просто пассивным, реагирующим существом, но ***активно действует***. Причем все его активные действия направлены на взрослого. Это можно рассматривать как доказательство того, что младенец, начиная со 2-го месяца жизни овладевает способностью к общению со взрослым и что это ***общение является ведущей деятельностью в первом полугодии жизни.***

Ситуативно-личностное общение со взрослым и его роль в развитии младенца

Первую половину года можно назвать периодом эмоционального общения ребенка со взрослым.

Первое полугодие жизни – совершенно уникальный период в жизни и ребенка, и взрослого. В это время их общение еще ничем не опосредовано: никаких предметов и никаких содержаний между ними нет. Поэтому такое общение называют непосредственным. Единственным содержанием этого общения является ***выражение отношения к другому***. Причем это отношение является ***абсолютно положительным и бескорыстным***. Хотя уход за ребенком связан с многочисленными предметными действиями, эта бытовая сторона не включена в отношения ребенка и матери: он любит ее не за то, что она для него что-то сделала, а за то, что она есть. Столь же бескорыстное и открытое отношение в этот период, как правило, наблюдается и со стороны матери: она еще ничего не требует от него, не оценивает его способности, ничему не учит и радуется самому факту его существования. Любовь, которую С. Л. Рубинштейн определил как чувство «хорошо, что ты существуешь в мире» и в которой происходит утверждение бытия человека, осуществляется здесь в наиболее чистом виде. Ребенку еще ничего не нужно от взрослого, кроме его присутствия и его внимания. Единственное, против чего он выражает протест, – это против своей «незамеченности». Он изо всех сил стремится привлечь к себе внимание, вызвать и выразить отношение. Это отношение он выражает ***экспрессивно-мимическими*** средствами, т. е. средствами комплекса оживления (других у него еще нет).

В этот период младенец еще не реагирует на содержание обращений взрослого. В первом полугодии младенец еще не различает положительных и отрицательных воздействий взрослого: на все его слова и интонации (даже гневные и грубые) ребенок отвечает яркими положительными эмоциями. Главная коммуникативная потребность в этом возрасте – это потребность во ***внимании*** взрослого.

Очень важно, что взрослый нужен ребенку сам по себе, независимо от своих предметных атрибутов, своей компетенции или социальной роли. Он выделяет прежде всего целостную личность

взрослого, обращенную к нему и не сводимую к каким-либо частичным, предметным атрибутам. Именно ***личностные*** мотивы побуждают его к общению. Поэтому М. И. Лисина назвала эту форму общения ситуативно-личностной.

Таким образом, первой формой общения ребенка со взрослым является ситуативно-личностная, для которой характерны потребность во внимании взрослого, личностные мотивы общения и экспрессивно-мимические средства.

Несмотря на свою кажущуюся бессодержательность и примитивность, первая форма общения играет исключительно важную и даже ключевую роль для дальнейшего развития ребенка. В этот период закладываются наиболее фундаментальные, глубинные основания личности. Одно из них – ***выделенность самого себя и начальная форма самосознания.*** Эта первичная форма самосознания проявляется в положительном эмоциональном ***самоощущении*** младенца: в ярких положительных эмоциях, в стремлении привлечь к себе взрослого, в его общей активности. Однако положительное самоощущение младенца зависит от качества общения взрослого.

Глядя на взрослого и выделяя его действия, обращенные к нему, младенец начинает выделять и чувствовать самого себя. Он осознает себя как субъекта общения и обращения взрослого. Его присутствие в этом мире становится очевидным через ***обращенность*** к нему близкого человека. Он чувствует, что взгляд, улыбка, слова взрослого направлены именно на него. Поэтому его представление о себе неразрывно связано со взрослым и его отношением. Его самоощущение отражает отношение взрослого. Взрослый как бы является зеркалом, в котором младенец впервые видит и узнает себя. Это становится возможным в силу того, что взрослый относится к ребенку как к абсолютно ***самоценной и уникальной личности*** и отвечает на каждое проявление младенца: его крик, движения, мимику.

Одно из важнейших психологических новообразований данного возраста – появление ***привязанности к близкому взрослому***. Это новообразование называют ***аффективно-личностными связями***. Благодаря этим связям у младенца закладывается чувство уверенности в себе, активная позиция к окружающему миру и к самому себе. Эта активность ложится в фундамент развивающейся личности.

Ситуативно-личностное общение оказывает также решающее влияние на формирование ***познавательной активности младенца и на его отношение к предметному миру***. Этот факт был доказан исследованием М. И. Лисиной (1974 г.). Замысел исследования состоял в том, чтобы установить, какие сдвиги в познавательной активности младенца происходят в результате организации эмоционального общения. Эксперименты проводились с детьми из дома ребенка, которые, как известно, испытывают дефицит индивидуального, эмоционального общения со взрослым. Младенцы 2 и 4 месяцев были разделены на две группы – экспериментальную и контрольную. С детьми экспериментальной группы проводились индивидуальные «занятия», на которых взрослый осуществлял ситуативно-личностное общение. Он как бы давал ему «дополнительную порцию» внимания и положительного эмоционального отношения. Дети контрольной группы такой «добавки» не получали. До и после «занятий» проводились замеры познавательной активности младенцев: выяснялось количество и эмоциональная насыщенность обследования игрушек, одновременность подключения к обследованию глаза и руки, количество эмоциональных проявлений в ответ на игрушку, общая продолжительность интереса к игрушке и пр. Оказалось, что после занятий все эти показатели у детей экспериментальной группы резко опережают аналогичные проявления у детей из контрольной. Основной вывод этого исследования состоит в том, что систематическое эмоциональное общение вызывает у детей первого полугодия жизни значительное повышение познавательной активности. Причем это влияние оказывается гораздо большим, если «занятия» начинаются уже в 2 с половиной месяца. С возрастом развивающее влияние эмоционального общения несколько снижается.

Ситуативно-личностное общение младенца со взрослым в первом полугодии оказывает решающее влияние на появление хватательных движений и предметных действий ребенка. В 4–5 месяцев у большинства детей возникают первые целенаправленные хватательные движения – ***акт хватания***. Эти движения первоначально организуются взрослым и рождаются как совместная деятельность ребенка со взрослым, хотя сами взрослые этого обычно не замечают.

Экспериментальные работы, приведенные выше, убедительно показывают, что предметные действия младенца возникают и развиваются под прямым влиянием ситуативно-личностного общения со взрослым: «добавка» такого общения приводит к существенному возрастанию интереса к предметам и повышению познавательной и двигательной активности детей, направленной на предмет. Недостаток эмоционального, личностного общения, который обычно наблюдается у младенцев в доме ребенка, напротив, вызывает общую пассивность детей и отсутствие познавательных интересов.

Акт хватания, возникающий в конце первого полугодия, открывает новый период младенческого возраста, в котором возникают новая, манипулятивная деятельность ребенка и новая форма общения со взрослым.

Ситуативно-деловое общение младенца со взрослым

Умеющий действовать с предметами малыш становится в новую позицию по отношению к взрослому. Прежнее, ситуативно-личностное, чисто эмоциональное общение отодвигается на второй план. Это ярко проявляется в поведении младенца. Если взять 7–8-месячного ребенка на руки и попробовать просто улыбаться и ласково разговаривать с ним, он решительно отодвинет лицо взрослого и будет трогать все доступные и недоступные для манипулирования предметы – волосы, воротник, серьги и т. д. Малыш хоть и любит ласки взрослого, но все чаще стремится переключить его внимание на окружающие предметы. Он с бóльшим удовольствием будет наблюдать за тем, как взрослый играет с игрушкой, чем слушать обращенные к нему ласковые речи. Постепенно малыш все настойчивее уклоняется от эмоционального общения и переключает взаимодействие в русло совместной игры с предметами. Если предметов нет, он требует, чтобы с ним играли в другие игры с использованием движений, например «в козу» или «по ровненькой дорожке». От этих игр дети 7–10 месяцев приходят в восторг. Но простого «сюсюканья» ребенку уже недостаточно. Ему нужно что-то делать вместе со взрослым. Это означает, что, общаясь со взрослым, младенец второго полугодия стремится

удовлетворить уже не только потребность в доброжелательном внимании, но прежде всего в соучастии, в практическом ***сотрудничестве*** со взрослым. Среди мотивов общения на первое место выдвигаются ***деловые*** мотивы: взрослый привлекает младенца с точки зрения его умений действовать с предметами. Теперь взрослый выступает для ребенка не только как любящий и заботящийся о нем человек, но и как партнер по совместным действиям.

Основными средствами общения ребенка, помимо экспрессивно-мимических, становятся ***предметные действия и локомоции***: позы, жест, используемые для целей общения (приближение или удаление, вручение или протягивание предметов, изображение требуемых действий, бросание игрушек и пр.).

Таким образом, во втором полугодии жизни возникает новая форма общения со взрослым, которая была названа М. И. Лисиной ***ситуативно-деловой***. Ситуативно-деловое общение происходит на фоне совместных действий ребенка с предметами. Для этой формы характерна потребность в сотрудничестве со взрослым, деловые мотивы общения и предметно-действенные средства. Появление у детей потребности в сотрудничестве не следует автоматически из развития манипуляций с предметами, хотя они и являются необходимым условием формирования этой потребности. Одним из важных условий возникновения потребности в сотрудничестве является достаточное удовлетворение ранней, более примитивной потребности во внимании взрослого, которое достигается на этапе ситуативно-личностного общения. Дефицит ситуативно-личностного общения приводит к тому, что и во втором полугодии ребенок будет стремиться только к ласке и вниманию взрослого и избегать предметного взаимодействия.

Другим, также необходимым условием является организация взрослым реального взаимодействия с предметами. Исследования показали, что усвоение предметных действий и формирование потребности в сотрудничестве протекают успешнее, если они происходят в условиях личностного контакта с ребенком на фоне предметной деятельности.

Характер общения взрослого с ребенком играет большую роль в формировании привязанности. В работе С. В. Корницкой изучалось влияние общения с младенцем на его отношение

к взрослому. В этом исследовании взрослый предлагал детям первого и второго полугодия жизни различные варианты общения: 1) ситуативно-личностное; 2) ситуативно-деловое; 3) речевое, познавательное общение. Оказалось, что младенцев первого полугодия одинаково радовали все три варианта общения. Их потребность в доброжелательном внимании удовлетворялась ласковым, спокойным голосом взрослого и индивидуальной обращенностью к нему. К концу первого года дети явно предпочитали ситуативно-деловое общение со взрослым. Это исследование позволяет говорить о том, что основой привязанности ко взрослому является степень удовлетворения потребности в общении, соответствующей возрасту ребенка.

Развитие отношения к взрослому на первом году жизни

Появление и развитие ситуативно-делового общения существенно отражается на отношении к взрослому и на чувствительности к его воздействиям. В первом полугодии младенцы ***одинаково реагируют на положительные и отрицательные воздействия взрослого***, в обоих случаях проявляя положительные эмоции. Во втором полугодии картина резко меняется.

В работе А. И. Сорокиной, выполненной под руководством С. Ю. Мещеряковой, изучалось развитие эмоционального отношения к взрослому на первом году жизни. К исследованию были привлечены дети с разным опытом общения: младенцы из семьи и из домов ребенка. Методика исследования заключалась в регистрации эмоциональных проявлений младенцев при восприятии ими положительных (доброжелательный взгляд, улыбка, ласковый разговор), отрицательных (укор, неприятное удивление) и индифферентных воздействий взрослого. В первой серии экспериментов эти воздействия были адресованы непосредственно ребенку, а во второй находящемуся рядом, но невидимому для малыша другому человеку. Полученные результаты заключались в следующем.

Во-первых, ***негативные проявления при отрицательных воздействиях взрослого начинают преобладать только во втором полугодии жизни.*** Дети до 5–6 месяцев радостно встречают любые обращения взрослого.

Во-вторых, выявилась зависимость сроков появления дифференцированного отношения к отрицательным и положительным воздействиям ***от условий воспитания детей.*** Младенцы из дома ребенка, испытывающие дефицит общения, продолжают проявлять положительные эмоции при негативных воздействиях взрослого, в то время как семейные дети уже в конце первого полугодия начинают реагировать на них отрицательно. Опыт общения сказывается также в интенсивности и разнообразии эмоциональных проявлений младенцев. В первом полугодии у семейных детей наблюдается больше ярких улыбок, радостных вокализаций, бурных проявлений двигательного оживления, чем у детей из дома ребенка. Во втором полугодии у них же разнообразнее выражены отрицательные эмоции: семейные дети обижаются, сердятся, жалобно хнычут, обнаруживают множество оттенков недовольства, смущения, «кокетства»; сироты же преимущественно проявляют скованность, испуг и слабое недовольство.

Качественный анализ данных показал, что чем старше становятся дети, тем большие различия наблюдаются в их эмоциональных проявлениях при адресованных и неадресованных воздействиях. Если в первом полугодии эти различия проявляются лишь в интенсивности эмоциональных проявлений, то во втором полугодии дети совершенно по-разному реагируют на эти воздействия. Например, если адресованный им укор они воспринимают отрицательно (сердятся, обижаются), то неадресованный укор встречают радостными эмоциями.

Очень интересны различия эмоциональных проявлений детей в ситуативно-личностном и ситуативно-деловом общении. Оказалось, что ***в ситуативно-личностном общении положительные эмоции выражены значительно ярче, чем отрицательные, а в ситуативно-деловом, наоборот, отрицательные эмоции достигают большей интенсивности, чем положительные.***

Таким образом, результаты данной работы свидетельствуют о том, что ***переход к ситуативно-деловому общению во втором полугодии связан с существенной перестройкой в отношении детей к взрослому***. У младенцев появляются не только положительные, но и отрицательные эмоции, адресованные взрослому и включенные в общение с ним.

После 5–6 месяцев ***возникают качественные различия в отношении детей к знакомым и незнакомым взрослым***. В работе Г. Х. Мазитовой исследовался феномен узнавания младенцами взрослых. В ее экспериментах младенцы от 16 дней до 12 месяцев общались с близкими, знакомыми и незнакомыми взрослыми. Выяснилась следующая картина развития взаимоотношений младенца с окружающими взрослыми.

На первой стадии (первый месяц жизни) у детей отсутствуют устойчивые реакции на любые воздействия всех взрослых. На втором месяце младенцы хорошо различают внимание и невнимание взрослых, но еще никак не различают самих взрослых – они радостно встречают всех взрослых без исключения. В 3 месяца начинает устанавливаться дифференцированное отношение к окружающим людям, которое окончательно формируется примерно к 5 месяцам. Причем сначала узнавание осуществляется в рамках общего положительного отношения ко всем окружающим – дети проявляют положительные эмоции ко всем взрослым, но близкому человеку они радуются больше, чем незнакомому. Только после 5 месяцев появляются качественные различия в эмоциональных проявлениях детей, направленных на разных взрослых, – незнакомые люди начинают вызывать смущение, страх, напряжение, а близкие – яркие положительные эмоции. Если у младенцев первого полугодия эти различия заключались в различной интенсивности положительных эмоциональных проявлений (дети больше радуются близким, чем чужим людям), то во втором полугодии отношение к близким и посторонним взрослым различается качественно – при встрече с незнакомым взрослым появляется смущение, скованность, в то время как близкие взрослые воспринимаются спокойно и в зависимости от ситуации вызывают широкую гамму эмоций – восторг при встрече, огорчение при уходе, радость во время игр, гнев и обиду при запретах. Знакомые взрослые чаще всего вызывают ровное, спокойно-положительное отношение. Таким образом, дети четко различают близких, знакомых и незнакомых взрослых и проявляют к ним различное отношение. Причем к близкому взрослому они испытывают ярко выраженную привязанность, которая формируется только к концу первого полугодия жизни. Подтверждением этого может служить тот факт, что дети до 6 месяцев легко и безболезненно адапти-

руются к новым взрослым и новым условиям при усыновлении. После 7 месяцев младенцы очень тяжело и болезненно переживают разлуку с матерью и с большим трудом привыкают к новым взрослым.

Таким образом, можно видеть, что на протяжении первого года жизни общение и отношения со взрослым существенно меняются. Вместе с тем на протяжении всего младенческого возраста общение остается решающим фактором, определяющим все линии психического развития ребенка.

Предпосылки развития речи

В первом полугодии жизни единственными средствами общения являются экспрессивно-мимические, входящие в состав комплекса оживления. Во втором полугодии новая социальная ситуация развития ребенка требует совершенно новых средств общения со взрослым. Экспрессивно-мимических и предметно-действенных средств вскоре оказывается явно недостаточно для делового общения. Поэтому во втором полугодии начинает формироваться новое и самое главное средство человеческого общения – речь. Хотя до 12–15 месяцев ребенок – еще не говорящее существо и первый год жизни считается ***довербальным периодом*** развития, в этот период складываются очень важные условия и ***предпосылки овладения речью***, которые во многом определяют дальнейший ход речевого развития. Подготовка к появлению речи идет двумя путями: 1) развитие понимания речи взрослых (или развитие пассивной речи); 2) развитие предречевых вокализаций ребенка, которые предшествуют собственной активной речи. Первый путь связан с развитием речевого слуха, второй – с отработкой речевых артикуляций.

Уже в первом полугодии жизни у младенцев наблюдается особое отношение к звукам речи окружающих взрослых – разговор взрослого, обращенный к младенцу, вызывает у него комплекс оживления максимальной силы и продолжительности. Уже в 3–5 месяцев младенцы проявляют особую избирательность к звукам речи сравнительно со звуками любых физических объектов (гудков, колокольчиков, музыкальных инструментов и пр.) Во втором полугодии происходит дифференциация

самих речевых звуков: в них выделяются два разных компонента – тембровый и тональный, которые несут разную нагрузку в понимании речи. В большинстве современных языков, в том числе и в русском, смыслоразличительными единицами являются тембровые различия звуков, или фонемы. Овладение речью как средством общения возможно лишь на основе достаточно развитого ***фонематического слуха***, который осуществляет определенный анализ, отделяя высоту звуков от их фонематических особенностей, и тонкое дифференцирование самих фонематических различий. Речевое общение требует особенно тонкого различения тех звуковых единиц, изменение которых влечет за собой изменение смысла слова (например, «том–дом», или «мак–лак» и пр.). Во втором полугодии начинается интенсивное развитие фонематического слуха ребенка, в результате которого к концу года ребенок уже различает многие слова взрослого и понимает их значение.

Первичное понимание слов проявляется в умении ребенка находить взглядом называемый и прежде неоднократно показываемый предмет. Шести-семимесячный ребенок поворачивает голову в сторону этого предмета, если он находится на постоянном месте, и фиксирует его взглядом. В 7–8 месяцев младенец уже может найти названный предмет в любом месте. В этом же возрасте ребенок начинает по просьбе взрослого проделывать простые движения: на слово «ладушки», например, он хлопает в ладошки, а на слова «до свидания» – машет ручкой. К концу года младенец понимает название большинства своих игрушек и простых, знакомых действий (пить, есть, лежать, ходить и пр.).

Помимо развития фонематического слуха и понимания слов взрослого, во втором полугодии интенсивно развиваются собственные голосовые реакции ребенка, которые на первом году имеют характер ***предречевых вокализаций***. Предречевые вокализации входят в состав комплекса оживления и достаточно часто наблюдаются уже в первом полугодии жизни. К ним относятся: вскрики (громкие эмоционально насыщенные звуки); гуканье (короткие согласные звуки типа «кхх» или «хм») и гуление (протяжные звуки, напоминающие пение, например «аааа», «гулиии»). Вокализации младенца первого полугодия мало напо-

минают человеческую речь, они скорее похожи на бульканье воды или пение птиц, их очень трудно воспроизвести. И вот, в середине первого года, когда это «щебетание» достигает своего апогея, в вокализациях ребенка появляются совсем четкие и ясные звуки, очень похожие на осмысленную человеческую речь: «ба-ба-та», «ма-ма-да-да» и пр. Вокализации такого типа, воспроизводящие звуки речи, называют ***лепетом***. С появлением лепета (к 5–6 месяцам) ребенок охотно использует свои голосовые возможности для привлечения внимания окружающих и общения с ними. Лепет впервые появляется и наиболее ярко обнаруживает себя в ситуациях общения со взрослым. К концу года появляются своеобразные лепетные тирады с ярко выраженным интонационным рисунком. Это так называемое «лепетное говорение». Лепетное говорение всегда обращено взрослому: ребенок заглядывает ему в глаза, жестикулирует, улыбается или сердито ворчит. Внешне он совершенно точно воспроизводит ситуацию речевого общения, и хотя никакого речевого содержания в таком общении пока что нет, взрослый без труда понимает, что хочет «сказать» ему ребенок. Лепет является наиболее прогрессивным видом предречевых вокализаций младенца, предшествующим появлению активной речи. Его появление свидетельствует о том, что голосовой аппарат ребенка готов к воспроизведению «человеческих слов». Интересно отметить, что предречевая активность есть абсолютно у всех детей, даже глухих от рождения. Но в случаях отсутствия слуха никогда не появляются лепетные вокализации.

К концу года у многих детей появляются отдельные слова, которые имеют свое значение и свое звучание (няй-няй, ау-ау, дя-дя-дя). Это так называемые автономные слова. Подробнее феномен автономной детской речи будет рассмотрен в гл. 3, ч. 3.

Очевидно, что появление лепета – это результат насыщения слышимой речью. Однако возникает вопрос: всякая ли слышимая ребенком речь ведет к его собственному речевому развитию? Ответу на этот вопрос была посвящена работа В. В. Ветровой, выполненная под руководством М. И. Лисиной.

В этой работе детям от 10 до 15 месяцев давали прослушивать записанный на магнитофонную пленку от-

рывок из детской радиопередачи. Взрослый во время прослушивания находился рядом и слушал запись вместе с ребенком, не вступая с ним в речевое общение. После 20–30 сеансов подобного прослушивания число лепетных вокализаций у детей, участвовавших с эксперименте, резко возросло в сравнении с контрольной группой, а у некоторых старших детей появились собственные активные слова. В целом непонятная ребенку речь стала источником их радостных переживаний и речевого развития детей. Вместе с тем из этих экспериментов осталось неясным, что именно влияет на речевое развитие – присутствие взрослого или звучание знакомого текста. Для ответа на этот вопрос были проведены еще две серии экспериментов – в одной из них тот же текст предъявлялся без присутствия взрослого в поле зрения младенца (он сидел за ширмой), а в другой – взрослый находился рядом, но звучал не речевой текст, а музыка. Однако обе ситуации не привели к усилению лепетных вокализаций. В первом случае дети занимались главным образом тем, что искали источник звука, т. е. взрослого, и вовсе не прислушивались к слышимой речи; во втором «уроки музыки» также оказались неэффективными – многие дети начинали дремать и даже засыпали под музыку.

Таким образом, из этих экспериментов стало ясно, что слышимая речь оказывает влияние на речевое развитие младенцев только тогда, когда она ***связывается ребенком с близким и знакомым взрослым***. Именно взрослый вводит ребенка в мир речевой действительности и формирует способность не только говорить, но и слушать. Речевое воздействие и слышимая речь неотделимы от конкретного человека. Как установила в своих исследованиях А. Г. Рузская, глубокие эмоциональные связи ребенка с близкими людьми являются важнейшим условием возникновения и развития речи. Эмоциональные контакты, которые сами по себе не требуют речевых средств, способствуют речевому развитию двумя путями. Во-первых, эмоциональные контакты со взрослым создают у ребенка состояние свободы, раскованности, эмоционального комфорта, без которых невозможна собственная активность младенца. Во-вторых, заинтересованность в общении со взрослым делает ребенка более вни-

мательным к его речи: вызывает слуховое сосредоточение на звуках голоса и зрительное сосредоточение на внешних органах речи – ребенок начинает внимательно рассматривать шевелящиеся губы взрослого и пытается воспроизвести их движение. Благодаря этому в недрах довербального общения складывается самое совершенное средство человеческого общения – речь.

ИТОГИ

Первое полугодие жизни является периодом непосредственно-эмоционального или ситуативно-личностного общения младенца со взрослым. Начиная со 2-го месяца жизни младенец овладевает средствами общения со взрослым и бурно реагирует на его обращения. Картина радостного оживления младенца при встрече со взрослым была названа комплексом оживления. В состав комплекса оживления входят улыбка, замирание и зрительное сосредоточение, двигательное оживление и вокализации. От 2 с половиной до 4 месяцев интенсивность комплекса оживления нарастает, после чего он начинает распадаться по компонентам. Комплекс оживления имеет реактивную (ответную) и активную функцию в общении со взрослым, в стремлении ребенка привлечь к себе внимание. Реактивная функция выражается эмоциональным отношением при восприятии новых впечатлений в ответ на предъявляемые стимулы. Преобладание активной функции комплекса оживления над реактивной можно рассматривать как доказательство того, что младенец, начиная со 2-го месяца жизни овладевает способностью к общению со взрослым, и это общение становится ведущей деятельностью в первом полугодии жизни.

Эмоциональное общение со взрослым определяет психическое развитие младенца первого полугодия жизни. Ситуативно-личностное общение со взрослым побуждается потребностью младенца во внимании взрослого и личностными мотивами общения и осуществляется с помощью экспрессивно-мимических средств.

Ситуативно-личностное общение оказывает огромное влияние на психическое развитие младенца.

Во-первых, благодаря субъектному, личностному отношению взрослого младенец начинает выделять самого себя

как отдельного субъекта общения; у него складывается положительное самоощущение, которое является первичной формой самосознания.

Во-вторых, к концу первого полугодия формируются аффективно-личностные связи с близкими взрослыми, которые становятся основой дальнейшего развития ребенка.

В-третьих, эмоциональное общение со взрослым стимулирует познавательную активность младенца, направленную на окружающие предметы, и способствует становлению действий, направленных на схватывание и удержание предмета (акта хватания). Появление этих действий и интереса к предметам знаменует окончание первой половины младенчества и переход к новому этапу психического развития ребенка.

Во втором полугодии меняются отношения ребенка со взрослыми. Во-первых, младенец начинает по-разному реагировать на отрицательные и положительные воздействия взрослого. Во-вторых, дети демонстрируют качественно различное отношение к близким и посторонним взрослым: по отношению к близким взрослым устанавливаются и ярко проявляются аффективно-личностные связи; к посторонним взрослым ребенок испытывает недоверие и страх. И в-третьих, отношение к взрослому определяется удовлетворением потребности ребенка в практическом сотрудничестве.

Второе полугодие является подготовительным периодом к активной речи. В этот период интенсивно развиваются фонематический слух и предречевые вокализации младенца, в которых начинает преобладать лепетное говорение. Важными условиями появления лепета и подготовки к речи являются насыщение слышимой речью в присутствии взрослого и эмоциональный контакт с ним.

Вопросы

1. Что такое комплекс оживления и каковы его компоненты? Каковы функции комплекса оживления в психической жизни младенца?

2. Дайте основную характеристику ситуативно-личностного общения младенца со взрослым.

3. Как можно доказать, что ситуативно-личностное общение со взрослым является ведущей деятельностью младенцев 2–6 месяцев?

4. Когда и как младенец начинает различать близких и незнакомых взрослых?

5. Как и почему младенец начинает ощущать и выделять самого себя?

6. Как доказать влияние ситуативно-личностного общения на развитие познавательной активности детей?

7. Как меняется отношение к взрослому во втором полугодии жизни?

8. В чем заключаются предпосылки развития речи в младенческом возрасте?

Глава 4 РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ И МАНИПУЛЯТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДЕНЦА

Особенности познавательной активности в первом полугодии жизни

В первом полугодии происходит чрезвычайно интенсивное развитие всех сенсорных систем. Одной из важных специфических особенностей развития младенцев является ***опережающее развитие сенсорных систем*** по сравнению с моторикой. Общая закономерность любого двигательного акта – сначала сориентироваться, а потом действовать. Интерес к предметам сначала проявляется лишь в зрительном и слуховом сосредоточении, затем малыши начинают рассматривать и прослеживать движение предметов в пространстве.

Когда описывают поведение младенца, часто употребляют выражения «ребенок наблюдает, узнает, понимает» и пр. Однако такие слова можно употреблять лишь условно, поскольку они наделяют младенца теми психологическими возможностями, которыми он еще не обладает. Мы как бы приписываем младенцу свой взгляд на мир. Но маленький ребенок еще не способен воспринимать отдельные предметы и их свойства, думать о них или представлять их. Его ориентировка носит еще не расчлененный характер – в ней трудно выделить отдельные стороны, которые можно было бы определить как внимание, восприятие или мышление. Сенсорный мир младенца в первом полугодии состоит из сменяющихся впечатлений, которые оказываются более или менее привлекательными. Его взгляд останавливается на блестящих, красочных движущихся

предметах, слух ловит звуки музыки, речь человека. Особое предпочтение вызывают новые предметы: если рядом со знакомыми предметами поместить новый, младенец будет рассматривать именно его. Зрительные и слуховые впечатления доставляют малышу радость и удовольствие. Познавательная активность младенца в первом полугодии проявляется ***в интересе к различным сенсорным стимулам, в сосредоточенном рассматривании предметов и в эмоциональной вовлеченности в процесс обследования.*** Однако это всего лишь реакция на сенсорные стимулы, но не восприятие отдельных предметов. В первом полугодии у младенцев еще нет устойчивого образа предмета. Предмет, исчезнувший из поля зрения, как бы перестает для них существовать: они не ищут спрятанную под платком или чашкой игрушку и не узнают знакомых предметов, показанных в другом месте или в другом положении (они для них выступают как новые). По данным Т. Бауэра, предмет для младенца – это ограниченный объем пространства и все предметы, находящиеся в одном месте, являются для него как бы одним предметом. Поэтому ребенок ищет предмет в том же месте, где он обычно находился, даже если он видел его перемещение. По мнению Бауэра, ребенок как бы руководствуется следующими правилами: «Предмет остается тем же, пока он находится в одном и том же месте» или «Предмет остается тем же, пока он движется по одной и той же траектории». Образ предмета и предметное восприятие начинают формироваться только к концу первого полугодия, с появлением акта хватания и манипулятивных действий.

На 5-м месяце в жизни малыша происходит чрезвычайно важное событие – он начинает целенаправленно тянуться рукой к предмету и схватывать его. В детской психологии это явление называют «актом хватания». Это настоящая революция для ребенка первого года жизни.

Становление целенаправленных движений младенца

Выше мы говорили о том, что акт хватания складывается под влиянием ситуативно-личностного общения со взрослым. Каков же конкретный психологический механизм этого влияния?

Каким образом из ситуативно-личностного общения, главное содержание которого состоит в выражении эмоционального отношения к другому человеку, рождается активное действие, направленное на предмет?

В психологии существуют три разных ответа на этот вопрос. Первый из них состоит в том, что предметные действия возникают в результате ***случайных прикосновений рук ребенка к окружающим предметам***. Спонтанные движения ребенка, которые входят в состав комплекса оживления, приводят к тому, что руки младенца сами наталкиваются на близкие предметы. Впоследствии связь между прикосновением к предмету и собственными движениями ребенка закрепляется, движения воспроизводятся и со временем становятся целенаправленными. Происходит нечто вроде оперантного обусловливания. Согласно этой точке зрения роль взрослого сводится к стимуляции недифференцированной двигательной активности младенца, а направленность на предмет и предметные действия возникают независимо от взрослого, в результате спонтанных движений младенца.

Второй ответ заключается в том, что в общении со взрослым интенсивно ***развиваются все сенсорные системы младенца***. Как известно, взрослый является для младенца наиболее информативным, привлекательным объектом, наделенным самыми предпочитаемыми для него свойствами (движением, сложной формой, воздействием на разные модальности). В силу своей информативности он способствует развитию перцептивных и сенсорных способностей ребенка, которые, достигнув определенного уровня, переносятся на окружающие предметы. Замещая взрослого, эти предметы начинают удовлетворять потребность ребенка в новой информации и становятся самостоятельной целью его действий. С этой точки зрения, наибольшую познавательную и двигательную активность малыша должны вызывать самые информативные предметы, наделенные привлекательными физическими характеристиками.

Третий вариант ответа связан отношением взрослого к окружающим предметам. ***Интерес ребенка к предметам, который вызывает целенаправленные предметные действия, возникает через отношение взрослого к этим предметам.*** Взрослый вычленяет для младенца отдельные предметы и привлекает к ним его вни-

мание. Предметы, выделенные взрослым из окружающей среды, приобретают привлекательность и своеобразный «***аффективный заряд***», который побуждает активное, направленное на предмет действие ребенка.

Ответ на вопрос, какая из этих гипотез является справедливой, имеет не только научный интерес, но и практическое значение, поскольку приведенные выше механизмы предполагают разную стратегию общения взрослого с младенцем.

Для проверки данных гипотез было проведено специальное экспериментальное исследование Е. О. Смирновой и Г. Н. Рошка. Их методика состояла в том, что младенцам от 3 до 12 месяцев предъявлялись два предмета разными способами – в общении со взрослым (активный способ) и вне общения (пассивный способ). В предварительных пробах были выявлены 4 предмета (детские игрушки) с заведомо непривлекательными для младенцев физическими характеристиками, не вызывающие сильной ориентировочной реакции детей. Причем наименее привлекательный предмет (им оказалась белая пластмассовая машинка) был включен в общение со взрослым. На специальных занятиях взрослый ярко выражал свой интерес к этой игрушке, показывал младенцу ее различные детали и демонстрировал простые действия, которые можно с ней осуществлять (крутил колесики, возил машинку по столу, трогал окошки и пр.). Заключительная часть такого трехминутного занятия отводилась для самостоятельных манипуляций ребенка с предметом. При пассивном способе предъявления игрушка помещалась в поле зрения ребенка на расстоянии его вытянутой руки, а взрослый просто находился рядом и наблюдал за его поведением.

Для того чтобы выявить отношение младенцев к разным предметам, на специальных контрольных замерах две игрушки, использованные в «активной» и «пассивной» сериях эксперимента, предъявлялись среди других, незнакомых предметов. Контрольные замеры проводились после 7-го занятия (а всего их было 15), на другой день после окончания занятий, через неделю и через две недели.

Контрольные замеры показали, что предмет, включенный в общение со взрослым, вызывает значительно

большую активность младенцев, чем предмет, предъявляемый независимо от взрослого. Даже младенцы 3–4 месяцев из всех игрушек выделяли белую машинку, останавливались на ней взглядом, тянулись к ней руками, схватывали и начинали манипулировать. Они несомненно узнавали этот предмет даже через две недели после занятий со взрослым. А это значит, что у них сложился образ этого предмета. По отношению к игрушке, предъявляемой пассивным способом, никаких признаков избирательного предпочтения и никаких целенаправленных действий не наблюдалось.

При активном способе предъявления действия ребенка по отношению к игрушке становились более интенсивными. Если на первых занятиях большинство активных проявлений ребенка было адресовано взрослому (взгляды, улыбки, вокализации), то на последних занятиях все они были направлены на игрушку в руках взрослого, дети тянулись к ней, пытались потрогать, схватить руками.

Игрушку, лежащую перед ними, младенцы 3–4 месяцев просто не замечали. Они с интересом рассматривали взрослого, который сидел рядом, улыбались, вокализировали, пытались завязать с ним общение, не обращая никакого внимания на лежащую перед ними игрушку. Попытки взрослого привлечь к ней внимание, без адресованного обращения к ребенку (постукивание игрушкой по столу, приближение к глазам ребенка), ничего не меняли в поведении младенцев. Игрушка была как бы прозрачной: сквозь нее дети видели глаза взрослого. Случайные прикосновения рук к пассивно предъявляемой игрушке, которые были неизбежны при двигательном оживлении младенцев, ничего не меняли в их поведении. Оно оставалось направленным исключительно на взрослого, а случайные прикосновения не перерастали в целенаправленные действия.

Эти результаты могут свидетельствовать о том, что усиление недифференцированной двигательной активности у младенцев первого полугодия нельзя рассматривать как основное и достаточное условие возникновения целенаправленного хватания предметов.

Данное исследование подвергает сомнению и вторую гипотезу о том, что предметы, замещая взрослого, начинают удовлетворять потребность ребенка в новых впечатлениях. Во-первых,

интерес младенцев к предметам не определялся их физическими свойствами: наиболее привлекательной для детей оказалась самая невзрачная на первый взгляд игрушка, которую показывал взрослый. И во-вторых, сравнительный анализ поведения детей, направленного на предмет и на взрослого, показал принципиально различный характер активности детей. Активность младенцев, направленная на взрослого, проявлялась в основном в эмоциях и вокализациях, в то время как активность, направленная на предмет, заключалась преимущественно в ориентировочно-исследовательских и практических действиях. Эти различия в репертуаре поведения детей заставляют предположить, что роль взрослого и роль предмета в жизни младенца принципиально различны. Предмет не может замещать ребенку взрослого и отношение к взрослому не переносится на предмет. Общаясь со взрослым и действуя с предметом, ребенок осуществляет принципиально различные виды деятельности, которые, конечно, не сводятся к перцептивному восприятию различных объектов.

Полученные в этих экспериментах данные позволяют наметить психологические механизмы влияния взрослого на формирование предметных действий младенца: взрослый, являясь аффективным центром любой ситуации, передает предмету ***субъективную значимость*** и тем самым как бы открывает предмет. Благодаря этому младенец вычленяет целостный предмет (а не только отдельные сенсорные признаки), зрительно сосредоточивается на нем и начинает целенаправленно тянуться к нему. Это встречное активное движение представляет собой то единство сенсорного и моторного начала, которое было положено Ж. Пиаже в основу анализа психического развития на первом году жизни. Однако, как отмечал Выготский, «своеобразие сенсомоторного единства... заключается в том, что оно представляет собой не первичную рефлекторную связь, а связь через ***аффект***. Именно аффективный характер восприятия приводит к такому единству». Результаты приведенной выше работы свидетельствуют о том, что аффективная притягательность предмета, которая мотивирует первое встречное движение к нему ребенка и «замыкает» сенсомоторное единство, первоначально ***возникает через общение младенца со взрослым, опосредованное этим предметом.***

Возникновение и развитие манипулятивных действий с предметом знаменует окончание первой половины младенчества и возникновение нового отношения ребенка к миру и нового типа ведущей деятельности.

Развитие манипулятивных действий младенца

Важнейшее достижение первого полугодия – овладевание схватыванием предметов – кладет начало новой, ***манипулятивной деятельности.*** Со второго полугодия эта деятельность становится главной для ребенка и выдвигается на положение ведущей, поскольку именно в ней происходит развитие всех сторон психики ребенка.

В этом возрасте основные интересы малыша сосредоточены на предметах – он стремится схватить и потрогать окружающие предметы. Собственный арсенал предметных действий в этом возрасте невелик. Всеми предметами малыш действует одинаково: трогает, ощупывает, бросает, трясет, кладет себе в рот и пр. Поскольку эти действия не зависят от свойств предметов и их назначения, их называют ***неспецифическими***. Примитивность и однообразие этих действий не позволяют ребенку раскрыть всех свойств предметов, поэтому его интерес к конкретной вещи быстро иссякает и переключается на новую.

Вместе с тем на протяжении второго полугодия происходит интенсивное развитие хватательных движений и манипулятивных действий младенца. Сначала все предметы ребенок пытается схватить одинаково, прижимая пальцы к ладони. Рука, протягиваемая к предмету, движется не по прямой линии, а петлеобразно, она как бы тянется к предмету наугад. В дальнейшем, на 5–7-м месяце жизни, происходит дальнейшее совершенствование хватания. Во-первых, движения руки становятся все более точными, направленными на цель; во-вторых, рука как бы раскрывается (ручки новорожденного плотно сжаты в кулачок), появляется противопоставление большого пальца всем остальным, расположение пальцев все больше зависит от того, какой предмет берет ребенок: мячик берется растопыренными пальцами, шнурок – кончиками пальцев и пр. Совершенствование хватательных движений приводит к усложнению манипулятивных действий. Даже простейшие действия (размахивание, тол-

кание, сжимание предметов) вызывают тот или иной результат – приближение или удаление игрушки, бренчание погремушки, писк резиновых пупсиков и пр. Ребенок начинает замечать этот результат и активно его воспроизводить – трясти погремушку, стучать палкой по прутьям кроватки, пищать «пищалками», выбрасывать игрушки из кровати и пр. Во втором полугодии ярко проявляется ***направленность на результат***, на изменения, которые возникают при действиях ребенка с предметом.

Дальнейшее развитие манипуляций состоит в том, что младенец начинает действовать не с одним, а одновременно с двумя предметами. Простейший пример такого действия – постукивание двумя погремушками. Малыш стремится приблизить один предмет к другому, всунуть или вложить один предмет в другой, положить, поставить или нанизать один на другой и пр. Направленность на результат в таких действиях достаточно очевидна – результатом становится попадание предмета в определенное место или приведение двух предметов в определенное взаимное положение.

К концу года дети замечают не только прямые, но и косвенные результаты своих действий – они понимают, что, потянув за веревочку, можно притянуть к себе привязанный к ней предмет, нажав на кнопку – включить или выключить свет, сняв трубку телефона – услышать гудок. Многие малыши ловко управляют пультом телевизора. Все эти действия приносят детям огромное удовольствие, и они стремятся многократно воспроизводить их.

С помощью взрослого возможности действия младенца существенно расширяются: взрослый может показать различные свойства предмета и новые способы действия с ним. Он показывает, что мячик можно катать, кольцо пирамидки надевать на стержень, волчок крутить и пр. Овладевая этими действиями, малыш переходит к специфическим действиям с предметами, которые он осваивает к концу года. Появление ***специфических действий*** в репертуаре ребенка свидетельствует о начале новой, ***предметной деятельности***, характерной для следующего периода.

Развитие познавательной активности во втором полугодии

Развитие познавательной активности в младенческом возрасте, которая является важнейшей предпосылкой становления мышления, происходит в манипулятивной деятельности с предметами.

С разнообразными свойствами предметов – их формой, величиной, весом, плотностью, устойчивостью и пр. – младенец знакомится в процессе манипулирования. Изменение положения пальцев в то время, как рука ребенка тянется к предмету, может служить хорошим показателем ориентировки в форме и величине. Предмет как бы «учит» руку подстраиваться под его свойства, а глаз «учится» у руки. К 10–11-му месяцу это «обучение» приводит к тому, что, посмотрев на предмет, ребенок складывает свои пальцы в соответствии с его формой и величиной – таким образом возникает ***координация руки и глаза***. Складывается зрительное восприятие формы и величины. Манипулирование предметами приводит к открытию в предметах все новых свойств, которые вызываются совершаемыми действиями или обнаруживаются в них. Это такие свойства, как перемещение, падение, звучание, мягкость или твердость, сжимаемость, устойчивость и пр. Переход к манипулированию двумя предметами открывает новые свойства – расчленяемость на части, нахождение одного предмета ***в, на, над или под*** другим.

Все эти свойства ребенок «знает» лишь в тот момент, когда он действует; как только прекращается действие, исчезает и «знание».

К 8–9 месяцам малыша начинают привлекать не только действия и их результаты, но и ***свойства предметов***, благодаря которым эти результаты становятся возможными. Об этом говорит изменение отношения к незнакомым предметам. Новизна привлекает ребенка на протяжении всего первого года, но до известного момента новый предмет – это только новый материал для известных и привычных манипуляций. Появление интереса к свойствам предмета выражается в том, что прежде, чем начать действовать с незнакомым предметом, ребенок ***ориентируется*** в его свойствах, как бы ***исследует*** его: ощупывает его

поверхность, переворачивает, медленно двигает и лишь после такого обследования применяет привычное манипулирование, причем не механически, а как бы выясняя, на что этот предмет пригоден.

Наиболее явно внимание ребенка к свойствам предмета обнаруживается к концу года, когда он пытается применить усвоенные действия к разнообразным предметам, имеющим разные свойства (толкает палочкой шарик, колесико, мячик).

Постепенно за меняющимися впечатлениями предмет начинает выступать для ребенка как нечто постоянно существующее, имеющее неизменные (инвариантные) свойства. В 8–9 месяцев дети уже понимают, что предметы, исчезнувшие из поля их зрения, не перестали существовать, а просто находятся в другом месте; они уже настойчиво ищут спрятанные предметы, и такая игра становится любимой забавой малышей. Примерно к этому же возрасту дети начинают узнавать предметы, независимо от их положения в пространстве, и правильно определяют величину предметов, независимо от расстояния до них. Таким образом складываются представления об ***устойчивости, инвариантности*** свойств предметов. Получаемые при манипулировании впечатления складываются в образы восприятия, которые являются основой для элементарных форм мышления.

Следует подчеркнуть, что познавательная активность и исследовательская деятельность ребенка во многом определяются его отношениями с близкими взрослыми.

В работе С. Ю. Мещеряковой (1982 г.) изучалось влияние аффективно-личностных связей на характер исследовательской деятельности детей в конце первого года жизни в незнакомой ситуации. В этой работе участвовали две группы детей – младенцы из семьи и из дома ребенка. Поведение детей наблюдалось в двух экспериментальных ситуациях – положительного и отрицательного эмоциогенного характера (в «отрицательной» ситуации ребенку показывали незнакомую и пугающую его заводную игрушку). В каждой ситуации ребенок сначала находился без близкого взрослого, а затем – в его присутствии (для семейных детей близким взрослым была мать, а для детей из дома ребенка – ухаживающая за ними медсестра).

Эти эксперименты выявили значительные различия между группами семейных детей и воспитанников дома ребенка в обеих ситуациях. В положительной эмоциогенной ситуации приход близкого взрослого значительно повышал игровую активность детей, они старались привлечь матерей к игре, поделиться с ними своими впечатлениями. Воспитанники дома ребенка почти не проявляли никакой инициативы в общении с медсестрой, они, напротив, ожидали ее активных действий.

В отрицательной эмоциогенной ситуации различия были еще заметнее. Появление матерей в этой ситуации радикально меняло поведение семейных детей: они переставали бояться пугающего предмета и обращались к матерям за эмоциональной поддержкой, а получив ее, начинали смело обследовать «страшную» игрушку. Присутствие матери стимулировало познавательный интерес и исследовательскую активность. Появление и присутствие медсестры не вносило существенных изменений в поведение детей из дома ребенка. Они лишь прятались за нее, пытаясь защититься от пугающего предмета, но не разворачивали никакой исследовательской или коммуникативной активности. Отсутствие у них аффективных связей со взрослым ослабляло интерес к внешнему миру и снижало познавательную активность.

Все эти факты говорят о том, что под влиянием общения со взрослым к концу младенчества у нормально развивающегося ребенка начинают складываться познавательная активность и первоначальные представления об окружающем мире, которые составляют необходимую предпосылку для усвоения разных форм общественного опыта.

ИТОГИ

В первом полугодии жизни познавательная активность младенца проявляется в слуховом и зрительном сосредоточении на воспринимаемых предметах, в эмоциональных реакциях на сенсорные стимулы. В конце первого полугодия благодаря тому, что взрослый привлекает внимание ребенка к окружающим предметам, возникают движения младенца, направленные на схватывание и удержание предмета, – акт хватания.

Во втором полугодии первого года жизни возникает новая, манипулятивная деятельность младенца, которая выдвигается на положение ведущей, и в ней происходит интенсивное развитие предметных действий и познавательной активности младенца.

Сначала все предметы ребенок пытается схватить одинаково, прижимая пальцы к ладони.

В дальнейшем, на 5–7-м месяце жизни, происходит совершенствование хватания.

Во-первых, движения руки становятся все более точными, направленными на цель. *Во-вторых*, рука раскрывается, расположение пальцев все больше зависит от того, какой предмет берет ребенок.

Совершенствование хватательных движений приводит к усложнению манипулятивных действий. Ребенок начинает замечать результат своих действий и активно его воспроизводить.

Во втором полугодии ярко проявляется направленность на результат. Дальнейшее развитие манипуляций состоит в том, что младенец начинает действовать не с одним, а одновременно с двумя предметами.

К концу года дети замечают не только прямые, но и косвенные результаты своих действий. Манипулирование предметами позволяет ребенку выделить постоянные, устойчивые их свойства, благодаря чему формируется образ предмета и представление о его инвариантности.

Наличие аффективно-личностных связей повышает познавательную и практически-действенную активность ребенка. Под влиянием общения со взрослым к концу младенчества у нормально развивающегося ребенка складываются любознательность и первоначальные представления об окружающем мире, которые составляют необходимую предпосылку для усвоения разных форм общественного опыта.

Вопросы

1. В чем проявляется познавательная активность детей в первом полугодии жизни?

2. Какова роль взрослого в становлении хватательных движений младенца?

3. Когда и как появляется координация руки и глаза?

4. Как происходит развитие манипуляций во втором полугодии жизни?

5. Что дает развитие манипуляций для становления восприятия и мышления ребенка?

6. Какая деятельность становится ведущей во втором полугодии жизни и в чем она заключается?

7. Как связаны манипулятивная деятельность и ситуативно-деловое общение младенца со взрослым?

8. Какова роль взрослого в развитии познавательной активности младенца?

Глава 5 РАЗВИТИЕ САМОСОЗНАНИЯ И КРИЗИС ПЕРВОГО ГОДА

Представление о себе у младенцев второго полугодия

Как отмечалось выше, в ходе ситуативно-личностного общения ребенок ориентируется на доброжелательное внимание взрослого, которое обеспечивает ему положительное самоощущение. Поэтому младенец выделяет доброжелательное внимание в любом воздействии взрослого. Переход к манипулятивной деятельности во втором полугодии жизни обусловливает развитие у ребенка способности более четко воспринимать результаты своих конкретных действий и усиливает ***переживание самого себя как действующего начала***. Все это делает представление о себе более четким и оформленным. Причем на становление этого представления существенное влияние оказывает опыт общения ребенка с близкими взрослыми.

В исследовании Н. Н. Авдеевой изучалось влияние характера общения со взрослым на качественные особенности образа себя у маленьких детей с разным опытом общения. Предметом исследования было восприятие ребенком своего зеркального отражения. ***Восприятие зеркального образа*** традиционно связывается в психологии с изучением самосознания. Интерес маленьких детей к зеркалу был описан еще Ч. Дарвиным, который указывал, что узнавание себя в зеркале является явным свидетельством наличия образа самого себя у ребенка.

Методика исследования Н. Н. Авдеевой заключалась в регистрации поведения ребенка, находящегося перед зеркалом, в различных ситуациях: ситуации с измененной внешностью (ребенку незаметно наносили пятно на лоб или надевали ватную повязку на ухо); ситуации с присутствием близкого взрослого; ситуации с игрушкой, находящейся сзади ребенка, но отраженной в зеркале, и пр. Направленность поведения младенца на самого себя (попытки стереть пятно или снять повязку) свидетельствовала об узнавании себя в зеркале. Направленность действий на зеркало или на зеркальное отражение говорило о том, что ребенок не соотносит себя с воспринимаемым зеркальным отражением и не узнает себя. В исследовании принимали участие дети из семьи и воспитанники дома ребенка.

Результаты этого исследования выявили яркие различия в восприятии и отношении к своему зеркальному отражению у воспитанников детского дома по сравнению с детьми из семьи. У детей из семьи стойкий интерес к своему зеркальному отражению, сопровождавшийся интенсивными положительными эмоциями, наблюдался уже в конце третьего месяца жизни. В конце второго полугодия семейные дети уже уверенно ***узнавали себя в зеркале***: они охотно играли со своим зеркальным отражением (гримасничали, строили рожи), использовали зеркало как средство коррекции своего внешнего облика (снимали повязку с головы, пытались стереть пятно со лба). Прямым доказательством развития представлений о себе является развернутый во времени процесс построения конкретных представлений о себе, который наблюдался у семейных детей начиная с конца первого полугодия жизни. Н. Н. Авдеева описывает следующую картину: «Ребенок размахивает рукой, перебирает пальчиками, постукивает по зеркалу и одновременно наблюдает за отражением своей руки в зеркале. Затем, на следующей стадии, совершив движение, переводит взгляд на реальную руку, после чего рассматривает свое лицо, глаза. Часто ребенок попеременно смотрит на руку, ее отражение и устанавливает контакт глазами, связывая свои действия в единое целое. Характерными являются паузы, прерывающие действия ребенка: он совершает действие, останавливается, замерев, снова размахивает и снова останавливается, внимательно глядя в зеркало и радуясь произведенному

эффекту». В этом описании четко просматривается формирование ***представлений младенца о себе*** и своих возможностях, о которых он узнает через зеркало. Причем узнавание себя всегда приносит детям радостные эмоции.

В отличие от этого, восприятие своего отражения в зеркале у воспитанников дома ребенка вызывало в основном отрицательные экспрессии (настороженность, тревогу, испуг, отворачивание), особенно, когда они находились «один на один» с зеркалом. В этой группе было значительно меньше действий, направленных на себя, и больше направленных на зеркало. Например, увидев в зеркале малыша с повязкой на ухе, дети тянулись не к своей голове, а к зеркалу, как бы пытаясь потрогать повязку.

Все это может свидетельствовать о том, что дефицит личностно-ориентированного отношения, который испытывают дети в домах ребенка, и отсутствие у них положительного эмоционального самоощущения приводят к аморфности и неустойчивости образа себя. Они не узнают себя в зеркале и не интересуются своим отражением, стремятся избежать неприятных и новых впечатлений. В отличие от этого, дети, растущие в семье и имеющие адекватный опыт общения с близкими взрослыми, проявляют стойкий интерес к своему отражению и уже во втором полугодии уверенно узнают себя в зеркале. Положительное самоощущение, которое сформировалось у этих детей в первом полугодии, дает им переживание своей уникальности, значимости для окружающих, ощущение себя как источника разнообразной активности.

Во втором полугодии жизни под влиянием манипулятивной деятельности начинает формироваться переживание ребенком себя как действующего начала не только в общении со взрослым, но и в предметных действиях.

Острое переживание себя как активного, действующего начала наиболее ярко выступает в кризисе первого года, в поведении типа Я сам.

Феномены кризиса первого года жизни

К концу первого года жизни самостоятельность ребенка резко возрастает. К этому возрасту он уже встает на ноги и учится

самостоятельно ходить. Свобода передвижения приносит ему чувство независимости от взрослого, с которым он был неразрывно связан раньше. Он бегает по квартире, залезает во все углы, хватает, бросает и тянет все, что попадется на глаза. Он опрокидывает банки с вареньем, разливает мамины духи, грызет обувь, пробует на вкус бабушкины лекарства. Стремление к независимости нередко выражается в негативном поведении ребенка. Он резко протестует против управления собой и сам пытается управлять близкими взрослыми. Он сам хочет решать, когда и куда пойдет, когда и что будет надевать или во что играть. Если ему отказывают или его не понимают, он может неистово кричать и закатывать настоящие истерики. Годовалый малыш неожиданно для родителей может превратиться из спокойного и покорного существа в капризного, неуправляемого деспота. Это и есть ***кризис первого года жизни*** – главное событие, которым отмечен переход от младенчества к раннему возрасту.

Проявления кризисного периода были специально исследованы в работе С. Ю. Мещеряковой. Родители малышей от 6 месяцев до 1,5 лет ежемесячно заполняли анкету с разнообразными вопросами об особенностях поведения ребенка. В результате анкетирования было установлено, что в возрасте от 10 до 15 месяцев в поведении детей наблюдаются резкие изменения, которые имеют преходящий характер и могут быть сгруппированы в 5 подгрупп:

1. «Трудновоспитуемость» ребенка – упрямство, настырность, непослушание, требования повышенного внимания и пр.

2. Резкое увеличение положительных и отрицательных новоприобретений – попытки самостоятельных действий во время кормления, одевания, отказы от выполнения необходимых режимных процедур, овладение большим числом новых умений в игре и в действиях по самообслуживанию.

3. Повышенная чувствительность к порицаниям и замечаниям взрослых – обидчивость, недовольство, агрессия, направленная на взрослых или на предметы.

4. Необычное и противоречивое поведение в затруднительных ситуациях, связанных с выполнением каких-либо действий (например, ребенок просит о помощи, но сразу отказывается от нее).

5. Повышенная капризность ребенка.

Как можно видеть, круг показателей кризисного периода охватывает ***все сферы жизни ребенка***. Главная из них – сфера предметной деятельности. Здесь резко возрастает самостоятельность, активность игровых и предметных действий, их разнообразие и овладение новыми способами, и главное – стремление все делать самому, даже при отсутствии соответствующих умений. Другой сферой проявления кризисных симптомов являются отношения со взрослыми. В этой сфере явно нарастает избирательность в отношениях с различными взрослыми; наблюдаются неприязнь и недоверчивость к посторонним взрослым, повышенная требовательность и порою агрессивность в отношениях с близкими. И наконец, существенные изменения происходят в отношении ребенка к самому себе. Его явное стремление отстоять свою независимость и утвердить свое право на самостоятельность проявляются и в повышенной обидчивости ребенка, и в протестах против взрослых, и в настойчивых требованиях выполнения его желаний.

Новообразования кризиса первого года

Что же стоит за столь существенными переменами во всех сферах жизнедеятельности ребенка? Конечно, возросшие возможности ребенка выполнять различные действия обостряют его переживания себя как «деятеля», но одного этого недостаточно для появления тех качественных изменений, которые были описаны выше. Здесь происходят более глубокие психологические преобразования, затрагивающие всю личность ребенка в целом.

Наиболее важным приобретением первого года жизни является способность действовать не только под влиянием непосредственно воспринимаемых объектов, которые поставляет взрослый, но и под влиянием всплывающих в памяти образов и представлений. Л. И. Божович дает подобным аффективно заряженным представлениям название ***«мотивирующие представления»***, которые и составляют центральное новообразование первого года жизни. Возникают собственные, независимые от взрослого, ***желания ребенка***. Если раньше все, что нужно малышу, исходило от взрослого и определялось им, то теперь он сам может хотеть того, что совершенно не связано со взрослым.

Если раньше окружающие предметы становились значимыми и привлекательными в основном в руках взрослого, то теперь они влекут малыша независимо от взрослого.

Возникновение данного новообразования определяется возросшими возможностями ребенка (свободой передвижения) и первыми запретами взрослого. К. Н. Поливанова предлагает следующий механизм формирования новообразований первого года. Расширение объективных возможностей ребенка провоцирует запреты со стороны взрослого. Далеко не все желания ребенка могут быть удовлетворены: ему, например, не разрешают всовывать пальцы в розетку, есть из собачьей миски, выливать воду на пол и пр. Запрет со стороны взрослого делит окружающее пространство на доступное и недоступное, желание не удовлетворяется, а продолжается, «длится», возникает ***состояние желания, стремление,*** которое становится очевидным для самого ребенка, обнаруживается им. Пока любое требование сразу удовлетворяется, само это требование как бы не существует для ребенка, оно растворяется в ситуации и существует как часть желаемого. Невыполнение этого требования порождает стремление, которое ребенок ***переживает*** и тем самым ***узнает***. Средством удержания своих желаний становится слово (или вокализация), которое включено в ситуацию стремления и обозначает его.

Таким образом, в этот период разрывается первичная связь со взрослым и возникает ***автономность ребенка от взрослого***, резко повышающая его собственную активность.

Но эта автономность весьма относительна. Малыш еще ничего не умеет делать сам. Он постоянно нуждается в помощи и поддержке взрослого, даже ходить ему еще трудно самому. Взрослый по-прежнему необходим ему, но теперь уже по-другому. Малышу нужно не только хорошее отношение к нему вообще, а отношение к его ***конкретным действиям и его успехам***. Без оценки и поддержки взрослого он не может ощущать свою самостоятельность и активность. Отсюда повышенная чувствительность годовалых детей к поощрениям и порицаниям, их обидчивость, требования внимания к своим действиям. ***Ориентация на оценку взрослого*** является тем качественным преобразованием, которое происходит в кризисный период одного года. Противоречие между стремлением к самостоятельности и зави-

симостью от взрослого (от его практической помощи и его оценки) составляет суть этого возрастного кризиса. Это противоречие разрешается на следующем этапе развития.

ИТОГИ

Во втором полугодии развивается представление ребенка о себе. На основе положительного самоощущения и манипулятивной деятельности складывается представление о самом себе как о субъекте практической деятельности, т. е. как источнике собственных действий. Ребенок начинает узнавать себя в зеркале, что свидетельствует о наличии образа себя.

Возросшее чувство Я наиболее ярко проявляет себя в кризисе одного года. Симптомы этого кризиса охватывают все сферы жизнедеятельности ребенка: его отношения к предметному миру, окружающим взрослым и самому себе. Возросшая свобода передвижения и активность ребенка, а также неизбежные запреты взрослого приводят к тому, что ребенок переживает свои стремления и тем самым узнает и чувствует себя. Появляются собственные, независимые от взрослого аффективные стремления ребенка и яркая ориентация на оценку взрослого. Стремление ребенка к независимости и его объективная зависимость от взрослого составляют главное противоречие кризиса одного года.

Вопросы

1. Какие изменения в представлении ребенка о себе происходят во второй половине первого года?
2. Назовите главные признаки кризиса одного года.
3. В чем состоят новообразования кризиса первого года?
4. В чем заключаются новые отношения со взрослым в этот период развития?
5. Объясните главное противоречие кризиса одного года.

Литература

Авдеева Н. Н. Общение со взрослым и истоки самосознания ребенка // Творчество и педагогика: Материалы Всесоюзной научно-практической конференции «Детство и творчество». – М., 1988.

Авдеева Н. Н., Мещерякова С. Ю. Особенности психической активности ребенка первого полугодия жизни // Мозг и поведение младенца. – М., 1993.

Бауэр Т. Психическое развитие младенца. – М., 1985.

Выготский Л. С. Младенческий возраст // Собр. соч. – М., 1994. – Т. 4.

Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения. – М., 1986.

Мазитова Г. Х. О развитии взаимоотношений с окружающими взрослыми у младенцев // Эксперимент. исследования по проблемам общей, социальной психологии и дифференциальной психофизиологии. – М., 1976.

Мещерякова С. Ю. Особенности «комплекса оживления» у младенцев при воздействии предметов и общении со взрослым // Вопросы психологии. – 1975. – №5.

Мещерякова С. Ю. Особенности аффективно-личностных связей со взрослыми у младенцев, воспитывающихся в семье и в домах ребенка// Возрастные особенности психического развития детей. – М., 1982.

Общение и речь: развитие речи детей в общении со взрослыми. – М., 1985.

Поливанова К. Н. Специфические характеристики развития в переходные периоды (кризис одного года) // Вопросы психологии. – 1999. – №1.

Психическое развитие воспитанников детского дома. – М., 1990.

Развитие личности ребенка. – М., 1987.

Развитие общения у дошкольников.– М., 1974.

Смирнова Е. О., Рошка Г. Н. Роль общения со взрослым в развитии предметно-манипулятивной деятельности ребенка на первом году жизни // Вопросы психологии. – 1987. – №3.

Фигурин Н. Л., Денисова М. П. Этапы развития поведения детей в возрасте от рождения до одного года. – М., 1949.

Щелованов Н. М., Аксарина Н. М. Воспитание детей раннего возраста в детских учреждениях. – М., 1955.

Эльконин Д. Б. Детская психология. – М., 1960.

Часть 3

ПСИХИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ В РАННЕМ ВОЗРАСТЕ (ОТ ГОДА ДО ТРЕХ ЛЕТ)

Глава 1 РАЗВИТИЕ ПРЕДМЕТНЫХ И ОРУДИЙНЫХ ДЕЙСТВИЙ 146

Глава 2 РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ 159

Глава 3 РАЗВИТИЕ РЕЧИ В РАННЕМ ВОЗРАСТЕ 171

Глава 4 РАЗВИТИЕ ИГРЫ В РАННЕМ ВОЗРАСТЕ 197

Глава 5 СТАНОВЛЕНИЕ ПОТРЕБНОСТИ В ОБЩЕНИИ СО СВЕРСТНИКОМ 211

Глава 6 ПРЕДПОСЫЛКИ СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ И КРИЗИС ТРЕХ ЛЕТ 223

Глава 1 РАЗВИТИЕ ПРЕДМЕТНЫХ И ОРУДИЙНЫХ ДЕЙСТВИЙ

Ситуативно-деловое общение и предметная деятельность ребенка

В конце первого года жизни социальная ситуация слитности ребенка и взрослого взрывается изнутри. В ней появляются два противоположных, но взаимосвязанных полюса – ребенок и взрослый. К началу раннего возраста ребенок, приобретая стремление к самостоятельности и независимости от взрослого, остается связанным с ним и объективно (поскольку ему необходима практическая помощь взрослого), и субъективно (поскольку нуждается в оценке взрослого, его внимании и отношении). Это противоречие находит свое разрешение в новой социальной ситуации развития ребенка, которая представляет собой ***сотрудничество***, или совместную деятельность ребенка и взрослого.

Общение ребенка со взрослым теряет свою непосредственность уже во 2-й половине младенчества: оно начинает опосредоваться предметами. Однако на первом году жизни ребенок вычленяет только отдельные предметы, его влекут физические свойства предметов, а не способы действия с ним. Со всеми предметами он действует примерно одинаково, независимо от их назначения и человеческой функции. Он еще не выделяет способы действия с предметом и его назначение, а взрослый является для него «источником» интересных пред-

метов и ярких впечатлений. Он лишь показывает и дает ребенку различные предметы, а манипулирует с ними младенец посвоему, самостоятельно и независимо от взрослого. На втором году жизни содержание предметного сотрудничества ребенка со взрослым коренным образом меняется. Содержанием их совместной деятельности становится ***усвоение общественно-выработанных способов употребления предметов***. Своеобразие новой социальной ситуации развития, по словам Д. Б. Эльконина, заключается в том, что теперь ребенок «...живет не вместе со взрослым, а через взрослого, с его помощью. Взрослый делает не вместо него, а совместно с ним». Взрослый становится для ребенка не только источником внимания и доброжелательности, не только «поставщиком» самих предметов, но и образцом человеческих, специфических предметных действий. И хотя на протяжении всего раннего возраста форма общения со взрослым по-прежнему остается ***ситуативно-деловой***, характер делового общения существенно меняется. Такое сотрудничество уже не сводится к прямой помощи или к демонстрации предметов. Теперь необходимо соучастие взрослого, одновременная практическая деятельность вместе с ним, выполнение одного и того же дела. В ходе такого сотрудничества ребенок одновременно получает и внимание взрослого, и его участие в действиях ребенка, и главное – новые, адекватные способы действия с предметами. Взрослый теперь не только дает ребенку в руки предметы, но вместе с предметом передает ***способ действия*** с ним.

В таком деловом сотрудничестве общение перестает быть ведущей деятельностью, оно становится средством овладения общественными способами употребления предметов. Ребенком движет деловой мотив, стремление действовать с предметами, а взрослый выступает как условие этого действия, как образец для подражания. Общение со взрослым протекает как бы на фоне практического взаимодействия с предметами.

Новой социальной ситуации развития соответствует и ***новый тип ведущей деятельности ребенка.*** Это уже не просто неспецифические манипуляции с вещами, а ***предметная*** деятельность, связанная с овладением общественно-выработанными способами действий с предметами. Ранний возраст является периодом наиболее интенсивного усвоения способов действий

с предметами. К концу этого периода ребенок в основном умеет пользоваться бытовыми предметами и играть с игрушками. В раннем возрасте происходит дифференциация предметно-практической и игровой деятельности с предметами. Процессуальная игра складывается как самостоятельный вид деятельности ребенка.

Предметная деятельность является ведущей потому, что именно в ней происходит развитие всех сторон жизни ребенка. Именно в ней возникают основные новообразования раннего возраста, главным из которых является речь. Для осуществления предметной деятельности и делового общения уже недостаточно экспрессивно-мимических и локомоторных средств общения. Овладение ребенком активной речью – наиболее впечатляющее событие раннего детства.

Познавательная активность и мышление ребенка в раннем возрасте включены в предметные действия и имеют наглядно-действенный характер. К концу раннего возраста закладываются основы наглядно-образного и символического мышления.

В раннем возрасте происходит дифференциация предметно-практической и игровой деятельности. Благодаря развитию предметных действий и речи в процессуальной игре детей появляются игровые замещения, когда новое название знакомых предметов определяет способ их игрового использования. Становление игровых замещений дает начало новой форме деятельности – сюжетно-ролевой игре, которая становится ведущей на следующем этапе развития ребенка.

Достижения ребенка в предметной деятельности и признание их со стороны взрослых становятся для него мерой своего Я и способом утверждения собственного достоинства. У детей появляется отчетливое стремление к достижению результата, продукта своей деятельности. Конец этого периода знаменуется кризисом 3-х лет, в котором выражает себя возросшая самостоятельность ребенка и целенаправленность его действий.

Как можно видеть, предметная деятельность определяет развитие практически всех психических процессов и личности ребенка в целом. Поэтому именно ***предметная деятельность является ведущей в этом возрасте***. Вместе с тем сама предметная деятельность существенно преобразуется и развивается на протяжении раннего детства.

Возникновение специфических действий с предметами

Интерес к предметам и первые действия с ними возникают уже во второй половине младенческого возраста. Но в 6–7 месяцев это в основном однообразные неспецифические манипуляции, связанные с общим уровнем активности ребенка. Младенцы как бы не замечают способа действия с предметом, и вся их активность направлена на сам предмет – на его схватывание и удержание. Так, например, советский психолог Ф. И. Фрадкина, специально изучавшая становление предметных действий, пыталась обучить 7–8-месячных детей кормить куклу. Она показывала, как можно поить куклу из чашки, а потом давала детям эти предметы. Но младенцы не воспроизводили показанных действий с предметами, а манипулировали с ними так же, как прежде: постукивали, размахивали, тащили в рот. Уже в 10–12 месяцев дети демонстрировали игры-подражания с соответствующими игрушками. Содержание этих игр заключалось в воспроизведении действий «кормления», «укладывания спать», «ходьбы», показанных ребенку взрослым на этих же игрушках. К началу второго года жизни в арсенале ребенка уже имеется достаточное количество специфических действий, в которых он, подражая взрослому, воспроизводит внешний рисунок движения. Но это еще только воспроизведение специфического движения взрослого, а не собственное предметное действие ребенка. Свидетельством этого является хорошо известный факт, который заключается в том, что ребенок, как правило, требует именно тот предмет, который находился в руках взрослого. Например, увидев, как мать «укладывает спать» куклу, он будет тянуться именно к этой игрушке и укладывать ее в том же месте. Другая его не устроит. Или, когда годовалый малыш качает куклу, он делает это, не обращая внимания на положение самой куклы: она может лежать вверх ногами или согнувшись пополам – это для него не важно. Важно то, что он воспроизводит движение покачивания ***с тем же предметом***, с которым показывал это действие взрослый. Особенность этих первичных специфических манипуляций ребенка с предметом состоит в том, что они ***закреплены*** за теми единичными предметами, на которых были первоначально выполнены вместе со взрослым и усвоены.

Сходство игрушки с тем или иным предметом, изображением которого она является, не играет еще никакой роли. Для ребенка пока несущественно, напоминает ли игрушечная чашечка, из которой он поит куклу, ту чашку, из которой он пьет сам. Но важно, чтобы это была та же самая чашка, из которой взрослый вместе с ним поил куклу. Само действие еще не отделено от вещи, а вплетено в ее свойства. Осуществляя такого рода специфические движения, малыш копирует действия близких взрослых и через эти действия как бы приобщается к ним. Как подчеркивал Л. С. Выготский, «Общность как психологический акт есть внутренняя мотивация подражательного действия со стороны ребенка... Очевидно, что его подражательные действия возникают только тогда, когда имеется налицо персональная общность между младенцем и тем, кому он подражает».

На втором году жизни для воспроизведения показанного действия с предметом детям уже не требуется непременно тот же самый предмет – появляется возможность переноса действия на другие предметы. Например, ребенок в 1 год и 2–3 месяца может кормить кубик, надевать носок на ножку стула или причесывать расческой мячик. Это свидетельствует о том, что общая схема действия уже отделяется от конкретных предметов, но смысл и человеческое значение действия еще не выделены для ребенка. Данный этап (а он продолжается примерно от 12 до 14–15 месяцев) можно назвать этапом ***функционального действия.*** В этот период ребенок становится более активным и часто подражает тем действиям, которые наблюдает у взрослых. Например, дети воспроизводят «курение сигареты», «разговор по телефону», «чтение книжки» и пр.

Перенос действия осуществляется двумя путями: первый — это перенос действия ***с одного предмета на другой.*** Например, ребенок научился пить из чашки, а затем воспроизводит те же движения «питья» из стаканчика, кружки, другой чашки и пр. На основании такого переноса происходит ***обобщение функции предмета.*** Второй путь – это перенос действия ***в другую ситуацию***. Например, научившись пользоваться ботиночками, ребенок натягивает их на ножку стула, на мячик и пр. Здесь ребенок действует с одним и тем же предметом, но в разных ситуациях. Благодаря этим двум переносам происходит отрыв действия от единичного предмета и конкретной ситуации.

Развитие предметных действий проходит сложный путь, в котором переплетены действия с разными категориями предметов и внутри которого игровые действия дифференцируются от собственно предметных.

Для ребенка второго года жизни игрушка еще не представляет собой предмета, специально для него предназначенного и изображающего «взрослые» предметы. Так, например, игрушечная машинка до тех пор, пока он не познакомится с настоящим автомобилем, выступает для него не как игрушка, а как простая вещь, с которой связаны определенные манипуляции. Это относится к игрушечным животным, кубикам и пр.

Наряду с игрушками, изображающими предметы, ребенок сталкивается с настоящими вещами, такими, например, как ложка, чашка, карандаши, совочки, лопатки и пр. Это предметы-орудия, которые имеют в жизни человека строго определенную функцию и пользование которыми предполагает, в отличие от игрушек, совершенно определенный, жестко фиксированный способ действия. Овладение этими орудийными действиями происходит именно в раннем возрасте и является важнейшим приобретением этого периода.

Овладение орудийными действиями

Четкое различение двух видов предметных действий – ***ручных и орудийных*** – было введено П. Я. Гальпериным. В первом случае предметом действуют так, как самой рукой; предмет становится как бы простым удлинением или просто придатком руки. Во втором случае рука подчиняется требованиям орудийных приемов, как бы подстраивается под предмет-орудие. Именно при усвоении орудийных операций для ребенка само орудие возникает как новая реальность, которой можно овладеть. Он начинает действовать одним предметом для получения другого, использовать специфическое движение не для простого функционального удовольствия, а для получения какого-то другого результата.

Действия с одним и тем же предметом могут быть то ручными, то орудийными. Это хорошо можно видеть на примере овладения таким простым и в то же время сложным орудием, как обыкновенная ложка. Овладение ложкой как орудием для

приема пищи оказывается для ребенка вовсе не простым делом и дается ему не сразу. Вот как описывает этот процесс П. Я. Гальперин: «Прежде всего ребенок старается захватить ложку возможно ближе к ее рабочему концу. Он, не стесняясь, лезет пальцами в ее углубление, лишь бы часть, которой непосредственно орудуют, по возможности сливалась с его кулачком. Целесообразность такого намерения становится тотчас очевидной. После того, как няня заставляет его взяться за ручку ложки и они вместе зачерпывают кашу, ребенок резким движением поднимает ложку ко рту косо снизу вверх – и большая часть содержимого вываливается. Ложка с функциональной стороны является не более чем продолжением его руки, и конец ее тем верней попадает в рот, чем ближе он к самой руке. Простая "орудийная логика" ложки ... требует, чтобы наполненная ложка все время находилась в горизонтальном положении, была сначала поднята вертикально до уровня рта и только после этого по прямой направлена в рот. Эта простая логика не выступает перед ребенком. Ложка в его руке еще не орудие, а вынужденное замещение руки, и, как таковое, плохое замещение. Лишь после довольно длительного обучения ребенок усваивает основные приемы пользования ложкой: не прямо в рот, но сначала вверх и все время горизонтально».

В этом примере четко выступает смена ручных операций орудийными. Характерно, что этой смены не происходит у высших обезьян. Известно, что многие обезьяны используют различные вспомогательные средства (например, достают палкой нужный предмет), но при этом они всегда действуют вспомогательным предметом так же, как и рукой: средство становится для них как бы придатком или простым удлинением руки. У человеческого ребенка движения руки перестраиваются в той мере, в какой они противоречат логике орудия.

Эта перестройка происходит не под влиянием физических свойств орудия, а под влиянием того ***образца***, который предлагает взрослый. Ребенок подчиняет свои движения не логике орудия как физического предмета, а логике образца использования этого предмета, принятого в данном обществе.

Линия присвоения образца при освоении орудийных действий в раннем возрасте была наиболее полно и интересно разработана Д. Б. Элькониным. Он обратил внимание на тот очевидный факт, что на самом «...предмете не написаны ни его общественная

функция, ни способ его рационального использования, принятый в данном обществе. Ребенку безразлично, как держать ложку – ближе к рабочему концу или за ручку. Ему даже удобнее держать ближе к рабочему концу. Образец рационального способа дает ребенку взрослый. Он в совместной деятельности с ребенком изменяет положение его руки, и ребенок не приспосабливается к физическим свойствам предмета, а включает предмет в образец его правильного использования. Таким образом, кажущееся приспособление к физическим свойствам орудия в действительности является опосредованным через образец действия, в который и включается орудие».

Итак, главное в овладении орудийными действиями – это ***совместная деятельность ребенка со взрослым***, в процессе которой взрослые постепенно передают ребенку общественно выработанные способы употребления предметов. Ни один ребенок второго года жизни самостоятельно не откроет способ пользования ложкой, чашкой или горшком. Тем не менее, большинство детей в этом возрасте хорошо овладевают этими и другими предметами. Это происходит потому, что они овладевают ими не самостоятельно, а вместе со взрослыми.

В предметном действии Д. Б. Эльконин выделяет две стороны: ***смысловую и техническую.*** Анализ основания действия осложняется тем, что в уже сформированном действии эти две стороны как бы слиты и существуют в неразложимом единстве: операционально-техническая сторона действия как бы закрывает, снимает и функции орудия, и смысл самого действия. В совместной деятельности с ребенком взрослый выполняет сразу несколько функций:

- во-первых, взрослый дает ребенку смысл действий с предметом, его общественную функцию;
- во-вторых, он организует действия и движения ребенка, передает ему технические приемы осуществления действия;
- в-третьих, он через поощрения и порицания контролирует ход выполнения действий ребенка.

Д. Б. Эльконин приводит следующие примеры из наблюдений за своим внуком Андреем.

«Андрей не умеет слезать с дивана. Он пытается опуститься с него головой вперед или как-то боком. Бабушка учит его правильно проделывать это. Она поворачивает

его головой к спинке дивана, а ножками наружу, затем опускает одну его ногу, потом другую, приговаривая все время: “Вот так! Вот так!” В последующих попытках бабушка уже только поддерживает мальчика, помогая ему провести соответствующее движение и поощряя его: “Так! Так! Молодец!” Через некоторое время Андрей вновь оказывается на диване. Он самостоятельно поворачивается к спинке дивана, а затем начинает осторожно спускать ноги одну за другой. Каждое движение он сопровождает словами: “Баба, так! Баба, так!” А затем, встав ногами на пол, восклицает: “Анько, молодец!”.

Другой пример.

«Андрей любит нести и ставить на стол, а затем убирать со стола тарелки и чашки. Неся тарелку или чашку, он все время оборачивался и смотрел на шедшего за ним взрослого, что нередко приводило к всевозможным “авариям”. Его поведение производило при этом впечатление раздвоенного: с одной стороны, он был занят предметом и действием с ним, а с другой — взрослым, ради выполнения поручения которого и поощрения он производил действие».

В этих примерах наглядно выступает важное обстоятельство: ***смысл*** производимого ребенком действия заключается в том, что оно производится ради выполнения поручения взрослого и совместно с ним. Смысловой центр ситуации, в которой происходит усвоение действий, – ***взрослый и совместное действие с ним***. Но этот общий смысл может быть реализован только в случае, если действие выполняется так, как показывал взрослый. В своих действиях ребенок реализует ***образец***, данный взрослым, и постоянно подстраивается под него. Таким образом происходит освоение операционально-технического состава действия. Д. Б. Эльконин подчеркивает, что ***сначала ребенок выделяет общую функцию предмета, которая задает смысл совершаемого действия, и лишь затем на этой основе овладевает технической стороной действия***.

Это утверждение иллюстрируется следующими примерами.

«Андрей играет небольшим мячиком. Мячик закатывается под шкаф. Он ложится на пол и пытается достать мячик рукой, после неудачных попыток внук обращается

за помощью. Мы берем длинную палку, оба ложимся на пол, пытаемся выкатить мячик и достаем его. После этого, как только мячик или какой-нибудь другой предмет оказывается вне непосредственной досягаемости, Андрей бежит ко мне со словами: “Дедик, палку!” Получив палку, он ложится на пол и пытается достать предмет. Его попытки еще очень несовершенны и часто заканчиваются безрезультатно. После нескольких попыток он обращается ко мне: “Дедик, сам!” – т. е. я должен достать предмет. Мы вместе, держась за палку, достаем предмет».

В другом примере Д. Б. Эльконин описывает, как его внук учился заводить ключиком игрушечный автомобиль. «Он брал в одну руку автомобильчик, а в другую ключ и направлял его в отверстие, все время поглядывая на меня. Вставив ключ, он не мог его повернуть и тогда обращался ко мне: “Дедик, сам!” ... Долгое время это действие производилось так, что Андрей выполнял все до завода пружины, а затем бежал к кому-нибудь из взрослых и, подавая автомобиль со вставленным ключом, просил завести его».

В этих примерах наглядно разведены ***смысл*** выполняемого действия и его ***операционально-технический состав***. Ребенок уже усвоил общую функцию предмета (палкой достают недоступные предметы, ключом заводят автомобиль), но еще не может осуществить это действие самостоятельно. Операционально-техническая сторона действия реализуется взрослым, в то время как смысл действия и назначение орудия определяются самим ребенком. При освоении технического состава действия происходит не просто приспособление отдельных движений к орудию (или адаптация руки к предмету), а ***включение орудия в уже существующую, заданную схему действия*** (образец). Обогащение и уточнение образца через отдельные свойства предмета-орудия (брать палку за конец; держать ключик за крылышки и вращать и т. п.) происходит только внутри уже усвоенной функции и человеческого назначения предмета.

Это положение чрезвычайно важно, поскольку оно указывает на то, что процесс овладения предметным действием происходит не через прилаживание движений ребенка к свойствам предмета, и не просто по подражанию взрослому, а как построение ***образа собственного действия***. Приспособление к материальным

свойствам предмета-орудия происходит только на основе включения их в этот образ действия, постепенно создаваемый самим ребенком. Образ действия ребенка строится на основе образца действия взрослого, но действие ребенка не есть прямое копирование движения взрослого. Оно определяется не внешним рисунком движения взрослого, а смыслом этого действия, которым уже владеет сам ребенок. Именно этим отличается копирование чужих движений, которое наблюдалось на ранних стадиях развития, от собственного предметного действия. Но ***образ собственного действия ребенка строится вместе со взрослым, в совместной деятельности с ним.***

Ребенок перестает обращаться к взрослому за подтверждением правильности своего действия только тогда, когда оно уже освоено, образ своего действия уже построен. На всех этапах его формирования ребенок постоянно строит этот образ на основе образца действия взрослого. А так как носитель образца – взрослый, то и сам процесс формирования для ребенка имеет смысл отношений со взрослым. Даже на последних этапах его формирования, когда ребенок уже осуществляет действие правильно и самостоятельно, он постоянно ориентируется на отношение и оценку взрослого. Это подтверждается своеобразной «прикованностью» ребенка ко взрослому на всем протяжении формирования действия, которая внешне выражается в словах «Так! Так!», в вопросительных взглядах, в поисках помощи и пр.

Таким образом, освоение операционально-технической стороной предметного действия происходит не через прямое прилаживание движений к образцу, содержащемуся в показе взрослого, а в ***процессе создания ребенком образа действия с предметом***. Образ, в отличие от образца, явление внутренней, психической жизни. Построение образа действия с предметом не есть одномоментный акт, оно осуществляется в результате разнообразных проб, которые входят в образ действия, только если реализуют смысл отношений ребенка и взрослого. Ориентация ребенка на образец, показываемый взрослым, опосредована образом действия самого ребенка. Возникновение этого образа знаменует собой конец формирования данного предметного действия.

ИТОГИ

В раннем возрасте изменяются социальная ситуация развития и ведущая деятельность ребенка. Ситуативно-деловое общение со взрослым становится формой и средством организации предметной деятельности ребенка. Взрослый выступает не просто источником предметов и помощником в манипуляциях ребенка, но участником его деятельности и образцом для подражания. Возникает совместная деятельность ребенка и взрослого. Ведущей становится предметная деятельность, в которой ребенок осваивает общественно выработанные способы действия с предметами.

В рамках предметной деятельности в раннем возрасте происходит интенсивное психическое развитие ребенка по нескольким линиям, среди которых главными являются речь, наглядно-действенное мышление, начало символической игры, самосознание.

В начале раннего возраста манипуляции ребенка с предметами приобретают специфический характер. Копируя движения взрослого с конкретными предметами, ребенок, начинает переносить усвоенные схемы действия на другие предметы и в другие ситуации.

На втором году жизни происходит интенсивное овладение орудийными предметными действиями. Усвоение общественно-выработанных способов использования предметов происходит только в совместной деятельности ребенка и взрослого. При освоении предметного действия в первую очередь осваиваются функция предмета-орудия и смысл действия и лишь затем и на этой основе его операционально-техническая сторона. Освоение этой стороны действия происходит не путем прямого прилаживания действия к образцу, а в процессе создания ребенком образа действия с предметом-орудием. Непосредственное приспособление к материальным свойствам предмета-орудия происходит только на основе включения их в образ действия, постепенно создаваемый ребенком.

Вопросы

1. Каковы особенности специфических манипуляций ребенка в начале второго года жизни?

2. Как меняется ситуативно-деловое общение ребенка со взрослым при переходе от младенческого к раннему возрасту?

3. В чем состоят различия орудийных действий от ручных?

4. Какие две стороны предметных действий выделял Д. Б. Эльконин?

5. В чем состоит последовательность овладения орудийным действием?

6. Каковы основные условия освоения орудийными действиями?

7. Какова роль взрослого в овладении предметными действиями ребенка раннего возраста?

8. Чем отличается копирование образцов действий взрослого от собственного предметного действия ребенка?

Глава 2 РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ

Развитие восприятия в раннем возрасте

Среди всех психических процессов главная роль в раннем возрасте принадлежит восприятию. Поведение и сознание детей этого возраста целиком определяются восприятием. Так, память в раннем возрасте существует в форме узнавания, т. е. восприятия знакомых предметов. Мышление ребенка до 3 лет носит преимущественно непосредственный характер – ребенок устанавливает связи между воспринимаемыми предметами. Он может быть внимателен только к тому, что находится в поле его восприятия. Все переживания ребенка также сосредоточены на воспринимаемых предметах и явлениях. По словам Л. С. Выготского, «...все функции этого возраста идут вокруг восприятия, через восприятие и с помощью восприятия ... ни одна функция не переживает такого пышного расцвета в раннем возрасте, как функция восприятия». Это ставит восприятие в чрезвычайно благоприятные условия развития. Рассмотрим основные особенности развития восприятия в раннем возрасте.

Несмотря на то, что к концу младенческого возраста у ребенка складываются перцептивные образы и он легко узнает окружающие знакомые предметы и людей, восприятие остается крайне несовершенным. Годовалый ребенок не способен последовательно и систематически рассматривать предмет. Как правило, он выхватывает какой-либо один признак и реагирует только на него, по нему он и опознает различные предметы.

Зрительные ориентировочные действия, при помощи которых ребенок воспринимает предметы, сложились в процессе хватания и манипулирования, что во многом определяет существующие у ребенка зрительные образы. Поскольку действия направлены на такие свойства предметов, как ***форма и величина***, именно эти признаки являются главными для ребенка. Цвет в начале раннего детства не имеет никакого значения для узнавания предметов. Малыш совершенно одинаково узнает окрашенные и неокрашенные изображения, а также изображения, окрашенные в самые необычные цвета. Он ориентируется только на форму, на общий контур изображений. Это вовсе не значит, что ребенок не различает цвета. Напомним, что различение и предпочтение определенных цветов есть уже в первые месяцы жизни. Однако цвет еще не стал признаком, характеризующим предмет, и не определяет его узнавание.

Развитие восприятия в раннем возрасте происходит в рамках предметной деятельности и в связи с овладением новыми действиями. Особое значение имеют действия, которые называют ***соотносящими.*** Это действия с двумя и более предметами, в которых необходимо учитывать и соотносить свойства разных объектов – их форму, величину, твердость, местоположение и пр. Уже в конце младенчества дети начинают совершать действия с двумя предметами – нанизывают, ставят одно на другое, складывают и пр. Но в этих действиях младенец еще не учитывает свойств предметов – не выбирает и не подбирает нужные предметы в соответствии с их формой и величиной, не пытается расположить их в определенном порядке. Соотносящие действия, которые начинают усваиваться в раннем возрасте, уже требуют такого учета. Характерно, что большинство игрушек, предназначенных для детей раннего возраста (пирамидки, простые кубики, вкладыши, матрешки), предполагают именно соотносящие действия. Когда ребенок пытается осуществить такое действие, он подбирает и соединяет предметы или их части в соответствии с их формой, размером, цветом, чтобы придать им взаимное положение в пространстве. Так, чтобы сложить пирамидку, нужно учитывать соотношение колец по величине. При сборке матрешки нужно подбирать половинки одинаковой величины и совершать действия в определенном порядке – сначала собрать самую маленькую, а потом вложить ее в большую.

Эти действия должны регулироваться и направляться тем результатом, который нужно получить – готовую пирамидку или матрешку. Но ребенок еще не может представить готовый результат и подчинять ему свои действия. Для этого необходима помощь взрослого, своего рода обучение. Соотносящие действия могут выполняться разными способами, в зависимости от того, как учит им взрослый. Если ребенок просто подражает взрослому, т. е. выполняет те же действия с теми же предметами, он может получить результат только в присутствии и при непосредственном показе взрослого. Поэтому важно, чтобы ребенок научился сам выделять нужные свойства предметов, чтобы он сам подбирал и соединял части в необходимом порядке. Первоначально малыш может выполнять эти действия только через практические пробы, потому что он еще не умеет зрительно сравнивать величину и форму предметов. Например, прикладывая нижнюю половинку матрешки к верхней, он обнаруживает, что она не подходит, и начинает пробовать другую. Иногда он пытается добиться результата силой – втиснуть неподходящие части, но вскоре убеждается в несостоятельности этих попыток и переходит к примериванию и опробованию разных частей, пока не найдет нужную деталь. Здесь сами игрушки как бы подсказывают, какая деталь подходит, поэтому их называют ***автодидактическими*** (или самообучающими). С помощью ***внешних ориентировочных действий*** ребенок рано или поздно получает нужный результат.

От внешних ориентировочных действий малыш переходит к ***зрительному соотнесению*** свойств предметов. Формируется новый тип зрительного восприятия, когда свойство одного предмета превращается в образец, мерку для измерения свойств других. Например, величина одного кольца пирамидки становится меркой для остальных. Эта способность проявляется в том, что ребенок, выполняя предметные действия, переходит к зрительной ориентировке – он подбирает нужные детали на глаз и выполняет правильное действие сразу, без предварительных практических проб.

В 2–2,5 года для ребенка становится доступным зрительный подбор по образцу, когда из двух предметов разной формы или величины он может по просьбе взрослого подобрать такой, как образец. Следует подчеркнуть, что зрительный выбор

по образцу – гораздо более сложная задача, чем простое узнавание или примеривание. Причем сначала дети выбирают предметы одинаковые по форме, потом по величине и лишь потом – по цвету. Это значит, что новые действия восприятия формируются первоначально для тех свойств, которые непосредственно задействованы в практических предметных действиях, и лишь затем переносятся на другие, менее существенные свойства. Показательно, что дети раннего возраста не в состоянии правильно выбрать по образцу, если им предлагают не два, а несколько предметов или если предметы имеют сложную форму и состоят из многих частей.

Восприятие в раннем возрасте тесно связано с предметными действиями. Ребенок может достаточно точно определить форму, величину или цвет предмета, если это необходимо для выполнения нужного и доступного действия. В других случаях восприятие может оказаться весьма расплывчатым и неточным. Более того, ребенок может вовсе не замечать тех или иных свойств, если их учет требуется для выполнения слишком сложного для него действия. Так, начиная рисовать, ребенок как бы не замечает цвет изображения и пользуется любыми карандашами, или, выполняя постройку по образцу, он берет кубики любого цвета, хотя уже умеет различать основные цвета.

На третьем году жизни появляются постоянные образцы для сравнения – это хорошо знакомые ребенку предметы, имеющие ярко выраженную форму. Такими образцами могут быть не только реально воспринимаемые предметы, но и представления о них. Например, предметы треугольной формы ребенок определяет «как домик», а круглые предметы «как мячик». Это говорит о том, что у ребенка уже существуют ***представления*** о свойствах вещей и эти представления закреплены за конкретными предметами. Формирование представлений о свойствах предметов зависит от того, в какой мере ребенок в своих предметных действиях овладевает зрительной ориентировкой. Для обогащения представлений ребенка о свойствах предметов необходимо, чтобы он знакомился с разнообразными характеристиками и признаками вещей в конкретных практических действиях. Богатая и разнообразная сенсорная среда, с которой малыш активно действует, является важнейшей предпо-

сылкой становления внутреннего плана действия и умственного развития.

Развитие мышления в раннем возрасте

Уже к началу раннего возраста у ребенка есть отдельные действия, которые можно считать проявлениями мышления. Это действия, в которых ребенок обнаруживает связь между отдельными предметами или явлениями – например, подтягивает веревочку, чтобы приблизить к себе игрушку. Но подобные догадки возникают только в тех случаях, когда предметы уже связаны между собой (игрушка уже привязана к веревочке). В раннем возрасте он уже связывает между собой предметы, которые объективно и зрительно разъединены, – он связывает и соединяет их в своих практических действиях. Это уже знакомые нам соотносящие и орудийные действия. Само по себе их усвоение не требует особой самостоятельной работы мышления – взрослые дают образцы нужных действий и показывают способы использования орудий. Но в процессе их усвоения ребенок начинает ориентироваться не просто на отдельные вещи, но на ***связь между предметами,*** что в дальнейшем способствует установлению таких связей в новых условиях при самостоятельном решении практических задач. Переход от использования готовых связей, показанных взрослым, к их самостоятельному установлению – важный шаг в развитии мышления.

Сначала установление таких связей происходит путем практических проб. Он пробует разные способы открывания коробочки, доставания привлекательной игрушки или получения новых впечатлений и в результате своих проб случайно получает эффект. Например, невзначай нажав на соску от бутылочки с водой, он обнаруживает брызжущую струю или, сдвинув крышку коробочки-пенала, открывает ее и достает спрятанный предмет. Мышление ребенка, которое осуществляется в форме внешних ориентировочных действий, называют ***наглядно-действенным.*** Именно эта форма мышления характерна для детей раннего возраста. Малыши активно используют наглядно-действенное мышление для обнаружения и открытия самых разнообразных связей вещей и явлений окружающего их предметного мира.

Внешние, практические ориентировочные действия служат основой и исходным пунктом для формирования всех форм мышления. Настойчивое воспроизведение одних и тех же простых действий и получение ожидаемого эффекта (открывание и закрывание коробочек, извлечение звуков из звучащих игрушек, сравнение разных предметов, перенос действия одних предметов на другие и пр.) дают малышу чрезвычайно важный чувственный опыт, который ложится в основу более сложных, внутренних форм мышления. Конечно, этот опыт неотрефлексирован, не осознан, он пока полностью включен в ткань непосредственного, конкретного действия, но важно, что предметы выступают здесь не со стороны своих практически-потребительских функций, а со стороны своих абстрактных, общих свойств, вычленения ***существенных и функциональных признаков, которые открывает и познает ребенок***. Такое познание захватывает малыша и приносит ему новые эмоции – интерес, любопытство, удивление, радость открытия. Познавательная активность и развитие мышления в раннем возрасте проявляются не только и не столько в успешности решения практических задач, но прежде всего в эмоциональной вовлеченности в такое экспериментирование, настойчивости и удовольствии, которое получает ребенок от своей исследовательской деятельности.

Повторение и воспроизведение исследовательских действий приводит к тому, что на их основе складываются внутренние психические действия. Уже в пределах раннего возраста у ребенка появляются действия, которые он совершает в уме, без внешних проб. Например, употребив палку для доставания какого-либо предмета, лежащего на высокой полке, ребенок догадывается применить ее для того, чтобы достать мячик, закатившийся под диван. В основе такой догадки лежит проба, проделанная в уме, или элементарная форма внутреннего действия, где ребенок манипулирует не с реальными предметами, а с их образами, представлениями о предметах и способах их употребления. Мышление, в котором решение задачи происходит в результате внутренних действий с образами, называют ***наглядно-образным***. В раннем возрасте этот вид мышления только зарождается и распространяется на весьма ограниченный круг решения задач. Задачи более сложные малыш решить не может, или решает их в наглядно-действенном плане.

Большое место в развитии мышления детей раннего возраста занимает развитие обобщений – мысленного объединения предметов или действий, обладающих общими признаками.

Развитие обобщений в предметных действиях ребенка

Обобщение предметов по их функции первоначально происходит главным образом в процессе овладения орудийными действиями. Во-первых, эти действия являются значительно более определенными и постоянными, чем все другие виды действий, поэтому они легче выделяются и фиксируются в сознании ребенка. Во-вторых, предметы-орудия становятся первыми носителями детских обобщений – усвоив способ действия с тем или иным предметом (ложкой, палкой, карандашом), ребенок пытается использовать это орудие в разнообразных ситуациях, выделяя его обобщенное значение. В-третьих, в орудийных операциях гораздо рельефнее выражена связь между различными предметами, а именно связь орудия с предметами, на которые направлено его действие. Тем самым создаются благоприятные предпосылки для выделения этой связи и ориентировки на нее.

Мышление, как внутренняя психическая функция, вначале отстает от практической деятельности ребенка. В раннем возрасте оно существует и развивается внутри этой практической деятельности: ребенок «мыслит», действуя одним предметом на другой, соотнося размеры и свойства разных предметов, устанавливая последовательность предметных действий и формируя ***образ своих действий***.

Овладение предметными действиями оказывает решающее влияние на формирование обобщений. Как известно, обобщение предметов обычно происходит по их функциональному значению, а не по внешним, физическим признакам. Например, чашка – это предмет, из которого можно пить, независимо от ее цвета, размера, формы, веса и пр. Но именно эти чисто физические признаки являются более очевидными для ребенка при непосредственном восприятии и поэтому именно они являются первым основанием для классификации и обобщения предметов.

В исследовании Н. Х. Швачкина изучались первые обобщения детей по присущим игрушкам свойствам и признакам. Работа проводилась двумя способами. При первом способе детям давали игрушки и указывали их названия. После того как дети узнавали игрушки по их названиям, в эксперимент вводились такие же игрушки, но другого цвета и размера. При этом выяснялось, сумеют ли дети перенести (обобщить) названия первых игрушек на другие, отличающиеся только несущественными признаками.

При другом способе детям предлагался комплект игрушек, и они усваивали не только их названия, но и их назначение путем овладения действиями с ними. Так, совком они насыпали песок, ведром зачерпывали воду и т. д. После того как названия и способы действий с предметами усваивались, в игру также вводились такие же игрушки, но другого цвета или размера, и также выяснялась возможность обобщения.

Оказалось, что вначале большинство детей после ознакомления с игрушками не смогли перенести названия на игрушки, окрашенные в другие цвета: красное и зеленое или большое и маленькое ведро были для них разными предметами. Но после того как эти игрушки включались в практические действия, дети без труда производили обобщение и могли абстрагироваться от несущественных различий предметов. Н. Х. Швачкин указывает на то, что быстрое абстрагирование от случайных признаков имело место только там, где дети в процессе игры применяли предметы в качестве орудий своей деятельности. В таком быстром абстрагировании от случайных признаков и в выделении способа действия в качестве основного и существенного признака и заключается основное преимущество второго способа формирования обобщений.

На основе исследования Швачкина можно выделить три основные ступени в развитии обобщения у детей в возрасте от года до 2,5 лет.

Для первой ступени характерны ранние наглядные обобщения, при которых предметы группируются по наиболее ярким, выделяющимся признакам (чаще всего цвет или размер). На этой стадии ребенок еще не владеет предметными действиями.

В дальнейшем, на второй ступени, ребенок на основе своих действий начинает выделять отдельные предметы, объединяя их зрительные и осязательные образы в единое представление. При этом все признаки предметов (и случайные, и существенные) для него равнозначны, ребенок не отделяет еще основные, устойчивые признаки от вторичных, изменчивых.

На третьей ступени начинают формироваться общие понятия. Ребенок вычленяет из всех признаков предметов существенные и постоянные, к которым относятся прежде всего общественная функция предмета и способ действия с ним.

Таким образом, при усвоении предметных действий, главным образом орудийных, в предметах выделяются наиболее общие и постоянные признаки, что приводит к формированию обобщений, приобретающих характер понятий.

С. Л. Новоселова предлагает термин «функционально-предметное образование», который отражает жесткую связь между действием и предметом как средством (орудием) его осуществления. Эта жесткая связь имеет два плана – внешний и внутренний. Во внешнем плане она представлена способом действия посредством предмета, т. е. орудийным действием. Во внутреннем плане фиксируется связь между орудием и результатом деятельности ребенка; функционально-предметное образование, будучи отраженным в сознании ребенка, обусловливает появление качественно нового уровня обобщения. Не только функционально-предметное образование становится носителем общественного опыта, но и сам предмет, с которым действует ребенок. За каждым предметом закрепляется специализированный, общественно-выработанный способ его использования (ложкой – едят, расческой – причесываются, лопаткой – копают и пр.). Предмет как бы воплощает в себе возможность определенного действия с ним или посредством его. Это означает, что предмет, неразрывно связанный с отраженной в нем функцией, может стать и становится ***знаком*** определенного рода действий или системы действий. На этом новом, качественно более высоком уровне возникает обобщение опыта в функционально-знаковой форме.

Следует подчеркнуть, что смена уровней обобщения опыта предметной деятельности происходит в соответствии с развитием этой деятельности. От качества предметной деятельности

ребенка и от степени овладения орудийными действиями зависит и возникновение качественно новых уровней ее обобщения.

Роль речи в развитии мышления ребенка

Уровень развития мышления и обобщения ребенка определяется не только его предметными действиями, но и ***развитием его речи***.

Овладение речью, которое происходит в раннем возрасте, производит целую революцию в психической жизни ребенка. Речь перестраивает все психические процессы: восприятие, мышление, память, чувства, желания и т. д. Овладение речью позволяет ребенку управлять собой и своим поведением, думать и фантазировать, строить воображаемую ситуацию и осознавать свои действия. Столь магическим действием речь обладает в силу того, что она освобождает ребенка от ситуационной связанности и позволяет строить свой внутренний мир. В отличие от любого другого сигнала или любой вокализации, слово – это знак, который всегда несет в себе общечеловеческое значение, включающее не просто конкретный предмет, но мысль, образ, понятия. Овладевая языком, ребенок овладевает знаковой системой, которая становится мощным орудием мышления, управления собой и, конечно, общения.

Ребенок овладевает речью в общении со взрослыми. Первоначальная функция речи – коммуникативная. Речь – это прежде всего средство общения, средство высказывания и понимания. Общение, основанное на передаче мысли и переживаний, непременно требует адекватной системы средств, которой и является речь. Для того чтобы передать какое-то содержание другому, нет иного пути, кроме отнесения этого содержания к известному обоим классу или к известной группе явлений. А это предполагает уже не просто говорение, но обязательно ***обобщение***. Оказывается, что общение необходимо предполагает обобщение и развитие словесного значения.

Развитие речи неразрывно связано с развитием мышления ребенка. На первом году его жизни мышление и речь развиваются независимо друг от друга – мышление существует в форме манипуляций с предметами и предметных действий, а речь –

в форме лепетного говорения, эмоциональных возгласов, обращенных жестов. Но в раннем возрасте (около 2 лет) линии развития мышления и речи, которые шли до сих пор раздельно, пересекаются, совпадают. По словам Л. С. Выготского, происходит ***встреча мышления и речи***, которая дает начало совершенно новой форме психической жизни, столь характерной для человека. Выготский рассматривал значение слова «не только как единство мышления и речи, но и как ***единство общения и обобщения***, коммуникации и мышления». Вырастая из общения и становясь средством мышления, речь открывает дорогу совершенно новой форме человеческой жизни – вербальному, речевому мышлению, которое является наиболее специфичным для человека и возможности которого безграничны.

Этой важнейшей для раннего возраста линии развития ребенка – развитию речи – будет посвящена следующая глава.

ИТОГИ

Важнейшей и центральной психической функцией является восприятие. Именно восприятие определяет функционирование и развитие всех познавательных процессов. Восприятие ребенка развивается в процессе предметной деятельности. Появление соотносящих и орудийных действий с игрушками способствует ориентации ребенка на различные свойства предметов, главными из которых сначала являются форма и величина. Ориентация на цвет появляется позднее. От внешних ориентировочных действий ребенок переходит к зрительным, сенсорным действиям, что способствует формированию образов и представлений.

Раннее детство является периодом становления первичных форм наглядно-действенного мышления, в процессе которого ребенок устанавливает связи между предметами. Обобщение предметов по их функции первоначально возникает в орудийных действиях. При освоении орудийных действий в предметах выделяются наиболее существенные и общие признаки, что приводит к формированию обобщений, приобретающих характер понятий. Функционально-предметные образования, сформированные в практической деятельности ребенка, отражаясь в его сознании, вызывают качественно новые формы

обобщения. Средством фиксации и закрепления детских обобщений служит речь. Важнейшим событием раннего детства является встреча линий развития мышления и речи.

Вопросы

1. Какова роль восприятия в раннем детстве?
2. Какие действия наиболее эффективны для развития восприятия?
3. Какие игрушки и почему наиболее полезны для детей раннего возраста?
4. Какие формы мышления характерны для ребенка раннего возраста?
5. В чем заключается влияние предметной деятельности на развитие мышления ребенка?

Глава 3 РАЗВИТИЕ РЕЧИ В РАННЕМ ВОЗРАСТЕ

Различные взгляды на природу речевой способности ребенка

Овладение речью – одна из самых сложных и таинственных проблем детской психологии. Далеко не все ее загадки разгаданы. Остается непонятным, как маленький ребенок, не умеющий ни на чем сосредоточиться, не владеющий интеллектуальными операциями, всего за 1–2 года практически в совершенстве овладевает столь сложной знаковой системой, как язык. В истории психологии существовало несколько попыток понять происхождение речи ребенка и природу его речевой способности. Первая из них – теория постепенного возникновения речи ***на ассоциативной основе***. Ассоциативная теория представляет этот процесс просто и ясно: связь между словом и его значением есть простая ассоциативная связь между двумя стимулами. Ребенок видит предмет, например окно, слышит комплекс звуков «ок-но», между тем и другим у него устанавливается связь. Услышав слово «окно», он вспоминает и ищет предмет, который связан с этими звуками.

Казалось бы, с этой точки зрения снимаются все проблемы. Само по себе отношение между значением слова и его звуковой формой представляется достаточно элементарным и простым. Развитие детской речи происходит за счет обогащения ассоциативных связей: на месте 2–3 таких связей возникает 20, 40 и т. д., но сам механизм образования значений слов остается тем же – ассоциативным. Этот механизм общий у человека и животных.

Очень легко научить собаку поворачивать глаза и смотреть на называемый предмет или выполнять команды взрослого. Известно, что умные собаки выполняют несколько десятков команд человека, но думать и общаться по-человечески они при этом так и не научаются. Активная речь ребенка, согласно этой теории, также возникает на основе ассоциативной связи. Подражая взрослым, ребенок воспроизводит их слова, устанавливая связь между своей артикуляцией и предметом, и таким образом начинает говорить сам. Смысл и значение детских слов приобретаются при этом раз и навсегда. Ребенок узнает все больше слов, приобретает знания, но значения его слов остаются неизменными и не развиваются.

Эта теория неоднократно подвергалась справедливой критике и не выдержала фактической проверки. Дело в том, что развитие речи ребенка происходит не постепенно, а имеет характер взрыва. От 1 года 6 месяцев до 2 лет ребенок усваивает такое количество слов и речевых оборотов, которое после этого возраста ему уже недоступно. Кроме того, он усваивает не просто слова как имена предметов, но грамматическую структуру языка (связь слов в предложение, выражение отношений и пр.), которая никак не может быть освоена через установление связей звука и предмета.

Другим и во многом противоположным подходом были представления об ***открытии*** ребенком слов. Наиболее ярко теория открытия представлена В. Штерном. Согласно теории Штерна первое слово ребенка является фундаментальным шагом в его развитии. Этот шаг заключается в том, что ребенок делает величайшее открытие в своей жизни: он узнает, что ***всякая вещь имеет название***; ребенок открывает связь между знаком и значением, т. е. открывает знаковую, символическую функцию речи. После этого открытия, которое обычно делается в 1,5 года, происходит резкий скачкообразный рост детского словаря. При этом ребенок переходит от пассивного к активному увеличению словаря – он начинает спрашивать о названиях предметов и ведет себя так, как будто он понял, что каждая вещь должна как-то называться. Штерн считает, что это детское открытие должно быть названо первым общим понятием ребенка.

Теория Штерна явилась важным шагом в сравнении с ассоциативной теорией. Она во многом объяснила «мгновенный»

скачкообразный характер появления речи и внезапный интерес ребенка к названиям вещей. Вопросы ребенка «Это что?» и резкое увеличение активного словаря позволяют узнать, произошел ли фундаментальный перелом в речевом развитии ребенка. Однако эта теория вызывает существенные возражения, которые сформулировал Л. С. Выготский.

Невероятно, чтобы ребенок в 1 год или в 1,5 года был настолько интеллектуально развит и сам мог бы сделать такое фундаментальное открытие о связи знака и значения, чтобы он был таким теоретиком, который способен сделать величайшее обобщение: каждая вещь имеет свое имя. Трудно допустить, что маленький ребенок сам открывает смысл речи.

Экспериментальные исследования показывают, что даже школьник еще не вполне понимает, что значит слово, и не отдает себе отчета в том, что значит связь между словом и предметом. Школьники далеко не сразу понимают условность речи и долго рассматривают имя вещи как ее необходимый атрибут. Ребенок на вопрос о причине названия никогда не скажет, что это просто имя, которое придумали люди. Например, когда вы спросите ребенка, почему корова называется коровой, он вам ответит: «Потому что у нее рога» или «Потому что она дает молоко». Он всегда будет искать объяснение для имени в свойствах самой вещи: карандаш называется карандашом, потому что им рисуют, селедка называется селедкой, потому что она соленая и т. д. Следовательно, такого «открытия» ребенок не делает не только в раннем, но и в дошкольном возрасте. Ребенок спрашивает не о названии, он спрашивает о назначении или смысле вещей.

Главное возражение Выготского против теории Штерна заключается в том, что в ней допускается логическая ошибка, в которой переворачиваются причина и следствие. Вместо того, чтобы объяснить, как возникает у ребенка понимание связи между знаком и значением и как это понимание развивается, Штерн допускает изначальное наличие этого понимания. Ребенок, еще не владеющий речью, уже владеет понятием, что такое речь. По этой теории, речь возникает из понятия о ней, в то время как реальный ход развития заключается в обратном: в процессе овладения речью ребенок вырабатывает известное о ней представление.

Точка зрения В. Штерна, как и ассоциативная теория, совершенно исключает вопрос о ***развитии смысловой стороны*** детской речи. Если уже в 1,5 года ребенок делает величайшее в своей жизни открытие, то ему ничего не остается, как только собирать плоды этого открытия. Самое важное в развитии детской речи сдвинуто к ее началу. К 4–5 годам речевое развитие ребенка практически заканчивается. Между тем практика показывает, что многие понятия, как и новые речевые способности ребенка (например, письменная речь, монологическая речь, теоретическое отношение к речи и пр.), становятся возможными только в школьном возрасте.

Теория Штерна неоднократно подвергалась критике. Вместо нее, и отчасти из нее, появлялись новые точки зрения. Так, точка зрения К. Бюллера состоит в том, что открытие ребенком значения речи является не мгновенным, а продолжительным, растянутым на протяжении нескольких месяцев. Изо дня в день, через микроскопические продвижения, ребенок постепенно приходит к осознанию смысла речевых знаков. Французский психолог А. Валлон также признает такое открытие ребенка. Однако, согласно Валлону, ребенок открывает не общее понятие и правило, а только способ обращения с вещами. Вся история развития речи основана на том, полагает Валлон, что ребенку открыли возможность наименования вещи, т. е. что вещь можно называть. Это как бы новая деятельность с вещами, и так как ребенок открыл ее в отношении одной вещи, он затем переносит ее на все другие предметы. Таким образом, для Валлона, ребенок открывает не связь между знаком и значением, а новый способ обращения с вещами.

Теории Бюллера, Валлона и др. более соответствуют фактам, чем теория Штерна, но все они исходят из предположения, что все в развитии детской речи происходит раз и навсегда. Они допускают неизменность в возникновении и развитии детских слов. Раз возникнув, значение слова остается таким же для ребенка на всю жизнь.

Большая заслуга Выготского заключается в том, что он доказал, что значение детских слов не остается неизменным, а развивается с возрастом ребенка. Речевое развитие заключается не только в обогащении словаря и не только в усложнении грамматических конструкций, но прежде всего в ***развитии***

значения самих слов. Это развитие мы и попытаемся проследить.

Феномен автономной детской речи

Рассматривая второе полугодие жизни, мы говорили о том, что этот период является довербальным, подготовительным периодом в развитии речи. На этом этапе речь заменяют другие, невербальные средства – эмоциональные выражения, мимика, а затем жесты, позы, локомоции, вокализации. На третьем году жизни ребенок в основном усваивает человеческий язык и начинает общаться с помощью речи. Между этими двумя периодами существует удивительный этап, когда ребенок начинает говорить, но не на нашем, а на каком-то своем языке. Этот этап в детской психологии называют этапом ***автономной детской речи.***

Первым, кто описал автономную детскую речь, понял и оценил ее огромное значение, был, как это ни странно, Ч. Дарвин. Он прямо не занимался вопросами детского развития, но, будучи гениальным наблюдателем, сумел заметить, что прежде чем использовать общепринятую речь, ребенок говорит на своеобразном языке, весьма отдаленно напоминающем язык взрослых. Этот детский язык отличается от языка взрослого, во-первых, фонетикой (звучанием слов), а во-вторых, своей смысловой стороной, т. е. значением слов.

Звуковой состав первых слов ребенка резко отличается от звукового состава наших слов. Эта речь с артикуляционной и фонетической стороны не совпадает с речью взрослых. Иногда это совершенно не похожие на слова взрослых звукосочетания (например, «адика», «ика», «гилига»), иногда обломки наших слов («па» – упала; «бо-бо» – больно; «ка» – каша и пр.), иногда сильно искаженные слова взрослых, но сохраняющие их ритмический рисунок (например, «тити» – часы, «ниняня» – не надо, «абаля» – яблоко). Но во всех случаях это не воспроизведение слов взрослого, а изобретение ***своих собственных звукосочетаний***. Напомним, что в лепетном говорении младенца встречаются практически все звуки и звукосочетания родного языка, поэтому говорить о неприспособленности артикуляционного аппарата ребенка к произнесению человеческих слов нельзя. Здесь

мы сталкиваемся скорее с порождением своих собственных слов, чем с несовершенным воспроизведением слов взрослого. Доказательством этого является другая особенность детских слов – ***своеобразие их значения***.

Дарвин впервые обратил внимание на то, что слова автономной детской речи отличаются от наших слов по своему значению.

> Приведем его известный пример, часто цитируемый для иллюстрации этого феномена.
>
> Мальчик, однажды увидя утку, плавающую в пруду, стал называть ее «уа». Эти звуки производились ребенком тогда, когда он у пруда видел утку, плавающую в воде. Затем мальчик стал называть теми же звуками молоко, пролитое на столе, лужу, всякую жидкость в стакане и даже молоко в бутылочке. Однажды ребенок играл старинными монетами с изображением птиц. Он стал их тоже называть «уа». Наконец, все маленькие, круглые блестящие предметы (пуговицы, медали, монеты) стали называться «уа».

Примеров автономных детских слов множество. Так, детское слово «пу-фу» может означать йод, ранку, горячую кашу, сигарету, от которой идет дым, огонь, сам процесс тушения и многое другое, где нужно дуть. Слово «кх» может означать кошку, мех, волосы, шапку, шубу и многое другое, что связано с ощущением мягкости и пушистости. С точки зрения взрослого, в этих вещах нет ничего общего. Для взрослого этот признак мягкости и пушистости совершенно не важен, а для малыша он может быть главным, потому что в своих первых обобщениях он руководствуется прежде всего непосредственным ощущением и своим собственным, неповторимым опытом. Интересно, что предметы могут называться одним словом по самым различным признакам.

> У одной девочки (1 год 3 месяца) слово «ка» имело 11 значений, которые постоянно расширялись. Сначала (в 11 месяцев) этим словом она назвала желтый камень, с которым играла, затем этим словом она назвала желтое мыло, потом камни любого цвета. В 1 год она назвала словом «ка» кашу, потом куски сахара, потом все слад-

кое, кисель, варенье, потом катушку, карандаш, мыльницу с мылом и пр. Можно видеть, что одни предметы входят в состав значения слова по одному признаку, другие – по другому. Например, желтое мыло вошло по признаку цвета, кисель – по признаку сладкого, а катушка и карандаш – по звуковому сходству. Все эти значения образуют набор предметов, которые обозначаются одним словом «ка».

Ни одно из слов детской речи не может быть адекватно переведено на наш язык, потому что дети видят и обозначают предметы совершенно по-другому. Интересно, что те же дети прекрасно понимают значения всех взрослых слов: они легко отличают кошку от маминых волос или бутылочку с йодом от сигареты. Но они продолжают говорить «кх» или «пу-фу» вовсе не из каприза, а потому что их слова имеют другое значение.

Из этих двух особенностей автономной детской речи вытекает третья, связанная с ее использованием. Если эта речь непохожа на обычную ни по своему звучанию, ни по своему значению, то понять ее может только тот, кто ***хорошо знает ребенка***, кто может разгадать его шифр. Ни один посторонний человек не может догадаться, что означает «уа» или «пу-фу». Но близкие люди без труда понимают малыша, потому что они ориентируются не только на его слова, но и на ту ***ситуацию,*** в которой находится ребенок. Например, если ребенок кричит «уа» на прогулке, значит, он хочет подойти к пруду, а если он говорит то же «уа» в комнате, это означает его желание играть с пуговицами. Общение с детьми в этот период возможно только по поводу конкретной ситуации (поэтому оно и называется ситуативным). Слово может обозначать только тот предмет, который ребенок ***непосредственно воспринимает***. Если предмет находится перед глазами, то сразу понятно, о чем идет «речь». Но понять значение этих слов, когда они оторваны от ситуации, невозможно. Если наши слова могут замещать ситуацию, то слова автономной детской речи не несут этой функции. Они используются для того, чтобы выделить что-то важное в конкретной ситуации. Они имеют ***указательную функцию, функцию наименования***, но не имеют функции значащей, или сигнификативной. Слова ребенка не могут замещать отсутствующие предметы, но могут в наглядной ситуации указать на ее отдельные стороны и дать им названия.

Своеобразие автономной детской речи отражает особенности мышления ребенка на этом переходном этапе развития. На стадии детской речи не существует еще возможности словесного мышления, оторванного от наглядной ситуации. Мыслить с помощью слов вне наглядной ситуации ребенок еще не может. Хотя его мышление приобретает какие-то начальные черты речевого, оно еще не может быть оторвано от наглядного. Слова ребенка отражают лишь непосредственное отношение вещей. Значения слов детской речи не находятся в отношении общности друг к другу, т. е. одно значение не имеет отношения к другому значению. Например, в языке взрослого слово «яблоко» имеет отношение общности со словом «фрукты». Соединяться детские слова могут только так, как соединены предметы перед глазами ребенка. Например, если «ф-ф» означает огонь, а «динь» – предмет, который движется, «фадинь» может означать поезд. Содержательные, внеситуативные связи вещей еще недоступны для ребенка. Его мышление носит несамостоятельный характер, оно как бы подчиняется восприятию, и аффективный момент преобладает в ней над мыслительным. Высказывания ребенка соответствуют не нашим суждениям, а скорее нашим ***восклицаниям***, с помощью которых мы передаем эмоциональную реакцию на ситуацию. Она передает воспринимаемые впечатления, констатирует их, но не обобщает и не умозаключает. Характерно, что слова детской речи не имеют постоянного значения – в каждой новой ситуации обозначается нечто иное, чем в предшествующей. Первые детские слова обозначают почти все или очень многое, они приложимы к любому предмету. Их значение крайне неустойчиво – оно скользит по окружающим предметам, вбирая в себя все новые. Это скорее указательные голосовые жесты, чем настоящие слова.

Период автономной детской речи есть в развитии каждого ребенка. В этот период нельзя сказать, есть у ребенка речь или нет, потому что у него нет речи во взрослом смысле слова и в то же время он уже говорит. Следующий этап развития речи ребенка знаменуется появлением его первых настоящих слов.

Возникновение активных слов у ребенка

Примерно во второй половине 2-го года в жизни ребенка происходит чрезвычайное событие – он начинает говорить.

Долгое время принято было считать, что детская речь возникает из прямого подражания речевым звукам взрослого. Такое подражание действительно имеет место (ведь дети всегда начинают говорить на том же языке, что и их родители). Однако оно не является главным. Ребенок может легко воспроизводить то или иное слово по просьбе взрослого, но в то же время никогда не использовать его в реальной ситуации взаимодействия с окружающими. Значит, умение подражать, воспринимать и воспроизводить чужие слова еще не ведет к появлению собственных слов ребенка.

В то же время очевидно, что первые слова возникают только в общении со взрослым. Но ***«речепорождающая» ситуация взаимодействия взрослого с ребенком не может сводиться к прямому копированию речевых звуков, а должна представлять их предметное сотрудничество.*** Мы уже говорили, что слово – это прежде всего знак, т. е. заместитель другого предмета. Значит, за каждым словом должно стоять то, что оно обозначает, т. е. его значение. Если такого предмета нет, если мать и ребенок до 1,5 лет ограничиваются проявлениями взаимной любви, первые слова могут не появиться, как бы много мать ни разговаривала с ребенком и как бы хорошо он ни воспроизводил ее слова. В том случае, если ребенок увлеченно играет с предметами, но предпочитает это делать в одиночестве, появление активных слов у ребенка также задерживается: у него не возникает потребности назвать предмет, обратиться к кому-либо с просьбой или выразить свои впечатления. Потребность и необходимость говорить предполагают два главных условия: ***потребность в общении со взрослым и потребность в предмете, который нужно назвать.*** Ни то ни другое в отдельности к слову еще не ведет. И только ситуация предметного сотрудничества ребенка со взрослым создает необходимость назвать предмет и, значит, произнести свое слово.

В таком предметном сотрудничестве взрослый ставит перед ребенком ***речевую задачу***, которая требует перестройки всего его поведения: чтобы быть понятым, он должен произнести совершенно определенное слово. А это значит, что он должен

отвернуться от желанного предмета, обратиться к взрослому, выделить произносимое им слово и употребить этот искусственный знак социально-исторической природы (каким всегда является слово) для воздействия на окружающих.

Процесс порождения первых слов ребенка исследовался М. Г. Елагиной. Суть ее экспериментальной ситуации заключалась в том, чтобы вызвать у ребенка активное использование определенного слова в качестве единственного адекватного средства общения со взрослым.

Взрослый некоторое время действовал с предметами (матрешкой, курочкой, яичком) перед глазами ребенка и отчетливо называл этот предмет. В какой-то момент взрослый прерывал игру и помещал предмет в такое положение, в котором ребенок видел, но не мог достать желанный предмет. Возникала затруднительная для ребенка ситуация. Взрослый, находившийся рядом, давал предмет ребенку лишь в том случае, если тот обращался к нему за помощью словами и называл предмет соответствующим словом. Если просьба осуществлялась другими средствами (лепетное говорение, автономные слова, выразительные жесты и пр.), взрослый отчетливо называл предмет, но не давал его. Взрослый поступал так до тех пор, пока ребенок, обращаясь к взрослому, либо правильно называл предмет, либо отказывался от общения.

Из 33 детей от 13 до 19 месяцев 27 научились в этой экспериментальной ситуации правильно называть предметы.

Особый интерес в этой работе представляет сам процесс, в результате которого дети переходили к адекватному употреблению слова. На основе фиксации поведения детей и их зрительных реакций М. Г. Елагина выделила три основных периода, каждый из которых имеет свой смысловой центр для ребенка.

На *первом* этапе таким центром является ***предмет.*** Ребенок непосредственно тянется к нему, сопровождая свои бесполезные попытки мимическими и интонационно-выразительными движениями, носящими характер воздействия на взрослого. В некоторых случаях эти проявления перерастали в выражения гнева, неудовольствия

и даже в плач. Однако у большинства детей центр внимания постепенно сдвигался на взрослого.

На *втором* этапе главным компонентом ситуации становится ***взрослый***. Сначала ребенок переводил свой взгляд с предмета на взрослого и обратно, а потом останавливался глазами на взрослом. Обращаясь к взрослому, ребенок опробовал разнообразные речевые и неречевые средства. Вместо непосредственных попыток достать предмет появлялись указательные жесты, активное лепетное говорение (дай-дай-дай) и другие способы воздействия на взрослого. В одних случаях дети переходили к эмоциональному воздействию на взрослого (прижимались, ласкались, поглаживали его), в других, наоборот, отворачивались, закрывали глаза. Эти разные по внешнему виду проявления были одинаковы по своей функции: вывести взрослого из состояния нейтралитета и обратить его внимание на свои попытки. Однако тактика взрослого оставалась той же: он произносил нужное слово и ожидал услышать его от ребенка.

В результате этого на *третьем* этапе центром ситуации становится именно ***слово***. Ребенок начинал не просто смотреть на взрослого, но сосредоточивался на его губах, присматривался к артикуляции. Появлялись первые попытки произнести слово. В этих попытках ребенок строил артикуляционный образ слова. В конце этого этапа ребенок более или менее правильно произносил требуемое слово и получал желанный предмет.

Елагина отмечает очень интересный факт: назвав предмет и получив его, дети не уходили от взрослого, а вызывали его на повторение ситуации. Одни из них возвращали предмет взрослому, другие сами пытались поставить игрушку туда, где она стояла, третьи только прикасались к предмету, как бы обозначая факт его получения. Дети теряли интерес к игрушке и с удовольствием повторяли правильно получившееся слово. Они как бы открывали для себя звуковую форму слова, и именно слово, а не игрушка, становилось предметом их деятельности.

По-видимому, именно звуковая сторона языка в 1,5–2 года становится предметом деятельности ребенка. Педагоги подметили, что маленькие дети любят произносить какое-либо слово, часто искаженное и ничего не значащее, только потому, что им нравится его звучание. Замечательный знаток детского языка

К. И. Чуковский собрал в своей книге «От двух до пяти» интересные образцы детского словесного творчества, которые свидетельствуют о большой работе, которую проделывает ребенок над усвоением звуковой оболочки языка. В работе Е. О. Смирновой (1985 г.) было обнаружено, что в 1,5–2 года центр внимания ребенка смещается с предмета на его название: вместо того, чтобы тянуться к игрушке, малыш с удовольствием повторяет знакомое слова, как бы играя речевыми звуками («бак-бабак-бакабак-кабак» и пр.). Эти и многие другие наблюдения свидетельствуют о том, что открытая ребенком звуковая форма слова на какое-то время становится целью (а не средством) деятельности ребенка.

Возвращаясь к работе М. Г. Елагиной, важно подчеркнуть, что в ее ситуации слово выступало как ***орудие-средство*** в своей собственно коммуникативной функции. Процесс формирования использования слова, прослеженный в этом эксперименте, показывает, что ребенок сначала ориентируется в общем смысле ситуации. Сначала эта ситуация выступает для него как коммуникативная (надо обратиться к взрослому); затем ситуация побуждает его употребить слово для вовлечения взрослого (надо обратиться к взрослому со словом); на третьем этапе в центре ситуации оказывается конкретное слово, которое и становится средством обращения (надо обратиться к взрослому посредством определенного слова). Таким образом, как и в случае формирования предметных орудийных действий, ребенок ***вначале усваивает основной смысл ситуации***, что делает его действия целенаправленными и осмысленными. Освоение операционально-технического состава действия (в случае речи – восприятие и артикулирование слова) отрабатывается на основе уже открытого смысла речевого общения и сотрудничества со взрослым.

Полностью развернутым порождение слова бывает только вначале. В последующем процесс свертывается, ребенок сразу переходит к ориентации в артикуляционно-произносительных особенностях слова, к активному созданию артикуляционного образа слова. Это свидетельствует о том, что ориентация в смысле ситуации и в функции слова как орудия общения, раз возникнув, сохраняется и не требует особых повторений. Вместе с тем важно подчеркнуть, что речевая задача, т. е. задача пере-

дать что-то словами, ставится перед ребенком впервые именно взрослым. Дети начинают активно произносить слова только под влиянием настойчивых воздействий взрослого, когда он превращает слово ***в центр внимания ребенка.***

В литературе приводятся описания длительных задержек развития речи на переходном этапе. Нередко такие задержки объясняются тем, что взрослые, хорошо понимая значения автономной речи ребенка и угадывая его малейшие желания, не стимулируют у него обращения к нормальной человеческой речи, не ставят перед ним речевую задачу.

Более распространенной причиной речевой задержки является недостаточное общение взрослых с ребенком. Индивидуальные игры ребенка с предметами хотя и освобождают взрослых от назойливости детей, но никак не стимулируют речевого развития ребенка. В таких условиях заглушается сама потребность ребенка в общении со взрослым: он перестает обращаться к ним, погружается в стереотипные действия с предметами, и в результате задерживается психическое развитие ребенка вообще и речевое в частности.

Усвоение грамматического строя речи на третьем году жизни

Конец второго года жизни знаменует новый этап в развитии речи ребенка. Основным его содержанием является усвоение ***грамматической структуры предложения***. Быстро и значительно возрастает запас слов, достигая к концу третьего года 1000–1500 слов. В словарном запасе встречаются почти все части речи.

Третий год жизни характеризуется резко возрастающей речевой активностью ребенка. Это возрастание происходит по нескольким линиям.

Во-первых, ***расширяется круг речевого общения*** ребенка. Он много говорит уже не только с близкими взрослыми, но и с другими, малознакомыми людьми; с помощью речи он начинает обращаться и к сверстникам. Ребенок обращается к взрослым по разным поводам: просит, указывает, называет, требует, сообщает, жалуется и пр. Но речь как средство общения в раннем детстве, как правило, непосредственно связана с практи-

ческой деятельностью детей в наглядной ситуации. Это придает речи форму диалога, т. е. прямых ответов на вопросы взрослых или вопросов и обращений к ним. Диалог является как бы частью совместной деятельности ребенка со взрослым, которая еще не отделена от конкретной ситуации взаимодействия.

Во-вторых, резко ***повышается речевая активность*** во время игр и самостоятельной деятельности ребенка. Собственная речь ребенка часто сопровождает его предметные действия. Например, ребенок констатирует падение или перемещение игрушек («мишка упал», «мячик укатился»), комментирует свои действия с кубиками («домик большой не сломается»), подгоняет лошадку («скорей поехали») и пр. Эта речь на первый взгляд не обращена никому, она просто фиксирует действия ребенка. Однако такая речевая фиксация имеет огромное значение для формирования вербального мышления ребенка.

В-третьих, значительно возрастает ***интерес детей к речи взрослых***. Дети уже могут слушать и понимать не только обращенную к ним речь, но и прислушиваются к словам, которые к ним не обращены. На третьем году жизни ребенок уже понимает содержание простых сказок и стихов и любит слушать их в исполнении взрослых. Малыши легко запоминают небольшие стихотворения и сказки и воспроизводят их с большой точностью. Они уже пытаются рассказать взрослым о своих впечатлениях и предметах, которые отсутствуют в непосредственной близости. Это значит, что речь начинает отделяться от наглядной ситуации и становится самостоятельным средством общения и мышления ребенка.

Все эти достижения становятся возможными благодаря тому, что ребенок осваивает ***грамматическую форму речи***, которая позволяет связывать между собой отдельные слова независимо от реального положения тех вещей, которые они обозначают. Если на этапе автономной детской речи слова ребенка могут отражать только наглядно воспринимаемое положение вещей, то с развитием грамматической структуры речь ребенка все более отделяется от наглядной ситуации. Вначале то или иное объективное отношение предметов выражается средствами лексики языка при опоре на конкретно воспринимаемую ситуацию. Затем выделяется грамматическая форма, выражающая эти отношения

еще при наличии предметной ситуации. И наконец, происходит отвлечение обозначаемых данной грамматической формой отношений.

Эти этапы наглядно выступили в работе Ф. А. Сохина, который изучал значение предлогов у детей в возрасте от 1 года до 3 лет. Как известно, предлог – грамматическая форма, выражающая отношения между предметами, и ее усвоение является важным показателем освоения грамматического строя языка. В экспериментах Сохина детям предлагалось выполнить самую простую инструкцию: положить один предмет на другой. Предметами служили кружок и кубик, размеры которых все время менялись. Ребенок должен был действовать с предметами разной и одинаковой формы и величины.

В этом исследовании было установлено, что на ранних этапах речевого развития понимание высказываний взрослого определяется в основном неграмматическими моментами. Дети вовсе не выполняли инструкций взрослого, а опирались на ясно выраженные предметные отношения. Размер и назначение предметов как бы диктовали действия ребенка («Положи кружок на диван»). На втором этапе предлоги выделялись ребенком и сами становились носителями объективных отношений между предметами, но их значение еще было связано с конкретными вещами и не отвлечено от них. Например, если предлагался большой кубик и маленький кружок, инструкция «Положи кружок на кубик» практически всегда выполнялась правильно, противоположная инструкция «Положи кубик на кружок» обеспечивала правильное выполнение лишь на 30 %. На следующем этапе грамматические элементы предложения отвлекались от конкретных предметных отношений и становились особой грамматической формой, позволяющей действовать независимо от наглядных отношений предметов.

В усвоении грамматического строя русского языка в раннем детстве выделяются два периода (по данным А. Н. Гвоздева).

Первый период – от 1 года 3 месяцев до 1 года 10 месяцев. Это период предложений, состоящих из аморфных слов-корней, которые во всех случаях употребляются в одном неизменном виде. В этом периоде существуют две стадии:

1. Стадия однословного предложения (от 1 года 3 месяцев до 1 года 8 месяцев). Например, в высказываниях «Упала» или «Киса» ребенок обозначает словом только главный для него член предложения (подлежащее или сказуемое), остальные члены того же предложения только предполагаются и могут выводиться только из ситуации и выражаться невербальными средствами ребенка (жестами, мимикой и пр.).

2. Стадия предложений, состоящих из нескольких слов, главным образом двусловных предложений, включающих подлежащее и сказуемое («Киса ушла», «Ляля упала»).

Второй период – от 1 года 10 месяцев до 3 лет. В этот период происходит интенсивное усвоение грамматической структуры предложения, связанное с формированием грамматических категорий и их внешним выражением. Слова связываются в предложения с помощью различных грамматических средств. В пределах этого периода намечаются три стадии:

1. Стадия формирования первых форм связи слов в предложения: рода, числа, некоторых падежей (от 1 года 10 месяцев до 2 лет 1 месяца);

2. Стадия использования флексийной системы русского языка для выражения синтаксических связей: изменение окончания существительных и глаголов, устанавливающее связь слов в предложении (от 2 лет 1 месяца до 2 лет 3 месяцев);

3. Стадия усвоения служебных слов для выражения синтаксических отношений – союзов, предлогов, наречий (от 2 лет 3 месяцев до 3 лет). В этот период ребенок в основном овладевает употреблением большинства союзов (как, потому что, а, и, когда, только и пр.) и предлогов (над, под, на, рядом и пр.).

Интересно, что раньше всего усваиваются речевые формы, обозначающие отношения орудия и цели действия (творительный падеж «чем» усваивается одним из первых). Тот факт, что именно падежные окончания, в которых находят свое выражение межпредметные отношения, усваиваются раньше других категорий, показывает ведущее значение предметной деятельности ребенка для процесса усвоения языка.

Таким образом, уже в пределах диалогической, ситуативной формы речь ребенка приобретает довольно связный характер и позволяет выражать многие отношения вещей, которые ***не зависят от непосредственно воспринимаемых предметных***

отношений и от наглядной ситуации в целом. Овладение речью как средством преодоления давления наличной ситуации делает возможным такие важнейшие способности ребенка, как управление своим поведением посредством слова.

Роль речи в становлении произвольного поведения ребенка

Согласно культурно-исторической концепции Л. С. Выготского ***главным средством овладения своим поведением является речь***. Овладение речью и повышение ее роли в регуляции поведения составляет существо развития произвольности в раннем и дошкольном возрасте. Овладение речью не может рассматриваться как частный момент в развитии произвольности; здесь происходят кардинальные изменения в отношении ребенка к внешнему миру и к себе, влекущие качественную перестройку всей психической жизни. Как отмечал Выготский, благодаря речи ребенок вступает в отношения с ситуацией не прямо, а через посредство речевых знаков. Это позволяет обрести относительную свободу от ситуации и преобразовать импульсивные движения в планируемое, организованное поведение.

Но овладение речью происходит не сразу и не дается ребенку в готовой форме. Оно вырастает из последовательных изменений психологических структур и проходит ряд этапов. При этом речь, как явление многомерное, развивается одновременно по нескольким линиям.

Речь возникает и первоначально развивается в онтогенезе как средство общения со взрослым. Первые слова ребенка, адресованные взрослому, выражают элементарные просьбы или требования. Параллельно с развитием коммуникативной, активной речи происходит процесс становления ее регулятивной функции. Л. С. Выготский представлял этот процесс следующим образом. Источником речи для себя (т. е. регулирующей речи) является ***социальная речь ребенка***, адресованная взрослому. На первых этапах ребенок воспринимает адресованные ему указания взрослого и подчиняет им свое поведение. Затем, обращаясь к взрослым за помощью, он ***управляет их поведением***. На третьем этапе ребенок ***организует собственное поведение*** по

социальному типу, применяя к самому себе тот способ (т. е. речевые высказывания) поведения, который раньше он применял к другому. Таким образом, речь из категории ***интерпсихической становится интрапсихической функцией***.

Основываясь на этих представлениях Выготского, А. Р. Лурия выдвинул положение о том, что анализ развития произвольного действия у ребенка следует начинать с исследования способности ребенка ***выполнять речевую инструкцию взрослого***. При выполнении речевой инструкции действия ребенка коренным образом отличаются от непроизвольных движений: в его основе лежат не врожденные потребности, и в то же время оно не возникает как ответ на непосредственно воспринимаемую ситуацию. Действие по инструкции является ***опосредованным речевым знаком как средством овладения своим поведением***, что открывает возможность дальнейшего развития саморегуляции. Как описали этот процесс А. Р. Лурия и А. Г. Полякова (1959 г.), «то, что сегодня ребенок выполняет как результат словесной инструкции взрослого, он сможет завтра выполнить в ответ на приказ, сформулированный в плане собственной внутренней речи. Поэтому выполнение словесной инструкции может рассматриваться как простейшая модель произвольного действия, несущая в себе все его основные черты и вместе с тем, ввиду относительной простоты, удобная для исследования».

В 50-е годы под руководством А. Р. Лурии был развернут цикл исследований, направленных на изучение способности детей раннего возраста выполнять действия по инструкции.

Эти исследования показали, что на первом году жизни слово существует для младенца как сигнал присутствия взрослого, его неизменный атрибут. В конце года отдельные слова начинают связываться с конкретными предметами. Известные детские игры в поиски предметов («Где часы?», «Где киса?») как раз опираются на эту связь, которая, по-видимому, имеет условно-рефлекторный характер. Слово является лишь ***сигналом***, который вызывает то или иное действие. Неотделимость слова от предмета не позволяет ребенку связать между собой отдельные слова и понять даже самую простую фразу. Ребенок в 1–1,5 года не может выполнить даже самую простую речевую инструкцию, несмотря на то, что он понимает ее отдельные слова. Например, в ответ на просьбу «Дай рыбку» – после слова «дай» малыш

дает любой близко лежащий предмет, а после слова «рыбка» – ищет глазами эту игрушку. Слово на этом этапе еще неотделимо от взрослого, хотя функциональные органы восприятия слова (прежде всего фонематический слух и артикуляционный аппарат) формируются именно на этом этапе.

Эксперименты, проведенные под руководством А. Р. Лурии, показали, что у детей 1,5–2 лет речь ***не может остановить начавшееся действие*** или переключить ребенка с одного действия на другое.

> Начав движение по инструкции (нажимать на резиновый баллон), дети не могли остановить его; инструкция «больше не нажимать» была бессильной и лишь вызывала новые движения. Включение собственной речи ребенка («когда будет огонек, скажи “ту” и нажми») также не оказывало положительного эффекта: двигательная и речевая реакции взаимно тормозились. Упорядочить движение детей удалось лишь при расчленении инструкции на два изолированных действия («когда будет огонек, сожми мячик и положи руку на колено»). В результате этого переход ко второму действию тормозил последствия первой реакции.
>
> Примерно те же результаты были получены Н. П. Парамоновой и О. К. Тихомировым при работе с детьми более старших возрастов: 2–3-летние дети испытывали трудности при выполнении дифференцированного действия по речевой инструкции. Влияние речи ограничивалось лишь побуждением к действию. ***Ни тормозить, ни регулировать начавшееся действие с помощью речевой инструкции в раннем возрасте, как правило, нельзя.***

Объясняя полученные данные, А. Р. Лурия выдвигает предположение о том, что в раннем возрасте речь является более слабым побудителем и регулятором поведения, чем непосредственно воспринимаемые раздражители и двигательные стереотипы. Внешняя наглядная ситуация и сложившиеся стереотипные действия не позволяют осуществлять регулирующую функцию речи. Она возможна лишь в случаях, когда речь не вступает в конфликт с непосредственными ориентировочными

реакциями ребенка или с инертными стереотипами. Причем направляющая сила двигательного образа слабее, чем двигательного стереотипа.

Так, в исследовании А. Г. Поляковой у детей 1,5–2 лет вырабатывался двигательный стереотип: на глазах ребенка монетка несколько раз помещалась под чашку, а он ее доставал, затем та же монетка помещалась под другой предмет, однако дети продолжали тянуться к той же чашке, где монетка находилась раньше. Таким образом, после закрепления определенной двигательной реакции ориентирующая роль зрительного образа угасает, уступая место направляющей силе двигательного стереотипа. Избирательная реакция ребенка сохраняется лишь в случае, если он непрерывно фиксирует взором тот предмет, под которым спрятана монетка.

Аналогичные результаты были получены в исследовании В. С. Фонаревой (1978). Ребенок, вынимающий кубики из коробки, услышав просьбу «Положи кубик в коробку», реагировал еще более интенсивным действием выкладывания. Таким образом, выполнение речевой инструкции срывается инерцией двигательного стереотипа. Инструкция не только не меняет действий ребенка, но и усиливает уже начавшееся стереотипное движение.

Констатируя неспособность детей раннего возраста выполнять речевые инструкции, авторы исследований пытались найти средства укрепления регулирующей функции речи. Среди этих средств наиболее часто использовалось ***включение собственной активной речи в выполнение действия,*** т. е. повторение инструкции. Результаты этих попыток представляют особый интерес, поскольку могут прояснить вопрос о соотношении двух основных функций речи (коммуникативной и регулятивной) и их взаимосвязи.

Однако эти результаты весьма противоречивы и не дают однозначного ответа на вопрос о влиянии активной речи ребенка на выполнение речевых инструкций. В одних экспериментах активное проговаривание улучшает выполнение действий и их последовательности, в других – нет. Например, в работе Е. В. Субботского (1972), где 2-летним детям предлагалось вы-

кладывать в определенном порядке черные и белые шашки, введение вынужденного планирования, т. е. речевого обозначения предстоящих действий, значительно улучшало выполнение программы.

В исследовании О. К. Тихомирова (1958) введение самокоманды также резко снизило зависимость движений ребенка от наглядной ситуации и, соответственно, количество ошибок. Однако у детей с плохо развитой речью не удалось выработать правильных реакций и с помощью слова. В другом исследовании О. К. Тихомирова (1959) введение самокоманды («надо» или «не надо» нажимать на баллон) повысило эффективность выполнения речевой инструкции у 50% 3-летних детей, а у остальных, напротив, привело к растормаживанию дифференцировочной реакции. Сходные результаты были получены в работе Н. П. Парамоновой (1956), где включение активной речи в действия ребенка (самоинструкция «нажимать» или «не нажимать») несколько повышает вероятность правильного ответа, но отнюдь не гарантирует его. Несмотря на правильное понимание словесной инструкции и ее самостоятельную формулировку, большинство детей не могут руководствоваться ею в своих действиях.

Характерно, что практически все исследователи указывают на значительные индивидуальные различия детей одного и того же возраста по эффективности включения активного проговаривания: одним детям этот прием хорошо помогает, у других, напротив, вызывает распад действия. Некоторые авторы констатируют, что в возрасте от 2 до 4 лет возрастные различия в выполнении речевой инструкции часто перекрываются индивидуальными различиями в развитии речи.

Столь же разноречивые данные о соотношении коммуникативной речи и саморегуляции получены в американской психологии. Результаты одних работ свидетельствуют о том, что способность говорить является центральной для формирования саморегуляции уже на ранних стадиях ее развития и что индивидуальные различия в способности к самоконтролю, которые очень значительны в раннем возрасте, обусловлены различиями в темпах овладения речью. Задержки в речевом развитии являются одной из главных причин импульсивности и недоразвития самоконтроля.

В некоторых американских и английских исследованиях приводятся данные о том, что вербальное общение со взрослым ускоряет появление самоконтроля и способности выполнять речевые инструкции взрослого. Кроме того, родительские установки на вербальное общение с ребенком и частые разговоры с ним оказались значимым фактором, влияющим на способность детей 2–3 лет тормозить свое непосредственное, импульсивное поведение и выполнять задания, требующие произвольного поведения в лабораторных условиях.

Однако другие данные свидетельствуют о противоположном: даже опережающее свой возраст речевое развитие не влияет на способность ребенка регулировать и контролировать свое поведение: 2-летние дети, владеющие активной речью на уровне трехлеток, по уровню развития самоконтроля значительно ближе к своим хронологическим сверстникам, чем к 3-летним детям. Существует ли связь между развитием коммуникативной и регулятивной функцией речи?

Соотношение коммуникативной и регулятивной функций речи в раннем возрасте

Активная (или коммуникативная) речь ребенка, его способность опосредовать свои действия речью определяются ***осознанием значения слова и его отделенностью от взрослого***. Поэтому коммуникативная и регулятивная функции речи должны быть ***тесно связаны*** в своем развитии.

В одном из исследований Е. О. Смирновой и Г. Н. Рошки сравнивалась успешность выполнения речевых инструкций у детей с разным уровнем развития активной речи.

В экспериментах участвовали дети от 1 года 11 месяцев до 2 лет 3 месяцев, которые были разделены на 2 группы: «хорошо говорящие» и «плохо говорящие». Хорошо говорящие дети могли выразить словами просьбу или требование взрослому; воспроизвести по просьбе взрослого предложенное слово; использовать в речи двух- и трехсловные предложения.

В отличие от этого, плохо говорящие дети выражали просьбы и требования жестами, криком, плачем; на просьбу взрослого сказать слово отвечали отказом; использовали

преимущественно слова автономной детской речи («ав-ав», «бибика» и пр.).

Вместе с тем пассивная речь этих детей была в целом достаточно хорошо развита: они понимали обращения взрослого и значение многих слов.

В экспериментах детям предлагалось выполнить речевые инструкции разной степени сложности: принести знакомую игрушку или переложить игрушку с одного стола на другой; совершить два действия в определенной последовательности (сначала взять одну игрушку, потом другую и лишь после этого принести обе игрушки взрослому; снять кольцо с пирамидки, после того как ребенок трижды по просьбе взрослого собирал ту же пирамидку и т. д.).

Результаты экспериментов показали, что хорошо говорящие дети значительно успешнее выполняют речевые инструкции, чем их плохо говорящие сверстники. Причем эти различия увеличиваются с ростом сложности инструкции. Наибольшие различия наблюдались при выполнении инструкции, требующей преодоления двигательного стереотипа (когда ребенка просили три раза собрать пирамидку, а потом снять кольцо). Практически все хорошо говорящие дети справились с этой задачей, в то время как никто из плохо говорящих не выполнил его.

Наблюдения за поведением этих детей показали, что хорошо говорящие дети более коммуникабельны и более чувствительны к воздействиям взрослого. Эти дети лучше удерживали задачу, поставленную взрослым, были менее подвержены влиянию ситуативных факторов. Можно с уверенностью сказать, что действия хорошо говорящих детей были более произвольными, т. е. более свободными как от ситуативных раздражителей, так и от сложившихся стереотипов. В отличие от этого, дети с неразвитой активной речью обнаружили нечувствительность к речевым воздействиям взрослого. Несмотря на обостренную потребность в общении с ним, которая проявлялась во взглядах детей, в их желании быть поближе, в напряженности и в смущении при индивидуальных обращениях взрослого, они как бы не слышали его указаний и поручений. Тот факт, что эти дети не хотят и не могут повторять за взрослым новые или знакомые им слова (в отличие от хорошо говорящих, которые с восторгом делали это), может свидетельствовать о том, что они еще не прошли

через этап осознания слова и оно остается для них лишь условно-рефлекторным сигналом. Поэтому они понимают значения отдельных слов и могут выполнить простые одношаговые инструкции, т. е. связывают звуковую форму слова с предметом и действием, но не могут слушать речь взрослого и опосредовать свои действия словом. В результате их поведение является более зависимым от ситуации, более стереотипным, чем у хорошо говорящих детей.

Таким образом, ***способность опосредствовать свои действия словом определяется осознанием значения слова,*** которое первоначально связано с его аффективной притягательностью. Именно благодаря ***аффективной притягательности,*** т.е своей привлекательности, слово отделяется от предмета и от взрослого и вбирает в себя определенный образ объекта или действия. Становится возможной ***фиксация своего действия в слове***, а значит, и осознание своего действия посредством слова. Таким образом, слово становится не только средством общения, но и средством овладения своим поведением.

ИТОГИ

Речь возникает и первоначально развивается как средство общения со взрослым. В дальнейшем она становится средством мышления и средством овладения своим поведением.

Значение слов ребенка не остается неизменным, а проходит определенный путь своего развития. Между довербальным периодом и периодом разговорной речи наблюдается этап автономной детской речи, который приходится на начало второго года жизни. Слова ребенка этого возраста отличаются от слов взрослого и по звучанию, и по значению. Они неразрывно связаны с воспринимаемой ситуацией и выполняют в основном указательную функцию в ней.

Автономная детская речь отражает особенности мышления ребенка раннего возраста. Его мышление носит несамостоятельный характер, оно подчиняется восприятию, и аффективный момент преобладает в нем над мыслительным. Высказывания ребенка соответствуют не суждениям взрослых, а скорее их восклицаниям.

Детская речь передает воспринимаемые впечатления, констатирует их, но не обобщает и не умозаключает. Слова детской речи не имеют постоянного значения – в каждой новой ситуации они обозначают нечто иное, чем в предыдущей. Их значение крайне неустойчиво. Это скорее указательные голосовые жесты, чем настоящие слова.

В середине второго года жизни происходит «речевой взрыв», который проявляется в резком нарастании словаря и повышенном интересе ребенка к речи. Рождение первых настоящих слов ребенка происходит в предметном сотрудничестве со взрослым и проходит через три этапа: ориентация на предмет, на взрослого, на слово. Усвоение слов имеет примерно ту же логику, что и усвоение орудийных действий.

На третьем году жизни происходит интенсивное освоение грамматической структуры языка (связи слов в предложения, падежей, предлогов, союзов и пр.). Овладение грамматической структурой языка позволяет ребенку выражать словами такие отношения предметов, которые не представлены в наглядной ситуации.

Первой формой произвольного поведения является выполнение речевых инструкций взрослого. При выполнении речевых инструкций поведение ребенка определяется не воспринимаемой ситуацией, а словом взрослого.

Исследования показали, что в раннем возрасте речь является более слабым побудителем и регулятором поведения, чем двигательные стереотипы ребенка и непосредственно воспринимаемая ситуация.

Развитие коммуникативной и регулятивной функций речи тесно связано в своем генезисе: отставание в развитии коммуникативной речи сопровождается недоразвитием ее регулятивной функции. Овладение словом и отделение его от конкретного предмета в раннем возрасте можно рассматривать как первый этап в развитии произвольного поведения ребенка. Благодаря этому происходит преодоление ситуативности и осуществляется новый шаг к свободе от непосредственного восприятия.

Вопросы

1. Каковы основные взгляды на природу речевой способности ребенка? В чем их различие и сходство?

2. Что такое «автономная детская речь?» Каковы ее основные признаки и особенности использования?

3. Необходимые условия рождения первых слов ребенка; роль взрослого в этом процессе.

4. Каковы основные линии развития речи на третьем году жизни?

5. В чем причины возможных отставаний в речевом развитии детей?

6. Что дает овладение грамматической структурой языка для психической жизни ребенка и для его общения с окружающими?

7. Почему действия по инструкции взрослого принято считать первой формой произвольного поведения?

8. Какие исследования могут свидетельствовать о слабости речевой регуляции в раннем детстве?

9. Как связаны коммуникативная и регулятивная функции речи?

Глава 4 РАЗВИТИЕ ИГРЫ В РАННЕМ ВОЗРАСТЕ

Процессуальная игра ребенка второго года жизни

Маленький ребенок сталкивается не только с предметами-орудиями. С первых месяцев жизни его окружают предметы, специально предназначенные для детей и требующие совершенно иных способов действия – детские игрушки. Если действия с предметами-орудиями (ложкой, чашкой, лопаткой и пр.) требуют определенных и жестко фиксированных способов действия, то с игрушками ребенок может делать все что хочет. Здесь совершенно не требуется устойчивых и однозначных операций, напротив, действия с игрушками предполагают полную свободу ребенка. Различия между этими двумя видами предметных действий заключаются еще и в том, что предметно-практическая деятельность всегда направлена на какой-то результат и регулируется этим результатом, а действия с игрушками не предполагают такого результата и осуществляются без какой-либо определенной цели.

В начале второго года жизни игрушка выступает для ребенка в том же качестве, что и любой предмет, с которым можно манипулировать. Малыш перекладывает игрушки с места на место, стучит ими, вкладывает в различные емкости, т. е. осуществляет с ними неспецифические действия. Игры, как отдельного вида деятельности, в начале раннего возраста еще нет. Однако на втором году жизни игра отделяется от предметно-практических действий и становится специфическим занятием ребенка.

Отделившись от предметно-практических действий, игра приобретает для ребенка самостоятельное значение и самостоятельную логику развития.

Постепенно на протяжении второго года жизни дети усваивают ***игровое назначение предметов***: начинают кормить куклу, укладывают ее спать, пытаются что-то надеть на нее и т. д. Для выполнения таких действий им вовсе не надо в точности воспроизводить их технический состав. Достаточно обозначить общую траекторию этого действия (например, приложить ложку к лицу куклы, чтобы осуществить процедуру кормления). На первом этапе становления игровых действий они оказываются тесно связанными с конкретными предметами, с которыми они играли вместе со взрослым. Затем те же действия распространяются на другие похожие предметы. Сама же игрушка еще не является для малыша игрушкой в привычном смысле слова (т. е. моделью другого предмета); она выступает для него как настоящий предмет (чашка, ложка или кроватка), только маленький. Они переносят действия с «настоящими» предметами на игрушки – и появляются действия с игрушками, как с «настоящими предметами». Например, один 2-летний мальчик показал маме игрушечный стульчик и спросил “Что это?”, а когда мама ответила, что это стул, он, к ее величайшему удивлению, попытался сесть на него.

Ребенок воспроизводит одни и те же действия с разными предметами, как бы обобщая это действие, и таким образом играет. В ***переносе действия с одного предмета на другой*** (с «настоящего» на «игрушечный») осуществляется отделение действия от самого предмета.

Игра ребенка второго года жизни представляет собой довольно бессистемный набор действий, имеющихся в репертуаре малыша. Ребенок либо без конца выполняет одно и то же действие, либо осуществляет несколько действий без какой-либо логической связи: сначала кормит куклу, потом причесывает, укладывает спать, снова причесывает, кормит и т. д. Игровые действия не имеют какого-либо продолжения и лишь формально (а не содержательно) переходят одно в другое. Например, сложив в кастрюльку предметы и начав их помешивать ложкой, т. е. готовить еду, ребенок незаметно переходит на простые манипуляции: принимается заполнять кастрюльку всеми доступными предметами, потом выкладывать их на стол и обратно. Смысл

такой игры заключается ***в самом процессе действия***, поэтому ее называет ***процессуальной***.

Особенности такой игры и ее отличие от более поздних видов игровой деятельности заключаются в следующем:

1) однообразие, «одноактность» и разрозненность игровых действий; отсутствие смысловой связи между ними;

2) содержанием игровых действий является подражание взрослому – ничего нового малыш не изобретает, он лишь воспроизводит с помощью разных игрушек то, что уже делал вместе со взрослым;

3) материалом для игры служат только реалистические игрушки, отображающие реальные предметы, которые находятся в поле зрения ребенка;

4) слабая эмоциональная включенность в игру – ребенок часто отвлекается, бросает начатое действие; игровые действия осуществляются равнодушно и как бы автоматически, без каких-либо ярких эмоций и переживаний.

Хотя ребенок формально уже играет, эта игра еще не настоящая. Она резко отличается от игры дошкольника, где есть роль, воображаемая ситуация, творчество самого ребенка и пр. Это дало повод Л. С. Выготскому назвать процессуальную или предметную игру ***квази-игрой***: «Мы здесь имеем как бы игру, но она для самого ребенка еще не осознана ... объективно это уже игра, но она еще не стала игрой для самого ребенка». Однако процессуальная игра является необходимой предпосылкой становления настоящей творческой игры, появление которой перестраивает всю психическую жизнь ребенка.

Психологическое значение символических игровых замещений ребенка

В раннем возрасте ребенок находится во власти реальной ситуации. Эта ситуативность проявляется на уровне действий, в высказываниях ребенка, в процессуальной игре: малыш использует только предметы, которые у него под рукой, причем по их прямому назначению, и воспроизводит только действия, которые ему уже известны.

После 3 лет в развитых формах игровой деятельности тип поведения ребенка резко меняется. Ребенок начинает действовать

не в воспринимаемой, а в ***мыслимой, воображаемой ситуации.*** Предметы наделяются совершенно не свойственными им именами и функциями. Например, карандаш может стать градусником, самолетом, волшебной палочкой. Носовой платок может выполнять роль одеяла, флага, шляпы для куклы. Одни предметы превращаются для ребенка в другие и замещают недостающие. Они становятся как бы символами других предметов. Такие игровые замещения называют ***символическими***.

Символические игровые замещения, возникающие в конце раннего возраста, открывают огромный простор для фантазии ребенка и, естественно, освобождают его от давления наличной ситуации.

Почему возможен столь резкий скачок в мышлении и в поведении ребенка всего за несколько месяцев? Для ответа на этот вопрос необходимо, во-первых, рассмотреть особенности замещения одних предметов другими, а во-вторых, попытаться понять, откуда ребенок черпает возможность «символического» использования предметов.

Диапазон использования одних предметов в качестве других довольно широк, что дает повод некоторым ученым считать, что в игре все может быть всем, и видеть в этом проявление особой живости детского воображения. Однако, как показывают наблюдения, существуют определенные пределы для игрового использования предметов, ограниченные на первый взгляд внешним сходством между предметом и его заменителем. Чем же определяются на самом деле эти пределы?

Предварительный ответ на этот вопрос можно найти в экспериментах Л. С. Выготского, где детям предлагалось условно, в шутку, обозначить хорошо знакомые предметы новыми названиями. Например, книга обозначала дом, карандаш – няню, нож – доктора, ключи – детей. Затем детям 3–4 лет показывали несложную историю: доктор приезжает в дом, няня открывает ему дверь, он осматривает детей, дает им лекарство и пр. Оказалось, что все дети легко «читали» этот сюжет и сходство предметов при этом не играло никакой заметной роли. Главное – чтобы эти ***предметы допускали соответствующие действия с ними***. Вещи отвергались ребенком только в случае, если с ними нельзя было совершить нужные действия.

В экспериментах Н. И. Лукова детям приходилось в течение игры несколько раз менять названия предметов и использовать разные игрушки в разных функциях. Эксперименты показали, что главным условием замещения одной игрушки другой является не внешнее сходство, а возможность определенным образом действовать с ней. Так, например, с лошадкой можно действовать как с ребенком (хотя она вовсе на него не похожа): ее можно качать, причесывать, кормить и т. д., а с шариком всех этих действий делать нельзя, поэтому шарик в детской игре не может изображать ребенка. Физические свойства предмета в некоторой степени ограничивают возможности действия с ним, поэтому внешнее сходство или различие предметов может влиять на их игровое использование.

Таким образом, между предметом-заместителем и его значением, которое всегда удерживается в слове, стоит ***действие***, которое и определяет связь реального предмета и воображаемого.

Более подробно и глубоко отношения между предметом, действием и словом исследовалось Д. Б. Элькониным (1970). В одном из его исследований проводилось сравнение переименований предметов внутри игры (т. е. в процессе игровых действий) и вне ее. Оказалось, что простое изменение названия предмета не вызывает у детей никаких трудностей и возражений. Трехлетние дети легко соглашаются назвать собачку автомобилем, а коробку – тарелкой. Но в ситуации игрового использования резко повышается сопротивление новому имени предмета, особенно если игровое действие противоречит опыту ребенка. Например, в игре детям очень трудно назвать кубик – собачкой и действовать с ним как с собачкой, в то же время они легко принимали действия с карандашом как с ножом и охотно использовали новое имя карандаша.

В следующей серии экспериментов расхождение игрового и неигрового действия с предметом еще более усиливалось: в одной и той же ситуации карандаш становился ножом, а нож – карандашом. Дети должны были «понарошку» резать карандашом и рисовать ножом. Но большинство 3–5-летних детей не приняли такого замещения, когда рядом с предметом-заместителем находился реальный предмет, выполняющий ту же функцию. Введение реального предмета усиливало связь восприятия

с действием и тормозило связь слова с действием. Действие ребенка в этих условиях побуждалось восприятием предмета, а не его игровым именем.

Д. Б. Эльконин делает следующий вывод. Для того чтобы слово могло заменить предмет и перенести функцию с одного предмета на другой, оно должно впитать в себя все возможные действия с предметом, ***стать носителем системы предметных действий***.

В определенных условиях (а эти условия возникают уже в раннем возрасте) связь слова с действием становится сильнее связи воспринимаемого предмета с действием. Игра с предметами-заместителями как раз и является своеобразной ***практикой оперирования словом, в которой слово отделяется от предмета и становится носителем действия***. Благодаря этому в игре, по словам Л. С. Выготского, «***мысль отделяется от вещи и начинается действие от мысли, а не от вещи***».

Но ребенок еще не может действовать в чисто интеллектуальном плане, не осуществляя внешних, практических действий. Он обязательно должен иметь точку опоры в другой вещи, с которой можно осуществить то же действие, что и с отсутствующим, воображаемым предметом. Но является ли этот предмет-заместитель символом отсутствующего и что такое «символ» в игре маленького ребенка?

Согласно позиции Ж. Пиаже, который специально изучал игровой символизм ребенка, предметный символ в игре – это образ обозначаемого предмета, данный в другой материальной форме. При таком понимании слово не играет никакой активной роли, поскольку оно лишь повторяет то, что уже содержится в символе, как в образе отсутствующего предмета. Однако, как показывали наблюдения и исследования Д. Б. Эльконина, предметы-заместители в игре чрезвычайно многофункциональны. К тому же их сходство с обозначаемым предметом может быть весьма относительным.

Палочка, например, совершенно не похожа на лошадь и вряд ли может вызвать образ лошади. Эта палочка может быть не только лошадью, но и змеей, и деревом, и ружьем. Все зависит от того, каким словом ее назвать и какое значение придает ей ребенок в конкретный момент игры.

Игра не является чисто символической, умственной деятельностью. Она всегда связана с реальными (а не символическими) интересами и переживаниями ребенка.

Психологический смысл игровых замещений ребенка заключается не в символизации, а в ***переносе значения*** (и соответствующего ему способа действия) с одного предмета на другой. Такой перенос становится возможным благодаря обобщающей функции слова, которое вбирает в себя опыт действий ребенка с предметом и переносит его на другой, обозначенный этим словом, предмет. В игре не только действие отделяется от конкретной вещи, но и ***слово отделяется от предмета***, за которым оно первоначально закреплено (ведь слово-имя сначала является неотъемлемым признаком предмета). Происходит как бы переворачивание структуры «предмет–действие–слово» в структуру «слово–действие–предмет». Ребенок начинает действовать именно таким образом, не потому что он воспринимает данные предметы, а потому что он ***сам назвал*** и этим определил свое действие.

Однако как и при каких условиях возникает отрыв значения (и слова) от предмета и перенос его на другой предмет? Для ответа на этот вопрос необходимо вернуться в ранний возраст, к истокам символической игры, и рассмотреть этапы ее становления.

Становление игровых замещений в раннем возрасте

Многочисленные исследования и наблюдения показывают, что детская игра ***не возникает сама по себе***, без какого-то руководства со стороны тех, кто уже умеет играть, – взрослых или старших детей. Дети, с которыми никто никогда не играл, не могут сами изобрести игровые замещения и породить мнимую ситуацию. Дошкольники, растущие в закрытых детских учреждениях, в условиях дефицита общения со взрослым, значительно отстают от своих семейных сверстников по уровню развития и срокам появления игры. Все это может свидетельствовать о том, что истоки игры нужно искать не в природной предрасположенности ребенка, а в его отношениях со взрослыми. Без специального обучения игра и игровые замещения не возникают.

Однако здесь возникает вопрос: как же возможно обучать игре? Ведь она является самостоятельной, творческой деятельностью детей и никак не сводится к усвоению каких-либо определенных навыков. В отличие от орудийных, игровые действия не требуют никаких стандартных способов действия, а значит, они не могут усваиваться в процессе специального обучения.

Все это так, но тем не менее обучение игре необходимо. И осуществляется оно в процессе совместной игры со взрослым, который передает ребенку способ замещения одних предметов другими. В исследовании Л. Н. Галигузовой (1993) изучался процесс становления игровых замещений у детей раннего возраста. В эксперименте использовалась игровая ситуация «уход за куклой».

> На столике перед ребенком располагались реалистические игрушки, позволяющие осуществить различные действия: кроватка, ванночка, расческа, игрушечная посуда. Среди реалистических игрушек находились и предметы с неопределенным назначением, которые можно было использовать в любой функции (шарики, палочки, брусочки и пр.). Взрослый на глазах у ребенка начинал играть с этими предметами, комментируя свои действия словами и пытаясь вовлечь его в свою игру.

Наблюдения за поведением ребенка позволили выделить ряд этапов приобщения ребенка к игре.

На первом этапе ребенок не проявляет никакого интереса к замещающим действиям взрослого. В ответ на просьбу взрослого найти отсутствующий предмет (например: «Давай дадим кукле конфетку! Где у нас конфетка?») либо вообще не отвечает, либо отвечает отрицательно («Нет здесь конфеты»). Сам ребенок пользуется только реалистическими игрушками по их прямому назначению.

На следующем этапе ребенок обнаруживает интерес к замещающим действиям взрослого и сразу же после наблюдения подражает им с теми же предметами-заместителями. Однако это подражание носит формальный, автоматический характер. Ребенок не запоминает, с какими предметами он действовал, и не осознает смысл замещения. Ему безразлично, с какими предметами совершать то или иное действие, он легко принимает

и воспроизводит любые действия взрослого с любыми предметами. Ребенок «не держится» за свое или чужое замещение. Это может свидетельствовать о том, что у него нет устойчивого образа предмета, который он замещает в действии. Поэтому замещение имеет формальный характер и не является значимым для малыша.

На третьем этапе ребенок самостоятельно воспроизводит отсроченную имитацию замещающих действий взрослого. При этом наблюдается достаточно точное и полное их копирование и сосредоточенность на их выполнении. Малыши демонстрируют привязанность к определенным замещениям, показанным взрослым, и с удовольствием их воспроизводят. Но самостоятельных замещений пока нет. Наводящие вопросы взрослого о новых замещениях вызывают чаще всего отрицательный ответ, а иногда выбор случайного предмета. На этом этапе дети начинают более критично относиться к предметам-заместителям. Например, начав по просьбе взрослого кормить куклу зубной щеткой (как ложкой), ребенок вдруг останавливается и, как бы исправляя ошибку, берет игрушечную ложку и начинает кормить, а потом чистит кукле зубы щеткой. Такое поведение не наблюдалось на предыдущем этапе, где малышу было все равно чем выполнять игровое действие. Здесь ребенок начинает осознавать разрыв между знакомым ему предметом (обозначаемым) и другим, которым он вместо него действует. Именно в это время малыши отказываются принимать любые замещения взрослого и соглашаются лишь на некоторые.

На следующем этапе в поведении детей наряду с подражательными появляются самостоятельные замещения, представляющие собой вариации действий взрослого. Не выходя за рамки сюжета, ребенок начинает варьировать действия взрослого, внося в них элементы новизны. Однако действия ребенка еще не являются замещениями в полном смысле слова, поскольку замещения существуют только в движениях, но не в сознании ребенка. На вопрос взрослого о названии предметов, с которыми он играет, ребенок дает их реальные, а не игровые имена. Например, мальчик явно занимается приготовлением пищи: помешивает что-то в кастрюльке, дует, пробует на вкус. На вопрос взрослого: «Что у тебя варится?» – он отвечает: «Палочки и колечки». Встречаются также двойные наименования предметов,

например «шарик—яблоко» или «колечко—печенье», но эти наименования очень непрочны и часто распадаются. Реальная и игровая функции предметов в таких замещениях оказываются рядоположенными. Самостоятельных игровых называний предметов еще нет.

Важно подчеркнуть, что на этом этапе уже есть действия с предметом-заместителем, но еще нет называния этого предмета игровым именем. На ранних стадиях развития игры (в отличие от последующих) ребенок ***не может назвать предмет новым именем, до того как он не произведет с ним соответствующее действие.***

Другим важнейшим условием переименования предмета в игре является ***эмоциональная вовлеченность ребенка в игру*** и в действия взрослого. Дети принимают и повторяют новое, игровое название предмета только в случае, если взрослый активно выражает свою увлеченность игрой и если ребенок «заражается» этой увлеченностью. Если же взрослый просто демонстрирует новые действия с предметами и комментирует их, дети ограничиваются подражанием, но никогда не называют предметы новыми именами и не переходят к самостоятельным замещениям.

Называние предмета игровым именем, которое происходит на пятом этапе, носит характер открытия и существенно меняет характер действий ребенка. Зафиксированное в слове новое значение предмета как бы ***оживляет*** этот предмет, рождает яркий образ всей ситуации его использования. Приведем еще один пример, описанный Л. Н. Галигузовой.

> Девочка ковыряет ножом в отверстии овальной вершины пирамидки и кормит куклу. Взрослый спрашивает ее: «Что куколка кушает?» Девочка смотрит на предмет и неуверенно произносит: «Печенье». Затем быстро поправляет себя: «Яичко!» Взрослый понимающе кивает головой, а она быстро берет ложку, бьет ею по яичку, очищает его от скорлупы, дует на него, приговаривая: «Горячее яичко, надо, чтобы остыло».

Как можно видеть, введение слова преобразует весь смысл ситуации и действий ребенка. Они становятся эмоционально более насыщенными, целенаправленными и соответствующими воображаемой ситуации. После первого игрового пере-

именования предмета, которое часто является принятием (а не просто повторением) переименования взрослого, происходит как бы ***открытие нового, условного способа действия с предметами***. Ребенок начинает вводить в игру собственные, подчас оригинальные замещения. Переименование предметов перемещается к началу игрового действия, становится более осознанным.

Таким образом, развитие игровых замещений в раннем возрасте проходит следующие этапы: 1) наблюдение за игрой взрослого; 2) присоединение к этой игре, совместная игра; 3) подражание действиям взрослого; 4) самостоятельное отсроченное подражание с появлением вариативности игровых действий; 5) появление самостоятельных игровых замещений. Эти этапы отражают ***поворот от непосредственного подражания чужим действиям к собственным действиям ребенка***, которые опосредованы знаком как «орудием культуры», т. е. словом; возникает действие от слова (или от мысли), а не от вещи. Этот поворот происходит при активном и непосредственном участии взрослого. Функция замещения, как и всякая другая психическая функция, ***сначала разделена между ребенком и взрослым и существует в интерпсихической форме, а затем присваивается ребенком и становится его интрапсихической функцией.*** Введение знака (т. е. переименование предмета) преобразует для ребенка внешнюю воспринимаемую ситуацию в смысловую. Восприятие опосредуется словом, а прежние предметы наполняются новым смыслом. Переход от непосредственного действия к опосредованному происходит в единстве аффективного и интеллектуального: перенос значения одного предмета на другой возможен только при эмоциональной вовлеченности ребенка в игру и при аффективной значимости игровых действий.

Появление элементов творчества в игре детей раннего возраста

Разговор о творчестве применительно к детям раннего возраста может показаться странным. Ведь творчество в общем плане рассматривается как деятельность, результатом которой является создание новых материальных и духовных ценностей, порождающая что-то новое, ранее не существовавшее. Однако взгляд на проблему творчества с точки зрения детской психологии

заставляет уточнить это понимание. Л. С. Выготский писал, что творчество проявляется везде, где человек воображает, изменяет, отступает от стереотипа, создает хоть крупицу нового для себя или других. С этой точки зрения можно и нужно говорить о творческих проявлениях даже в раннем детстве, причем ***первые проявления детского творчества появляются в игре детей***, и главным образом в замещающих действиях.

Игра детей второго года жизни имеет в основном репродуктивный характер: их действия целиком определяются наглядной ситуацией и демонстрацией взрослого. Использование предметов-заместителей имеет чисто подражательный характер и плохо осознается ребенком.

На третьем году жизни игра, по данным Л. Н. Галигузовой, претерпевает значительные изменения, которые заключаются в следующем:

во-первых, ***усиливаются игровая мотивация*** и эмоциональная вовлеченность ребенка в игру: увеличивается длительность игры, ребенок ярче и чаще проявляет различные эмоции, значительно нарастает самостоятельность игровых действий, их независимость от взрослого;

во-вторых, существенно меняется ***состав игровых действий.*** Увеличивается не только владение игровыми навыками и число игровых действий, но и их ***вариативность***. На смену разрозненным действиям двухлеток приходит последовательная и самостоятельная отработка схем одного сюжета. Так, для того чтобы приготовить кукле обед, ребенок может в течение 15—20 мин резать овощи, складывать их в кастрюлю, помешивать, пробовать на вкус, сервировать стол и пр. Вспомним, что малыш в той же ситуации бегло подносил ложку ко рту куклы;

в-третьих, что, пожалуй, самое главное, в репертуар игрового поведения детей прочно входят ***замещения***. Большинство детей в конце 3-го года жизни без труда замещают одни предметы другими и сами дают им соответствующие названия. Эти замещения часто бывают достаточно оригинальными собственными изобретениями детей. Они и являются первыми ***«продуктами» детского творчества***.

Итак, к концу раннего возраста складывается новый способ действия детей с предметами-заместителями. Ребенок начинает ясно видеть сходство и различие между обозначающим

и обозначаемым предметом; выбор предмета-заместителя перестает быть случайным – малыш сначала ищет подходящий предмет и только потом дает ему новое название. Осознанность, самостоятельность и оригинальность замещающих действий детей позволяют рассматривать их как проявления детского воображения. Появившаяся свобода в оперировании образами предметов и их обозначениями (словами) позволяет ребенку переструктурировать наглядную ситуацию в целом, вырваться за ее пределы и создать свой собственный сюжет игры.

Л. Н. Галигузова описывает следующий пример такого переструктурирования:

> «Наташа (2 года 11 месяцев), поиграв с куклой, неожиданно отодвигает все игрушки в сторону, берет два блюдца и кладет на них по кубику и на каждый ставит овальную деталь пирамидки. Повернувшись к взрослому, говорит: “Это окошки (кубики), а это колобки сушатся”. Затем Наташа снимает их и кладет на их место плоский пластмассовый треугольник: “Вот мост, машины сюда проезжают”. Закрыв один из проемов другой деталью конструктора, объявляет: “Закрыт огород, не проезжать”. Берет ложку и изображает ею машину, движется по мосту: “Ду-ду-ду”. Затем строго говорит, обращаясь к ложке: “Огород закрыт, куда ты едешь?” Убрав ложку, девочка повторяет то же самое с палочкой...» и т. д.

В данном примере ребенок играет без опоры на реалистические игрушки, свободно замещая один предмет другим. Здесь игра уже выступает как совершенно самостоятельная, независимая от взрослого деятельность, в которой ребенок свободен от наглядной ситуации и творит свой собственный воображаемый мир.

ИТОГИ

В раннем возрасте происходит разделение предметно-практической и игровой деятельности детей.

На втором году жизни игра детей имеет процессуальный характер: игровые действия одноактные, между собой не связаны, стереотипны. Ребенок еще не осознает, что он играет: он просто действует с предметами.

Формирование игровых замещений осуществляется в совместной игре ребенка со взрослым. Этот процесс можно описать как превращение разделенного со взрослым действия в индивидуальное действие ребенка, в ходе которого он открывает новый способ действия с предметом и изобретает свои собственные способы замещения.

В процессе формирования игровых замещений ребенок отделяет действие (назначение) и название (слово) от конкретного предмета, благодаря чему становится возможным перенос значения одного предмета на другой. Переименование предмета (введение знака) преобразует для ребенка воспринимаемую ситуацию в смысловую. Становится возможным действие от слова (или от мысли), а не от вещи.

Между третьим и вторым годом жизни характер игры детей существенно меняется: усиливается игровая мотивация, изменяется структура игровых действий, начинает активно работать воображение детей. Оригинальные игровые замещения, которые можно наблюдать уже у детей третьего года жизни, можно рассматривать как первые проявления воображения и творчества.

Вопросы

1. Каковы основные характеристики процессуальной игры детей второго года жизни?
2. В чем суть игровых замещений ребенка?
3. Что дает для игры введение нового имени предмета?
4. Каковы этапы и условия формирования игровых замещений?
5. Чем отличается игра детей второго и третьего года жизни?
6. Приведите свои примеры проявлений творчества в игре детей раннего возраста.

Глава 5 СТАНОВЛЕНИЕ ПОТРЕБНОСТИ В ОБЩЕНИИ СО СВЕРСТНИКОМ

Отношение детей раннего возраста к сверстнику

В раннем возрасте возникает еще одна важная сфера жизнедеятельности ребенка: его общение с другими детьми. В младенческом возрасте, даже если ребенок растет среди сверстников (в яслях или в доме ребенка), он еще не общается с другими детьми. Хотя младенцы и проявляют своеобразный интерес и избирательное отношение друг к другу, эти младенческие контакты побуждаются в основном потребностями в новых впечатлениях и в активном функционировании. Другой ребенок скорее является для них интересным живым объектом, чем партнером по взаимодействию (Л. М. Царегородцева, 1989). После 3 лет дети уже демонстрируют ярко выраженную потребность в общении со сверстником и специфические формы взаимодействия друг с другом. ***Периодом формирования этой важнейшей потребности является ранний возраст.***

Следует отметить, что проблема зарождения межличностных отношений детей в раннем возрасте изучена явно недостаточно. Имеющиеся в психологической литературе данные о взаимодействии и взаимоотношениях детей раннего возраста весьма немногочисленны и противоречивы. Наиболее систематическое и подробное исследование общения детей в этот период предпринято Л. Н. Галигузовой (1989). Поэтому в данной главе мы будем в основном опираться на результаты этой работы.

Как воспринимает малыш своих сверстников? Известно, что центральной фигурой для ребенка первых лет жизни является взрослый. Переносится ли отношение к взрослому на других детей, в том числе сверстников? Ведь другие дети совсем не похожи на взрослых ни внешностью, ни характером поведения. В то же время дети раннего возраста испытывают особый интерес к игрушкам. Другой ребенок может напоминать малышу живую, подвижную игрушку. Чтобы выявить специфику отношения к сверстнику, нужно сопоставить его с отношением к другим, значимым для ребенка предметам. Такое сопоставление было проведено Галигузовой.

В первой серии экспериментов детям предъявлялись слайды с изображениями сверстника, взрослого или игрушки, представляющей собой какое-либо животное. Изображения живых людей вызывали значительно больший интерес детей, который выражался в эмоциональных проявлениях, внимательном рассматривании и высказываниях детей. Особую эмоциональную вовлеченность дети демонстрировали при рассматривании изображений сверстника. Изображение сверстника вызывало в 2 раза больше эмоциональных проявлений и в 1,5 раза больше вокализаций, чем изображение взрослого. Самое интересное, что в слайдах со сверстником дети видели не просто картинку, а узнавали в них самих себя или знакомую ситуацию, связанную с их собственным опытом. Приведем несколько примеров.

Виталик (2 года 1 месяц) очень внимательно и долго рассматривал снимок ребенка, затем удивленно оглянулся на экспериментатора и несколько раз сосредоточенно повторил: «Виталик! Виталик!»

Максим (2 года 10 месяцев), с улыбкой глядя на изображение ребенка с игрушкой, многозначительно улыбнулся взрослому и выразительно произнес, показывая пальцем сначала на себя, а затем на сверстника на картинке: «Я!»

Сережа (2 года 8 месяцев), рассматривая плачущего ребенка, обращаясь к взрослому, говорит: «Мальчик хочет к маме. Плачет в пижамке. А я плакал, когда в ясли пошел».

Вика (1 год 11 месяцев), глядя на то же изображение, сообщила взрослому: «...Этот мальчик ушиб головку, как Вика» (незадолго до этого она упала и ударилась головой).

Рассматривая изображение сверстника, дети разговаривали с ним, как с живым ребенком, выражали ему сочувствие, помещали его в какую-либо знакомую житейскую ситуацию.

Ничего подобного не наблюдалось при восприятии изображений игрушек или взрослых. Рассматривая снимки игрушечных животных, дети, как правило, лишь называли их («это лев», или «собачка»). Фотографии взрослых вызывали у них воспоминания о близких людях: некоторые малыши рассказывали взрослому о близкой встрече с мамой, а иногда расстраивались, вспомнив, что мамы нет рядом с ними. Но только изображение сверстника вызывало ***«узнавание самого себя»***, которое всегда сопровождалось яркими эмоциями. Восприятие изображений ровесника позволяло детям посмотреть на себя как бы со стороны и таким образом не только узнать, но и ***«познать»*** самих себя. В то же время эта ситуация исключала возможность двустороннего контакта и реального общения как со взрослым, так и со сверстником.

В следующей серии экспериментов сравнивалось отношение детей не к изображениям, а к вполне реальным предметам.

> Ребенку, сидящему в кроватке, на короткое время предъявлялся один из трех объектов: игрушка, другой ребенок или взрослый. Игрушка и ребенок находились в другой кроватке, а взрослый – на стуле, рядом с кроваткой испытуемого. В этой ситуации значительно больше инициативных проявлений детей вызывал взрослый. Несмотря на то, что другой малыш в соседней кроватке вел себя достаточно активно (манипулировал предметами, прыгал, издавал различные звуки), а взрослый занимал пассивную позицию, дети явно предпочитали взрослого, а не сверстника. Они стремились привлечь к себе внимание взрослого и вступить в общение с ним всеми доступными способами.

Это может свидетельствовать о том, что потребность в общении со взрослым у детей раннего возраста является значительно более острой, чем потребность в общении со сверстником. В то же время анализ поведения детей при восприятии сверстника показал, что это не просто восприятие живого объекта, но взаимодействие, отвечающее всем критериям общения.

М. И. Лисина предложила 4 критерия, которые свидетельствуют о наличии потребности в общении: 1) внимание и интерес

к другому человеку; 2) эмоциональное отношение к нему; 3) стремление привлечь к себе внимание другого; 4) чувствительность к его воздействиям. Эксперименты Галигузовой показали, что поведение детей раннего возраста отвечает всем этим критериям. Первый из них проявлялся в ***интересе и внимании к сверстнику*** – дети с интересом рассматривали друг друга и внимательно наблюдали за действиями другого ребенка. Второй критерий – эмоциональное отношение к ровеснику – проявлялся в разнообразных ***эмоциональных экспрессиях***, которые сопровождали наблюдение за другим ребенком. Третий критерий был представлен значительным количеством действий (выражением расположения к сверстнику, демонстрацией своих возможностей или игрушек, жестами, вокализациями и пр.), которые были направлены на ***привлечение к себе внимания сверстника***. И наконец, четвертый критерий выражался в том, что малыши учитывали отношение к себе других детей и проявляли ***чувствительность к их воздействиям***.

В то же время не на всех этапах раннего возраста поведение детей отвечало этим критериям. На втором году жизни малыши реагировали на появление сверстника лишь ориентировочно-исследовательскими действиями и эмоциональными экспрессиями, соответствующими двум первым критериям. Адресованные сверстнику коммуникативные акты были фрагментарными и бедными по своему составу. Слабо выраженные улыбки, которыми изредка обменивались малыши, не воспринимались ими как выражение отношения или желания общаться и часто оставались без ответа. Только во взаимодействии детей третьего года жизни появились два последних критерия потребности в общении.

Таким образом, потребность в общении ребенка со сверстниками возникает лишь на третьем году жизни. В раннем возрасте эта потребность по своей интенсивности уступает потребности в общении со взрослым и потребности в манипуляциях с предметами.

Специфика общения детей раннего возраста

Наблюдение за взаимодействием детей в разных ситуациях позволило Л. Н. Галигузовой выделить четыре категории действий, отражающих отношение детей к сверстникам.

В первую из них входят действия, характеризующие отношение к сверстнику как к ***интересному объекту***. Эти действия выражаются в рассматривании другого ребенка, в знакомстве с его внешностью: дети подходят поближе к сверстнику, рассматривают его одежду, лицо, фигуру, привлекают к нему внимание взрослого. Подобные действия можно наблюдать и в контактах со взрослым, и при знакомстве в новым предметом.

Во вторую категорию входят действия со сверстником как с ***игрушкой***. Эти действия характеризует особая бесцеремонность и нечувствительность к реакции сверстника. Дети дергают ровесника за волосы, уши, хлопают его рукой по голове, тащат за руку или ногу, т. е. играют с ним, как с куклой. Ничего подобного по отношению к взрослому они никогда себе не позволяют.

В третью категорию входят действия, общие для поведения детей в отношении сверстника и ***взрослого***: наблюдение за его действиями, подражания, взгляды в глаза, адресованные улыбки, демонстрация своих возможностей, речевые обращения и пр.

Наконец, четвертая категория объединяет действия, специфичные только для ***контактов со сверстником***. Их отличают чрезвычайно яркая эмоциональная окрашенность и раскованность детей. Малыши весело прыгают, визжат, дразнят друг друга, громко хохочут, кривляются, бегают друг за другом, прячутся, пугают друг друга и пр. Сюда же входят и негативные реакции на сверстника, ссоры из-за игрушек, недовольство близким соседством или вмешательством сверстника, доходящее до драки. Ни по отношению к взрослому, ни с игрушкой ничего подобного дети не делают.

В описанных четырех категориях можно выделить два аспекта отношения к другим людям – ***объектный и субъектный***. Внешним признаком различения этих аспектов могут служить взгляды в глаза сверстнику и эмоциональные проявления, адресованные ему. Сходные на первый взгляд действия, например подражание, в одних случаях могут быть объектными (например, ребенок, понаблюдав за сверстником, ковырявшим свои колготки, производит то же действие со своей одеждой, не обращая внимания на реакцию ровесника), а в других – субъектными (увидев прыгающего в кроватке ребенка, радостно улыбаясь и глядя ему в глаза, тоже принимается прыгать перед ним). Субъектные действия обращены другому и направлены

на ответную реакцию. Выделение данных аспектов позволяет проследить изменения в отношении детей к ровесникам на протяжении раннего возраста. Эта динамика заключается в ***сокращении объектных и увеличении субъектных действий по отношению к сверстнику***.

На протяжении раннего возраста (от 1 года до 3 лет) соотношение этих видов действий в репертуаре детей существенно меняется. Значительно сокращается частота действий со сверстником как с игрушкой (2-я категория). После 1,5 лет обращение ребенка со сверстником становится более деликатным и осторожным. В 3 года подобные действия практически отсутствуют. Частота действий 3-й категории, напротив, с возрастом увеличивается. Содержанием этих действий является наблюдение за игрой ровесника, подражание его действиям, сопровождаемое эмоциями. В 3 года у детей появляется стремление вызвать ответную активность сверстника, попытка завязать общение. (Ранее эти проявления наблюдались только в отношении взрослого.)

Наиболее резким изменениям на протяжении раннего возраста подвергается 4-я категория действий, которая как раз и отражает специфику общения маленьких детей. Однозначно определить эту специфику достаточно сложно. Дело в том, что детские контакты резко отличаются как от делового сотрудничества, так и от эмоционального общения со взрослым. В них выражается отношение к ровеснику как к равному ребенку существу, с которым можно баловаться, соревноваться, кривляться и пр. Особое место во взаимодействии детей занимает ***подражание*** друг другу. Дети как бы заражают друг друга общими движениями и через это чувствуют взаимную общность. Приведем примеры подобного подражания.

Дима (2 года) с интересом наблюдает за Катей (1 год 9 месяцев), которая ковыряет клеенку. Дима с улыбкой смотрит ей в лицо, пододвигается к ней поближе и тоже начинает ковырять клеенку, поглядывая на девочку. Катя, по-прежнему не замечая интереса к ней Димы, хлопает рукой по клеенке и лепечет. Дима, смеясь, повторяет то же самое. Катя, наконец, улыбается Диме и весело бьет перед ним ногами по полу. Дима, смеясь, повторяет ее действия. Оба весело хохочут. Дима начинает щелкать языком перед Катей; Катя, смеясь, тоже щелкает языком.

Как видно из этого примера, подражание действиям сверстника могут быть средством привлечения к себе внимания и основой для совместных действий. В этих действиях малыши не ограничиваются никакими нормами в проявлении своей инициативы. Л. Н. Галигузова насчитала 59 разновидностей совместных действий малышей. Они кувыркаются, принимают причудливые позы, издают необычные возгласы, придумывают ни на что не похожие звукосочетания и пр. Подобная свобода и нерегламентированность общения маленьких детей позволяет предположить, что сверстник помогает ребенку проявить самобытное начало, выразить свою оригинальность.

Помимо весьма специфического содержания, контакты малышей имеют еще одну отличительную особенность – они практически всегда сопровождаются ***яркими эмоциями***. Дети с восторгом повторяют друг перед другом однотипные действия, как бы зеркально отражаясь друг в друге. Приведем еще один пример.

> Ира (2 года 3 месяца) закрывает лицо руками и напряженно ждет. Рома (2 года 4 месяца), смеясь, заглядывает ей в лицо. Ира открывает лицо и с улыбкой начинает раскачиваться перед мальчиком. Рома весело повторяет ее действия. Некоторое время дети сидят и качаются. Потом Рома громко хлопает в ладоши и с выжидательной улыбкой смотрит в глаза Ире. Ира с удовольствием повторяет его действие, оба, смеясь, хлопают в ладоши. Вдруг Ира вскакивает и тут же весело падает перед мальчиком, оглядывается на него. Рома с восторгом повторяет это движение. Дети по очереди падают и встают, громко смеются. Ира радостно визжит, глядя Роме в глаза. Рома тоже визжит. Вдруг оба останавливаются, замерев, смотрят друг другу в глаза и с визгом почти одновременно падают. Так повторяется несколько раз.

Сравнение общения детей в разных ситуациях показало, что наиболее благоприятной для детского взаимодействия оказывается ситуация ***«чистого общения»***, т. е. когда дети находятся один на один друг с другом. Введение в ситуацию игрушки в этом возрасте ослабляет интерес к сверстнику: дети манипулируют с предметами, не обращая внимания на сверстника, или же ссорятся из-за игрушки. Участие взрослого также отвлекает детей друг от друга: они наперебой стремятся привлечь к себе внимание

взрослого, при этом количество обращений к сверстнику значительно сокращается. Это может свидетельствовать о том, что ***потребности в предметных действиях и в общении со взрослым являются более сильными для ребенка раннего возраста.*** Вместе с тем потребность в общении со сверстником уже складывается на третьем году жизни и имеет весьма специфическое содержание.

Содержание контактов детей раннего возраста, несмотря на свою внешнюю простоту, не поддается однозначному определению и не укладывается в привычные рамки общения взрослых между собой или ребенка со взрослым. Это, бесспорно, практические действия, предполагающие физический контакт, перемещение в пространстве и пр. Но эти действия лишены деловой цели, в отличие от ситуативно-делового общения со взрослым. Общение детей друг с другом ярко эмоционально окрашено, однако квалифицировать его как личностное можно лишь с существенными оговорками: дети слабо и поверхностно реагируют на индивидуальность партнера, они стремятся главным образом выявить самих себя.

Общение детей раннего возраста можно назвать ***эмоционально-практическим взаимодействием***. По-видимому, такое взаимодействие дает ребенку ощущение своего сходства с другим, равным ему существом. Это переживание своей общности с другим человеком вызывает бурную радость. Общение ребенка со сверстниками, протекающее в свободной, нерегламентированной форме, создает оптимальные условия для ***осознания и познания самого себя***. Воспринимая свое отражение в другом, малыши лучше выделяют самих себя и получают как бы еще одно подтверждение своей целостности и активности. Получая от сверстника ответную реакцию и поддержку в своих играх и затеях, ребенок реализует свою ***самобытность и уникальность***, что стимулирует самую непредсказуемую инициативность малыша.

Роль взрослого в становлении общения со сверстником

Итак, общение между детьми и потребность в нем возникает на третьем году жизни. Но достаточно ли простого присутствия сверстника, чтобы возникло «человеческое» отношение к нему и общение с ним?

Наблюдения за детьми раннего возраста показывают, что в центре их взаимодействия находится взрослый. Сам по себе опыт посещения детских яслей не дает существенной «прибавки» к их социальному развитию. Помимо индивидуального опыта общения со сверстником, необходимо участие взрослого в контактах маленьких детей. Однако какое именно влияние должен оказывать взрослый, чтобы общение детей складывалось успешно?

Здесь возможны два пути. Во-первых, это организация ***совместной предметной деятельности детей***. Поскольку эта деятельность является ведущей на данном возрастном этапе, можно предположить, что именно вокруг нее будут складываться первые детские контакты. Во-вторых, это организация ***субъектного взаимодействия*** детей. Можно предположить, что необходимым условием их общения является отношение к другому ребенку как к самостоятельной личности, субъекту, которое может передать малышу только взрослый. Вопрос о том, какая из этих гипотез является справедливой, выяснялся в той же работе Л. Н. Галигузовой.

> В эксперименте участвовали 3 группы детей 1,5 лет, у которых еще не сложилась потребность в общении со сверстником. В первой экспериментальной группе создавались благоприятные условия для совместной предметной деятельности детей. Двое малышей усаживались за столик, на котором лежали игрушки. Взрослый выступал в роли наблюдателя. Во второй экспериментальной группе взрослый налаживал личностные контакты между детьми. Предметная ситуация оставалась прежней, а роль взрослого менялась: он привлекал внимание детей друг к другу, называл их по имени, сосредоточивал их внимание на достоинствах и успехах ровесника, хвалил партнера, предлагал полюбоваться им, предлагал повторить его действия и пр. Формирующие занятия проводились с этими двумя группами в течение 1,5 месяцев. С детьми третьей группы взрослый не занимался – они составили контрольную группу. По окончании экспериментов выяснялись изменения, произошедшие в общении детей во всех трех группах.

Результаты заключительных, контрольных экспериментов показали, что наиболее значительные изменения в отношениях

детей произошли во второй экспериментальной группе. В этой группе значительно возросли частота и выраженность эмоциональных экспрессий, адресованных сверстнику, стали появляться эмоционально окрашенные игровые действия, свойственные детям третьего года жизни. После формирующих занятий дети впервые стали обращаться друг к другу по имени и повторять действия сверстника. Наиболее располагающей к осуществлению игровых действий оказалась ситуация «чистого общения». В этой группе значительно возросло число субъектных действий и сократились действия со сверстником как с объектом.

В первой экспериментальной и в контрольной группах поведение детей, направленное на сверстника, почти не изменилось. Они по-прежнему в одиночку манипулировали с предметом, лишь изредка поглядывая на сверстника. Примерно половина их субъектных действий характеризовалась отрицательной направленностью: малыши недовольно смотрели в глаза ровеснику, настороженно замирали, сердито требовали у него игрушку, протестовали против всякого вмешательства в свою игру.

Анализ поведения детей первой группы на занятиях показал, что на них каждый ребенок занимался в основном индивидуальной игрой с игрушками. Инициативные обращения детей друг к другу выражались в основном в обмене игрушками или в попытках отобрать их. Эмоционально окрашенные действия носили преимущественно негативный характер: малыши сердито отбирали игрушки друг у друга, замахивались один на другого. Чувствительность к инициативе сверстника также была слабой; она сводилась в основном к тому, что дети брали у сверстника предлагаемую игрушку. На просьбу ровесника дать игрушку дети либо не отвечали, либо отказывались ее выполнить.

Во второй экспериментальной группе на протяжении формирующих занятий неуклонно увеличивался интерес детей друг к другу. Несмотря на то, что индивидуальная игра по-прежнему занимала их, они с интересом рассматривали лицо и руки ровесника. Малыши радостно улыбались, наблюдая за игрой сверстника, смеялись над его необычными действиями. После 4–6-го занятия возникли эмоционально-окрашенные действия, адресованные сверстнику (игра «в прятки», «в козу» и т. п.). В результате между детьми возникали совместные игры, протекающие очень оживленно. Периоды индивидуальной игры сменялись

эмоционально-практическим взаимодействием детей, и взрослому все реже приходилось организовывать контакты малышей. Характерно, что взрослый не обучал детей тем способам общения, которые они демонстрировали на занятиях. Он просто привлекал внимание детей к сверстнику, его достоинствам, стремился вызвать к нему интерес и сочувствие. В результате этого появились не только интерес к ровеснику и доброжелательное отношение к нему, но и специфические способы взаимодействия, характерные для общения детей более старшего возраста.

Таким образом, эксперименты по формированию общения между детьми показали, что ***переход детей к субъектному, собственно коммуникативному взаимодействию становится возможным в решающей степени благодаря взрослому***. Именно взрослый помогает ребенку выделить сверстника и увидеть в нем такое же существо, как он сам. Наиболее эффективным путем для этого является организация ***субъектного взаимодействия*** детей. Интерес к игрушкам, свойственный детям этого возраста, мешает ребенку самому «увидеть» сверстника. Игрушка как бы закрывает человеческие качества другого ребенка. Открыть их ребенок может только с помощью взрослого.

ИТОГИ

Потребность в общении со сверстником складывается на протяжении раннего детства.

Развитие потребности в общении со сверстником проходит ряд этапов. На втором году жизни у детей наблюдаются внимание и интерес друг к другу; к концу второго года жизни – стремление привлечь к себе внимание сверстника и продемонстрировать ему свои успехи; на третьем году жизни появляется чувствительность детей к отношению сверстника, что приводит к окончательному формированию потребности общения с ним.

Общение детей друг с другом в раннем возрасте имеет форму эмоционально-практического взаимодействия, характерными особенностями которого являются:

1) непосредственность, отсутствие предметного содержания;

2) раскованность, эмоциональная насыщенность;

3) ненормированность и нестандартность коммуникативных средств;

4) зеркальное отражение действий и движений партнера.

Дети демонстрируют и воспроизводят друг перед другом эмоционально-окрашенные игровые действия; общность действий и эмоциональных экспрессий дает им уверенность в себе и приносит яркие эмоциональные переживания. Через сверстника ребенок выделяет себя, осознает свои индивидуальные особенности.

Решающая роль в процессе формирования общения со сверстником принадлежит взрослому. Наиболее эффективным путем воздействия взрослого на контакты детей является организация субъектного взаимодействия между ними.

Вопросы

1. Чем отличается отношение ребенка 1 года – 2 лет к сверстнику от его отношения к взрослому и к предмету?

2. Когда складывается потребность в общении со сверстником и каковы основные этапы ее становления?

3. В чем заключаются специфические особенности общения маленьких детей?

4. Каковы главные условия формирования потребности в общении со сверстником в раннем возрасте?

Глава 6 ПРЕДПОСЫЛКИ СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ И КРИЗИС ТРЕХ ЛЕТ

Ситуативность как главная характеристика раннего возраста

На протяжении всего раннего возраста поведение ребенка является ситуативным, зависящим от того, что происходит здесь и сейчас. Первым обратил внимание на эту особенность ребенка раннего возраста выдающийся немецкий психолог Курт Левин. В своих оригинальных экспериментах он показал, что поведение ребенка целиком определяется воспринимаемой ситуацией и неразрывно связано с ней. Он называл действия ребенка в ситуации ***«полевыми»***, т. е. определяемыми тем зрительным полем, в котором он сейчас находится. Левин предлагал рисовать «карту передвижения» ребенка по комнате и последовательность его действий в зависимости от того, какие предметы в этой комнате находятся. От каждого предмета для ребенка исходит как бы аффект, притягивающий или отталкивающий его. Каждый предмет «тянет» ребенка к тому, чтобы он его потрогал, взял в руки, пощупал или, наоборот, отошел подальше и не касался его. По словам Левина, в раннем возрасте каждый предмет приобретает известный повелительный характер. Всякой вещи присущ какой-то аффект, настолько побудительный, что он приобретает для ребенка характер «принудительного» аффекта. Поэтому ребенок в этом возрасте находится как бы в ***силовом поле вещей и предметов***, где на него постоянно действуют «магнитные» силы, притягивающие или отталкивающие его. У него нет равнодушного или отстраненного отно-

шения к вещам. Как образно говорил К. Левин, лестница манит ребенка, чтобы он поднялся по ней, дверь — чтобы он закрыл и открыл ее, колокольчик — чтобы он в него позвонил, шарик – чтобы он покатил его и пр. Каждая вещь заряжена для ребенка в этой ситуации какой-то притягивающей или отталкивающей силой, имеет аффективную валентность и соответствующим образом провоцирует его на действие. Эта фиксированность ребенка на окружающих предметах была названа своеобразным ***«предметным фетишизмом»***.

К. Левин описывал опыт, показывающий, какую трудность представляет для ребенка до 2 лет задача сесть на предмет, находящийся вне поля его зрения. Так, ребенок никак не может сесть на камень, потому что как только он поворачивается к нему спиной, он теряет его из виду. Он пытается держаться за этот камень и поворачивается, не отрывая от него рук, но это плохо получается. Наконец, один ребенок выходит из затруднения своеобразным путем: он пригибается, смотрит между ногами так, чтобы, стоя спиной к камню, все же видеть его, и только тогда ему удается сесть. В другом случае экспериментатор сам кладет руку ребенка на камень и ребенок садится на собственную руку, потому что у него нет уверенности, что за частью камня, которая у него под рукой, есть камень в целом.

Аналогичные эксперименты Л. С. Славиной с более старшими детьми приводит Л. С. Выготский. Задачей этих экспериментов было выяснить, может ли ребенок сказать не то, что он видит перед собой, а как бы «отлететь» в своих словах от конкретной ситуации. Предварительно выяснялось, что дети без труда повторяют за взрослым простые фразы типа «Курица идет», «Собака бежит» и пр. Но сказать «Таня идет» тогда, когда Таня тут же перед глазами сидит, ни один ребенок не смог. Малышу было невозможно, глядя на сидящую Таню, произнести «Таня идет». То, что он видел, действовало на него гораздо сильнее, чем слова. Слова ребенка 2–3 лет не могут расходиться с действительностью. Поэтому в раннем возрасте дети совсем не могут обманывать. Только к концу этого периода появляется способность говорить не то, что есть не самом деле. Но до 3 лет ребенок не может говорить ни о чем другом, кроме того, что находится у него перед глазами, или о том, что звучит в его ушах.

Ситуативность характеризует не только поведение, но всю психическую жизнь ребенка. Память в раннем возрасте проявляется только при активном восприятии – в факте узнавания знакомых предметов или явлений. Впечатления младенческого и раннего возраста, как правило, не сохраняются в памяти человека, за исключением каких-то исключительных случаев или особо одаренных личностей (например, Л. Н. Толстого).

Мышление в раннем возрасте проявляется исключительно как наглядно-действенное, как умение устанавливать связи между предметами в наглядной ситуации. Мыслить для маленького ребенка – не значит думать или вспоминать, а значит действовать здесь и сейчас с конкретными, воспринимаемыми предметами.

Эмоции и аффекты в этом возрасте тоже крайне ситуативны и преимущественно проявляются в момент сиюминутного восприятия объекта, вызывающего аффект. Ребенок может отчаянно заплакать из-за того, что на его глазах лопнул воздушный шарик, и столь же быстро успокоиться, если ему предложат другой. Он радуется новой игрушке, энергично бросает ее на пол и совершенно не боится ее сломать или потерять.

Что же обусловливает столь явную ситуативность поведения ребенка во всех сферах его психической жизни? Отвечая на этот вопрос, Л. С. Выготский в качестве главного объяснения выдвигает своеобразие сознания ребенка раннего возраста, суть которого заключается в единстве между сенсорными и моторными функциями: за каждым восприятием немедленно следует действие. Это единство сенсорного и моторного начала не возникает из простого условного рефлекса. В отличие от рефлекса, действие ребенка является не автоматическим, а аффективно окрашенным. Ребенок видит каждый предмет в разной аффективной окраске. Восприятие и чувствование еще не отделены друг от друга и представляют собой неразрывное единство, которое вызывает третий момент – непосредственное действие в ситуации. Именно притягательная сила вещей, ***аффективная заряженность*** каждой вещи таит в себе источник притяжения для ребенка. В отличие от Пиаже, который в качестве начала сенсомоторного интеллекта рассматривал упражнение рефлексов, навыки и циркулярные реакции, Выготский полагал, что связь восприятия и действия осуществляется через аффект.

Именно ***аффективный характер восприятия*** и приводит к сенсомоторному единству.

А. Н. Леонтьев объяснял ситуативность поведения маленького ребенка особым строением детской деятельности, когда между мотивами, побуждающими ребенка, еще ***не установились какие-либо отношения – все они равнозначны и рядоположенны.*** Вернее, соотношение мотивов устанавливается извне, независимо от самого ребенка, – большая или меньшая значимость того или иного мотива определяется биологическими потребностями малыша или воздействиями взрослого, которые направляют и организуют его поведение, или предметами, которые он воспринимает. Поведение и внутренняя жизнь ребенка еще не образуют устойчивой системы. Этим объясняется чрезвычайная впечатлительность малышей, их восприимчивость к окружающему. Маленького ребенка легко привлечь к чему-то, но столь же легко он переключается на что-то новое.

Таким образом, в раннем возрасте наблюдается совершенно ***особое отношение ребенка к действительности***. Такого отношения еще нет в младенческом возрасте (во всяком случае в первой его половине): спеленутый ребенок может часами водить глазами, рассматривая окружающее. Нет этой особенности и в более старшем возрасте, когда дети привносят в ситуацию свой замысел и знание о других вещах, не находящихся здесь и сейчас непосредственно. ***Ситуативность поведения – специфическая особенность именно раннего возраста.***

На протяжении раннего детства эта особенность постепенно преодолевается. Становление собственной речи ребенка, выполнение речевых инструкций взрослого, появление игровых замещений являются важными шагами по освобождению малыша от власти воспринимаемой ситуации. Это способствует овладению собой и своим поведением. Серьезные успехи ребенка в предметных действиях, речевом развитии, символической игре и других сферах его жизнедеятельности, достигнутые в период раннего детства, качественно изменяют все его поведение. Хотя роль взрослого по-прежнему остается ведущей, стремительно нарастают тенденция к самостоятельности, стремление действовать независимо от взрослых и без них. К концу раннего возраста это находит свое выражение в словах «Я сам», которые являются свидетельством кризиса трех лет.

Основные феномены кризиса трех лет

К трем годам у ребенка появляются и свои собственные желания, непосредственно не совпадающие с желаниями взрослых. В раннем возрасте между желаниями ребенка и взрослых не было особых расхождений. Если ребенок хотел чего-то недозволенного, взрослые быстро переключали его внимание на другой привлекательный предмет. К трем годам желания ребенка становятся определенными и устойчивыми, что подтверждается настойчивыми словами «Я хочу».

Резко возросшее к концу раннего возраста стремление к ***самостоятельности и независимости*** от взрослого, как в действиях, так и в желаниях ребенка, приводит к существенным осложнениям в отношениях ребенка и взрослого. Этот период в психологии получил название ***кризиса трех лет***. Критическим этот возраст является потому, что на протяжении всего нескольких месяцев существенно меняются поведение ребенка и его отношения с окружающими людьми.

Л. С. Выготский описал следующие симптомы кризиса трех лет. Первый из них – ***негативизм***. Это не просто непослушание или нежелание выполнять указания взрослого, а стремление все делать наоборот, вопреки просьбам или требованиям старших. При негативизме ребенок не делает что-то только потому, что его об этом попросили. Причем такое стремление часто наносит ущерб собственным интересам ребенка.

> Например, ребенок, который очень любит гулять, отказывается идти на прогулку, потому что ему предлагает это мама. Как только мама перестает уговаривать его, он настаивает: «Гулять! Гулять!»

При яркой форме негативизма ребенок отрицает все, что говорит ему взрослый. Он может настаивать, что сыр – это масло, синее – это зеленое, а лев – собака и пр. Но как только взрослый соглашается с ним, его «мнение» резко меняется на противоположное. Ребенок, действующий и говорящий вопреки взрослому, действует и говорит вопреки своим собственным ощущениям. Здесь поведение ребенка не только не зависит от воспринимаемых обстоятельств, но и противоречит очевидности. Это поведение вызвано не предметной ситуацией, а отношением

к человеку. Ребенок действует наперекор своим желаниям и очевидности, чтобы выразить свое отношение к другому.

Второй симптом кризиса трех лет – ***упрямство***, которое следует отличать от настойчивости. Например, если ребенок хочет какой-нибудь предмет и настойчиво его добивается, это не упрямство. Но когда ребенок настаивает на своем не потому, что ему этого сильно хочется, а потому, что ***он*** этого потребовал, это уже проявления упрямства. Мотивом упрямства является то, что ребенок связан своим первоначальным решением и ни за что не хочет отступать от него. Здесь снова можно наблюдать прямо противоположную картину ситуативности поведения и желаний ребенка 1–2 лет.

Третий симптом этого возраста — ***строптивость***. Этот симптом является центральным для кризиса трех лет, поэтому иногда данный возраст называют возрастом строптивости. От негативизма строптивость отличается тем, что она безлична. Протест ребенка направлен не против конкретного взрослого, а против образа жизни. Ребенок начинает отрицать все, что он спокойно делал раньше. Ему ничего не нравится, он не хочет идти с мамой за ручку, отказывается чистить зубы, надевать тапочки и пр. Он как бы бунтует против всего, с чем имел дело раньше.

Четвертый симптом – ***своеволие***. Ребенок все хочет делать сам, отказывается от помощи взрослых и добивается самостоятельности там, где еще мало что умеет.

Остальные три симптома встречаются реже и имеют второстепенное значение, хотя родители иногда отмечают их наличие у детей. Первый из них – ***бунт против окружающих***. Ребенок как будто находится в состоянии жесткого конфликта с окружающими людьми, постоянно ссорится с ними, ведет себя очень агрессивно. Другой симптом – ***обесценивание ребенком личности близких***. Так, малыш может начать обзывать мать или отца бранными словами, которых раньше никогда не употреблял. Точно так же он вдруг резко меняет отношение к своим игрушкам, замахивается на них, как будто они живые, отказывается играть с ними. И наконец, в семьях с единственным ребенком встречается стремление к ***деспотическому подавлению окружающих***; вся семья должна удовлетворять любое желание ребенка, в противном случае взрослых ждут истерические приступы с битьем головой об пол, слезы, крики и пр. Если в семье несколько детей,

этот симптом проявляется в ревности или в агрессивности к младшему ребенку, в требованиях постоянного внимания к себе.

Вместе с тем ряд психологических наблюдений показывает, что далеко не всегда 3-летние дети обнаруживают столь острые негативные формы поведения или быстро их преодолевают. В то же время их личностное развитие происходит нормально. В этой связи М. И. Лисина предложила различать объективный и субъективный кризис. ***Субъективный кризис*** – это конкретная картина поведения ребенка и его отношений с близкими взрослыми, которая зависит от частных субъективных факторов. ***Объективный кризис*** – обязательный и закономерный этап развития личности ребенка, на котором появляются личностные новообразования. Внешне, по своей субъективной картине, он далеко не всегда сопровождается негативным поведением.

Личностные новообразования в период кризиса трех лет

Нетрудно видеть, что все описанные симптомы отражают существенные изменения в отношениях ребенка к близким взрослым и самому себе. Ребенок психологически отделяется от близких взрослых, с которыми раньше был неразрывно связан, противопоставляется им во всем. Собственное Я ребенка эмансипируется от взрослых и становится предметом его переживаний. Появляется чувство «Я сам», «Я хочу», «Я могу», «Я делаю». Характерно, что именно в этот период многие дети начинают использовать местоимение «я» (до этого они говорили о себе в третьем лице: «Саша играет», «Катя хочет»). Д. Б. Эльконин определяет новообразование кризиса трех лет как личное действие и сознание «Я сам». Но собственное Я ребенка может выделяться и осознаваться, только отталкиваясь и противопоставляясь другому Я, отличному от его собственного. Отделение (и отдаление) себя от взрослого приводит к тому, что ребенок начинает по-другому видеть и воспринимать взрослого. Раньше ребенка интересовали прежде всего предметы, он сам был непосредственно поглощен своими предметными действиями и как бы совпадал с ними. Все его аффекты и желания лежали именно в этой сфере. Предметные действия закрывали фигуру взрослого и собственное Я ребенка. В кризисе трех лет,

с отделением себя от своего действия и от взрослого, происходит новое открытие себя и взрослого. Взрослые с их отношением к ребенку как бы впервые возникают во внутреннем мире детской жизни. Из мира, ограниченного предметами, ребенок переходит в мир взрослых людей, где его Я занимает новое место. Отделившись от взрослого, он вступает с ним в новые отношения.

Л. И. Божович связывает новообразования кризиса трех лет с появлением «системы Я», в которой доминирует потребность в реализации и утверждении собственного Я. Как следствие возникновения «системы Я» появляются другие новообразования, самым значительным из которых является самооценка и связанное с ней стремление «быть хорошим». Появление этого стремления к концу третьего года жизни приводит к существенному усложнению внутренней жизни ребенка: с одной стороны, он хочет действовать по своему усмотрению, с другой – соответствовать требованиям значимых взрослых. Это усиливает амбивалентные тенденции в поведении, формируются новые отношения со взрослым.

В чем же заключается положительное значение новых отношений со взрослым? Этот вопрос был исследован в работе Т. В. Гуськовой (Ермоловой).

В ходе наблюдений за детьми трехлетнего возраста отчетливо проявился весьма своеобразный комплекс поведения. Во-первых, стремление к достижению результата своей деятельности: дети не просто манипулируют предметами, но настойчиво ищут нужный способ решения задачи. Неудача, как правило, не приводит к отказу от задуманного – дети не меняют своих намерений и конечной цели.

Во-вторых, достигнув желаемого, они стремятся тут же продемонстрировать свои успехи взрослому, без одобрения которого эти успехи в значительной степени теряют свою ценность. Отрицательное или безразличное отношение взрослого к их результату вызывает аффективные переживания.

В-третьих, у детей наблюдается обостренное чувство собственного достоинства, которое выражается в повышенной обидчивости и чувствительности к признанию их достижений, эмоциональных вспышках по пустякам, бахвальстве и преувеличении собственных успехов.

Описанный поведенческий комплекс был назван «гордостью за достижения». Этот комплекс охватывает одновременно три главных сферы отношений ребенка – к предметному миру, другим людям и самому себе. В работе Т. В. Ермоловой было выдвинуто предположение о том, что «гордость за достижения» является поведенческим коррелятом главного личностного новообразования кризиса трех лет. Суть этого новообразования состоит в том, что ребенок начинает видеть себя через призму своих достижений, признанных и оцененных другими людьми.

Для проверки этого предположения был проведен эксперимент, в котором детям предлагались разнообразные задачи (собрать сложную пирамидку-собачку, построить грузовичок или домик из деталей конструктора и пр.), а взрослый оценивал достигнутые ими результаты. В экспериментах принимали участие дети трех возрастных групп: от 2 лет 6 месяцев до 2 лет 10 месяцев; от 2 лет 10 месяцев до 3 лет 2 месяцев и от 3 лет 2 месяцев до 3 лет 6 месяцев. При проведении экспериментов фиксировались показатели предметной деятельности детей (принятие и понимание задачи, настойчивость, включенность, самостоятельность) и показатели отношения к взрослому (поиск оценки взрослого, отношение к этой оценке, оценка своего результата).

Результаты эксперимента показали, что, несмотря на небольшой возрастной интервал (всего 4–5 месяцев), между младшей и средней возрастными группами наблюдаются статистически значимые различия. Показатели настойчивости, самостоятельности и реакции на оценку взрослого увеличиваются примерно вдвое. При переходе от средней к старшей группе темпы изменений снижаются (все эти показатели возрастают всего в 1,2 раза).

Материалы данного исследования показали, что в 3-летнем возрасте для детей становится значимой результативная сторона деятельности, а фиксация их успехов взрослым – необходимым моментом ее исполнения. Соответственно этому возрастает и субъективная ценность собственных достижений, что вызывает новые, аффективные формы поведения, преувеличение своих достоинств, попытки обесценить свои неудачи. Возрастает и активность детей в поиске оценки взрослого.

Итак, данные, полученные в этом исследовании, показывают, что в период кризиса трех лет возникает личностное новообразование, проявляющее себя в форме ***гордости за достижения***.

Оно интегрирует сложившееся у детей на протяжении раннего детства предметное отношение к действительности, взрослому как к образцу и отношение к себе, опосредованное своим достижением. У ребенка появляется новое видение мира и себя в нем.

Новое видение себя состоит в том, что ребенок впервые открывает материальную проекцию своего Я, которое теперь может быть воплощено вовне, а его мерой могут служить собственные конкретные возможности и достижения. Предметный мир становится для ребенка не только миром практического действия и познания, но сферой, где он ***пробует свои возможности***, ***реализует и утверждает себя***. Поэтому каждый результат деятельности является и утверждением своего Я, которое должно быть оценено не вообще, а через его конкретное, материальное воплощение, т. е. через его достижения в предметной деятельности. Главный источник такой оценки – взрослый. Поэтому малыш начинает с особым пристрастием воспринимать отношение взрослого, искать и требовать признания своих достижений и тем самым утверждать себя. ***Одобрение и похвала взрослого рождают чувство гордости и собственного достоинства.*** Признание окружающих перестраивает чувства ребенка, испытываемые при достижении результата: из радости или огорчения оттого, что что-то получилось или не получилось, эти чувства превращаются в переживания успеха или неуспеха. Он сам начинает смотреть на себя глазами другого – взрослого. Ведь успех (или неуспех) – это всегда результат, замеченный и оцененный кем-то, это признание или непризнание в чьих-то глазах, перед лицом кого-то другого. Когда ребенок переживает успех, он представляет, как его достижения будут оценены другими. Переживание таких чувств, как гордость, стыд, уверенность или неуверенность в себе, свидетельствует о том, что ребенок ***присвоил*** (интериоризировал) ***отношение других людей к себе***. Это «чужое» отношение стало его собственным достоянием и собственным отношением к себе.

Новое видение Я через призму своих достижений кладет начало бурному развитию детского самосознания. Я ребенка, «опредмечиваясь» в результате деятельности, предстает перед ним как объект, не совпадающий с ним. А это значит, что ребенок уже способен осуществить элементарную рефлексию, которая разворачивается не во внутреннем, идеальном плане как акт самоанализа, но имеет развернутый вовне характер оценки

своего достижения и сопоставления своей оценки с оценкой окружающих, а тем самым себя с другими людьми.

Становление такой «системы Я», где точкой отсчета является достижение, оцененное окружающими, знаменует собой переход к дошкольному детству.

ИТОГИ

Главной возрастной особенностью раннего возраста является ситуативность, которая заключается в зависимости поведения и психики ребенка от воспринимаемой ситуации. Ситуативность связана с аффективным характером восприятия детей раннего возраста.

К трем годам резко возрастает стремление к самостоятельности и независимости от взрослого, что находит свое выражение в кризисе трех лет. Основными симптомами этого кризиса являются негативизм, упрямство, строптивость и своеволие ребенка, бунт против окружающих. За этими негативными симптомами стоят личностные новообразования: «система Я», личное действие, сознание «Я сам», чувство гордости за свои достижения.

Новое видение себя через призму своих достижений кладет начало бурному росту самосознания: Я ребенка, «опредмечиваясь» в результатах своей деятельности, предстает как объект, не совпадающий с ним. Ребенок становится способным осуществить элементарную рефлексию, которая разворачивается не во внутреннем плане, а имеет развернутый вовне характер оценки своего достижения, т. е. элементарной самооценки.

Становление «системы Я» и самооценки знаменует переход к новому этапу развития — дошкольному детству.

Вопросы

1. В чем заключается ситуативность поведения ребенка раннего возраста?
2. Назовите основные симптомы кризиса трех лет.
3. Какие личностные новообразования возникают в этот период?
4. Что нового появляется в предметной деятельности ребенка после трех лет?

Литература

Выготский Л. С. Собр. соч. – М., 1982. – Т. 4.

Галигузова Л. Н. Творческие проявления в игре детей раннего возраста // Вопросы психологии. – 1993. – № 2.

Галигузова Л.Н. Формирование потребности в общении у детей раннего возраста // Развитие общения дошкольников со сверстниками. – М., 1989.

Гуськова Т. В., Елагина М. Г. Личностные новообразования у детей в период кризиса трех лет // Вопросы психологии . – 1987. – № 5.

Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения. –М., 1989.

Обухова Л. Ф. Детская психология: факты, теории, проблемы. – М., 1995.

Общение и речь: развитие речи детей в общении со взрослыми / Под ред. М. И. Лисиной. – М., 1985.

Эльконин Д. Б. Детская психология. – М., 1960.

Эльконин Д. Б. Заметки о развитии предметных действий в раннем возрасте // Избр. психологические труды. – М., 1989.

Эльконин Д. Б. Развитие речи в раннем детстве // Избр. психологические труды. – М., 1989.

Часть 4 ПСИХИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

ГЛАВА 1 СЮЖЕТНО-РОЛЕВАЯ ИГРА И ЕЕ РОЛЬ В РАЗВИТИИ ДОШКОЛЬНИКА 236

ГЛАВА 2 ХАРАКТЕРИСТИКА ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ СФЕРЫ ДОШКОЛЬНИКА 257

ГЛАВА 3 ОСОБЕННОСТИ ВООБРАЖЕНИЯ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ 281

ГЛАВА 4 РАЗВИТИЕ ОБЩЕНИЯ СО ВЗРОСЛЫМ И СВЕРСТНИКАМИ 297

ГЛАВА 5 РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ 315

ГЛАВА 6 КРИЗИС СЕМИ ЛЕТ И ПРОБЛЕМА ГОТОВНОСТИ РЕБЕНКА К ШКОЛЕ 340

Глава 1 СЮЖЕТНО-РОЛЕВАЯ ИГРА И ЕЕ РОЛЬ В РАЗВИТИИ ДОШКОЛЬНИКА

Новообразования дошкольного возраста и значение игры для развития психики дошкольника

Дошкольное детство – совершенно особенный период развития ребенка. В этом возрасте перестраиваются вся психическая жизнь ребенка и его отношение к окружающему миру. Суть этой перестройки заключается в том, что в дошкольном возрасте возникают ***внутренняя психическая жизнь и внутренняя регуляция поведения***. Если в раннем возрасте поведение ребенка побуждается и направляется извне – взрослыми или воспринимаемой ситуацией, то в дошкольном сам ребенок начинает определять собственное поведение. Становление внутренней психической жизни и внутренней саморегуляции связано с целым рядом новообразований в психике и сознании дошкольника. Л. С. Выготский полагал, что развитие сознания определяется не изолированным изменением отдельных психических функций (внимания, памяти, мышления и пр.), а изменением отношения между отдельными функциями. На каждом этапе развития та или иная функция выходит на первое место. Так, в раннем возрасте главной психической функцией является восприятие. Важнейшей особенностью дошкольного возраста, с его точки зрения, является то, что здесь складывается новая система психических функций, в центре которой – ***память***.

Память дошкольника является центральной психической функцией, которая определяет остальные процессы. Мышление ребенка-дошкольника во многом определяется его памятью.

Мыслить для дошкольника — значит вспоминать, т. е. опираться на свой прежний опыт или видоизменять его. Никогда мышление не обнаруживает такой высокой корреляции с памятью, как в этом возрасте. Задачей мыслительного акта является для ребенка не логическая структура самих понятий, а конкретное воспоминание своего опыта. Например, когда ребенок отвечает, что такое улитка, то он говорит, что она маленькая, скользкая, как спиралька с рожками, и живет в ракушке; если его попросят сказать, что такое кровать, он ответит, что она с мягким сиденьем. В таких ответах ребенок дает краткий отчет о своих воспоминаниях об этом предмете.

То, что память становится в центр сознания ребенка, приводит к существенным следствиям, характеризующим психическое развитие дошкольника. Прежде всего ребенок приобретает ***способность действовать в плане общих представлений***. Его мышление перестает быть наглядно-действенным, оно отрывается от воспринимаемой ситуации, и, следовательно, открывается возможность устанавливать такие связи между общими представлениями, которые не даны в непосредственном чувственном опыте. Ребенок может устанавливать простые причинно-следственные отношения между событиями и явлениями. У него появляется стремление как-то объяснить и упорядочить для себя окружающий мир. Таким образом возникает первый абрис ***целостного детского мировоззрения***. С пяти лет начинается настоящий расцвет идей «маленьких философов». Строя свою картину мира, ребенок выдумывает, изобретает, воображает.

Воображение — одно из важнейших новообразований дошкольного возраста. Воображение имеет много общего с памятью — в обоих случаях ребенок действует в плане образов и представлений. Память в некотором смысле тоже можно рассматривать как «воспроизводящее воображение». Но помимо воспроизведения образов прошлого опыта, воображение позволяет ребенку строить и создавать что-то новое, оригинальное, чего раньше в его опыте не было. И хотя элементы и предпосылки развития воображения складываются еще в раннем возрасте, наивысшего расцвета оно достигает именно в дошкольном детстве.

Еще одним важнейшим новообразованием этого периода является возникновение ***произвольного поведения***. В дошкольном

возрасте поведение ребенка из импульсивного и непосредственного становится опосредованным нормами и правилами поведения. Здесь впервые возникает вопрос о том, как надо себя вести, т. е. создается предварительный образ своего поведения, который выступает как регулятор. Ребенок начинает овладевать и управлять своим поведением, сравнивая его с образцом.

Это сравнение с образцом есть ***осознание своего поведения*** и отношение к нему с точки зрения этого образца. Осознание своего поведения и начало ***личного самосознания*** – одно из главных новообразований дошкольного возраста. Старший дошкольник начинает понимать, что он умеет, а что нет, он знает свое ограниченное место в системе отношений с другими людьми, осознает не только свои действия, но и свои внутренние переживания – желания, предпочтения, настроения и пр. В дошкольном возрасте ребенок проходит путь от «Я сам», от отделения себя от взрослого к открытию своей ***внутренней жизни***, которая и составляет суть личного самосознания.

Все эти важнейшие новообразования зарождаются и первоначально развиваются в ведущей деятельности дошкольного возраста – ***сюжетно-ролевой игре***. Сюжетно-ролевая игра есть деятельность, в которой дети берут на себя те или иные функции взрослых людей и в специально создаваемых ими игровых, воображаемых условиях воспроизводят (или моделируют) деятельность взрослых и отношения между ними.

В такой игре наиболее интенсивно формируются все психические качества и особенности личности ребенка.

Игровая деятельность влияет на формирование ***произвольности поведения и всех психических процессов*** – от элементарных до самых сложных. Выполняя игровую роль, ребенок подчиняет этой задаче все свои сиюминутные, импульсивные действия. Дети лучше сосредоточиваются и больше запоминают в условиях игры, чем по прямому заданию взрослого. Сознательная цель — сосредоточиться, запомнить что-то, сдержать импульсивное движение — раньше и легче всего выделяется ребенком в игре.

Игра оказывает сильное влияние на ***умственное развитие*** дошкольника. Действуя с предметами-заместителями, ребенок начинает оперировать в мыслимом, условном пространстве. Предмет-заместитель становится опорой для мышления. Посте-

пенно игровые действия сокращаются и ребенок начинает действовать во внутреннем, умственном плане. Таким образом, игра способствует тому, что ребенок переходит к ***мышлению в плане образов и представлений***. Кроме того, в игре, выполняя различные роли, ребенок становится на разные точки зрения и начинает видеть предмет с разных сторон. Это способствует развитию важнейшей мыслительной способности человека, позволяющей представить другой взгляд и другую точку зрения.

Ролевая игра имеет решающее значение для развития ***воображения***. Игровые действия происходят в мнимой, воображаемой ситуации; реальные предметы используются в качестве других, воображаемых; ребенок берет на себя роли воображаемых персонажей. Такая практика действия в воображаемом пространстве способствует тому, что дети приобретают способность к творческому воображению.

Общение дошкольника со сверстниками разворачивается главным образом в процессе совместной игры. Играя вместе, дети начинают учитывать желания и действия другого, отстаивать свою точку зрения, строить и реализовывать совместные планы. Поэтому игра оказывает огромное влияние на развитие общения детей в этот период.

В игре складываются ***другие виды деятельности*** ребенка, которые потом приобретают самостоятельное значение. Так, продуктивные виды деятельности (рисование, конструирование) первоначально тесно слиты с игрой. Рисуя, ребенок разыгрывает тот или иной сюжет. Стройка из кубиков вплетается в ход игры. Только к старшему дошкольному возрасту результат продуктивной деятельности приобретает самостоятельное значение и она освобождается от игры.

Огромное значение игры для развития всех психических процессов и личности ребенка в целом дает основание считать, что именно эта деятельность является в дошкольном возрасте ***ведущей***.

Однако эта детская деятельность весьма экзотична и загадочна для психологов. В самом деле, почему, как и зачем дети вдруг берут на себя роли взрослых и начинают жить в каком-то воображаемом пространстве? При этом они, конечно же, остаются детьми и прекрасно понимают условность своего «перевоплощения» – они только играют во взрослых, но эта игра

приносит им ни с чем не сравнимое удовольствие. Определить сущность сюжетно-ролевой игры непросто. Эта деятельность содержит в себе несовместимые и противоречивые начала. Она является одновременно свободной и жестко регламентированной, непосредственной и опосредованной, фантастической и реальной, эмоциональной и познавательной.

Мимо этого удивительного явления не мог пройти ни один видный детский психолог. Многие из них пытались создать свою концепцию детской игры. В отечественной психологии наиболее ярким теоретиком и исследователем детской игры является Д. Б. Эльконин, который в своих работах продолжал и развивал традиции Л. С. Выготского.

Социальная природа ролевой игры дошкольника

Согласно взглядам большинства зарубежных психологов детская игра – это выстраивание своего собственного, отдельного от взрослых детского мира. Так, с позиций психоанализа, детская игра является одним из механизмов выхода запрещенных влечений. Примитивная детская игра и высшие проявления человеческого духа (наука, культура, искусство) – лишь формы сублимации, «обхода барьеров», которые ставит общество, изначально антагонистичное ребенку, его естественным влечениям.

В основе игр ребенка, по Фрейду, как и в основе снов невротика, лежит одна и та же тенденция к навязчивому повторению травмирующих воздействий. Согласно Фрейду ребенок с самого своего рождения подвергается всевозможным травмирующим воздействиям: травма рождения, травма отнятия от груди, травма «неверности» любимой матери, всевозможные травмы строгостей и наказаний и пр. Все эти травмы взрослые наносят ребенку, препятствуя удовлетворению детской сексуальности. Поэтому детство – чрезвычайно тяжелый и опасный период, чреватый невротическими отклонениями. Игра в свете этих положений выступает как естественное терапевтическое средство против возможных неврозов. Повторяя в игре свои травматические переживания, ребенок овладевает ими и изживает их. Из этих представлений создается впечатление, что ребенок в качестве

основного содержания своей жизни имеет не окружающий мир, а свои глубинные, сексуальные влечения.

Эти идеи Фрейда оказали огромное влияние на представления об игре Ж. Пиаже. Путь развития ребенка, с позиции Пиаже, в упрощенном, примитивном виде может быть представлен следующим образом. Сначала ребенок живет в своем собственном, аутическом мире грез и желаний, затем под давлением мира взрослых возникают два мира – мир игры и мир реальности, причем первый имеет для ребенка более важное значение. Этот мир игры есть нечто вроде остатков аутического мира. Игра принадлежит миру грез, неудовлетворенных в реальном мире желаний и неисчерпаемых возможностей. Этот мир не менее реален для ребенка, чем другой – мир взрослых. Наконец, под давлением мира реальности происходит вытеснение и этих остатков, и тогда остается только реальный мир с вытесненными желаниями, приобретающими характер сновидений и грез.

Таким образом, в дошкольном возрасте, по мысли Пиаже, ребенок живет одновременно в двух мирах – в своем, детском мире игры и мире взрослой реальности. Борьба этих сфер есть выражение борьбы врожденной асоциальности ребенка, его аутической замкнутости, «вечно детского» с навязанным извне социальным, логическим, причинно обусловленным взрослым миром.

Как можно видеть, концепции Фрейда и Пиаже, несмотря на их принципиальные различия, имеют существенное сходство, которое заключается в изначальном антагонизме ребенка и общества. Если для психоаналитиков ребенок бежит от тяжелой действительности в мир игры, то для Пиаже мир игры есть остатки еще не вытесненного взрослыми изначального собственного мира ребенка. Однако в обоих случаях мир взрослых и мир ребенка противостоят друг другу как враждебные силы. Взрослые вытесняют и подавляют собственный мир ребенка, который по возможности сопротивляется этому, и способом такого сопротивления является уход в свой мир игры. Построенные на принципиально разных основах, эти два мира чужды друг другу и непримиримы. Между ними возможны только отношения противостояния и вытеснения.

Но мир маленького ребенка – это прежде всего мама, папа, т. е. близкий человек, который удовлетворяет все его биологи-

ческие и психологические потребности. Только через общение и отношения со взрослым ребенок приобретает свой собственный, субъективный мир. Даже в случаях противостояния и противодействия взрослому этот взрослый совершенно необходим ребенку, так как именно он дает возможность почувствовать свою автономность и независимость. Ребенок живет не в воображаемом мире грез, а в обществе людей и обстановке человеческих предметов. Именно они и составляют главное содержание мира ребенка. Специфика этого детского мира заключается не во враждебности миру взрослых, а в особых способах существования в нем и его освоения. С этой точки зрения, детская игра – это ***не уход от мира взрослых, а способ вхождения в него.***

Согласно концепции детской игры Д. Б. Эльконина ролевая игра является выражением возрастающей связи ребенка с обществом – особой связи, характерной для дошкольного возраста.

В ролевой игре выражается такое стремление ребенка к ***участию в жизни взрослых***, которое не может быть реализовано непосредственно, в силу сложности орудий труда и их недоступности для ребенка. Исследования Эльконина показали, что в более примитивных обществах, где дети могут очень рано принимать участие в трудовой деятельности взрослых, отсутствуют объективные условия для возникновения сюжетно-ролевой игры. Стремление ребенка к самостоятельности и участию в жизни взрослых удовлетворяется там прямо и непосредственно – начиная с 3–4-летнего возраста дети овладевают средствами труда или работают вместе со взрослыми, а не играют. Эти факты позволили сделать Д. Б. Эльконину важный вывод: ролевая игра возникает в ходе исторического развития общества в результате изменения места ребенка в системе общественных отношений. Она, следовательно, ***социальна по своему происхождению и своей природе.*** Ее возникновение связано не с действием каких-то внутренних, врожденных инстинктивных сил, а с вполне определенными условиями жизни ребенка в обществе.

Единицы анализа и психологические особенности ролевой игры дошкольника

Центральным моментом ролевой игры является ***роль,*** которую берет на себя ребенок. При этом он не просто называет

себя именем соответствующего взрослого человека («Я – космонавт», «Я – мама», «Я – доктор»), а, что является самым главным, ***действует как взрослый человек***, роль которого он взял на себя и этим как бы отождествляет себя с ним. Через выполнение игровой роли осуществляется связь ребенка с миром взрослых. Именно игровая роль в концентрированной форме воплощает в себе связь ребенка с обществом. Поэтому Эльконин предложил рассматривать роль как основную, неразложимую ***единицу*** развитой формы игры. В ней в нерасторжимом единстве представлены аффективно-мотивационная и операционально-техническая стороны деятельности ребенка.

Наиболее характерным моментом роли является то, что она не может осуществляться вне практического игрового действия. Игровое действие является способом осуществления роли. Невозможно представить себе ребенка, который, взяв на себя роль взрослого, оставался бы бездеятельным и действовал бы только в умственном плане – в представлении и воображении. Роль всадника, доктора или шофера невозможно выполнять только в уме, без реальных, практических игровых действий.

Между ролью и соответствующими ей игровыми действиями имеются тесная взаимосвязь и противоречивое единство. Чем обобщеннее и сокращеннее игровые действия, тем глубже отражена в игре система отношений воссоздаваемой деятельности взрослых. И наоборот – чем более конкретны и развернуты игровые действия, тем больше уходят на второй план отношения между людьми и тем больше выходит на первый план предметное содержание воссоздаваемой деятельности.

Что же составляет основное содержание ролей, которые берут на себя дети и которые они реализуют посредством игровых действий?

При анализе игры необходимо различать ее ***сюжет*** и ***содержание***. ***Сюжет игры*** – это та ***область социальной действительности***, которая воспроизводится детьми в игре (больница, семья, война, магазин и пр.). Сюжеты игр отражают конкретные условия жизни ребенка. Они изменяются в зависимости от этих конкретных условий, вместе с расширением кругозора ребенка и его знакомством с окружающим. В разные исторические эпохи, в зависимости от социальных, бытовых и семейных условий, дети играют в разные по своим сюжетам игры. Основным

источником ролевых игр является знакомство ребенка с жизнью и деятельностью взрослых. Если дети плохо знакомы с окружающим миром людей, они играют мало, их игры однообразны и ограниченны. В последнее время воспитатели и психологи отмечают снижение уровня ролевых игр у дошкольников. Дети играют меньше, чем 20–30 лет назад, их ролевые игры более примитивны и однообразны. Это, по-видимому, связано с тем, что дети все более отдаляются от взрослых, они не видят и не понимают деятельности взрослых, плохо знакомы с их трудовыми и личными отношениями. В результате, несмотря на обилие прекрасных игрушек, у них отсутствует материал для игры. В то же время замечено, что современные дошкольники предпочитают воспроизводить в своих играх сюжеты, заимствованные из телевизионных сериалов, и брать на себя не производственные или профессиональные роли взрослых (врача, шофера, повара и пр.), а роли телевизионных героев. Эти наблюдения могут свидетельствовать о том, что наши дошкольники, проводящие слишком много времени у телевизора, лучше знакомы с жизнью и отношениями иностранных героев фильмов, чем окружающих их реальных взрослых. Однако это не меняет сути игры: при всем многообразии сюжетов за ними скрывается принципиально одно и то же содержание – деятельность людей, их поступки и отношения.

Содержание игры – это то, что воспроизводится ребенком в качестве ***центрального момента в человеческих отношениях***. В содержании игры выражено более или менее глубокое проникновение ребенка в отношения и деятельность людей. Оно может отражать лишь внешнюю сторону поведения человека – только то, с чем и как действует человек, или отношения человека с другими людьми, или смысл человеческой деятельности. Конкретный характер тех отношений между людьми, которые дети воссоздают в игре, может быть различным и зависит от отношений реальных взрослых, окружающих ребенка. Говоря о влиянии взрослых на игру детей, К. Д. Ушинский писал: «Взрослые могут иметь только одно влияние на игру, не разрушая в ней характера игры, а именно – доставлением материала для построек, которыми уже самостоятельно займется ребенок. Не нужно думать, что весь этот материал можно купить в игрушечной лавке. Вы купите для ребенка светлый красивый дом, а он сделает

из него тюрьму, вы накупите для него куколки, а он выстроит их в ряды солдат, вы купите для него хорошенького мальчика, а он станет его сечь: он будет переделывать и перестраивать купленные вами игрушки не по их назначению, а по тем элементам, которые будут вливаться в него из окружающей жизни, – вот об этом материале должны более всего заботиться родители и воспитатели». Действительно, одна и та же по своему сюжету игра (например, в семью) может иметь совершенно разное содержание: одна «мама» будет бить и ругать своих «детей», другая – краситься перед зеркалом и торопиться в гости, третья – постоянно стирать и готовить, четвертая – читать детям книжки и заниматься с ними и пр. Все эти варианты отражают то, что «вливается» в ребенка из окружающей жизни. Социальные условия, в которых живет ребенок, определяют не только сюжеты, но прежде всего содержание детских игр. Таким образом, игра возникает из условий жизни ребенка в обществе и отражает, воспроизводит эти условия.

Почти все исследователи, изучавшие игру, единодушно отмечали, что игра является наиболее ***свободной, непринужденной, приносящей максимальное удовольствие*** деятельностью ребенка-дошкольника. В игре он делает только то, что хочет сам. Непринужденный характер игры выражается не только в том, что ребенок свободно выбирает сюжет игры, но и в том, что его действия с предметами совершенно свободны от их обычного, «правильного» использования.

Эмоциональная насыщенность игры настолько сильна и очевидна, что именно этот момент часто выдвигается на первый план при рассмотрении игры как инстинктивного источника наслаждения. Но парадокс заключается в том, что именно в этой максимально свободной от всякого принуждения деятельности, казалось бы, целиком находящейся во власти эмоций, ребенок раньше всего научается ***управлять своим поведением*** и регулировать его в соответствии с общепринятыми правилами. Сущность детской игры как раз и заключается в этом противоречии. Как же такое становится возможным?

Для того чтобы ребенок взял на себя роль какого-либо другого человека, необходимо выделить в этом человеке характерные признаки, присущие только ему, правила и способ его поведения. Только тогда, когда перед ребенком достаточно рельефно

встанут эти правила, отражающие отношение этого человека к вещам и другим людям, роль может быть взята и выполнена ребенком в игре. Если мы хотим, чтобы дети брали на себя роли врачей, летчиков или учителей, нужно прежде всего, чтобы они выделили для себя правила и способы поведения этих персонажей. В том случае, если этого нет, если то или иное лицо просто обладает привлекательностью для ребенка, но его функции, его отношения с другими и правила его поведения не ясны, роль не может быть выполнена.

Беря на себя роль взрослого, ребенок тем самым начинает следовать определенному, понятному для себя способу поведения, присущему этому взрослому.

Но ведь ребенок берет в игре роль взрослого только условно, «понарошку». Может быть, и выполнение правил, по которым он должен вести себя, тоже является условным и можно обращаться с ними совершенно свободно, меняя их по своему произволу?

Вопрос об условности выполнения правил в игре, о свободе ребенка по отношению к взятой на себя роли специально исследовался в одной из работ Д. Б. Эльконина.

> В приведенном им примере взрослый, организовав вместе с дошкольниками игру во врача, который делает детям прививки, пытался нарушить правила поведения врача. Когда ребенок, выполнявший роль доктора, готов был произвести все привычные во время прививок операции, взрослый говорил: «А знаете, ребята, у меня есть настоящий спирт для протирания, с которым можно делать настоящие прививки. Ты сначала привей, а я потом принесу, а ты потом смажешь спиртом». Дети, как правило, бурно реагировали на такую попытку нарушить логику действий врача: «Вы что? Так не бывает. Сперва надо протереть, а потом привить. Я лучше подожду».

Последовательность действий роли, которую берет на себя ребенок, имеет для него как бы ***силу закона***, которому он должен подчинять свои действия. Всякая попытка нарушить эту последовательность или внести элемент условности (например, сделать так, чтобы мышки ловили кошек или чтобы шофер продавал билеты, а кассир вел автобус) вызывает бурный протест детей, а иногда даже приводит к разрушению игры. Взяв на себя

роль в игре, ребенок тем самым ***принимает систему жесткой необходимости выполнения определенных действий*** в определенной последовательности. Так что свобода в игре относительна – она существует только в пределах взятой на себя роли.

Но все дело в том, что эти ограничения ребенок берет на себя ***добровольно, по собственному желанию.*** Более того, именно это подчинение принятому закону доставляет ребенку максимальное удовольствие. По словам Л. С. Выготского, игра – это ***«правило, ставшее аффектом» или «понятие, превратившееся в страсть».*** Обычно ребенок, подчиняясь правилу, отказывается от того, что ему хочется. В игре же подчинение правилу и отказ от действия по непосредственному импульсу приносит максимальное удовольствие. Игра непрерывно создает такие ситуации, которые требуют действий не по непосредственному импульсу, а по линии наибольшего сопротивления. Специфическое удовольствие от игры связано как раз с ***преодолением непосредственных побуждений,*** с подчинением правилу, заключенному в роли. Именно поэтому Выготский полагал, что игра дает ребенку ***«новую форму желания»***. В игре он начинает соотносить свои желания с «идеей», с образом идеального взрослого. Ребенок может плакать как пациент в игре (показать, как плачешь – трудно) и радоваться как играющий.

Многие исследователи считали игру свободной деятельностью именно в силу того, что в ней нет ясно выраженной цели и результата. Но высказанные выше соображения Выготского и Эльконина отвергают это предположение. В творческой, ролевой игре дошкольника есть и цель, и результат. Цель игры заключается в осуществлении взятой на себя роли. Результатом игры является то, как осуществляется эта роль. Конфликты, возникающие по ходу игры, как и само удовольствие от игры определяются тем, насколько результат соответствует цели. Если такого соответствия нет, правила игры часто нарушаются, вместо удовольствия дети испытывают разочарование и скуку.

Развитие ролевой игры в дошкольном возрасте

Однако игровая роль в развитой форме не возникает сразу и одномоментно. В дошкольном возрасте она проходит существенный путь своего развития. При одном и том же сюжете

содержание игры на разных этапах дошкольного возраста совершенно различно. В общих чертах линию развития игры ребенка можно представить как переход от операциональной схемы единичного действия к его смыслу, который всегда заключается в другом человеке. Эволюция действия (по Д. Б. Эльконину) проходит следующий путь. Сначала ребенок ест ложкой сам. Потом он кормит ложкой кого-то другого. Затем он кормит ложкой куклу, как ребенка. Потом он кормит ложкой куклу, как мама кормит ребенка. Таким образом, именно отношение одного человека к другому (в данном случае мамы к ребенку) становится главным содержанием игры и задает смысл игровой деятельности.

Главным содержанием игры ***младших дошкольников*** является выполнение ***определенных действий с игрушками***. Они многократно повторяют одни и те же действия с одними игрушками: «трут морковку», «режут хлеб», «моют посуду». При этом результат действия не используется детьми – нарезанный хлеб никто не ест, а вымытая посуда на стол не ставится. Сами действия при этом максимально развернуты, они не могут быть сокращенными и не могут заменяться словами. Роли фактически есть, но они сами определяются характером действия, а не определяют его. Как правило, дети не называют себя именами лиц, роли которых они на себя взяли. Эти роли существуют скорее ***в действиях, чем в сознании*** ребенка.

В ***середине дошкольного детства*** та же по сюжету игра проходит иначе. Основным содержанием игры становятся ***отношения между людьми***, роли, которые дети на себя взяли. Роли ярко очерчены и выделены. Дети называют их до начала игры. Выделяются игровые действия, передающие отношения к другим участникам игры: если каша накладывается в тарелочки, если нарезается хлеб – то все это дается «детям» на обед. Действия, производимые ребенком, становятся короче, не повторяются, а одно действие сменяется другим. Действия выполняются уже не ради них самих, а ради осуществления определенного отношения к другому играющему в соответствии со взятой на себя ролью.

Содержанием игры ***старших дошкольников*** становится ***выполнение правил,*** вытекающих из взятой на себя роли. Дети 6–7 лет чрезвычайно придирчиво относятся к выполнению правил.

Исполняя ту или иную роль, они внимательно следят, насколько соответствуют их действия и действия их партнеров общепринятым правилам поведения – бывает так или не бывает: «Мамы так не делают», « Суп после второго не подают».

Изменение содержания игр с одним и тем же сюжетом у дошкольников разных возрастов выявляется не только в характере действий, но и в том, как начинается игра и что является причиной конфликтов детей. У младших дошкольников роль подсказывается самим предметом: если у ребенка в руках кастрюля – он мама, если ложка – он ребенок. Основные конфликты возникают из-за обладания предметом, с которым должно производиться игровое действие. Поэтому часто на машине едут два «шофера», а обед готовят несколько «матерей». У детей среднего дошкольного возраста роль формируется уже до начала игры. Главные ссоры из-за ролей – кто кем будет. Наконец, у старших дошкольников игра начинается с договора, с совместного планирования, как нужно играть, а главные споры ведутся вокруг того, «бывает так или не бывает».

В одном из исследований Д. Б. Эльконина решался вопрос об условиях возникновения сюжетно-ролевой игры и ее особенностях на разных этапах дошкольного детства. Детям разных возрастов предлагалась игра «в самих себя», в кого-либо из хорошо известных товарищей и взрослых (маму или воспитательницу). Дети всех возрастов отказались играть «в самих себя». Младшие дети не могли как-либо мотивировать своих отказов, в то время как старшие прямо указывали: «Так не играют, это не игра» или «Как же мне Нину играть, если я и так Нина». Этим дети показывали, что без роли, т. е. без воспроизведения действий какого-то другого человека, не может быть игры. Младшие дошкольники также отказывались играть роли других конкретных детей, поскольку они не могли выделить типичные для своих товарищей действия и занятия или черты поведения. Старшие дошкольники, уже способные сделать это, брали на себя такие трудные роли. Роль для ребенка была тем легче, чем более очевидными были для него особенности поведения изображаемого персонажа и отличия от его собственного. Поэтому все дети охотно брали на себя роль взрослых.

Выполнение роли воспитательницы показало, что для младших детей быть воспитательницей – это значит кормить

малышей, укладывать их спать и гулять с ними. В игре детей среднего и старшего возраста роль воспитательницы все более концентрируется вокруг отношений «воспитательница – дети». Появляются указания на характер взаимоотношений между детьми, нормы и способы поведения.

Таким образом, содержание игр в дошкольном возрасте меняется: от предметных действий людей к отношениям между ними, а затем к выполнению правил, регулирующих поведение и отношения людей.

Выше было отмечено, что всякая роль предполагает определенные правила поведения, т. е. диктует, что можно, а чего нельзя делать. В то же время всякое правило имеет за собой какую-либо роль, например роль убегающего и догоняющего, роль ищущего и прячущегося и пр. Так что разделение на ролевые игры и игры с правилами достаточно условно. Но в ролевых играх правило как бы скрыто за ролью, оно не проговаривается специально и скорее чувствуется, чем осознается ребенком. В играх с правилами наоборот – правило должно быть открытым, т. е. четко осознаваться и формулироваться всеми участниками, в то время как роль может иметь скрытый характер. Развитие игры в дошкольном возрасте происходит от игр с ***открытой ролью и скрытым правилом к играм с открытым правилом и скрытой ролью.***

Виды игр и другие формы деятельности дошкольника

Помимо сюжетно-ролевой игры, которая является главной и ведущей деятельностью дошкольника, существуют другие виды игр, среди которых обычно выделяют режиссерские игры, игры-драматизации, игры с правилами – подвижные и настольные.

Режиссерская игра очень близка к сюжетно-ролевой, но отличается от нее тем, что происходит не с другими людьми (взрослыми или сверстниками), а с игрушками, изображающими различных персонажей. Ребенок сам дает роли этим игрушкам, как бы одушевляя их, сам говорит за них разными голосами, действует ими и за них. Куклы, игрушечные мишки, зайчики или солдатики становятся действующими лицами игры ребенка, а он сам выступает как режиссер, управляющий и руководящий

действиями своих «актеров». Поэтому такая игра и получила название режиссерской.

В отличие от этого, в ***игре-драматизации*** актерами являются сами дети, которые берут на себя роли каких-либо литературных или театральных персонажей. Сценарий и сюжет такой игры дети не придумывают сами, а заимствуют из сказок, фильмов или спектаклей. Задача такой игры в том, чтобы, не отступая от известного сюжета, как можно лучше и точнее воспроизвести роль взятого на себя персонажа.

Игры с правилами не предполагают какой-либо определенной роли. Действия ребенка и его отношения с другими участниками игры определяются здесь правилами, которые должны выполняться всеми. Типичными примерами подвижных игр с правилами являются хорошо всем известные пряталки, салочки, классики, скакалки и пр. Настольно-печатные игры, которые сейчас получили широкое распространение, также являются играми с правилами. Все эти игры обычно имеют соревновательный характер – в отличие от игр с ролью, в них есть выигравшие и проигравшие. Главная задача таких игр – неукоснительно соблюдать правила. Поэтому они требуют высокой степени произвольного поведения и, в свою очередь, формируют его. Такие игры характерны в основном для старших дошкольников.

Особо следует упомянуть ***дидактические игры***, которые создаются и организуются взрослыми и направлены на формирование определенных качеств ребенка. Эти игры широко используются в детских садах как средство обучения и воспитания дошкольников.

Но игра – не единственная деятельность в дошкольном возрасте. В этот период возникают различные формы ***продуктивной деятельности детей.*** Ребенок рисует, лепит, строит из кубиков, вырезает. Общим для всех этих видов деятельности является то, что они направлены на создание того или иного результата, продукта – рисунка, постройки, аппликации. Каждый из этих видов деятельности требует овладения особым способом действий, особыми умениями и главное – представлениями о том, что ты хочешь сделать.

Особое внимание психологов и педагогов привлекает ***детский рисунок***. Изобразительная деятельность взрослых и детей существенно различается. Если для взрослого главное – получить

результат, т. е. изобразить что-то, то для ребенка результат имеет второстепенное значение, а на первый план выступает сам процесс создания рисунка. Дети рисуют с большим увлечением, много говорят и жестикулируют, но часто выбрасывают свои рисунки, как только они окончены. Кроме того, дети не запоминают, что именно они рисовали. Если ребенку через 2 дня показать его же рисунок прыгающей девочки и спросить, что это такое, он может ответить, что это забор.

Еще одно важное отличие детских рисунков заключается в том, что они отражают не только зрительное восприятие, а весь сенсорный (главным образом двигательно-осязательный) опыт ребенка и его представления о предмете. Поэтому иногда очень трудно бывает догадаться, что рисует малыш. Например, острые углы он может изображать в виде колючек, отходящих от овала, мягкую шерсть кошки – в виде размашистых линий. Характер изображений детей определяется тем, что выделяет для себя ребенок в предмете и что он знает о нем. Поэтому одежда изображенного человека может быть «прозрачной», потому что ребенок знает, что под ней находятся руки и ноги, а некоторые части тела, которые кажутся неважными (уши, волосы, пальцы и даже туловище), могут совсем отсутствовать. Младшие дошкольники рисуют человека в виде «головонога», у которого руки и ноги растут прямо из головы. Это значит, что в образе взрослого для него главное – лицо и конечности, а все остальное особого значения не имеет.

У ребенка, как правило, нет потребности в наблюдении натуры (он почти не смотрит на предмет, который рисует), поэтому его рисование можно определить как рисование по представлению. Постепенно рисунки детей становятся все более похожими на изображаемую реальность. Но как справедливо отмечает В. С. Мухина, детским рисункам присуща явная тенденция к закреплению традиционных графических образов, которые быстро превращаются в шаблоны. Распространенными шаблонами являются изображения домиков, деревьев, цветов и пр. Подобные шаблоны обладают удивительной живучестью и передаются из поколения в поколение. Закрепление графических образов и превращение их в шаблоны представляет большую опасность для развития детского рисования. Ребенок может так и не научиться рисовать ничего, кроме нескольких

усвоенных схем отдельных предметов. Поэтому в задачи обучения рисованию должно входить разрушение застывших шаблонов и стимулирование собственного творчества детей.

Другой формой продуктивной деятельности дошкольника является ***конструирование*** – целенаправленный процесс создания определенного результата. В дошкольном возрасте это обычно постройки из кубиков или разного рода конструкторов. Конструктивная деятельность требует своих способов и приемов, т. е. особых операционально-технических средств. В процессе конструирования ребенок учится соотносить размер и форму различных деталей, выясняет их конструктивные свойства.

Выделяют следующие три вида конструктивной деятельности ребенка.

Первый и наиболее элементарный – это ***конструирование по образцу***. Ребенку показывают образец будущей постройки или как нужно строить и просят воспроизвести заданный образец. Такая деятельность не требует особого умственного и творческого напряжения, но требует внимания, сосредоточенности и главное – принятия самой задачи «действовать по образцу».

Второй тип – ***конструирование по условиям.*** В этом случае ребенок начинает строить свою конструкцию не на основе образца, а на основе условий, которые выдвинуты задачами игры или взрослым. Например, ребенку нужно построить и обнести забором два домика – для гусей и для лисы. При выполнении этой задачи ему нужно соблюдать по меньшей мере два условия: во-первых, домик лисы должен быть больше, а во-вторых, домик гусей должен быть обнесен высоким забором, чтобы лиса в него не проникла.

Третий тип конструктивной деятельности – ***конструирование по замыслу***. Здесь ничто не ограничивает фантазии ребенка и самого строительного материала. Этого типа конструирования обычно требует игра: здесь можно сооружать не только из специального строительного материала, но и из любых окружающий предметов: мебели, палок, зонтов, кусков ткани и пр. Дети строят дома, корабли, машины, ракеты и т. д. Дети стремятся сделать такую постройку, чтобы она соответствовала замыслу игры.

Эти три вида конструирования – не этапы, последовательно сменяющие друг друга. Они сосуществуют и перемежают друг

друга в зависимости от задачи и ситуации. Но каждый тип конструирования развивает определенные способности.

Помимо игровой и продуктивной деятельности, в дошкольном детстве появляются отдельные ***предпосылки учебной деятельности*** ребенка. И хотя в своем развитом виде эта деятельность складывается лишь за пределами дошкольного возраста, отдельные ее элементы возникают уже сейчас. Основная особенность учебной деятельности и ее отличие от продуктивной заключаются в том, что она направлена не на получение внешнего результата, а на целенаправленное изменение себя – на приобретение новых знаний и способов действия. С первых месяцев жизни ребенок учится действовать с предметами, ходить, говорить и пр. В раннем возрасте он учится как бы по своей собственной программе, которая субъективно еще не существует для него как учебная. В школьном возрасте он уже способен учиться по программе взрослых – педагогов и учителей. Дошкольный возраст в этом отношении занимает промежуточное положение. Ребенок в этот период может учиться по определенной программе, но лишь в той мере, в какой она является ***его собственной программой***, т. е. если она близка и понятна ему. По мнению Л. С. Выготского, программа дошкольного обучения должна удовлетворять двум основным требованиям: во-первых, приближать ребенка к обучению по школьной программе, расширяя его кругозор и готовя к предметному обучению, а во-вторых, быть также и программой самого ребенка, т. е. отвечать его интересам и потребностям.

В дошкольном возрасте становится возможным (и широко практикуется в нашей стране) целенаправленное обучение детей на занятиях. Но оно эффективно лишь в том случае, если отвечает интересам и потребностям самих детей. Одним из наиболее распространенных методов включения учебного материала в интересы детей является использование игры (в частности, дидактической) как средства обучения дошкольников. Соотношение игровой и учебой деятельности детей – большая самостоятельная проблема дошкольной педагогики, которой посвящено немало исследований.

Таким образом, в дошкольном возрасте появляются новые виды деятельности ребенка. Однако ведущей и наиболее спе-

цифичной для этого периода является сюжетно-ролевая игра, в которой зарождаются и первоначально развиваются все другие формы деятельности дошкольника.

ИТОГИ

В дошкольном детстве складываются важнейшие психические новообразования. В структуре психических функций центральное место начинает занимать память. Мышление приобретает возможность действовать в плане общих представлений. Расширяются познавательные интересы ребенка и складывается абрис детского мировоззрения. Формируется и начинает интенсивно работать воображение. Складывается произвольное поведение и личное самосознание ребенка.

Сюжетно-ролевая игра является ведущей деятельностью дошкольника, поскольку в ней складываются главные психические новообразования этого возраста. В традициях культурно-исторического подхода, который наиболее успешно разрабатывался Д. Б. Элькониным, игра рассматривается как специфический способ освоения социальной действительности, в котором выражает себя связь ребенка с обществом.

Ролевая игра имеет социальный характер – как по своему происхождению, так и по содержанию. Основной единицей игры является роль, которая реализуется в игровых действиях. Необходимо различать сюжет и содержание игры. Сюжет — это область действительности, которая воссоздается в ролевой игре. Содержанием игры является то, что ребенок выделяет и воспроизводит как основной момент деятельности взрослых.

Содержание ролевой игры меняется с возрастом детей. Для младших дошкольников основным содержанием игры являются предметные действия людей, в среднем дошкольном возрасте на первый план выступают отношения между людьми, в старшем – выполнение правил, регулирующих поведение и отношения людей.

Помимо сюжетно-ролевой, среди игр дошкольников выделяются ролевая, режиссерская, игра-драматизация, игра с правилом, дидактическая игра. В дошкольном возрасте появляются продуктивные формы деятельности – рисование, лепка, аппликация и конструирование. В дошкольном возрасте возникают элементы учебной деятельности. Но основным

и ведущим видом деятельности в этот период является сюжетно-ролевая игра.

Вопросы

1. Каковы главные психические новообразования этого периода?
2. Почему сюжетно-ролевая игра является ведущей деятельностью дошкольника?
3. Каковы различные взгляды на природу ролевой игры?
4. Назовите основные единицы анализа ролевой игры.
5. В чем заключается социальная природа ролевой игры дошкольника?
6. Почему игра способствует развитию произвольности?
7. Как меняется содержание игры на протяжении дошкольного возраста?
8. Какие виды продуктивной деятельности ребенка вы знаете?

Глава 2 ХАРАКТЕРИСТИКА ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ СФЕРЫ ДОШКОЛЬНИКА

Особенности представлений о мире в дошкольном возрасте

Дошкольный возраст – период расцвета детской познавательной активности. К 3–4 годам ребенок как бы освобождается от давления воспринимаемой ситуации и начинает думать о том, что не находится у него перед глазами. Дошкольник пытается как-то упорядочить и объяснить для себя окружающий мир, установить в нем какие-то связи и закономерности. Примерно с 5 лет начинается расцвет идей маленьких философов о происхождении луны, солнца, о сходстве разных животных, о нравах растений и пр. Постепенно возникает первый абрис детского мировоззрения.

Однако в дошкольном возрасте восприятие ребенком окружающего мира качественно отличается от восприятия взрослого. Ребенок, в отличие от взрослого, в большинстве случаев рассматривает предметы такими, какими их дает непосредственное восприятие, т. е. он не видит вещи в их внутренних отношениях. Он думает, например, что луна или солнце следуют за ним во время его прогулок: останавливаются вместе с ним или бегут за ним, когда он убегает. Свое мгновенное восприятие ребенок считает единственно возможным и абсолютно истинным. Жан Пиаже, наиболее детально исследовавший познавательное развитие ребенка, назвал это явление «реализмом». Именно такой реализм не позволяет рассматривать вещи независимо от субъекта, в их внутренней взаимосвязи. Эту «реали-

стическую» позицию ребенка по отношению к вещам нужно отличать от объективной. Основное условие объективности заключается в осознании относительности своей позиции, в учете своей точки зрения. Дети до определенного возраста не умеют различать свой субъективный и внешний мир. Ребенок отождествляет свои представления и восприятия со свойствами внешнего мира. В результате возникает интересный парадокс детской мысли: ребенок находится ближе к непосредственному восприятию вещей, а следовательно, и к самим вещам, чем взрослые, но в то же время он больше отдален от реальности.

Одним из следствий этой позиции ребенка является ***неразличение психического и объективного мира***, которое порождает такие важнейшие особенности детского мышления, как ***анимизм*** (одушевление всего неживого) и ***артификализм*** (рассмотрение природных явлений как результата сознательной деятельности людей). Для выявления этих особенностей детской мысли Пиаже использовал метод клинической беседы (именно он ввел этот метод в психологию). Он задавал детям вопросы о причинах разнообразных явлений природы. Ясно, что знаний о подлинных причинах природных явлений у дошкольника быть не может; отвечая на эти вопросы, ребенок будет использовать исключительно свойства своего собственного спонтанного, творческого мышления. Таким образом, обнаружится, как ребенок встраивает в свою картину мира те явления, которым еще не в состоянии дать научное объяснение. Вот некоторые примеры ответов детей на эти вопросы.

> «Почему тучи на небе движутся?» – «Потому что мы движемся. Когда мы движемся, тучи тоже движутся».
>
> «Солнце на небе движется? Почему?» – «Потому что оно хочет сильно сиять, людям приятно, когда хорошая погода». — «Солнце их видит?» – «Да, оно смотрит на нас и идет за нами».
>
> «Почему корабль не тонет? Он тяжелее, чем камень, но не тонет?» — «Корабль умнее, чем камень. Он не делает того, чего не надо делать».

Оказалось, что ребенок 4–6 лет рассуждает так, как если бы неодушевленные предметы и объекты природы обладали сознанием и душой. Эти объекты неравнодушны к людям: солнце

и луна следуют за нами, подчиняются нашим желаниям. Для такого ребенка центр всего мира – человек (вернее он сам). Все вещи и явления природы «сделаны» для человека или им самим. Все они «хотят» обеспечить нам счастливую и удобную жизнь.

Хотя эти особенности детских представлений были открыты Пиаже более полувека назад, они сохраняются и у современных детей. Технический прогресс и поток популярных теле- и радиопрограмм, который обрушивается на головы наших дошкольников, принципиально не меняют особенностей детского мышления. Современные психологи Л. Н. Обухова и Н. Б. Шумакова в конце 70-х годов повторили исследование Пиаже и обнаружили, что ответы наших детей удивительно напоминают высказывания женевских малышей в начале XX в. Для объяснения природных явлений современные дети привлекают знания о космонавтах, луноходах, ракетах, почерпнутые из телевизионных программ, но за этими новыми знаниями стоят те же особенности детского ума – анимизм и артификализм. Вот несколько примеров.

> «Откуда солнце на небе?» – «Его, наверное, сделали». – «Кто?» – «Я думаю, его сделали космонавты или летчики».
>
> «Откуда звезды на небе?» – «Из золотых бумаг. Их туда космонавты бросили...»
>
> «Почему ветер дует?» – «Потому что деревья качаются».
>
> «Откуда приходит ветер?» – «Потому что в небе сидит человек, я смотрела фильм, как сидит человек и дует; и снежинки дует».

Оказывается, современные дети так же, как испытуемые Пиаже, считают ветер результатом человеческого дыхания. Дыхание, в свою очередь, они тесно связывают со словом, мыслью. В результате в сознании ребенка мысль и ветер (физическое и психическое явление) образуют одно неразделимое целое. Неспособность отличать реальные явления от явлений психики проявляется не только в одушевлении природы, но и в «овеществлении» психики. Субъективные, психические явления с точки зрения ребенка обладают свойствами вещей. Опыты Пиаже показали, что дошкольник объединяет мысль со словом, воздухом и ветром. Мысль, подобно маленькому предмету, находится во рту или в голове. Имя, название самой вещи, он считает

частью вещи, частью ее «материального тела». Достаточно взглянуть на вещь, чтобы узнать ее название. Сновидение малыш уподобляет картинке из воздуха или света, которая входит в глаза извне. Он думает, что сон, подобно любой вещи, может войти в комнату, а может выйти из нее.

Основную причину смешения природного и психического Пиаже видит в том, что ребенок еще не выделяет самого себя из окружающего мира. Он как бы растворен в мире и не различает, что принадлежит ему, его психике и сознанию, а что от него не зависит. В той степени, в какой ребенок игнорирует существование собственной мысли, он приписывает жизнь и сознание каждому объекту, который встречается на его пути. Субъект, который игнорирует свое Я, неизбежно вкладывает во все окружающее свои непосредственные суждения и восприятия. Эту особенность детского мышления, которая заключается в невыделенности себя и своей позиции, Пиаже назвал ***эгоцентризмом***. Он характеризовал эгоцентризм как состояние, когда ребенок рассматривает весь мир со своей точки зрения, которую он не осознает, и поэтому она выступает как абсолютная. Ребенок еще не догадывается, что вещи могут выглядеть иначе, чем ему представляется.

Следует отметить, что сам Пиаже признавал неудачность данного термина. Эгоцентризм познания – это вовсе не гипертрофия своего Я. Это, напротив, непосредственное отношение к миру, где субъект, игнорируя свое Я, не может выйти за его пределы. Под эгоцентризмом он понимал отсутствие осознания собственной субъективной позиции, а значит, и отсутствие объективной меры вещей. Поэтому более удачным Пиаже позже считал термин «центрация». Однако открытые Пиаже закономерности детского мышления, а вместе с ними и термин «эгоцентризм» быстро получили широкое распространение и закрепились в детской психологии.

Пиаже провел много разнообразных и остроумных экспериментов, которые подтверждают наличие эгоцентризма ребенка. Известный тест о братьях может служить хорошим примером невыделенности себя.

Ребенка спрашивают: «Есть у тебя братья?» – «Артур». – «А у него есть брат?» – «Нет». – «Сколько у вас братьев

в семье?» – «Двое». «А сколько у тебя братьев?» – «Один». – «А у него есть братья?» – «Нет, совсем нет».

Наглядным примером эгоцентрической позиции ребенка может служить эксперимент с макетом из трех гор. Ребенку показывают макет, изображающий горы разной высоты, каждая из которых имеет свой отличительный признак – домик, реку, снежную вершину. Взрослый давал ему несколько фотографий, на которых все три горы были изображены с разных сторон.

Ребенка просили выбрать фотографию, где горы изображены так, как он видит их в данный момент, в данном ракурсе. Обычно выбирался правильный снимок. После этого экспериментатор показывал ребенку куклу, сажал ее на другую сторону макета и просил выбрать фотографию, где горы изображены так, как видит их кукла. Ребенок выбирал снимок, где горы изображены так, как видит их он сам. Если ребенка и куклу меняли местами, то он снова и снова выбирал ту фотографию, где горы изображены, как видит их он сам. Этот эксперимент наглядно показывает, что до определенного возраста (до 7–8 лет) ребенок не может встать на другую точку зрения и не может допустить, что кто-то может видеть вещи иначе, чем он сам.

Одним из самых ярких и широко известных проявлений эгоцентризма у ребенка является отсутствие понимания принципа сохранения количества. Пиаже создал множество очень ярких и оригинальных методик, иллюстрирующих эту особенность детского интеллекта.

Например, перед ребенком ставят две одинаковые бутылочки с одинаковым уровнем жидкости в них. Ребенок убеждается, что жидкости в обеих бутылочках одинаковое количество. После этого одну из них переворачивают, так что уровень жидкости в ней становится выше. На вопрос «А теперь жидкости тоже одинаковое количество или где-то больше?» ребенок уверенно отвечает, что теперь стало больше в перевернутой бутылочке, т. е. там, где уровень выше. Или ребенку показывают два ряда пуговиц: в одном ряду пуговиц больше, но они лежат близко друг к другу, а в другом – меньше, но они расположены на большем расстоянии, так что ряд получается заметно длиннее. На вопрос «Где больше пуговиц?» ребенок

показывает ряд, который длиннее. Два одинаковых шарика из пластилина перестают быть равными, как только один из них приобретает форму лепешки (лепешка кажется значительно больше, потому что она занимает большую площадь). Длинная, но сильно изогнутая веревочка кажется меньше, чем короткая, но прямая.

Все эти особенности детского мышления получили в психологии название ***феномены Пиаже***. Они показывают, что ребенок доверяет только своему непосредственному восприятию, что он рассматривает вещи со своей, субъективной позиции, которая выступает как единственная и абсолютная. Один наиболее яркий и бросающийся в глаза признак (уровень жидкости или длина ряда пуговиц) становится главным и единственным критерием оценки количества. Другие измерения (диаметр сосуда или расстояние между пуговицами) ребенок учитывать не может. Он становится как бы жертвой собственной иллюзии, жертвой своего реализма.

Эгоцентрическая позиция ребенка, открытая Ж. Пиаже, убедительно показывает, что внешний мир не действует на человека непосредственно, а наши знания о мире – не простой отпечаток внешних событий. Наши представления в значительной мере являются продуктом нашей позиции, нашего сознания, что необходимо учитывать и иметь в виду.

Феномен эгоцентрической речи

Одним из доказательств эгоцентризма детской мысли Пиаже считал ***феномен эгоцентрической детской речи***, открытый и подробно описанный им. Пиаже обратил внимание на то, что дети 4–6 лет часто сопровождают свои действия ни к кому не обращенными высказываниями. Он пришел к выводу, что все разговоры детей можно подразделить на две большие группы – эгоцентрическую и социализированную речь. Эгоцентрическая речь отличается тем, что ребенок говорит ***сам для себя***, никому не адресуя свои высказывания, не ожидая ответа и не интересуясь, слушают его или нет. Ребенок говорит сам с собой, как если бы он громко думал.

Этот словесный аккомпанемент детской деятельности существенно отличается от социализированной речи, функция

которой совершенно иная: здесь ребенок просит, обменивается мыслями, задает вопросы, пытается воздействовать на окружающих и пр.

Пиаже ввел специальный коэффициент эгоцентрической речи, который подсчитывается как отношение эгоцентрических высказываний к общему числу высказываний ребенка в единицу времени. Оказалось, что в 3–5 лет этот коэффициент достигает своего максимального значения и равен 54–60%. После 6–7 лет этот коэффициент начинает стремительно падать и в школьном возрасте практически сходит на нет – речь ребенка становится исключительно социализированной.

Пиаже полагал, что эгоцентрическая речь ребенка ничего существенно не меняет ни в деятельности, ни в переживаниях ребенка, она, как аккомпанемент, сопровождает основную мелодию, не вмешиваясь в ее строй. Она является как бы побочным продуктом детской активности, в котором находят свое отражение миражные формы мышления ребенка. Поскольку главной сферой жизни в этом возрасте является игра, в которой ребенок живет в мире своих грез и фантазий, эта «несоциальная» работа детского воображения и выражается в эгоцентрической речи. А так как эта речь не несет на себе никакой полезной функции, естественно, что в процессе детского развития она постепенно отмирает, уступая место другим, социализированным формам мышления и речи.

Такое объяснение природы эгоцентрической речи прямо вытекает из основных положений общей концепции Пиаже. Как известно, в начале психического развития, по Пиаже, находится аутическая мысль, т. е. мысль, направленная на себя. Она не приспосабливается к внешней действительности, а сама создает себе воображаемую действительность или действительность сновидения. Аутическая мысль направлена на удовлетворение желаний, она остается чисто индивидуальной, существует в образах и не может быть выражена непосредственно речью.

Логическая форма мышления, характерная для взрослого человека, напротив, сознательна, т. е. она преследует цели, которые ясно представлены уму, разумна, направлена на приспособление к действительности и стремится воздействовать на нее. Эта мысль социальна, подчиняется общепринятым законам логики и всегда может быть выражена речью.

Между этими двумя крайними полюсами находится промежуточный этап, который Пиаже и назвал ***эгоцентрической мыслью***. Эгоцентрическая мысль представляет собой как бы середину между аутической и социальной формой мысли. Она содержит в себе моменты эгоцентрической мысли (направлена на удовлетворение желаний, неосознанна, спонтанна) и в то же время имеет черты, сближающие ее с социализированной мыслью взрослых (учитывает окружающую действительность и приспосабливается к ней, хотя и выражается в речи эгоцентрической, не подразумевающей позицию другого). Таким образом, эгоцентрическая мысль, согласно Пиаже, с генетической точки зрения образует переходную ступень в развитии мышления от аутизма к логике.

Однако Л. С. Выготский дает феномену эгоцентрической детской речи совсем другую, во многом противоположную интерпретацию. Его исследования привели к выводу о том, что эгоцентрическая речь очень рано начинает выполнять в деятельности ребенка чрезвычайно важную своеобразную роль. Он попытался понять, чем вызывается эгоцентрическая речь ребенка и какие причины ее порождают. Для этого в деятельность ребенка вносился ряд затрудняющих моментов.

> Например, при свободном рисовании в нужную минуту у ребенка не оказывалось под рукой необходимого ему карандаша или бумаги. Эксперименты показали, что такие затруднения в детской деятельности резко повышают коэффициент эгоцентрической речи. Ребенок, оказавшись в затруднении, пытался осмыслить положение и делал это с помощью речи: «Где карандаш, мне нужен синий карандаш, а его нету. Ничего, я вместо этого нарисую красным, смочу водой, это потемнеет и будет как синее», – рассуждал ребенок сам с собой.

На основании этих экспериментов Выготский предположил, что одним из факторов, вызывающих эгоцентрическую речь, являются затруднения или нарушения в гладко текущей деятельности. В такой речи ребенок с помощью слов пытался ***осмыслить ситуацию и спланировать свои ближайшие действия***. Дети старшего возраста (после 7 лет) вели себя несколько иначе – они всматривались, обдумывали, а затем находили выход.

На вопрос, о чем он думал, ребенок давал ответы очень близкие к высказываниям дошкольников вслух. Таким образом, можно полагать, что та же операция, которая совершается у дошкольника в открытой речи вслух, у школьника осуществляется в речи внутренней, беззвучной.

Выготский предположил, что эгоцентрическая речь, помимо чисто экспрессивной функции, помимо того, что она просто сопровождает детскую активность, очень легко становится ***средством мышления ребенка***, т. е. помогает ребенку осознать ситуацию и разрешить возникшую задачу. Следует подчеркнуть, что Л. С. Выготский рассматривал речь как средство мышления человека. Человеческое мышление не только выражает себя в речи, но и осуществляется в ней. ***Мышление совершается в плане внутренней речи***, которая по своей функции и структуре существенно отличается от внешней. В отличие от внешней, или коммуникативной, речи, она не направлена на собеседника и не предполагает воздействия на него; она предельно ***сокращена***, она опускает все находящееся перед глазами, ***предикативна*** (т. е. в ней преобладают сказуемые и предикаты), она понятна только самому себе.

Эгоцентрическая речь дошкольника имеет много общего с внутренней речью взрослого человека. Во-первых, и та, и другая есть речь для себя, не выполняющая какой-либо социальной функции. Во-вторых, их объединяет общее строение. Как показал Пиаже, эгоцентрическая речь непонятна окружающим, она сокращена, обнаруживает тенденцию к пропускам или коротким замыканиям; если ее оторвать от ситуации, в которой она возникла, она не будет иметь никакого смысла. Все это, несомненно, сближает эгоцентрическую речь ребенка и внутреннюю речь взрослого. Факт исчезновения эгоцентрической речи в школьном возрасте позволяет говорить о том, что после 7 лет происходит не ее отмирание, а ее ***превращение во внутреннюю речь***, или уход ее внутрь.

Таким образом, ход развития мышления и речи, с точки зрения Выготского, можно представить следующим образом. Первоначальная функция речи ребенка чисто социальная – функция сообщения, связи между людьми и воздействия на окружающих. На определенной ступени развития, которая приходится на дошкольный возраст, функции речи дифференциру-

ются на эгоцентрическую, которая становится средством мышления, и коммуникативную, осуществляющую связь с другими людьми. Обе эти функции речи являются в равной мере социальными, но разнонаправленными. Эгоцентрическая речь возникает на основе социальной путем перенесения ребенком социальных форм поведения в сферу личных психических функций. Ребенок начинает разговаривать сам с собой так же, как он прежде разговаривал с другими. Разговаривая сам с собой, он начинает думать вслух там, где ситуация вынуждает его к этому. На основе эгоцентрической речи, отделившейся от социальной, возникает затем внутренняя речь ребенка, которая является основой его мышления — как аутистического, так и логического. Таким образом, согласно этой гипотезе ***эгоцентрическая речь ребенка есть переходный этап от внешней речи к внутренней.*** Этот переход осуществляется через разделение функций речи, обособление эгоцентрической речи, ее постепенное сокращение и, наконец, через превращение ее во внутреннюю речь.

Итак, мы можем видеть, как кардинально меняется объяснение одного и того же феномена в зависимости от теоретических позиций автора и от понимания исходного пункта развития. Если для Пиаже этим исходным пунктом является аутизм, который постепенно вытесняется социальным миром, то для Выготского ребенок изначально максимально социален и в ходе его социального развития возникает его индивидуальная психика и его неповторимая личность. В дискуссии с Пиаже Выготский убедительно показал, что действительное движение процесса развития детского мышления осуществляется не от индивидуального к социализированному, а от социального к индивидуальному.

Преодоление эгоцентризма и развитие децентрации

Как отмечалось выше, своеобразие мышления дошкольника, по Пиаже, заключается в том, что свою точку зрения ребенок принимает за абсолютную. Он не осознает своей позиции и, следовательно, не подозревает об ее относительности. Эта эгоцентрическая позиция представляет собой субъек-

тивное видение мира. Умственное развитие в дошкольном возрасте заключается в преодолении этой центрированной позиции, т. е. ***в развитии децентрации,*** или в переходе от индивидуальной к социальной позиции.

Выготский, критикуя Пиаже, отстаивает другой взгляд. С его точки зрения, позиция ребенка, его отношение к миру вещей и миру людей с самого начала формируется под влиянием взрослого, и следовательно, ***с самого начала социально***. В мире, обществе, где живет ребенок, уже существуют определенные представления о реальности, вещах и способах действия с ними. Развивающийся ребенок не конструирует своего собственного знания о реальности, а усваивает его от тех, кто этим знанием уже владеет. Особенности восприятия и мышления ребенка-дошкольника и, в частности, феномены Пиаже объясняются не индивидуализмом ребенка, а ***отсутствием общественных средств и способов*** решения задачи (интеллектуальной или перцептивной), т. е. ***непосредственностью восприятия и суждения***. Преодоление центрации, соответственно, заключается в присвоении средств (эталонов, мер, ориентировочных действий и пр.), которые позволяют встать на объективно-общественную точку зрения. Переход с непосредственной позиции на новую, объективно-общественную, которая всегда имеет опосредствованный характер, и составляет суть децентрации. Этот переход всегда происходит во взаимодействии ребенка со взрослым – стихийном или специально организованном.

В отечественной психологии был проведен ряд исследований, где в специально организованных условиях осуществлялся процесс децентрации у детей дошкольного возраста. Так, в работе Л. Ф. Обуховой у ребенка формировалось представление о сохранении количества. В основу работы легла гипотеза о том, что полноценное понятие о сохранении количества можно получить, если подходить к оценке объекта с помощью объективных критериев (эталонов, мер и вспомогательных средств, отмечающих и закрепляющих отмеренное). В этом исследовании у дошкольников создавался новый для детей, опосредствованный способ мышления, который заменял оценку вещей по непосредственному впечатлению. Детей учили пользоваться орудием – мерой и вспомогательными средствами (метками) для

оценки величин в специально созданных задачах. С помощью этих средств дети могли вычленить в объектах разные свойства и измерения и таким образом снять глобальность и непосредственность оценки количества. Использование меры и меток, закрепляющих отмеренное, позволяли детям представить объект в преобразованном виде; этот преобразованный вид объекта является внешним выражением того, что станет в дальнейшем внутренним планом рассуждений ребенка.

Оказалось, что обучение детей сразу же на задачах Пиаже не дает желаемого результата, поскольку яркие внешние различия сравниваемых объектов делают ребенка невосприимчивым к обучению. Однако сформированный на других задачах способ измерения дети переносят на задачи Ж. Пиаже. Очень важно, что уже при выполнении первых заданий происходит разделение того, что «кажется» и что «на самом деле». Реальное, орудийно-опосредованное действие приводит к разделению внешней картины вещей на ее видимость и скрытые за этой видимостью существенные отношения. А это значит, что непосредственное восприятие перестает быть единственной и абсолютной точкой зрения ребенка. Вместо эгоцентрической появляется другая, объективная позиция.

Интересный эксперимент по преодолению эгоцентрической позиции ребенка был проведен В. А. Недоспасовой под руководством Д. Б. Эльконина. В основе этой работы лежала гипотеза о том, что процесс преодоления центрации связан с освобождением от своих фактических связей, личных зависимостей и оценок. Именно условность позволяет ребенку занимать точки зрения других людей и, соответственно, понять относительность своей собственной. Преодоление центрации заключается, соответственно, в переходе со своей, «единственно возможной» для ребенка фактической позиции на позицию, общую для него и других людей. Такая позиция была названа условно-динамической.

Эксперимент проводился на материале известной задачи Пиаже «Три горы» и строился по принципу ролевой игры. Дети условно и последовательно отождествляли себя с разными персонажами (куклами, сидящими с разных сторон макета) и рассматривали один и тот же объект

с разных точек зрения. Ребенку, сидящему на одном месте, говорили: «В этой игре ты будешь Петей – вот ты (показывают на куклу). Скажи, прямо перед тобой гора какого цвета? А справа от тебя? А дальняя гора тебе – Пете видна целиком? А коричневая гора тебе видна? А теперь ты Коля…» Подобным образом выяснялась позиция каждой из кукол. Затем ребенку предлагали картинку с перспективой гор и просили определить точку зрения, с которой эта перспектива видна: «Кем ты должен быть, чтобы увидеть горы вот так?» После того как ребенок научался определять перспективу гор с различных позиций Я – персонажа, ему предлагалось определить, как видит тот же пейзаж другое лицо: «Ты – Коля, ты видишь горы вот так. Скажи, как видит горы Маша со своего места? А Петя?» и пр.

Такое обучение 5-летних детей оказало большое влияние на их позицию в задаче. Если до эксперимента все испытуемые обнаружили феномен центрации, то после него дети без труда понимали другую точку зрения. Преодоление эгоцентрической точки зрения было связано прежде всего с уравниванием по ценности своей позиции и позиции других людей. Возникло понимание условности позиции – как своей, так и других, которая возможна только в ситуации договора со взрослым. Условность, когда непосредственная и абсолютная позиция ребенка опосредуется позицией другого, вымышленного лица, – важная предпосылка развития мышления ребенка. Этот эксперимент показал, что пространственные характеристики для дошкольников выступают прежде всего ***относительно людей, а не вещей***; именно одушевленное лицо, а не предмет может быть для ребенка носителем позиции. Принадлежность позиции другому лицу позволяет сменить свою единственную и абсолютную точку зрения на относительную и опосредствованную точкой зрения другого.

В естественной жизни дошкольника формирование условно-динамической позиции происходит в ролевой игре, где дети, принимая роли различных персонажей, последовательно становятся на различные условные точки зрения. Именно поэтому ролевая игра столь важна для преодоления детского эгоцентризма и становления децентрации.

Опосредствованность познавательных процессов ребенка

Представление об опосредствованном характере высших психических функций человека интенсивно разрабатывалось и исследовалось в отечественной психологии. Эти исследования были основаны на положении Выготского о том, что суть развития высших психических функций состоит в овладении средствами, которые перестраивают и структурируют психические процессы субъекта, и основным таким средством является знак.

Идея о знаковой опосредствованности высших психических функций нашла свое выражение в экспериментальных исследованиях различных познавательных процессов – восприятия, внимания, памяти, мышления, воображения. Одним из первых и наиболее ярких исследований этого направления была работа А. Н. Леонтьева, посвященная становлению произвольного (т. е. опосредованного) запоминания у дошкольников. Результаты этой работы показали, что введение внешних вспомогательных средств не отражается на эффективности запоминания у младших дошкольников. В среднем дошкольном возрасте введение этих средств значительно повышает успешность запоминания; в старшем дошкольном возрасте разрыв между эффективностью непосредственного и опосредованного запоминания снова сокращается – дети одинаково успешно запоминают и при использовании дополнительных средств и без них. Эти результаты позволили Леонтьеву сформулировать закон развития опосредствования психических функций, который получил название ***закона «параллелограмма развития»***. Суть этого закона заключается в том, что в раннем возрасте дети еще не обладают способностью использовать внешние средства для повышения эффективности своей познавательной деятельности, поэтому различий в успешности непосредственного и опосредованного запоминания практически нет. В середине дошкольного возраста они начинают эффективно использовать внешние средства для организации познавательной деятельности, поэтому успешность опосредованного запоминания становится значительно выше, чем непосредственного. С переходом к более старшему возрасту эти средства «вращиваются», становятся внутренним достоянием ребенка, поэтому потребность во внешних средствах

отпадает и успешность непосредственного запоминания поднимается до уровня опосредствованного.

Одним из учеников Выготского, А. В. Запорожцем, было показано, что в качестве средства для ребенка могут выступать особые структурированные образы, овладение которыми также связано с усвоением общечеловеческого опыта. Психические процессы с этой точки зрения стали рассматриваться как особые ориентировочные действия, опосредованные определенными средствами. Так, А. В. Запорожцем была выдвинута гипотеза о том, что специфически человеческие ***сенсорные способности*** (т. е. восприятие предметов и их свойств) представляют собой ***перцептивные ориентировочные действия, опосредствованные сенсорными эталонами*** – общественно выработанными средствами осуществления перцептивных действий. Эти эталоны являются общепринятыми образцами при восприятии различных свойств предметов. При восприятии формы такими эталонами являются геометрические фигуры, при восприятии цвета – решетка цветов спектра с их вариациями по интенсивности, при восприятии величины – градации различий между однородными предметами разного размера, а позднее единицы метрической системы мер. Перцептивное действие заключается в сопоставлении воспринятых свойств с эталоном.

Данная гипотеза была подтверждена и апробирована в цикле исследований, проведенных под руководством Л. А. Венгера. Эти исследования носили формирующий характер, т. е. в них осуществлялось целенаправленное формирование сенсорных, перцептивных действий. В ходе формирования перцептивных действий эталоны первоначально выступали в качестве реальных объектов и их соотнесение со свойствами предметов осуществлялось в форме внешних, двигательных операций (прикладывание предмета к образцам цвета, наложение на него образца формы и пр.). На следующем этапе эталон сохранял свою внешнюю форму, но операции соотнесения переносились в план восприятия (т. е. заменялись движениями взора). Наконец, на последнем этапе потребность во внешних эталонах отпадала, поскольку в качестве эталонов начинали выступать сложившиеся у ребенка представления; движения взора редуцировались, а операции соотнесения переносились во внутренний,

идеальный план. В этой динамике можно видеть подтверждение закона параллелограмма развития на материале не возрастного развития, а развития отдельной психической функции – восприятия.

Эти исследования поставили задачу по конкретизации идеи об опосредованности психической деятельности применительно к развитию общих интеллектуальных способностей дошкольника. Л. А. Венгер высказал идею о том, что в основе формирования общих интеллектуальных способностей должно лежать овладение универсальной формой опосредствования с учетом специфики дошкольного возраста. Эта специфика, согласно А. В. Запорожцу и Л. А. Венгеру, заключается в том, что в дошкольном возрасте создаются особо благоприятные условия для развития образных форм познания – восприятия, памяти, наглядно-образного мышления, воображения и пр. Следовательно, необходимо было найти такую форму опосредствования, которая соответствует специфике наглядно-образного мышления дошкольников. Анализ характерных для дошкольного возраста видов деятельности позволил прийти к выводу, что такой формой опосредствования является ***наглядное моделирование***.

Наиболее характерные для дошкольника виды деятельности – сюжетно-ролевая игра, продуктивная деятельность (рисование, конструирование, лепка и пр.) носят явно моделирующий характер. Во всех этих видах деятельности дети не просто «символизируют» или обозначают предметы и ситуации, но создают их наглядные модели, устанавливая между отдельными заместителями те же отношения, которые они воспринимают у замещаемых объектов. При этом суть детского моделирования состоит не в построении индивидуальных символов, а в усвоении знаков особого рода, каковыми и являются наглядные модели. Моделирующий характер детской деятельности и особая восприимчивость дошкольников к модельному, схематическому отображению реальности позволили выдвинуть гипотезу о том, что ***основой формирования общих умственных способностей дошкольника является овладение наглядным моделированием.***

В соответствии с этой гипотезой под руководством Л. А. Венгера был предпринят цикл экспериментальных исследований, в которых осуществлялось наглядное моделирование различных аспектов действительности.

Так, в исследованиях Т. В. Лаврентьевой и Л. М. Хализевой при наглядном моделировании пространственных отношений в качестве моделей использовались план или схема определенного пространства. Детей 4–5 лет учили «читать» план игрушечной комнаты или участка: понимать условное обозначение отдельных объектов и соотносить их реальное расположение с расположением и обозначением на плане; в дальнейшем дети строили план какого-либо пространства самостоятельно.

В исследовании В. В. Холмовской способность к наглядному моделированию формировалась в конструктивной деятельности детей. Дошкольники учились пользоваться наглядными и графическими моделями при создании своих построек и модельно изображать результаты своей конструктивной деятельности.

В работе О. М. Дьяченко осуществлялось наглядное моделирование при знакомстве с детской художественной литературой. Сначала у детей формировалось умение принимать замещение персонажей сказки, т. е. к описанному персонажу подбирались заместители по определенному признаку (например, в сказке «Три медведя» медведи заменялись палочками разной длины). Затем детей учили воспроизводить отдельные эпизоды сказки при помощи действий с предметами-заместителями. После этого формировалось умение пользоваться готовой моделью (двигательной или предметной) при пересказе сказки и при создании собственных произведений. Такое обучение существенно повысило качество понимания литературного произведения и его пересказа.

В работе Е. Л. Агаевой осуществлялось формирование способности к наглядному моделированию логических отношений сериации и классификации у старших дошкольников. Например, выстраивая ряд карточек с изображением различных видов транспорта в порядке возрастания скорости (сериация), дети подбирали каждой карточке полоску картона соответствующей длины. В качестве моделей классификационных отношений выступали круги Эйлера или классификационное древо. Аналогичным образом наглядное моделирование использовалось при обучении дошкольников грамоте (исследование Л. Е. Журовой), при развитии

музыкальности (К. В. Тарасова), при руководстве игрой (Р. И. Говорова) и пр.

Все эти исследования показали, что в процессе обучения наглядному моделированию происходит переход от построения и использования внешних, материальных моделей к построению и использованию внутренних модельных представлений, т. е. процесс интериоризации. Таким образом, внешние средства организации познавательной деятельности «вращиваются» и превращаются во внутренние. Теоретический подход и формирующие методики, использованные в этом исследовании, стали основой для специальной программы обучения дошкольников (программа «Развитие»), которая успешно работает в настоящее время.

Взаимосвязь различных форм мышления ребенка

Умственное развитие дошкольника представляет собой сложное взаимодействие и взаимосвязь различных форм мышления: наглядно-действенного, наглядно-образного и логического.

Одна из наиболее ранних форм мышления – ***наглядно-действенное*** – возникает в тесной связи с практическими действиями детей. Основным признаком наглядно-действенного мышления является неразрывная связь мыслительных процессов с практическими действиями, преобразующими познаваемый предмет. Наглядно-действенное мышление развертывается лишь по мере реальных преобразований ситуации, вызванных практическими действиями. В процессе многократных действий с предметами ребенок выделяет скрытые, внутренние характеристики объекта и его внутренние связи. Практические преобразования, таким образом, становятся средством познания действительности.

Другой характерной для дошкольников формой умственной деятельности является ***наглядно-образное мышление***, когда ребенок оперирует не конкретными предметами, а их образами и представлениями. Важным условием формирования этого вида мышления является способность ***различать план реальных объектов и план моделей***, отражающих эти объекты. Действия, осуществляемые на моделях, относятся ребенком к оригиналу, что создает предпосылки «отрыва» действия от модели и ориги-

нала и приводит к осуществлению их в плане представлений. Одной из важнейших предпосылок возникновения образного мышления является подражание взрослому. Ряд психологов (Ж. Пиаже, А. Валлон, А. В. Запорожец и др.) рассматривали подражание как главный источник становления образного плана. Воспроизводя действия взрослого, ребенок моделирует их и, следовательно, строит их образ. Игру также можно рассматривать как форму подражания: в этой деятельности у детей возникает способность представить одну вещь посредством другой.

Наконец, третьей формой интеллектуальной деятельности ребенка является ***логическое мышление***, которое только складывается к концу дошкольного возраста. Логическое мышление характеризуется тем, что здесь ребенок оперирует достаточно абстрактными категориями и устанавливает различные отношения, которые не представлены в наглядной или модельной форме.

Между этими формами мышления складываются достаточно сложные и противоречивые отношения. С одной стороны, внешние практические действия, интериоризуясь, превращаются во внутренние, и, следовательно, практические действия являются исходной формой всех видов мышления. Но само практическое действие требует учета и фиксации изменений объекта в процессе предметного действия. А это значит, что ребенок должен ***представлять*** предшествующие состояния объекта (которые уже исчезли) и сопоставлять их с наличными. Кроме того, внешнее предметное действие включает его цель, будущий результат, который также не может быть представлен налично и существует только в плане представлений или понятий. Успешность осуществления внешнего действия зависит от понимания ребенком общего смыслового контекста и от его прошлого опыта. Значит, осуществление практических действий даже маленького ребенка предполагает наличие образного плана и опирается на него.

Н. Н. Поддъяков исследовал особый тип мышления ребенка, который представляет собой единство наглядно-действенного и наглядно-образного мышления и направлен на выявление скрытых от наблюдения свойств и связей предметов. Этот тип мышления был назван ***детским экспериментированием.***

Детское экспериментирование не задается взрослым, а строится самим ребенком. Как и экспериментирование у взрослых,

оно направлено на познание свойств и связей объектов и осуществляется как управление тем или иным явлением: человек приобретает возможность вызывать или прекращать его, изменять в том или ином направлении. В процессе экспериментирования ребенок получает новую, порой неожиданную для него информацию, что часто ведет к перестройке как самих действий, так и представлений ребенка об объекте. В данной деятельности четко прослеживается момент саморазвития: преобразования объекта раскрывают перед ребенком его новые свойства, которые, в свою очередь, позволяют строить новые, более сложные преобразования.

Процесс мышления предполагает не только использование уже отработанных схем и готовых способов действия, но и ***построение новых*** (конечно, в пределах возможностей самого ребенка). Экспериментирование стимулирует ребенка к поискам новых действий и способствует смелости и гибкости детского мышления. Возможность самостоятельного экспериментирования дает ребенку возможность пробовать разные способы действия, снимая при этом страх ошибиться и скованность детского мышления готовыми схемами.

В процессе экспериментирования у ребенка возникают ***новые, неясные знания***. Поддъяков выдвинул предположение о том, что процесс мышления развивается не только от незнания к знанию (от непонятного к понятному, от неясных знаний к более четким и определенным), но и в обратном направлении – от понятного к непонятному, от определенного к неопределенному. Способность строить свои, пусть еще неясные догадки, удивляться, задавать себе и окружающим вопросы является не менее важной в развитии мышления, чем воспроизведение готовых схем и усвоение знаний, даваемых взрослым. Именно эта способность лучше всего развивается и проявляется в процессе детского экспериментирования.

Роль взрослого в этом процессе сводится к тому, чтобы создавать специальные объекты или ситуации, стимулирующие познавательную активность ребенка и способствующие детскому экспериментированию.

Н. Н. Поддъяковым и его сотрудниками было разработано множество оригинальных аппаратов и ситуаций,

активизирующих мышление детей. Так, в одном из его исследований ставилась задача подвести детей старшего дошкольного возраста к пониманию кинематических зависимостей (зависимость времени, скорости и расстояния). Детям предлагалась специальная установка, где по желобкам разной длины скатывались одинаковые шарики. Наклон каждого желобка можно было менять с помощью вращающейся ручки. После целого ряда проб дети неожиданно для себя устанавливали, что при определенном наклоне желобков шарик, сбегающий по длинному желобу, обгоняет тот, который сбегает по короткому. В ходе экспериментирования дети научились так регулировать наклон желобков, что ставили себе различные цели и успешно осуществляли их.

Другая установка, разработанная Поддъяковым, представляла собой ящик с ручкой, которую можно было вращать по часовой стрелке или против нее, и в зависимости от этого в специальных окошках появлялись или исчезали картинки. В процессе экспериментирования с этим прибором дети устанавливали зависимости между вращением ручки и сменой картинок.

Появлению неясных знаний и постановке новых вопросов способствуют также противоречивые ситуации, в которых один и тот же объект в разные моменты времени обладает противоречивыми, исключающими друг друга свойствами. Система таких ситуаций была разработана Н. Е. Вераксой. Например, специальное внутреннее устройство цилиндра позволяло ему в одних случаях катиться по наклонной плоскости вниз, а в других вверх, вызывая удивление и догадки дошкольников. Дети пытались увязать эти явления между собой, активно искали причину, лежащую в основе этих противоречивых свойств странного предмета. Последовательное усложнение противоречивых ситуаций вело к развитию гибкости, динамичности детского мышления, к появлению элементов диалектики в детских рассуждениях.

Такого рода приемы, по-видимому, способствуют активности и самостоятельности мыслительной деятельности ребенка.

ИТОГИ

Отличительной особенностью познавательной позиции ребенка-дошкольника является эгоцентризм. Этот термин, как и само это понятие, были введены в психологию Ж. Пиаже. В основе эгоцентрической позиции лежит невыделенность самого себя и, следовательно, принятие своей позиции как единственной и абсолютной. Эгоцентризм дошкольника выражается в невозможности встать на другую точку зрения, учитывать разные параметры объекта, в отсутствии представления о сохранении количества и других феноменах Пиаже.

Характерным для дошкольного возраста является феномен эгоцентрической речи, т. е. речи для себя, не обращенной к собеседнику. Пиаже рассматривал этап эгоцентрической речи как промежуточный между аутическим (индивидуальным) и социализированным мышлением ребенка. Л. С. Выготский показал, что эгоцентрическая речь есть этап становления внутренней речи, которая является главным средством мышления человека.

Мышление совершается в плане внутренней речи, которая по своей функции и структуре существенно отличается от внешней: она не направлена на собеседника, предельно сокращена и не повторяет того, что находится перед глазами, предикативна (т. е. в ней преобладают сказуемые и предикаты) и понятна только самому себе. Эгоцентрическая речь дошкольника имеет много общего с внутренней речью взрослого человека. Факт исчезновения эгоцентрической речи в школьном возрасте позволяет говорить о том, что после 7 лет она не отмирает, а превращается во внутреннюю речь. Выготский отмечал, что эгоцентрическая речь есть этап становления внутренней речи, которая является главным средством мышления человека.

Развитие мышления в дошкольном возрасте идет по линии преодоления эгоцентризма и развития децентрации. Особенности восприятия и мышления ребенка-дошкольника и, в частности, феномены Пиаже объясняются не индивидуализмом ребенка, а отсутствием общественных средств и способов решения задачи (интеллектуальной или перцептивной), т. е. непосредственностью восприятия и суждения. Преодоление центрации, соответственно, заключается в присвоении средств (эталонов, мер, ориентировочных действий и пр.), которые

позволяют встать на объективно-общественную точку зрения. Переход с непосредственной позиции на новую, объективно-общественную, которая всегда имеет опосредствованный характер, и составляет суть децентрации. Этот переход всегда происходит во взаимодействии ребенка со взрослым – стихийном или специально организованном. Формирование условно-динамической позиции и обучение ребенка пользованию мер и меток, разрушающих глобальность восприятия, способствует развитию децентрации.

В отечественной психологии интенсивно разрабатывалась идея Выготского об опосредствованном характере познавательных процессов человека. Познавательное развитие в этом контексте рассматривалось как усвоение средств познавательной деятельностью. В исследованиях, проведенных под руководством Л. А. Венгера, в качестве специфических средств человеческого восприятия рассматривались сенсорные эталоны, а образного мышления ребенка – наглядные модели. Многочисленные психолого-педагогические эксперименты, проведенные в русле этого направления, показали, что овладение действием наглядного моделирования на самом различном материале значительно повышает познавательные способности дошкольников.

Умственное развитие дошкольника представляет собой тесную связь и взаимодействие трех форм мышления: наглядно-действенного, наглядно-образного и логического. Наиболее эффективно связь наглядно-действенного и наглядно-образного мышления осуществляется в процессе детского экспериментирования, когда, наряду с ясными и отчетливыми знаниями, у ребенка возникают смутные, неясные знания. Взаимопереход ясных и неясных знаний ребенка, с точки зрения Н. Н. Поддъякова, составляет суть саморазвития детского мышления.

Вопросы

1. Каковы главные отличительные особенности представлений дошкольника о мире?

2. В чем заключаются суть и проявления эгоцентризма ребенка?

3. Что такое эгоцентрическая речь и чем она отличается от обычной, коммуникативной речи? Приведите примеры.

4. Какова функция эгоцентрической речи в развитии мышления ребенка?

5. Можно ли снять эгоцентрическую позицию дошкольника и как это возможно сделать?

6. В чем заключается закон «параллелограмма развития»?

7. Почему сенсорные процессы человека имеют опосредствованный характер и каковы средства их осуществления?

8. Каким образом формирование действий наглядного моделированиеприводит к развитию мышления ребенка?

9. Какие формы мышления характерны для ребенка-дошкольника?

10. Что такое детское экспериментирование и какова его роль в развитии мышления дошкольника?

11. Какова роль взрослого в организации детского экспериментирования?

Глава 3 ОСОБЕННОСТИ ВООБРАЖЕНИЯ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Общая характеристика детского воображения

В психической жизни дошкольника исключительно важную роль играет ***воображение***. Воображение в дошкольном возрасте проявляется настолько ярко и интенсивно, что многие психологи рассматривали его как изначально заданную детскую способность, которая с годами теряет свою силу. Вместе с тем проблема развития воображения хотя и привлекает к себе неослабевающий интерес психологов, но до сих пор является одной из наименее разработанных и спорных проблем психологии. В общих чертах воображение можно определить как ***способность к перекомбинированию образов***. Сущность воображения заключается в том, что оно «схватывает» ***целое раньше частей***, на основе отдельного намека строит целостный образ. Отличительной особенностью воображения является своеобразный «отлет от действительности», создание нового образа, а не простое воспроизведение известных представлений, что характерно для памяти или внутреннего плана действий. Возможность построения нового, воображаемого мира ребенком разные психологи объясняли по-разному. Создатель психоанализа З. Фрейд рассматривал воображение как первичную, изначальную форму детского сознания. Принцип удовольствия, который господствует в раннем детстве, находит свое отражение в фантазиях и грезах ребенка. Согласно Фрейду сознание ребенка до определенного возраста свободно

от реальности и только обслуживает его желания и чувственные тенденции.

Примерно ту же позицию продолжает и развивает Пиаже. Исходной точкой развития ребенка, по Пиаже, является мышление, не направленное на действительность, т. е. миражное мышление или воображение. Детский эгоцентризм есть переходная ступень от воображения к реалистическому мышлению. Чем младше ребенок, тем более его мысль направлена на воображаемое удовлетворение его желаний. Лишь в более позднем возрасте ребенок начинает учитывать реальность и приспосабливаться к ней.

Итак, согласно этой позиции воображение отличается от реалистического мышления тем, что оно: 1) подсознательно (ребенок не осознает своих целей и мотивов); 2) направлено на собственное удовольствие, а не на реальную деятельность в окружающей действительности; 3) является образным, символическим мышлением, оно не может быть выражено в словах и сообщено другим людям.

Однако трудно представить, а тем более доказать, что миражное построение, мечта является более первичной формой, чем мышление, направленное на реальность. Наблюдения показывают, что у ребенка в самом раннем возрасте мы имеем дело не с галлюцинаторным получением удовольствия, а с реальным удовлетворением его потребностей. Как известно, ни один ребенок не испытывает галлюцинаторное удовольствие от воображаемой пищи. Удовольствия ребенка неразрывно связаны с реальной действительностью. Путь к удовольствию в раннем детстве лежит через реальность, а не через уход от нее.

Недоказанной также остается «невербальность» детской фантазии. На самом деле, как подчеркивал Л. С. Выготский, мощный шаг в развитии воображения совершается в связи с усвоением речи. Наблюдения показывают, что задержки в речевом развитии всегда ведут к недоразвитию воображения ребенка. Известно, что больные, страдающие афазией (т. е. больные, у которых вследствие какого-либо мозгового заболевания нарушена речь), обнаруживают резкий упадок фантазии и воображения. Речь освобождает ребенка от непосредственных впечатлений, способствует формированию и фиксации представлений о предмете; именно ***речь дает ребенку возможность представить себе***

тот или иной предмет, которого он не видел, мыслить о нем и мысленно преобразовывать его. Ребенок может выражать словами то, что не совпадает с его реальным восприятием; именно это дает ему возможность чрезвычайно свободно обращаться в сфере впечатлений, создаваемых и выражаемых словами. Таким образом, ***главным средством воображения, как и мышления, является речь***. Воображение становится возможным благодаря речи и развивается вместе с ней. Следовательно, оно является не первичной функцией, изначально присущей ребенку, а результатом его психического и главным образом речевого развития.

Достаточно сложен вопрос о ***богатстве детского воображения***. Существует мнение, что воображение ребенка гораздо богаче воображения взрослого человека. Действительно, дети фантазируют по самым различным поводам: они сочиняют истории, выдумывают фантастические сюжеты, приписывают камням или деревьям человеческие переживания и отношения, разговаривают с вещами и пр. Однако все элементы, входящие в детские фантазии, так или иначе заимствованы ими из их опыта: из сказок, рассказанных взрослыми, из случайно услышанных слов или увиденных фильмов, из того, с чем они встречались в своей реальной жизни. Новое объединение и перекомбинация знакомых образов, перенос свойств и событий с одних персонажей на другие создают фантастическую картину, совершенно не похожую на реальность.

Например, один мальчик с азартом рассказывал про крошечный земной шар, который помещается у него в кармане, но на котором все живое и все «взаправду»; а другой собирался построить домик из песка до самого неба и даже до звезд, чтобы с него можно было на звезду сойти.

Но все эти фантастические комбинации построены ***на основе реального опыта детей***, на том, что они ***уже знают***. А так как знают они мало и их жизненный опыт гораздо беднее, чем у взрослых, то материала для воображения у них меньше. ***Ребенок может вообразить себе меньше, чем взрослый***. Его фантазии ограничены его бедными представлениями о жизни и примитивным жизненным опытом. Значит, воображение ребенка никак не богаче, а во многом даже беднее, чем у взрослого.

И все-таки воображение играет в жизни ребенка значительно большую роль, чем в жизни взрослого. Оно проявляется гораздо чаще и допускает значительно более легкий «отлет» от действительности. И главное – дети верят в то, что придумывают. ***Воображаемый и реальный миры не отделены у них столь четкой границей, как у взрослых***. Переживания, которые вызываются воображаемыми событиями, для них совершенно реальны и значительно сильнее, чем у взрослых. Дети 3–5 лет могут оплакивать судьбу серенького козлика или колобка, угрожать злому волшебнику и пытаться побить его во время спектакля, придумывать пути спасения зайчика от хитрой лисы и пр. То, что происходит в воображаемом пространстве (в сказке, на словах, на сцене), вызывает у него самые сильные эмоции, воображаемый персонаж может стать для него реальной угрозой или спасением. Известно, что взрослые из воспитательных соображений вводят в жизнь и сознание ребенка разных придуманных персонажей: Бабу Ягу или Змея Горыныча, которые забирают непослушных детей, или добрых фей, которые приносят замечательные подарки и творят разные волшебства. Эти персонажи становятся для ребенка живыми и совершенно реальными. Дети всерьез боятся выдуманную Бабу Ягу и ждут (а иногда и видят) добрую фею. Жестокие шутки старших детей на улице: «Баба Яга летит!» – вызывают слезы и паническое бегство дошкольника. Даже дома, в интимной и безопасной обстановке, может возникнуть страх воображаемых событий. Многочисленные детские страхи, которые нередко встречаются в этом возрасте, объясняются как раз силой и живостью детского воображения.

Повышенная эмоциональность – важная отличительная черта воображения дошкольника. Придуманные персонажи приобретают для ребенка личную значимость и начинают жить в его сознании как совершенно реальные.

Формы проявления воображения дошкольника

Истоки воображения ребенка, как и других психических процессов, нужно искать во взаимоотношении ребенка со взрослым. Н. Н. Палагина, проанализировав приемы народной педагогики, выявила, что многие из этих приемов широко исполь-

зуют ***включение ребенка в воображаемый контекст***. В народных потешках звуками, словами и движениями создается воображаемый образ. Например, взяв малыша на колени или на плечи, взрослый предлагает «покататься» на лошадке или на верблюде. Известная потешка «По ровненькой дорожке, по кочкам, по ухабам, в яму – бух!» позволяет ребенку создать и почувствовать образ опасной дороги, в конце которой он заранее воображает и радостно ждет «провала в яму». Множество других игр и забав с маленькими детьми («Коза», «Сорока-ворона»), заимствованных из народной педагогики, включают малыша в воображаемый контекст и позволяют представить то, чего он реально не воспринимает. Кроме того, взрослые очень рано начинают стимулировать изображающие действия ребенка – просят показать, как мишка ходит, как петух машет крыльями, как кошка мяукает. При этом ребенок сам, своими условными действиями создает воображаемую ситуацию, но создает ее для взрослого и по его интерпретации. Создание образа для других, по просьбе «Покажи как ...», способствует созданию мнимой ситуации, где все «как будто». Действие по типу «как будто», по мнению Н. Н. Палагиной, является исходной формой воображения. Эти действия начинаются в раннем возрасте, поэтому о начале воображения у детей можно говорить уже по достижении ими 2–3 лет. Но подлинного своего расцвета оно достигает в дошкольном возрасте.

Максимально ярко и интенсивно воображение проявляется в сюжетно-ролевой игре. Причем в этой деятельности воображение работает в нескольких направлениях. Во-первых, дети по-новому используют предметы и придают им разнообразные воображаемые функции.

На протяжении часа один предмет может приобретать до 10 разных значений. Так, обычный носовой платок может быть флагом, зайчиком, змеей, фатой для невесты, одеялом, цветком, шарфиком, плащом для куклы и пр. Необыкновенную изобретательность дети проявляют и в создании игровой обстановки. Одна и та же комната превращается в океан, поле сражения, магазин, дремучий лес и пр. При этом стоящая в ней мебель каждый раз приобретает новое значение. В таких воображаемых преобразованиях предметной среды проявляются элементы технического творчества: «Если к маленькой

машинке приделать сверху две палочки, то будет троллейбусенок», «Надо сделать такую кроватку, чтоб летала: нажмешь на кнопку, и ж-ж-ж – полетел».

Во-вторых, огромное влияние не ребенка оказывает ***образ воображаемой роли***. Стоит какое-либо скучное занятие перевести в план ролевого действия, как оно сразу же охотно выполняется ребенком. Палагина описывает следующие ситуации.

Девочка долго и с увлечением резала бумагу ножницами, но убирать за собой отказалась, и никакие угрозы и уговоры взрослых не помогали. Но стоило дедушке предложить игру в магазин, где он покупает бумажки, как она с радостью собрала все до мельчайшего обрезка и отнесла их «покупателю». Или другой случай. После гулянья в парке дети очень устали и жаловались, что им трудно идти домой и что у них болят ножки. Воспитательница, используя испытанный прием, предложила играть в волшебников и «заколдовала» их в быстроногих оленей. Все дети ринулись вперед, гордо подняв голову, и даже самые усталые забыли о своей усталости.

Дошкольники придумывают и принимают на себя самые невероятные роли:

– Давай я буду шайба, а ты клюшка, и мы будем сами играть в хоккей.

– Давай я буду циркалка (баллончик с аэрозолем). Ты нажимай на меня так (показывает на свою макушку), а я буду цвикать так – ффу!

– Я буду пианино, ты на мне будешь играть, а я буду так: ля-ля-ля!

Из этих примеров ясно, что роли возникают не только из желания занять позицию взрослого. Ребенок представляет устройство или действие предмета через свое собственное действие, принимая на себя роль как ***образ в действии***. Преломляя роль живого или неживого предмета через себя, через свое действие, ребенок строит образ этого предмета. Роль при этом выступает как опора образа.

Очень ярко воображение дошкольников проявляется в режиссерской игре. Даже 3-летние дети с удовольствием наделяют игрушки ролями и проигрывают с ними различные сюжеты.

С возрастом в игровых сюжетах все большее место отводится речи и все меньшее время занимает действие. Воображение все больше отделяется от действия и ***переносится в речевой план***. А поскольку внутренняя речь еще не сложилась, ребенку необходим партнер, который в основном выступает в роли слушателя. Этот партнер может не вмешиваться в игру, но он все-таки нужен как опора образа. Ребенок сам рассказывает содержание игры и произносит реплики как своего, так и чужого персонажа. Приведем пример такой игры-монолога.

> «А давайте в Василису Прекрасную! Я буду Василиса, бабушка – Иванушка, а ты, дедушка, сначала отец, а потом три сына. Вот я еще лягушка (садится на корточки)... "Что Иванушка не весел, что головушку повесил?" – А ты скажи: "Как же мне ехать, все с невестами, а у меня лягушка..." И вот уже – тук-тук-тук, цок-цок-цок, а все говорят, кто это едет, а ты говори, это моя лягушонка в коробчонке едет. И тут я выхожу...» Эта деятельность ребенка, хотя и остается по форме ролевой игрой, очень близка к пересказу или сочинению сказки.

Начинаясь и формируясь в игре, воображение переходит и в другие виды деятельности дошкольника. Наиболее ярко оно проявляется ***в рисовании и сочинении сказок и стишков***. Здесь, так же как в игре, дети сначала опираются на непосредственно воспринимаемые предметы или возникающие под их рукой штрихи на бумаге, а потом уже сами планируют свое произведение. 3–4-летние дети по ходу рисунка могут несколько раз менять свой замысел. Горб задуманного верблюда может превратиться в крыло бабочки, которая потом становится птицей; луна становится солнцем, а солнце превращается в звезду или цветок. Все эти превращения активно комментируются в речи детей и становятся ясны только из этих комментариев, поскольку сами изображения весьма отдаленно напоминают что-то определенное. Но дети не слишком взыскательны к качеству рисунка, их фантазии гораздо богаче, чем изображения. Точки и черточки на бумаге изображают леса, ягоды, волков и зайцев и пр.

Словесное творчество открывает более богатые возможности, не ограниченные какими-либо техническими приемами. Мы уже отмечали, что дети совершенно искренне включаются

в литературные произведения и живут в этом воображаемом мире.

> Так, одна девочка, услышав песню о гибели Чапаева, строила планы по его спасению: «Мы тихонько-тихонько проберемся в Урал-реку, научимся плавать и поплывем под рекой вниз, потом заденем его рукой и вытащим его из воды, тихонько-тихонько, чтобы враги не услышали».

Многие дети сами сочиняют различные истории, в которых фантазия перемежается с реальностью. Вот пример такого рассказа 5-летнего мальчика:

> «Однажды мы шли с папой из детского сада под зонтиком, и подул ветер, и мы полетели вместе с зонтиком на небо, и вся земля полетела вместе с нами, и кухня наша вместе с мамой тоже полетела, а на кухне падали кастрюли и сковородки. А мама не понимала, куда это все летит и падает...»

Н. Н. Палагина отмечает, что главная особенность развития воображения у детей от 3 до 5 лет – ***обособление мира фантазии от реальности***. Черты отстраненности воображения проявляются и в игре, и в словесном общении. Ребенок подчиняет свои фантастические построения определенным реалистическим закономерностям, изменяя их в соответствии с обстоятельствами, и относится к ним, как к чему-то отдельному от его собственных действий и желаний. С этим тесно связана возможность преднамеренного, ***произвольного воображения***. Фантазии детей младшего дошкольного возраста по большей части непроизвольны. Под влиянием своих чувств дети сочиняют сказки и стишки, как правило, не зная, о чем будет произведение. К концу дошкольного возраста дети уже могут заранее планировать замысел и основную идею своего произведения и целенаправленно реализовывать их.

Виды и функции воображения дошкольника; этапы его развития

Одной из наименее разработанных проблем психологии воображения ребенка является проблема ***психологических меха-***

низмов творческого воображения дошкольников. Именно этой проблеме были посвящены работы О. М. Дьяченко, в которых выяснялись особенности воображения детей разного возраста на материале решения специальных задач. Детям предлагалось последовательно 20 карточек с геометрическими фигурами или с элементами предметных изображений. Ребенка просили дорисовать каждую из фигур так, чтобы получилась какая-нибудь картинка. При обработке детских рисунков выявлялся ***коэффициент оригинальности*** каждого ребенка (количество его рисунков, не повторяющихся у него самого и у других детей группы) и качественный характер решения задачи на воображение.

О. М. Дьяченко выделила два основных способа решения таких задач. В первом ребенок воспринимает предложенную фигуру как схему какого-либо предмета, который он лишь достраивает в своем воображении (например, квадрат выступает как схема телевизора, домика, аквариума и пр.). При этом способе ребенок прямо следует за образом восприятия, лишь опредмечивая данную схему и придавая ей большее сходство с предметом. Этот способ был назван ***опредмечиванием***.

При втором способе предложенная для дорисовывания фигура используется качественно по-другому. Она включается детьми как деталь в самые разные объекты, рожденные детским воображением (тот же квадрат становится глазом робота или частью бантика на голове у девочки). Данный способ получил название ***включения***.

Возрастной анализ показал, что способ включения появляется только у детей старшего дошкольного возраста и его использование значительно повышает коэффициент оригинальности. Младшие и средние дошкольники пользуются преимущественно способом опредмечивания.

С целью развития творческого воображения был проведен формирующий эксперимент, в котором осуществлялось обучение детей способу включения. При выполнении заданий на плоскостное конструирование от детей требовалось использовать детали одной фигуры для построения другой заданной фигуры (например, для выкладывания часов и самоката нужно было использовать маятник часов в качестве колеса и передней части самоката). В этих задачах одна и та же деталь свободно

использовалась при построении образов разных объектов. В конце формирующего эксперимента все дети экспериментальной группы свободно включали отдельные детали одного объекта в образ другого, т. е. овладели способом включения. Повторное проведение эксперимента с дорисовыванием фигур показал, что коэффициент оригинальности у детей, прошедших через экспериментальное обучение, оказался значительно выше, чем у их сверстников, обучавшихся по обычной программе.

В другом формирующем эксперименте О. М. Дьяченко целенаправленное развитие воображения осуществлялось через обучение детей способам наглядного моделирования, т. е. действиям с моделями реальных предметов. Обучение проходило в несколько этапов.

> На первом из них малыши учились подбирать предметы-заместители для различных предметов и персонажей. На втором этапе отрабатывалось действие опредмечивания с некоторой детализацией воображаемых предметов, формировалось умение разыгрывать действие с предметами-заместителями. Дети по очереди показывали и рассказывали друг другу истории с заместителями. Например, про две полоски разной длины дети рассказывали, что это мальчик и его собака и что они вместе пошли гулять; или что это мама и дочка и они вместе сидят на скамейке и мама рассказывает сказку. На третьем этапе, который проходил на занятиях в старшей группе, формировался способ включения при создании образа-идеи своего произведения. Детям давали наглядную схему (план-модель) какой-либо сказки, которую они должны были по-своему «прочитать». Интересно, что среди привычных элементов модели (схематических изображений людей или деревьев) было изображение фантастического пушистого зверька с крылышками и рожками-антеннами на голове. Введение этого объекта, не связанного с привычным контекстом, формировало у детей способность включать его, а вслед за ним и привычные объекты в самые необычные связи и отношения. И наконец, на четвертом этапе у детей закреплялась возможность пользоваться способом включения при создании образов-идей своих произведений. Дети представляли замысел собственного произведения в виде наглядной модели и разворачивали ее затем в своем сюжете.

После такого обучения, которое продолжалось несколько лет (от младшей группы до подготовительной), был проведен контрольный замер, в котором сравнивалась эффективность воображения детей экспериментальной и контрольной групп. Оказалось, что дети, участвовавшие в эксперименте, создали более богатые и оригинальные образы воображения, как при сочинении сказок (было предложено сочинить сказку про зайчика), так и при дорисовывании фигур. Эксперимент показал, что формирование творческого воображения на материале работы с художественным текстом переносится на другой материал, связанный с изобразительной деятельностью. На основании этих экспериментов можно полагать, что ***воображение ребенка представляет собой целостную способность, которая выражается на самом разном материале***.

Воображение ребенка с самого начала его формирования имеет две основные функции – познавательную и аффективную. Основная задача ***познавательного воображения*** – это воссоздание объективной реальности, достраивание целостной картины мира, получение новых впечатлений. С помощью воображения дети могут творчески овладевать схемами и смыслами человеческих действий, строить целостный образ какого-либо события или явления.

Аффективная функция воображения направлена на утверждение и защиту своего Я. Такая защита может осуществляться двумя путями. Во-первых, через многократное воспроизведение (или проигрывание) травмирующих воздействий или ситуаций ребенок как бы отстраняется от них, начинает видеть их со стороны. Во-вторых, дети создают воображаемые ситуации, в которых они могут утвердить себя – чувствуют себя сильными, смелыми, ловкими, всемогущими. Многочисленные детские фантазии о собственных победах и невероятных успехах, как и их варианты спасения Иванушки, Кая или Чапаева, как раз и выполняют эту функцию.

Познавательное и аффективное воображение достаточно четко прослеживается в режиссерской игре ребенка. О. М. Дьяченко и Е. М. Гаспаровой был разработан вариант режиссерской игры, позволяющий выявить особенности воображения ребенка. Детям разного возраста предлагали пять деревянных кукол (три больших и две маленьких), которые представляли

собой незакрашенный цилиндр-туловище с шариком-головкой. Ребенку предлагалось придумать, кто они, и поиграть, как он хочет.

Результаты экспериментов, проведенных по данной методике, показали, что уже в 2,5–3 года отчетливо выделяются два типа воображения. Познавательное воображение обнаруживается в тех случаях, когда ребенок с помощью кукол разыгрывает знакомые ему действия и их возможные варианты – кормление детей, укладывание их спать, прогулка с ними и пр. Аффективное воображение проявлялось в проигрывании своих переживаний, связанных в основном со страхами детей: милиционер, или Баба Яга, или волк подстерегают непослушных детей, забирают и наказывают их. Очевидно, что в этих играх дети изживают собственные страхи и защищают себя от них. Следует напомнить, что аффективное воображение в этом возрасте работает особенно ярко. Рассказы-фантазии детей о том, что они победили самого сильного медведя или поймали руками белочку на высокой сосне, в 2,5–3 года встречаются у многих детей.

Характерно, что в раннем и младшем дошкольном возрасте практически отсутствует планирование результатов воображения. Если ребенка попросить заранее сказать, что он собирается рисовать или как будет играть, он не сможет ничего сказать, а если и скажет, то его «план» может разрушить всю его деятельность. В 4–5 лет, по данным О. М. Дьяченко, уровень творческого воображения детей несколько снижается. Это, по-видимому, связано с тем, что в этом возрасте ребенок нацелен прежде всего на усвоение и воспроизведение социальных норм и образцов деятельности. В предложенной ситуации с деревянными куклами дети 4–5 лет нередко отказывались от игры, мотивируя тем, что это не куклы, а кубики, а из кубиков нужно строить.

В среднем дошкольном возрасте у здоровых детей несколько снижается частота возникновения устойчивых страхов, как и необузданных детских фантазий. Аффективное воображение связано обычно с переживанием реальной травмы.

Например, мальчик 5 лет после перенесенной им операции в течение месяцев «оперировал» своего игрушечного медвежонка, проигрывая варианты наиболее трав-

мировавших его моментов (наркоз, снятие швов и пр.). Устойчивые внутренние конфликты чаще всего проявляются в построении замещающих воображаемых ситуаций: дети начинают придумывать и проигрывать истории про плохого мальчика (или девочку), который вместо них делает все шалости, выдумывают себе друзей и пр.

Познавательное воображение в этом возрасте связано с бурным развитием ролевой игры, рисования, конструирования. Однако оно нередко носит воспроизводящий характер, так как ребенок 4–5 лет нацелен на следование образцам: дети воспроизводят одни и те же сюжеты, склонны к рисованию шаблонных графических схем и пр.

К 4–5 годам в процесс воображения включается специфическое планирование, которое имеет ступенчатый характер. Ребенок планирует один шаг своих действий, выполняет их, видит результат, а затем планирует следующий шаг.

Следующий этап в развитии воображении дошкольника – возраст 6–7 лет. К этому времени ребенок уже осваивает основные образцы поведения и деятельности и получает свободу в оперировании ими. Он уже свободен от усвоенных стандартов и может комбинировать их.

Аффективное воображение на этом этапе, как и на предыдущем, направлено на изживание полученных психотравматических воздействий путем их многократного варьирования в игре, рисовании и других творческих видах деятельности. Однако в случае устойчивого конфликта с реальностью дети нередко обращаются к замещающему воображению. Именно в этом возрасте начинают обычно существовать выдуманные миры с воображаемыми друзьями и врагами. В этом возрасте уже не нужна опора на внешние действия и реальные предметы: ребенок может проигрывать различные сюжеты во внутреннем плане. Так, В. С. Мухина описывала игру своего сына, когда он молча лежал в течение часа среди игрушек, а на вопрос, что он делает, ответил, что играет с ними, представляя все, что они делают.

Познавательное воображение в этом возрасте не просто передает переработанные впечатления, но начинает искать приемы для этой передачи. Возможности выбора таких приемов

определяются овладением культурой игры и художественного творчества. Дети начинают обдумывать идею предстоящей игры, предварительно строить замысел своего рассказа или рисунка.

На этом этапе появляется ***целенаправленное планирование***: ребенок может уже до начала действий построить план их выполнения и последовательно реализовывать его, корректируя по ходу выполнения. Целостный образ начинает строиться способом включения, когда заданный взрослым элемент становится лишь второстепенной деталью их собственного образа воображения.

Описанные этапы развития воображения представляют собой лишь ***возможности*** каждого возраста, которые в естественных условиях реализуются далеко не всегда (по данным О. М. Дьяченко, только у 1/5 части всех детей). Без специальной педагогической работы развитие воображения может иметь неблагоприятные прогнозы. Аффективное воображение может приводить к застойным переживаниям, близким к патологическим (навязчивые страхи, тревожность), или же вести ребенка к аутизации, к созданию замещающей воображаемой жизни, а не реальных творческих продуктов.Познавательное воображение в условиях обучения, направленного на однозначность знаний и усвоение готовых схем действий, имеет тенденцию к постепенному угасанию. Поэтому особенно остро стоит вопрос ***о педагогике воображения дошкольника***, т. е. о тех формах работы с детьми, в которых целенаправленное руководство взрослых не подавляет, а развивает творческие способности детей. Практика решения задач на воображение (сочинение сказок, дорисовывание фигур, конструирование по замыслу, придумывание сюжетов игр и пр.) может быть одной из таких форм. Опыт работы показывает, что при правильном педагогическом руководстве познавательные и аффективные тенденции воображения могут сливаться и воплощаться в реальных творческих продуктах детей.

ИТОГИ

Воображение можно определить как способность к перекомбинированию и созданию новых образов. Главным мате-

риалом для воображения являются только собственный опыт и знания человека. Так как такого материала у ребенка значительно меньше, чем у взрослого, его воображение не богаче, а беднее. Вместе с тем воображение играет в жизни ребенка значительно большую роль, чем в жизни взрослого, – оно проявляется гораздо чаще и допускает значительно более легкий «отлет» от действительности. Специфика воображения дошкольника состоит в его повышенной эмоциональности: ребенок переживает воображаемые события так же остро, как реальные.

Первой формой проявления детского воображения являются игры со взрослым, включенные в воображаемую ситуацию. Наиболее ярко воображение проявляется в игре дошкольника (где дети наделяют предметы воображаемыми функциями, берут на себя роли воображаемых персонажей) и в творческих видах деятельности (рисовании и словесном творчестве). В младшем дошкольном возрасте воображение всегда опирается на реальные предметы или действия; к старшему дошкольному возрасту становится возможным воображение во внутреннем плане, в плане представлений.

Выделяются две главные функции воображения – познавательная (воспроизведение и варьирование реальных событий) и аффективная («защитная»).

Познавательное воображение дошкольника связано с бурным развитием ролевой игры, рисования, конструирования. Однако оно нередко носит воспроизводящий характер, когда ребенок действует по образцам: воспроизводит одни и те же сюжеты, склонен к рисованию шаблонных графических схем и пр. Аффективное воображение на этом этапе, как и на предыдущем, направлено на преодоление полученных психотравматических воздействий путем их многократного варьирования в игре, рисовании и других творческих видах деятельности. Однако в случае устойчивого конфликта с реальностью дети нередко обращаются к замещающему воображению. Обе функции имеют свою линию развития в дошкольном возрасте.

Специальные педагогические воздействия могут способствовать развитию творческого воображения ребенка. Для этого хорошо использовать разные варианты задач на воображение (сочинение сказок, дорисовывание фигур, конструирование по замыслу, придумывание сюжетов и пр.).

Вопросы

1. В чем заключается специфика воображения дошкольника?
2. Почему источником воображения дошкольника является сюжетно-ролевая игра?
3. Как связано развитие воображения с речевым развитием ребенка?
4. Где и как проявляется воображение ребенка?
5. Назовите основные способы решения задач на воображение.
6. В чем проявляется аффективная функция воображения, в чем ее позитивные и негативные моменты?
7. Как проявляется познавательная функция воображения дошкольника? Каковы ее преимущества и ограничения?
8. Как можно способствовать развитию творческого воображения ребенка?
9. Каковы основные функции воображения и этапы их развития в дошкольном детстве?

Глава 4 РАЗВИТИЕ ОБЩЕНИЯ СО ВЗРОСЛЫМ И СВЕРСТНИКАМИ

Внеситуативные формы общения дошкольника со взрослым

Отделение ребенка от взрослого к концу раннего возраста приводит к новым отношениям дошкольника с ним и к новой ситуации развития.

Впервые ребенок выходит за пределы своего семейного круга и устанавливает новые отношения с более широким миром взрослых людей.

Общение ребенка со взрослым усложняется, приобретает новые формы и новое содержание. Дошкольнику уже недостаточно внимания взрослого и совместной деятельности с ним. Благодаря речевому развитию значительно расширяются возможности общения с окружающими. Теперь ребенок может общаться не только по поводу непосредственно воспринимаемых предметов, но и по поводу предметов только представляемых, мыслимых, отсутствующих в конкретной ситуации взаимодействия. Содержание общения становится ***внеситуативным***, выходящим за пределы воспринимаемой ситуации.

М. И. Лисина выделяет две внеситуативные формы общения, характерные для дошкольного возраста, – ***познавательную*** и ***личностную.***

В первой половине дошкольного возраста (3–5 лет) складывается ***внеситуативно-познавательная форма общения*** ребенка со взрослым. В отличие от предыдущей (ситуативно-деловой), она вплетена не в практическое сотрудничество со взрослым,

а в «теоретическое». Обостренная познавательная потребность ребенка и расширение его познавательных интересов ведут к тому, что он начинает задавать взрослому многочисленные вопросы.

Детей этого возраста иногда называют «почемучками».

Вопросы, которые задают дети чрезвычайно разнообразны и охватывают все области знаний о мире, природе и обществе:

«Почему рыбы в воде не тонут?»

«Почему деревья не ходят?»

«Правда, что апельсин – папа мандарина?»

«А на чем пирожные растут?» и пр.

Все, что ребенок слышит от взрослого и что он видит сам, он пытается привести в порядок, установить закономерные отношения, в которые укладывается наш непостоянный и сложный окружающий мир. Ведущий для этой формы мотив общения – ***познавательный.*** Взрослый начинает выступать перед ребенком в новом качестве – ***как источник новых знаний, как эрудит,*** способный разрешить их сомнения и ответить на их вопросы. А поскольку в ходе «теоретического сотрудничества» обсуждаются темы, далекие от окружающей обстановки, общение впервые приобретает внеситуативный характер.

Для внеситуативно-познавательной формы общения характерно стремление ребенка к ***уважению взрослого***, которое проявляется в повышенной обидчивости детей. Очень важной для них становится оценка взрослого – любое замечание дети начинают воспринимать как личную обиду. Исследования, проведенные под руководством М. И. Лисиной, показали, что дети с познавательными мотивами общения демонстрируют повышенную обидчивость и чувствительность к замечаниям. Аффективные вспышки особенно свойственны детям среднего дошкольного возраста (среди младших многие еще остаются на уровне ситуативно-деловой формы). Таким образом, для внеситуативно-познавательной формы общения характерны ***познавательные мотивы и потребность в уважении взрослого.*** Главным средством такого общения, естественно, является ***речь***, поскольку только она позволяет выйти за пределы ситуации.

Внеситуативно-познавательное общение позволяет детям значительно расширить рамки мира, доступного для их познания, и приоткрыть взаимосвязь явлений. Однако мир природных, физических явлений вскоре перестает исчерпывать инте-

ресы детей; их все больше привлекают события, происходящие среди людей.

К концу дошкольного возраста складывается новая и высшая для дошкольного возраста – ***внеситуативно-личностная форма общения***. В отличие от предыдущей, ее содержанием является мир людей, вне вещей. Если в 4–5 лет в разговорах ребенка со взрослым преобладают темы о животных, машинах, явлениях природы, то старшие дошкольники предпочитают говорить о себе, своих родителях, правилах поведения и пр. Ведущими мотивами становятся ***личностные***. Это значит, что главным побудителем общения, как и в младенческом возрасте, является сам человек, независимо от его конкретных функций. Внеситуативно-личностное общение (как и ситуативно-личностное) не является стороной какой-то другой деятельности (практической или познавательной), а представляет собой ***самостоятельную ценность***. Однако, в отличие от младенческого возраста, взрослый выступает для ребенка не как абсолютная, абстрактная личность, а как ***конкретный индивид и член общества***. Ребенка интересуют не только его ситуативные проявления (его внимание, доброжелательность, физическая близость), но и самые различные аспекты его существования, которые не видны в конкретной ситуации и никак не касаются самого ребенка (где он живет, кем работает, есть ли у него дети и пр.). Столь же охотно он рассказывает и о себе самом (о своих родителях, друзьях, радостях и обидах).

Для старших дошкольников характерно не просто стремление к доброжелательному вниманию и уважению взрослого, но и к его ***взаимопониманию и сопереживанию.*** Для них становится особенно важным достичь общности взглядов и оценок со взрослым. Совпадение своей точки зрения с мнением старших служит доказательством ее правильности. ***Потребность во взаимопонимании и сопереживании*** взрослого является главной для внеситуативно-личностного общения. Что касается средств общения, то они, как и на предыдущем этапе, остаются ***речевыми.***

Внеситуативно-личностное общение ребенка со взрослым имеет важное значение для развития личности ребенка. Во-первых, в процессе такого общения он сознательно усваивает нормы и правила поведения, что способствует формированию морального сознания. Во-вторых, через личностное общение дети

учатся видеть себя как бы со стороны, что является важным условием развития самосознания и самоконтроля. В-третьих, в личностном общении дети начинают различать разные роли взрослых – воспитателя, врача, продавца, учителя и пр. и в соответствии с этим по-разному строить свои отношения с ними.

Между двумя внеситуативными формами общения нет четких возрастных границ: нередко случается, что внеситуативно-личностное общение не возникает до 6–7 лет, а иногда в упрощенном варианте оно встречается уже у трехлеток. Однако общая возрастная тенденция все же свидетельствует о последовательном появлении этих форм общения в онтогенезе.

В исследовании Е. О. Смирновой, проведенном под руководством М. И. Лисиной, детям предлагались три ситуации взаимодействия, каждая из которых являлась моделью определенной формы общения: поиграть вместе со взрослым, посмотреть с ним книжку или просто побеседовать. Отмечалось, какую из трех ситуаций предпочитают дети разного возраста (от 3 до 7 лет), насколько увлечен ребенок предложенным взаимодействием и главное – каково содержание его контактов со взрослым. В результате оказалось, что в младшей группе у 78% детей осуществлялась только ситуативно-деловая форма общения, в среднем эта форма общения была отмечена у 30% детей, внеситуативно-познавательная у 50%. Внеситуативно-личностное общение – только у 6% младших и 20% средних дошкольников. В старшей группе этой формой общения обладали уже 60% детей, а ситуативно-деловая встречалась в виде исключения (8%). Эти данные дают основание полагать, что внеситуативно-личностное общение наиболее характерно для старших дошкольников.

Это лишь общая усредненная возрастная последовательность, отражающая нормальный ход развития ребенка. Отклонения от нее на незначительный срок (полгода или год) не должны внушать опасений. Однако «застревание» на уровне ситуативно-деловой формы до конца дошкольного возраста, когда интересы ребенка ограничиваются играми и игрушками, а его высказывания связаны только с сиюминутными действиями, свидетельствует о явной задержке в развитии общения, а значит, и общей мотивационной сферы ребенка. С другой

стороны, преждевременный переход к внеситуативно-личностному общению, без полноценного проживания предыдущих его форм, также ведет к деформациям в развитии личности ребенка.

Нормальный ход развития общения заключается в последовательном и ***полноценном проживании каждой формы общения в соответствующем возрасте***. Конечно, наличие ведущей формы общения вовсе не означает, что при этом исключаются все другие формы взаимодействия (например, что ребенок, достигший внеситуативно-личностной формы, будет постоянно разговаривать со взрослым на личностные темы). Умение общаться (и у ребенка, и у взрослого) как раз и заключается в том, насколько поведение человека соответствует реальной обстановке и интересам партнера, насколько широко способен человек варьировать деловые, познавательные и личностные контакты. Главным показателем развития общения является при этом не преобладание тех или иных контактов, а ***возможность и способность общаться по поводу различного содержания*** – в зависимости от ситуации и партнера.

Кроме взрослого, в социальной ситуации развития ребенка в дошкольном возрасте все большую роль начинают играть сверстники. Общение и отношения с другими детьми становятся не менее значимыми для ребенка, чем его взаимоотношения со взрослыми. Сфера общения дошкольника со сверстниками имеет свои специфические особенности, которые будут рассмотрены ниже.

Особенности общения дошкольников со сверстниками

Общение со сверстниками имеет ряд существенных особенностей, качественно отличающих его от общения со взрослым. Эти особенности были исследованы в цикле работ, проведенных под руководством М. И. Лисиной и А. Г. Рузской.

Первая и наиболее важная черта общения дошкольников состоит в ***большом разнообразии коммуникативных действий*** и чрезвычайно ***широком их диапазоне***. В общении со сверстником можно наблюдать множество действий и обращений, которые практически не встречаются в контактах со взрослым. Общаясь со сверстником, ребенок спорит с ним, навязывает свою волю,

успокаивает, требует, приказывает, обманывает, жалеет и пр. Именно в общении со сверстником впервые появляются такие сложные формы поведения, как притворство, стремление сделать вид, выразить обиду, нарочито не отвечать партнеру, кокетство, фантазирование и др. Столь широкий диапазон детских контактов определяется богатым функциональным составом общения сверстников, ***большим разнообразием коммуникативных задач***. Если взрослый до конца дошкольного возраста ребенка остается в основном источником оценки, новой информации и образцов действия, то по отношению к сверстнику уже с 3–4-летнего возраста ребенок решает значительно более широкий спектр коммуникативных задач: здесь и управление действиями партнера, и контроль за их выполнением, и оценка конкретных поведенческих актов, и совместная игра, и навязывание собственных образцов, и постоянное сравнение с собой. Такое разнообразие коммуникативных задач требует освоения широкого спектра коммуникативных действий.

Второе отличие общения сверстников от общения со взрослыми заключается в его чрезвычайно ***яркой эмоциональной насыщенности***. В среднем в общении сверстников (по данным В. В. Ветровой) наблюдается в 9–10 раз больше экспрессивно-мимических проявлений, выражающих самые различные эмоциональные состояния – от яростного негодования до бурной радости, от нежности и сочувствия до драки. Действия, адресованные сверстнику, характеризуются значительно большей аффективной направленностью. В среднем дошкольники втрое чаще одобряют ровесника и в 9 раз чаще вступают с ним в конфликтные отношения, чем при взаимодействии со взрослым.

Столь сильная эмоциональная насыщенность контактов дошкольников, по-видимому, связана с тем, что начиная с 4-летнего возраста сверстник становится более предпочитаемым и привлекательным партнером по общению. Значимость общения, которая выражает степень напряженности потребности в общении и меру устремленности к партнеру, значительно выше в сфере взаимодействия со сверстником, чем со взрослым.

Третья специфическая особенность контактов детей заключается в их ***нестандартности и нерегламентированности***. Если в общении со взрослым даже самые маленькие дети придерживаются определенных форм поведения, то при взаимодействии

со сверстниками дошкольники используют самые неожиданные и оригинальные действия и движения. Этим движениям свойственна особая раскованность, ненормированность, незаданность никакими образцами: дети прыгают, принимают причудливые позы, кривляются, передразнивают друг друга, придумывают новые слова и небылицы и т. п. Подобная свобода, нерегламентированность общения дошкольников позволяют предположить, что общество сверстников помогает ребенку ***проявить оригинальность*** и самобытное начало. Если взрослый несет для ребенка культурно-нормированные образцы поведения, то сверстник создает условия для индивидуальных, ненормированных, свободных проявлений ребенка. Естественно, что с возрастом контакты детей все более подчиняются общепринятым правилам поведения. Однако нерегламентированность и раскованность общения, использование непредсказуемых и нестандартных средств остаются отличительной чертой детского общения до конца дошкольного возраста.

Еще одна отличительная особенность общения сверстников — ***преобладание инициативных действий над ответными***. Особенно ярко это проявляется в невозможности продолжить и развить диалог, который распадается из-за отсутствия ответной активности партнера. Для ребенка значительно важнее его собственное действие или высказывание, а инициатива сверстника в большинстве случаев им не поддерживается. Инициативу взрослого дети принимают и поддерживают примерно в два раза чаще. Чувствительность к воздействиям партнера существенно меньше в сфере общения со сверстником, чем со взрослым. Такая несогласованность коммуникативных действий детей часто порождает конфликты, протесты, обиды.

Перечисленные особенности отражают специфику детских контактов на протяжении всего дошкольного возраста. Однако содержание общения детей существенно меняется от 3 к 6–7 годам.

Развитие общения со сверстником в дошкольном возрасте

На протяжении дошкольного возраста общение детей друг с другом существенно изменяется по всем параметрам: меняются

содержание, потребности, мотивы и средства общения. Эти изменения могут протекать плавно, постепенно. Однако в них наблюдаются качественные сдвиги, как бы «переломы». От 2 до 7 лет отмечаются 2 таких перелома: первый происходит приблизительно в 4 года, второй – около 6 лет. Первый перелом внешне проявляется в резком ***возрастании значимости сверстника*** в жизни ребенка. Если к моменту своего возникновения и в течение первых 1–2 лет после этого потребность в общении со сверстником занимает достаточно скромное место (ребенку 2–4 лет гораздо важнее общаться со взрослым и играть с игрушками), то у 4-летних детей эта потребность выдвигается на первое место. Теперь уже дети начинают явно предпочитать общество сверстника взрослому или одиночной игре.

Второй «перелом» внешне выражен менее четко, однако он не менее важен. Его внешние проявления связаны с появлением ***избирательных привязанностей***, дружбы и с возникновением более устойчивых и глубоких отношений между детьми.

Переломные моменты можно рассматривать как временные границы трех этапов развития общения детей. Эти этапы, по аналогии со сферой общения со взрослым, были названы ***формами общения дошкольников со сверстниками*** (М. И. Лисина, А. Г. Рузская, Е. О. Смирнова, 1989).

Первая из них – ***эмоционально-практическая форма общения*** детей со сверстниками (2–4-й годы жизни). В младшем дошкольном возрасте содержание потребности в общении сохраняется в том виде, как оно сложилось к концу раннего возраста: ребенок ждет от сверстника ***соучастия*** в своих забавах и жаждет ***самовыражения***. Ему необходимо и достаточно, чтобы сверстник присоединялся к его шалостям и, действуя с ним вместе или попеременно, поддержал и усилил общее веселье. Каждый участник такого эмоционально-практического общения озабочен прежде всего тем, чтобы привлечь внимание к себе и получить эмоциональный отклик партнера. В сверстнике дети воспринимают лишь отношение к себе, а его самого (его действия, желания, настроения), как правило, не замечают. Он является для них как бы «невидимым зеркалом» (по образному выражению Р. И. Деревянко), в котором они видят только себя.

Эмоционально-практическое общение крайне ***ситуативно*** – как по своему содержанию, так и по средствам осуществления.

Оно целиком зависит от конкретной обстановки, в которой происходит взаимодействие, и от практических действий партнера. Характерно, что введение привлекательного предмета в ситуацию может разрушить взаимодействие детей: они переключают внимание со сверстника на предмет или же дерутся из-за него. На данном этапе общение детей еще не связано с их предметными действиями и отделено от них. Основные средства общения детей – локомоции или экспрессивно-мимические движения. После 3-х лет общение детей все больше опосредуется речью, однако речь пока крайне ситуативна и может быть средством общения только при наличии зрительного контакта и выразительных движений.

Следующая форма общения сверстников – ***ситуативно-деловая***. Она складывается примерно к 4 годам и остается наиболее типичной до 6-летнего возраста. После 4 лет у детей (особенно тех, кто посещает детский сад) сверстник по своей привлекательности начинает обгонять взрослого и занимать все большее место в их жизни. Напомним, что этот возраст является периодом расцвета ролевой игры. В это время сюжетно-ролевая игра становится коллективной – дети предпочитают играть вместе, а не в одиночку.

Общение с другими в ролевой игре разворачивается как бы на двух уровнях: ***на уровне ролевых взаимоотношений*** (т. е. от лица взятых ролей: врач–больной, продавец–покупатель, мама–дочка и пр.) и ***на уровне реальных***, т. е. существующих за пределами разыгрываемого сюжета (дети распределяют роли, договариваются об условиях игры, оценивают и контролируют действия других и пр.). В совместной игровой деятельности постоянно происходит переход с одного уровня на другой – переходя на уровень ролевых отношений, дети подчеркнуто меняют манеры, голос, интонации и пр. Это может свидетельствовать о том, что дошкольники отчетливо разделяют ролевые и реальные отношения, причем реальные отношения направлены на общее для них дело – игру.

Таким образом, главным содержанием общения детей в середине дошкольного возраста становится ***деловое сотрудничество***. Сотрудничество следует отличать от соучастия. При эмоционально-практическом общении дети действовали рядом, но не вместе, им важно было внимание и соучастие сверстника.

При ситуативно-деловом общении дошкольники заняты общим делом, они должны согласовывать свои действия и учитывать активность своего партнера для достижения общего результата. Такого рода взаимодействие было названо сотрудничеством. Потребность в сотрудничестве сверстника становится главной для общения детей.

Наряду с потребностью в сотрудничестве на этом этапе отчетливо выделяется ***потребность в признании и уважении сверстника***. Ребенок стремится привлечь внимание других. Чутко ловит в их взглядах и мимике признаки отношения к себе, демонстрирует обиду в ответ на невнимание или упреки партнеров. «Невидимость» сверстника превращается в пристальный интерес ко всему, что тот делает. В 4–5-летнем возрасте дети часто спрашивают у взрослых об успехах их товарищей, демонстрируют свои преимущества, пытаются скрыть от сверстников свои промахи и неудачи. В детском общении в этом возрасте появляется конкурентное, соревновательное начало.

Среди средств общения на этом этапе начинают преобладать речевые – дети много разговаривают друг с другом (примерно в 1,5 раза больше, чем со взрослыми), но их речь продолжает оставаться ситуативной. Если в сфере общения со взрослым в этом возрасте уже возникают внеситуативные контакты, то общение со сверстниками остается преимущественно ситуативным: дети взаимодействуют в основном по поводу предметов, действий или впечатлений, представленных в наличной ситуации.

В конце дошкольного возраста у многих (но не у всех) детей складывается новая форма общения, которая была названа ***внеситуативно-деловой***. К 6–7 годам значительно возрастает число внеситуативных контактов. Примерно половина речевых обращений к сверстнику приобретает внеситуативный характер. Дети рассказывают друг другу о том, где они были и что видели, делятся своими планами или предпочтениями, дают оценки качествам и поступкам других. В этом возрасте становится возможным «чистое общение», не опосредованное предметами и действиями с ними. Дети могут достаточно продолжительное время разговаривать, не совершая при этом никаких практических действий.

Однако, несмотря на эту возрастающую тенденцию к внеситуативности, общение детей в этом возрасте происходит, как

и в предыдущем, на фоне совместного дела, т. е. общей игры или продуктивной деятельности (поэтому данная форма общения и сохранила название деловой). Но сама игра и форма ее осуществления к концу дошкольного возраста меняются. На первый план в них выступают правила поведения игровых персонажей и соответствие игровых событий реальным. Соответственно, подготовка к игре, ее планирование и обсуждение правил начинают занимать значительно большее место, чем на предыдущем этапе. Все больше контактов детей осуществляется на уровне реальных отношений и все меньше – на уровне ролевых.

Конкурентное, соревновательное начало сохраняется в общении детей. Однако наряду с этим между старшими дошкольниками появляется умение видеть в партнере не только его ситуативные проявления, но и некоторые внеситуативные, психологические аспекты его существования – желания, предпочтения, настроения. Дошкольники уже не только рассказывают о себе, но и обращаются с вопросами к сверстнику: что он хочет делать, что ему нравится, где он был, что видел и пр. К концу дошкольного возраста возникают устойчивые избирательные привязанности между детьми, появляются первые ростки дружбы. Дошкольники «собираются» в небольшие группы (по 2–3 человека) и оказывают явное предпочтение своим друзьям.

Таким образом, развитие внеситуативности в общении детей происходит по двум линиям: с одной стороны, увеличивается число внеситуативных, речевых контактов, а с другой – сам образ сверстника становится более устойчивым, не зависящим от конкретных, ситуативных обстоятельств взаимодействия. Ребенок начинает выделять и чувствовать внутреннюю сущность другого, которая хотя и не представлена в ситуативных проявлениях сверстника (в его конкретных действиях, высказываниях, игрушках), но становится все более значимой для ребенка.

Дифференциация детей в детском коллективе

На протяжении дошкольного возраста (от 3 до 7 лет) повышаются устойчивость избирательных предпочтений детей, устойчивость и количественный состав детских объединений, содержательность обоснования выборов детей (от чисто внешних, предметных качеств до личностных характеристик).

Стремительно увеличивается структурированность детского коллектива (одни дети становятся все более предпочитаемыми большинством детей, другие находятся в положении отверженных).

К старшему дошкольному возрасту происходит явная дифференциация детей по их положению в группе: одни дети становятся более предпочитаемыми для большинства сверстников, другие не пользуются особой популярностью – либо отвергаются, либо остаются незамеченными. Обычно в детской группе выделяются 2–3 ребенка, обладающих наибольшей привлекательностью: с ними многие хотят дружить, сидеть рядом, охотно выполняют их просьбы. Обычно таких детей называют лидерами. Феномен лидерства традиционно связывается с решением какой-то задачи, с организацией какой-либо важной для группы деятельности. Данное понимание достаточно трудно приложить к группе дошкольников, в частности, к группе детского сада. Эта группа не имеет четких целей и задач, у нее нет какой-либо определенной, общей, объединяющей всех членов деятельности, здесь трудно говорить о степени социального влияния. Вместе с тем не вызывает сомнений факт ***предпочтения*** определенных детей, их особой притягательности. По-видимому, более правильно для данного возраста говорить не о лидерстве, а о привлекательности или ***популярности*** таких детей, которая, в отличие от лидерства, не всегда связана с решением групповой задачи и с руководством какой-либо деятельностью.

Наряду с этим выделяются дети вовсе непопулярные – их не принимают в игры, мало общаются, не хотят уступать им игрушки. Остальная часть детей располагается между этими двумя «полюсами». Положение ребенка в группе и отношение к нему сверстников обычно выясняются с помощью социометрических методик, адаптированных для дошкольного возраста. Например, каждого ребенка в группе спрашивают, кого бы он хотел пригласить на день рождения, или с кем бы хотел дружить, или жить в общем красивом доме и пр. Членов группы, получивших наибольшее число положительных выборов в данной группе, можно считать популярными. В этих методиках в различных воображаемых ситуациях дети осуществляют выбор предпочитаемых и не предпочитаемых членов группы.

Очевидно, что опыт первых контактов со сверстниками становится тем фундаментом, на котором надстраивается дальнейшее социальное и нравственное развитие ребенка. Поэтому вопрос о том, ***что влияет на положение ребенка в группе сверстников***, почему одни дети становятся предпочитаемыми и вызывают симпатии сверстников, а другие – наоборот, имеет исключительное значение. Анализируя качества и способности наиболее популярных детей, можно понять, что привлекает дошкольников друг в друге и что позволяет ребенку завоевать расположение сверстников. Этот прием неоднократно использовался в психологических исследованиях.

Вопрос о популярности детей дошкольного возраста решался преимущественно в связи с ***игровыми способностями детей***. Характер социальной активности и инициативности дошкольников в сюжетно-ролевых играх обсуждался в работах Т. А. Репиной, А. А. Рояк, В. С. Мухиной, Т. В. Антоновой и др. Исследования этих авторов показывают, что положение детей в ролевой игре неодинаково – одни выступают в роли ведущих, другие – в роли ведомых. Предпочтения детей и их популярность в группе во многом зависят от их ***способности придумать и организовать совместную игру***.

В исследовании Т. А. Репиной позиция и положение ребенка в группе исследовались в связи с ***успешностью ребенка в деятельности***. Было показано, что повышение успешности в деятельности увеличивает число положительных форм взаимодействия и повышает социометрический статус ребенка. Успешность в деятельности положительно влияет на активность ребенка в общении и на положение ребенка в группе сверстников.

Однако при оценке успешности в какой-либо деятельности важен не столько ее объективный результат, сколько ***признание*** этой успешности со стороны окружающих. Если успехи ребенка признаются окружающими, то улучшается отношение к нему со стороны сверстников. Как полагает В. С. Мухина, успешность в деятельности повышает активность детей в общении: они начинают реализовывать свои притязания, стремятся быть признанными. Признание других людей повышает активность детей в общении, непризнание, напротив, понижает ее: дети становятся пассивными, перестают общаться со взрослыми и сверстниками. Все это сказывается на положении ребенка в группе.

Феномен детской популярности связан не только с успехами ребенка в деятельности, но и с ***потребностью детей в общении*** и главное – с их ***способностью удовлетворять потребности других.*** М. И. Лисина высказала предположение о том, что в основе формирования межличностных привязанностей лежит ***удовлетворение коммуникативных потребностей партнеров***. Если содержание общения не соответствует уровню коммуникативной потребности ребенка, то расположение к партнеру ослабляется, и наоборот, адекватное удовлетворение основных коммуникативных потребностей ведет к симпатии и предпочтению конкретного человека, удовлетворившего эти потребности.

Данная гипотеза была подтверждена в нескольких работах (Р. А. Смирновой и Р. К. Терещук), результаты которых показали, что наиболее предпочитаемыми оказались дети, демонстрирующие доброжелательное внимание партнеру. Описывая обобщенный портрет популярного ребенка, авторы выделяют такие главные качества, как чувствительность к воздействиям сверстника, доброжелательное внимание к другим, отзывчивость, адекватное содержание общения.

Исследование О. О. Папир, выполненное под руководством Т. А. Репиной, показывает, что популярные дети сами имеют ***обостренную, ярко выраженную потребность в общении и в признании,*** которую стремятся удовлетворить. Следует подчеркнуть, однако, что в ее работе речь идет не о популярности, а о лидерских качествах отдельных детей, которые она определяет через степень социальной воздейственности. Дети-лидеры отличаются высокой инициативностью, богатством и разнообразием инициативных воздействий на партнера, общительностью.

Итак, анализ психологических исследований показывает, что в основе избирательных привязанностей детей могут стоять самые разные качества: инициативность, успешность в игровой или конструктивной деятельности, потребность в общении и признании сверстников, признание взрослого, способность удовлетворять коммуникативную потребность ровесников, способность к самовыражению и др. Очевидно, что столь широкий (хотя далеко не полный) перечень этих качеств не позволяет выделить ***главного условия детской популярности*** и понять ее психологическую основу.

Для выяснения этого вопроса было предпринято специальное экспериментальное исследование (Е. О. Смирнова и Е. А. Калягина). В этом исследовании сравнивались различные психологические особенности популярных и непопулярных (отвергаемых) дошкольников: уровень их умственного развития, активность в общении, стремление занять лидирующую роль в игре, отношение к сверстникам, способность к сопереживанию и пр.

Полученные результаты показали, что далеко не все из этих качеств отличают популярных детей от непопулярных. Так, эти две группы детей практически не различались по уровню развития мышления. Это может свидетельствовать о том, что когнитивные способности – такие, как уровень развития интеллекта и способность к разрешению социальных проблем, не обеспечивают популярности ребенка в группе сверстников. Результаты показали, что по степени общительности и инициативности в игре популярные дети также не превосходят своих сверстников. Однако среди непопулярных детей по этим показателям отчетливо выделились две крайние группы – замкнутых и совершенно пассивных и чрезмерно общительных детей, стремящихся к руководству. Можно полагать, что обе эти крайние стратегии в равной мере отталкивают сверстников и делают ребенка отвергаемым. Стремление ребенка к лидерству и руководству далеко не всегда обеспечивают признание и симпатии сверстников. Все популярные дети занимали средние позиции по этим показателям. Однако на этом основании нельзя сделать вывода о том, что эти средние показатели (которые были зафиксированы у многих других детей в группах) сами по себе обеспечивают популярность ребенка в группе сверстников.

Наиболее существенные различия между популярными и непопулярными детьми были обнаружены в ***эмоциональном отношении к сверстникам.***

Во-первых, популярные дети, в отличие от непопулярных, практически никогда не были безразличны к действиям сверстника, ***проявляли интерес к тому, что он делает.*** Причем эта эмоциональная вовлеченность имела положительную окраску – они одобряли и поддерживали других детей, в то время как непопулярные осуждали и навязывали свой замысел.

Во-вторых, они ***сопереживали другим*:** успехи сверстников отнюдь не обижали, а напротив, радовали их, а промахи огорчали.

Непопулярные дети либо оставались безразличными к оценке сверстника, либо реагировали неадекватно (радовались неудачам и обижались при похвале другого).

В-третьих, все популярные дети, независимо от уровня общительности и инициативности, ***отвечали на просьбы сверстников*** и очень часто бескорыстно помогали им. Непопулярные не делали этого никогда.

И наконец, популярные дети, даже в позиции «обиженного», предпочитали ***разрешать конфликты мирным путем***, не обвиняя и не наказывая других. Непопулярные, как правило, находили разрешение конфликта в агрессивных действиях и угрозах.

Данные результаты свидетельствуют о том, что в основе популярности дошкольников лежат не развитие интеллекта и даже не организаторские способности, а прежде всего эмоциональное отношение к сверстнику, которое выражается как в различных эмоциональных проявлениях, так и в реальной помощи другим детям.

Это совершенно не означает, что популярные дети не ссорятся, не обижаются, не соревнуются и не спорят с другими. Все это, безусловно, присутствует в детской жизни. Однако у популярных детей, в отличие от непопулярных, утверждение и признание своего Я не закрывает сверстника и не является специальной и единственной жизненной задачей. Именно это, как ни странно, и обеспечивает признание других и утверждение ребенка в группе сверстников.

Следует отметить, что структура детского коллектива, т. е. количество предпочитаемых и отвергаемых детей и их личностные характеристики, во многом зависит от конкретной группы и от стратегии воспитателя. Бывают группы, в которых явно выделяются 2–3 предпочитаемых всеми ребенка, и значительное число отвергаемых. В то же время в некоторых детских группах такая жесткая дифференциация отсутствует: отвергаемых детей практически нет, а число предпочтений детей распределяется примерно поровну среди всех членов группы. По-видимому, такая атмосфера в детской группе, когда нет изолированных и отвергаемых и когда внимание и симпатии других достаются всем примерно поровну, более благоприятна для развития личности ребенка.

ИТОГИ

В дошкольном возрасте общение со взрослым приобретает внеситуативный характер. Выделяются две внеситуативные формы общения ребенка со взрослым – познавательная и личностная. В 4–5 лет складывается внеситуативно-познавательная форма, для которой характерны познавательные мотивы и потребность в уважении взрослого. К старшему дошкольному возрасту появляется внеситуативно-личностная форма общения, которую отличают потребности во взаимопонимании и сопереживании и личностные мотивы общения. Главным средством для внеситуативных форм общения является речь.

В дошкольном возрасте общение со сверстником становится важной частью жизни ребенка. Примерно к 4 годам сверстник является более предпочитаемым партнером по общению, чем взрослый. Общение со сверстником отличает ряд специфических особенностей, среди которых: богатство и разнообразие коммуникативных действий; чрезвычайная эмоциональная насыщенность; нестандартность и нерегламентированность коммуникативных проявлений; преобладание инициативных действий над ответными; нечувствительность к воздействиям сверстника.

Развитие общения со сверстником в дошкольном возрасте проходит ряд этапов. На первом из них (2–4 года) сверстник является партнером по эмоционально-практическому взаимодействию, «невидимым зеркалом», в котором ребенок видит в основном себя. На втором (4–6 лет) возникает потребность в ситуативно-деловом сотрудничестве со сверстником; содержанием общения становится совместная игровая деятельность; параллельно возникает потребность в признании и уважении сверстника. На третьем этапе (6–7 лет) общение со сверстником приобретает черты внеситуативности, общение становится внеситуативно-деловым; складываются устойчивые избирательные предпочтения.

На протяжении дошкольного возраста нарастает процесс дифференциации в детском коллективе: одни дети становятся популярными, другие отвергаемыми. На положение ребенка в группе сверстников влияет множество факторов, главным из которых является способность к сопереживанию и помощи сверстникам.

Вопросы

1. Дайте кратную характеристику внеситуативным формам общения ребенка со взрослым.

2. Каковы специфические особенности общения сверстников, отличающие его от общения со взрослым?

3. Как изменяются содержание и форма общения детей на протяжении дошкольного возраста?

4. Что такое «структура детского коллектива»?

5. Какие качества делают ребенка популярным в группе сверстников?

Глава 5 РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Становление личностных механизмов поведения

Дошкольное детство является периодом ***первоначального фактического складывания личности,*** периодом развития личностных механизмов поведения, которые связаны с оформлением мотивационной сферы ребенка. До конца раннего возраста малыш остается как бы во власти внешних впечатлений. Его переживания и его поведение целиком зависят от того, что он воспринимает здесь и сейчас. Его легко привлечь к чему-либо, но столь же легко и отвлечь. Если, например, малыш потерял игрушку и горько заплакал, его можно легко утешить, предложив новую. Такая ситуативность 2–3-летних детей объясняется особым строением детской деятельности.

Между мотивами, побуждающими ребенка, еще не установились какие-либо отношения. Все они равнозначны, равноценны и рядоположенны. Вернее, соотношение мотивов может устанавливаться только извне, независимо от самого ребенка. Большая или меньшая значимость того или иного мотива определяется биологическими потребностями малыша (когда ребенок сильно хочет спать или есть, все его поведение определяется этими потребностями) либо взрослыми, которые направляют и организуют его действия. Поведение самого ребенка еще не образует сколько-нибудь устойчивой системы. Поэтому ребенок 2–3 лет сознательно не может пожертвовать чем-нибудь

привлекательным ради другого, более значимого, зато даже сильное его огорчение можно развеять каким-нибудь пустяком.

В дошкольном возрасте впервые обнаруживается ***устойчивое соотношение мотивов***. Одни из них выходят на первый план и подчиняют себе другие. По выражению А. Н. Леонтьева, в этот период складывается соподчинение, или ***иерархия мотивов.***

> Для иллюстрации этого положения он приводит следующий случай. Ребенку, который не справился с предложенным заданием и сильно расстроился из-за этого, сказали, что он все-таки молодец и вручили, как и всем остальным, более успешным детям, небольшой приз – вкусную конфету. Он, однако, взял эту конфету без всякого удовольствия и решительно отказался ее съесть, а его огорчение отнюдь не уменьшилось. Из-за неудачи незаслуженная конфета оказалась для него «горькой». Успешность в задании взрослого и заслуженное уважение окружающих оказались для него гораздо более значимыми, чем сиюминутное пищевое удовольствие от конфеты, которая приобрела для него совсем иной смысл. Подобные явления у детей (да и не только у детей), когда внутреннее переживание собственной неудачи оказывается сильнее внешне привлекательного утешительного приза, стали называть «феноменом горькой конфеты».

Более подробно вопрос о возникновении первичного соподчинения мотивов у детей дошкольного возраста исследовался в работе К. М. Гуревича.

> Перед детьми ставилась задача выполнить непривлекательное действие (собрать и разложить по цвету многочисленные детали мозаики) ради получения заманчивой игрушки, которая предъявлялась в разных вариантах: 1) об игрушке только рассказывалось ребенку; 2) игрушка демонстрировалась, но сразу убиралась; 3) ребенок видел игрушку, но мог взять ее только после выполнения скучного действия.
>
> Результаты экспериментов К. М. Гуревича показали,что во втором и в третьем случае большинство детей 3–4 лет не могли установить отношений мотива (получить новую игрушку) и цели (убрать мозаику). Если побудительный предмет (предмет-мотив) появляется уже к началу действия,

он как бы блокирует, тормозит выполнение другого действия. Ребенок направляет свои усилия не на достижение поставленной перед ним цели, а на отмену запрета взрослого. При «идеальной мотивации», т. е. когда предмет-мотив дан лишь в представлении ребенка, все дети выполнили непривлекательное действие.

Материалы исследования Гуревича показывают, что соподчинение мотивов раньше возникает на основе «идеальной» мотивации. Выполнение желания, данного в «идеальной», мысленной форме, может быть легче отставлено во времени, чем выполнение желания, данного в непосредственно побуждающей форме. Характерно, что, выполняя скучное задание, ребенок не просто отвлекается от описанной игрушки и ни в коем случае не забывает о ней, а действует именно ради нее: окончив уборку мозаики, он немедленно напоминает взрослому, что теперь ему полагается получить обещанную игрушку.

Этот факт свидетельствует о том, что возможность подчинения своего действия более отдаленному мотиву предполагает ***наличие и удержание идеальной, мыслимой мотивации*** поведения ребенка. Представление о желанном предмете должно стать более важным и значимым, чем сиюминутные, актуальные действия, которые теперь осуществляются не сами по себе, а ради достижения желаемого результата. Лишь впоследствии удержание цели в ее отношении к мотиву распространяется и на предметы, воспринимаемые ребенком непосредственно. Тогда поведение ребенка превращается из «полевого», каким оно было в раннем детстве, в ***волевое***, т. е. определяемое собственным решением и замыслом ребенка.

Способность преодолевать непосредственные желания и устанавливать отношение мотива к цели исследовалась в работе Н. И. Непомнящей. В основе этой работы лежит гипотеза о том, что целемотивационные отношения устанавливаются через выделение и удержание в мотиве признаков цели требуемого действия.

В исследовании Н. И. Непомнящей дети должны были вырезать бумажные полоски для того, чтобы сделать из них вертушку. «Подключение» цели (вырезание полосок) к мотиву (бумажная вертушка) достигалось за счет отработки

умений представить мотив через цель (т. е. за полосками увидеть вертушку). Необходимым условием установления отношений цели к мотиву для младших дошкольников было присутствие взрослого, который помогал детям сохранить смысл их действий. Для более старших детей мотив мог также фиксироваться в предмете, связанном с содержанием действий (ящик, куда складываются подарки, или игрушечный мишка, для которого они готовятся).

Той же проблеме были посвящены исследования Я. З. Неверович. Результаты ее экспериментов показали, что отношение детей к предложенной работе и ее эффективность зависят от отношения мотива к цели действия.

Процесс и результат изготовления одного и того же предмета (флажка или салфетки) существенно зависят от того, кому этот предмет предназначен. Так, флажок в подарок малышам даже 3-летние дети делали очень усердно. Но когда тот же флажок делался в подарок маме, дети быстро прекращали работу, поскольку она не имела для них смысла. С салфеткой все было наоборот: дети охотно вырезали ее в подарок маме и отказывались изготовлять для малышей. Таким образом, если связь между мотивом и результатом действия понятна ребенку и опирается на его жизненный опыт, он еще до начала действия ***эмоционально предвосхищает значение его будущего продукта*** и эмоционально настраивается на процесс его изготовления. В тех случаях, когда эта связь не устанавливается, действие является для ребенка бессмысленным и он либо делает его плохо, либо вовсе избегает.

В другом исследовании Я.З.Неверович моделирование смысла осуществлялось различными способами. В экспериментах детям давалось одно и то же задание (собрать пирамидки), но с разной мотивировкой: выполнить действие по образцу, убрать в комнате, приготовить игрушки для малышей, чтобы доставить им радость. Максимальная активность детей 4–6 лет и наибольшая эффективность их деятельности наблюдались в последнем случае. Причем более ярко смысл этого действия выступал перед детьми, когда взрослый не только объяснял на словах значение их деятельности, но и иллюстрировал свой рассказ соответствующими картинками, изображающими состояние и настроение малышей, получивших в подарок красиво собранные пирамидки. Этот прием позволил вызвать и акти-

визировать у дошкольников ***эмоциональное воображение,*** которое способствовало тому, что дети заранее представляли и переживали отдаленные последствия своих действий. Под влиянием такого «моделирования смысла» у детей возникало эмоциональное предвосхищение результатов их действий.

Эти исследования позволили А. В. Запорожцу сформулировать тезис о ***сдвиге аффекта с конца к началу действия***. Если на более ранних стадиях возрастного развития аффекты возникают в конце действия как оценка воспринимаемой ситуации и уже достигнутого результата, то в дошкольном возрасте они могут появляться до выполнения действия, в форме эмоционального предвосхищения его возможных последствий. Такое эмоциональное предвосхищение позволяет ребенку не только представить результаты своих действий, но и заранее прочувствовать смысл, который они будут иметь для окружающих и для него самого. Очевидно, что эмоциональное предвосхищение позволяет ребенку соподчинять отдельные мотивы своих действий и регулировать собственное поведение.

Итак, начиная приблизительно с 3-летнего возраста, у детей начинает формироваться более сложная внутренняя организация поведения. Деятельность ребенка все более побуждается и направляется уже не отдельными мотивами, которые сменяются или вступают в конфликт между собой, а определенным ***соподчинением мотивов отдельных действий***. Теперь ребенок может стремиться к достижению цели, которая сама по себе не слишком привлекательна для него, ***ради*** чего-нибудь другого. В результате его отдельные действия могут приобретать для него более сложный, как бы ***отраженный смысл***, который определяется тем, в какой мотив они включены. Например, незаслуженная конфета приобретает смысл собственной неудачи, а неинтересное собирание пирамидки может быть осмыслено через радость малышей от их будущей игры с ней.

А. Н. Леонтьев придавал особое значение появлению первых узелков, связывающих между собой отдельные целенаправленные действия так, что одни из них вступают в подчиненное отношение к другим. Ведь из этих узелков начинает сплетаться общий узор, на фоне которого выделяются главные ***смысловые линии*** жизнедеятельности человека, характеризующие его личность.

Говоря о личности человека, мы всегда подразумеваем определенную направленность, его ведущие жизненные мотивы, подчиняющие себе другие. Когда такой соподчиненности нет, когда отдельные побуждения рядоположенны и вступают в простое взаимодействие, мы имеем картину распада личности, возвращение к чисто полевому поведению. Вот почему так важен тот период в развитии ребенка, когда происходит формирование первых соподчинений в его деятельности, когда ***вырабатываются сами «механизмы» этих соподчинений***. Этот период и падает на дошкольное детство. Если около 3 лет появляются лишь первые его признаки, то к 6–7 годам они уже достигают своего полного развития. Иерархия мотивов является той психологической основой, на которой формируются воля и произвольность дошкольника.

Развитие воли и произвольности дошкольника

Проблема воли и произвольности является центральной для психологии личности и ее развития. Однако, несмотря на общепризнанную в отечественной психологии значимость этой проблемы, сами понятия «воля» и «произвольность» понимаются и трактуются по-разному. Понятия воли и произвольности охватывают достаточно широкий круг разнородных феноменов: действия по инструкции, настойчивость и самостоятельность в достижении цели, соподчинение мотивов, соблюдение правил, целеполагание, волевые усилия, моральный выбор, опосредованность познавательных процессов и пр. Между тем анализ литературы показывает, что в данной области мы имеем дело с двумя качественно различными процессами, один из которых связан с овладением своим поведением, а другой – с формированием мотивационной сферы ребенка.

В научной литературе можно выделить два основных подхода к определению сущности этих понятий. Первый из них рассматривает произвольность и волю в контексте проблемы ***сознания.*** Главными характеристиками волевого и произвольного поведения полагаются ***осознанность*** или ***сознательность***. Волевое и произвольное поведение противостоит неосознанному или импульсивному. Осознанность собственных действий предполагает их ***опосредованность***, т. е. наличие некоторого

средства, с помощью которого субъект может выйти за пределы непосредственной ситуации и встать в отношение к самому себе. Большой вклад в разработку такого подхода внес Л. С. Выготский, который определял произвольные процессы как опосредствованные.

Другой достаточно распространенный подход связывает понятия воли и произвольности с ***мотивационно-потребностной сферой*** человека. Определение воли как причины активности человека можно найти как в зарубежной (К. Левин, Ж. Пиаже, В. Вендт и др.), так и в отечественной психологии (С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, Л. И. Божович и др.).

В этой связи целесообразно различать содержание двух употребляемых в психологии терминов – ***воля*** и ***произвольность***.

Волю можно представить как ***наличие устойчивых и осознанных желаний или мотивов поведения***, которые подчиняют себе остальные. Развитие воли, исходя из этого, будет заключаться в становлении собственных желаний ребенка, их определенности и устойчивости. Произвольность, вслед за Выготским, нужно понимать как ***способность владеть собой***, своей внешней и внутренней деятельностью. Развитие произвольности заключается в овладении средствами, позволяющими осознать свое поведение и управлять им.

При таком понимании воля и произвольность в некотором смысле противоположны: если волевое действие направлено ***вовне***, на предмет внешнего мира (на его достижение или преобразование), то произвольное действие направлено ***на себя***, на средства овладения своим поведением. В реальной жизни проявления воли и произвольности в ряде случаев могут не совпадать. Так, например, упрямство, настойчивость, навязчивые желания ребенка, которые являются очевидными проявлениями воли ребенка, могут вести к неконтролируемому, неуправляемому поведению. С другой стороны, выполнение инструкций взрослого, будучи одной из форм произвольного, опосредованного поведения, может не быть волевым, если мотив действий исходит не от самого ребенка, а навязывается извне.

Вместе с тем процесс становления волевого и произвольного поведения имеет единую направленность, которая заключается в ***преодолении побудительной силы ситуативных воздействий и стереотипных реакций, в становлении способности самостоятельно***

определять свои действия и управлять ими. Формирование волевого, произвольного действия идет по пути преодоления импульсивных реакций и становления собственного, свободного, осознанного поведения.

В онтогенезе воля и произвольность развиваются в неразрывном единстве и взаимообусловливают друг друга. Каждое культурно-заданное средство для того, чтобы опосредовать поведение ребенка и поднять его на новый уровень произвольности, должно быть осмыслено ребенком и ***мотивировать*** его действия. (Вспомним выражение Выготского «средство-стимул», т. е. культурное средство, ставшее побудителем собственной активности ребенка.) С этой точки зрения, произвольность нельзя рассматривать только как механическое выполнение требований взрослого или как приспособление к социальной среде. О настоящей, личностной произвольности можно говорить только в том случае, если эти требования стали ***собственными потребностями и мотивами ребенка***, если их выполнение происходит по его собственной ***сознательной воле***.

Но здесь возникает вопрос: как входит в жизнь и сознание ребенка то социокультурное содержание, которое не только отражается им, но приобретает «мотивационное значение» и «непосредственную побудительную силу»? Как возможно превращение культурно-заданных средств и образцов в мотивы собственных действий ребенка?

Самый общий ответ на него заключается в известном утверждении Л. С. Выготского о том, что «за сознанием лежит жизнь». Разные формы культурно-исторического опыта не могут быть переданы ребенку непосредственно. Для их усвоения он должен быть вовлечен в специально направленную практическую деятельность. В этой деятельности рождаются и смысл, и средства (способы, образцы) деятельности. В раннем и дошкольном возрасте такое вовлечение происходит в совместной жизнедеятельности ребенка со взрослым.

Взрослый является для ребенка не только носителем средств, образцов и способов действия (т. е. значений), но и живым олицетворением тех мотивационных (смысловых) уровней, которыми ребенок пока не обладает. На эти уровни он может подняться только вместе со взрослым – через общение, совместную деятельность и общие переживания. Мотивация, как и всякая

другая высшая психическая функция, обнаруживает себя дважды: сначала как форма ***взаимодействия и сотрудничества*** между людьми, как категория интерпсихическая, затем как ***внутреннее, собственное отношение субъекта***, как категория интрапсихическая. Однако способ передачи смысловых уровней принципиально иной, чем при усвоении средств и образцов деятельности. Здесь необходима эмоциональная вовлеченность взрослого в общую с ребенком деятельность, благодаря которой может произойти передача смысла и мотива, т. е. своего рода эмоциональное заражение взаимодействия.

Этот процесс взаимодействия, в котором взрослый является ***посредником между ребенком и каким-либо культурным содержанием, можно назвать процессом приобщения.*** Взрослый как бы приобщает ребенка к новому предмету его деятельности и сознания, причем в процессе такого приобщения он передает ребенку не только средства овладения своим поведением, но и мотивирует новую деятельность, делает ее аффективно значимой.

Процесс приобщения происходит не одномоментно, а проходит ряд этапов. Первоначально новый предмет деятельности существует для ребенка в скрытой, ***латентной форме,*** как атрибут присутствия взрослого. Однако благодаря тому, что взрослый не просто демонстрирует нужный способ действия, а передает ему аффективный заряд, т. е. ярко выражает свой интерес и эмоциональное отношение, в определенный момент происходит ***«открытие»*** нового предмета. Ребенок начинает видеть новый предмет и новый способ действия. Эмоциональная притягательность предмета, мотивирующая направленную на него активность, его образ и способ действия с ним открываются перед ребенком в неразрывном единстве. Ребенок открывает в предмете собственный способ действия (например, понимает, что он может выполнять роль другого, и знает, как именно это нужно делать). Взрослый при этом как бы уходит в тень, уступая место в сознании ребенка новой для него реальности.

Но первоначально этот «открытый» предмет может побуждать активность ребенка только в присутствии взрослого. Для того чтобы возникла собственная деятельность ребенка, необходим этап ***поддержки***, когда взрослый своим присутствием, оценками, образцами и поддерживает, и стимулирует его активность. И лишь тогда, когда данный предмет становится мотивом

собственных действий ребенка, независимо от присутствия взрослого, можно говорить о сформированности новой деятельности и о ***новой форме волевого и произвольного поведения***.

Возвращаясь к вопросу о развитии произвольного поведения в онтогенезе, следует отметить, что наиболее интенсивно произвольность развивается именно в дошкольном возрасте, когда поведение ребенка начинает опосредоваться не внешними средствами (предметом или словом взрослого), а ***внутренними*** – образом взрослого и представлением ребенка о его поведении. Эта способность формируется и наиболее ярко проявляется в ведущей деятельности дошкольника – ***ролевой игре***, которая была названа Выготским ***школой произвольного поведения***. В ряде исследований советских психологов было показано, что в игре дети намного опережают свои возможности в сфере овладения своим поведением.

В исследовании Л. И. Божович обнаружилось,что дошкольники способны длительно и старательно заниматься скучным для них делом (выписывание одних и тех же букв), когда они изображают в игре учеников, выполняющих свои обязанности.

В работе З. В. Мануйленко изучалась способность дошкольников длительно сохранять заданную позу, не изменяя ее и удерживая как можно дольше. В одной из серий опытов ребенок должен был удерживать определенную позу по заданию взрослого, в другой – выполняя роль «часового», охраняющего «фабрику». Оказалось, что выполнение этого трудного для дошкольника задания значительно эффективнее происходит в игре.Благодаря принятой роли «часового» сохранение позы становится содержанием поведения дошкольника. Образ поведения другого человека выступает для ребенка как регулятор его собственного поведения. Характерно, что наибольшая зависимость от условий деятельности наблюдается у детей 4–5 лет: в условиях игры время удержания позы увеличивается у них в 4–5 раз. У младших (3–4 года) и у старших (6–7 лет) дошкольников это время оказалось относительно независимым от условий, при этом у малышей оно не превышало 1 мин, а у старших достигало 15 мин. Это может свидетельствовать о разной значимости игровых мотивов на разных этапах дошкольного детства.

Принятие игровой роли оказывает существенное положительное влияние не только на управление внешним

поведением ребенка, но и на овладение собственными познавательными процессами. Так, в работе З. М. Истоминой изучалось развитие произвольной памяти у дошкольников в разных условиях. В ней было установлено, что в условиях игры дети способны запомнить и воспроизвести значительно большее количество слов, чем в условиях лабораторного опыта на запоминание.

Столь убедительные данные, доказывающие положительное влияние игры на разные формы произвольности дошкольников, заставляют поставить вопрос о том, почему введение роли и сюжета оказывает столь «магическое» действие? Каков психологический механизм влияния роли на произвольное поведение ребенка? Отвечая на этот вопрос, Д. Б. Эльконин выделяет два таких механизма. Первый из них состоит в особой ***мотивации*** игровой деятельности. Введение сюжета меняет ***смысл действий*** для ребенка, и правило поведения, неразрывно слитое с привлекательной ролью, становится предметом (мотивом) его деятельности. Второй механизм влияния роли на произвольное поведение дошкольников состоит в возможности ***объективации своих действий***, способствующей их большей осознанности и управляемости. Правило, заключенное в роли, отнесено именно к ней и лишь через нее к самому ребенку. Этим значительно облегчается его ***осознание***, так как правило оказывается как бы вынесенным вовне. Оценить свои действия, подчинить их сознательному определенному правилу ребенку дошкольного возраста еще очень трудно. В игре же правило как бы отчуждено, задано в роли, и ребенок следит за своим поведением, контролирует его как бы через зеркало-роль.

Итак, ролевая игра дошкольника в органической и естественной форме сочетает в себе два необходимых условия для развития волевого и произвольного действия: с одной стороны, повышение мотивированности, с другой – осознанности поведения. Сюжетно-ролевая игра является как раз той деятельностью, которая создает оптимальные условия для развития этих важнейших сфер психической жизни, потому она и является наиболее эффективным средством формирования и волевого, и произвольного поведения в дошкольном возрасте.

Однако в ролевой игре отсутствует сознательный контроль своего поведения. В ней действия ребенка мотивируются и опос-

редуются образом действия другого человека (ролью), но не осознанием своего поведения. В игре ребенок действует за другого, опосредуя свои действия «чужими» словами и правилами. Следующий уровень развития произвольности связан с осознанием ***своего*** поведения. Наиболее успешно этот шаг осуществляется в ***играх с правилом***.

Игра с правилом отличается от ролевой тем, что здесь правило ***открыто,*** т. е. адресовано самому ребенку, а не игровому персонажу. Поэтому оно может стать ***средством осознания своего поведения и овладения им***. Когда ребенок начинает действовать по правилу, перед ним впервые возникает вопрос: как надо вести себя? Верно ли я делаю? Факт выделения правила свидетельствует о том, что у ребенка появляются первые формы самоконтроля и, следовательно, его поведение поднялось на новый уровень произвольности не только в игре, но и в других, неигровых ситуациях. Однако, чтобы правило выделилось в сознании ребенка и действительно опосредовало его поведение, оно должно быть им не просто усвоено и не может механически выполняться, оно должно приобрести аффективную значимость. Чтобы перед ребенком возник вопрос: «Правильно ли я действую?», он должен ***захотеть действовать «правильно»***, т. е. в соответствии с принятым и понятным правилом. Возникновение новой для дошкольника ценности «правильного поведения» и превращение правила в ***мотив*** собственных действий знаменуют новый этап не только развития произвольности, но и воли ребенка.

Впервые сознательное и мотивированное выполнение добровольно принятых правил происходит в играх дошкольника. Рассмотрим, как происходит процесс освоения правил в игре.

Первоначально дети включаются в игру чисто эмоционально и непосредственно. Их привлекает возможность общения со взрослым, игровой материал и просто двигательная активность. Правило действия на этом этапе существовало лишь в скрытой, латентной форме. Однако взрослый постоянно обращает их внимание на то, что и когда следует делать, поддерживает правильные действия. В результате дети все более подстраивают свое поведение к требуемым действиям. Это подготавливает следующий этап – ***открытия или осознания правила***.

Осознание правила наиболее ярко проявляется в замечаниях, которые дети начинают делать друг другу в случае их нарушения.

Они ревностно следят друг за другом, охотно отмечая промахи других. Контроль за действиями других детей создает внутреннюю готовность к выполнению тех же действий. При этом отчетливо проявляется ***стремление ребенка играть по правилу*** (или правильно): в случае, если этого не получается (например, если он нарушает запретную черту или случайно подглядывает, когда «водит»), он огорчается и старается в следующий раз сделать все правильно. Все это может свидетельствовать о том, что правило приобрело для ребенка личную значимость и стало мотивом его активности. Однако способность соблюдать правило на этом этапе еще неустойчива; она требует дополнительной ***поддержки*** со стороны взрослого. Без его активного участия игра сразу распадается и дети «забывают» все ее правила.

Такая поддержка предполагает постоянное и непосредственное участие взрослого в игре, его эмоциональную вовлеченность, контроль за соблюдением норм, одобрение правильных действий. Длительность этого этапа зависит от сложности и доступности конкретного правила.

Когда дети самостоятельно начинают играть по правилам, показанным взрослым, и при этом сами следят за их соблюдением, это значит, что они уже ***овладели правилом действия*** и могут контролировать свое поведение независимо от взрослого.

В последовательности этих этапов можно увидеть явную аналогию с этапами процесса приобщения, описанного выше. Как и в других случаях, центральная роль в этом процессе принадлежит взрослому, который не просто доносит до ребенка правило действия, но и ***делает его аффективно-значимым***. Только в том случае, если правило приобретает побудительную силу, оно становится средством овладения своим поведением, а действие по правилу превращается в собственное, свободное, а не навязанное действие ребенка. Дошкольник уже не просто подчиняется инструкциям и контролю взрослого, но действует сам, контролируя собственные действия.

Становление этических инстанций и социальных чувств

Дошкольный возраст – период интенсивного морально-нравственного развития ребенка. Именно в этот период складываются

первичные этические инстанции, которые во многом определяют личностные особенности человека и его отношение к окружающим людям. Становление внутренних этических инстанций происходит по нескольким линиям. Во-первых, это развитие морального сознания, во-вторых – становление моральной саморегуляции поведения и, в-третьих – развитие социальных, нравственных чувств.

Важным свидетельством развития морального сознания являются ***этические оценки***, на основании которых ребенок дифференцирует все поступки на хорошие и плохие. В ряде отечественных и зарубежных исследований показано, что моральное развитие ребенка во многом определяется его уровнем владения моральными понятиями (о справедливости, доброте и пр.). Моральным суждениям детей посвящено немало интересных исследований, основа которых была заложена Ж. Пиаже.

Изучая моральные суждения детей, Пиаже, как и при исследовании детского мышления, использовал метод клинической беседы: он предлагал детям решать различные моральные проблемы и на основе детских суждений делал выводы об особенностях их морального сознания. Анализируя рассуждения детей, он сделал заключение о том, что от 5 до 12 лет моральные представления детей меняются от нравственного реализма к нравственному релятивизму. Нравственный реализм – это твердое, однозначное понимание добра и зла, в котором понятие о справедливости подтверждается авторитетом взрослого. Нравственный релятивизм, присущий детям примерно с 11 лет, основан на убеждении, что каждый имеет право на уважение и на свое представление о справедливости. Младшие дети полагают, что законы морали незыблемы, они установлены властью старших, их нельзя менять и они не допускают исключений. Например, когда детям рассказывали истории, в которых распоряжения взрослых противоречили их представлениям о справедливости, младшие обычно выбирали путь подчинения взрослым; старшие полагали, что в описанных обстоятельствах можно пренебречь распоряжениями взрослых. Например, младшие утверждали, что лгать нельзя никогда, старшие же думали, что в некоторых случаях ложь допустима.

В период нравственного реализма дети оценивают действия по их последствиям, а не по намерениям людей.

В известном рассказе, который часто используется для оценки моральных суждений детей, описаны двое мальчиков. Первый из них, помогая маме помыть посуду, неловко открыл дверь и, уронив поднос, разбил 10 стаканов. Второй, пытаясь украдкой взять из буфета пирожное, разбил один стакан. Ребенка спрашивают: "Чей поступок хуже?" На стадии нравственного реализма дети больше осуждают первого мальчика, поскольку он разбил больше стаканов и нанес больший урон. Дети, достигшие стадии нравственного релятивизма, ориентируются главным образом на намерения человека и больше осуждают второго мальчика, который хотел украсть пирожное.

Идеи Пиаже о развитии моральных суждений расширил и углубил Л. Кольберг, который выделил три уровня нравственных суждений: доусловный, традиционный и посттрадиционный. Дети до 10–11 лет остаются преимущественно на доусловном уровне, когда они дают оценку тем или иным действиям, исходя из их последствий. Ж. Пиаже и Л. Кольберг полагали, что смена стадий нравственного развития связана с общим когнитивным развитием ребенка. Развивающаяся децентрация, т. е. способность понимать и принимать чужую точку зрения, определяет нравственное развитие детей, которое фактически отождествляется с развитием моральных суждений.

Вместе с тем известно, что уровень моральных суждений и оценок ребенка далеко не всегда отражается на его конкретных поступках.

Так, в исследовании В. М. Холмогоровой детям от 3 до 6 лет предлагалась ситуация, в которой нужно было поделиться конфетой со сверстником; причем в одном случае эта ситуация была воображаемой (рассказывалась история про обиженного мальчика, которому не досталось подарка), в другом – реальной. Результаты показали, что уже в 3–4 года все дети демонстрируют правильные моральные суждения и оценки – они знают, что делиться хорошо, а забирать все себе плохо. Однако в реальной жизненной ситуации способны поделиться со сверстником лишь немногие.

Одним из наиболее эффективных методов формирования морального поведения является развитие представлений ребенка

о собственном ***соответствии положительным моральным эталонам и способности к моральной оценке своих поступков.***

Так, в одном из исследований С. Г. Якобсон детям предлагалось распределить между собой красивые игрушки. Дошкольники, как правило, забирали большую часть игрушек себе. Тогда экспериментатор предложил им оценить свои действия и сравнить их с поведением хорошо известных персонажей – Буратино и Карабаса-Барабаса. Предварительные расспросы показали, что все дети считают Буратино хорошим, добрым, справедливым, а Карабаса – жадным и несправедливым, забирающим себе все самое лучшее. Простой вопрос взрослого, заданный после несправедливой дележки: «Как ты разделил игрушки, как Буратино или как Карабас?» – повергал ребенка в смущение. Неожиданно для себя он понимал, что поступил плохо и как бы сравнялся с отвратительным Карабасом. Ребенок старался уйти от прямого ответа, но по его поведению было видно, что ответ для него ясен. После такого испытания многие дети резко меняли свое поведение в аналогичной ситуации: они начинали отдавать сверстникам столько же игрушек, сколько оставляли себе, а иногда даже больше. В тех случаях, когда этого не происходило, психолог старался внушить ребенку, что все окружающие считают его настоящим Буратино, который все делит поровну. Этот аргумент оказался достаточным, чтобы все дети преодолели свою жадность и начали делить игрушки справедливо. Основным мотивом их действий при этом было стремление «быть хорошим», соответствовать положительному моральному эталону в глазах окружающих и в своих собственных глазах.

В этих исследованиях моральное поведение рассматривается как конфликтное, осуществляемое вопреки непосредственным желаниям ребенка. Такое поведение является произвольным и ***опосредованным моральными нормами***. Его основным мотивом являются стремление соответствовать моральным образцам и повышение собственной самооценки.

В отличие от этого, моральное поведение, основанное на ***нравственных чувствах*** (т. е. на сопереживании, эмпатии, вчувствовании в другого), является непосредственным и непроизвольным. Его мотивом становятся ***переживания другого человека,***

которые воспринимаются через непосредственное эмоциональное заражение и принятие чужих переживаний как своих. Другой ребенок выступает здесь не средством осуществления собственных моральных качеств (как в предыдущем случае), а непосредственной целью действий ребенка. Подобное отношение к другому выражается в «просоциальном поведении», т. е. в действиях ребенка «в пользу другого». В дошкольном возрасте просоциальное поведение выражается в способности ребенка помочь товарищу, уступить ему, поделиться с ним важными для самого ребенка предметами (игрушками, вещами, сладостями) и пр. Именно в этом типе поведения реализуется действительно гуманное, ***нравственное отношение к другому***.

Развитие социальных чувств в дошкольном возрасте изучалось в работе Е. О. Смирновой и В. Г. Утробиной.

Основная задача работы состояла в исследовании возрастной динамики отношения ребенка к сверстнику на протяжении дошкольного возраста. В качестве методики использовались естественные и субъективно значимые проблемные ситуации, в которых ребенок мог проявить просоциальность собственных действий и эмоциональную вовлеченность (подарить привлекательные предметы сверстнику, взять их себе или поделиться, уступить или не уступить сверстнику интересную игру, вместе со взрослым оценить успешность действий сверстника и пр.). Во всех ситуациях фиксировались не только результат выбора ребенка, но и характер решения проблемы (наличие сомнений, колебаний, обращения к взрослому) и все эмоциональные проявления детей.

Результаты экспериментов позволили выявить существенные различия в отношении к сверстнику у детей на разных этапах дошкольного возраста. В младшей возрастной группе для детей наиболее характерным было значительное количество просоциальных действий при общем ***индифферентном отношении к другому ребенку***. Трехлетние дети были безразличны к действиям сверстника и его оценке со стороны взрослого. В то же время они легко решали проблемные ситуации в пользу других: уступали очередь в игре, делились игрушками. Все это может свидетельствовать о том, что сверстник еще не играет существенной роли в жизни ребенка.

Решительный перелом в отношении к сверстнику происходит в 4—5 лет. Спокойное, индифферентное отношение к ровес-

нику сменяется напряженным вниманием к нему. Общение детей начинает опосредоваться предметной или игровой деятельностью. Дети пристально и ревниво наблюдают за действиями сверстников, оценивают их и реагируют на оценку взрослого яркими эмоциями. В этот же период сопереживание ровесникам становится особенно сильным. Однако это сопереживание зачастую носит неадекватный характер – успехи сверстника могут огорчать и обижать ребенка, а его неудачи радовать. Дети начинают хвастаться, завидовать, конкурировать, демонстрировать свои преимущества. Резко возрастают количество и острота детских конфликтов. Усиливается напряженность в отношениях со сверстниками, чаще, чем в других возрастах, проявляются амбивалентность и застенчивость.

Эти факты позволяют говорить о качественной перестройке отношения к сверстнику. Сверстник становится предметом постоянного ***сравнения с собой.*** Это сравнение направлено не на обнаружение общности, как у трехлеток, а на ***противопоставление себя и другого***. Только через сравнение своих конкретных качеств, навыков и умений ребенок может оценить и утвердить себя «в глазах другого». ***Потребность в признании, уважении сверстника*** становится главной и как бы закрывает потребности и состояния другого ребенка.

К старшему дошкольному возрасту отношение к сверстнику снова существенно меняется. К 6 годам значительно возрастает количество просоциальных действий и усиливается эмоциональная вовлеченность в действия и переживания сверстника, сопереживание другому становится более выраженным и адекватным. Многие дети уже способны сопереживать как успеху, так и неудачам ровесника, готовы помочь и поддержать его. Существенно возрастает активность детей, направленная на сверстника (помощь, утешение, уступки). Появляется стремление не только отозваться на переживания сверстника, но и понять их. К 7 годам снижаются острота и напряженность конфликтов дошкольников. Многие факты свидетельствуют о том, что просоциальные действия старших дошкольников совершаются не только и не всегда из стремления выполнить моральную норму и что эти действия направлены в основном не на поддержание собственной положительной оценки (или оценки взрослого), а непосредственно на другого ребенка. Непосредственное и бескорыстное желание

помочь сверстнику, подарить или уступить ему что-то, безоценочная эмоциональная вовлеченность в его действия могут свидетельствовать о том, что ровесник стал для ребенка не только предметом сравнения с собой, но и ***самоценной, целостной личностью***, а его настроение и желания становятся целью действий ребенка. Такое восприятие сверстника является основой нравственных чувств (сопереживания, печали и радости) и нравственного поведения ребенка.

Развитие самосознания и самооценки дошкольника

Самосознание – чрезвычайно важная, сущностная способность человека, позволяющая выделить самого себя из окружающего мира, осознать себя и найти свое место в действительности. Эта способность формируется в межличностных отношениях с другими людьми и проявляется в этих отношениях. Самосознание человека, как и его отношение к другим, основано на двух различных началах – субъектном и объектном. ***Субъектное начало*** соответствует целостному ощущению себя как источника сознания, собственной активности, своей воли, своих переживаний и пр. Это – некоторый ***центр, ядро*** самосознания, в котором человеческое ***Я*** уникально и не имеет подобия (бес-подобно), не подлежит сравнению (несравненно) и обладает абсолютной ценностью (бес-ценно). Ему соответствует столь же непосредственное и безоценочное восприятие и переживание другого человека как целостной личности, что порождает внутреннюю связь с ним и различные формы сопричастности (сопереживание, сотрудничество и пр.).

Объектное начало отражает представления человека обо всем, к чему приложимо местоимение ***«мое»***: моих конкретных качествах, знаниях, умениях, возможностях, предметах, положении в группе, – их оценку и значимость. На основе этих представлений складывается ***самооценка*** (как отношение к своим конкретным качествам) и ***образ себя*** (как представление о своих способностях, возможностях, своем месте среди других и пр.). В таких представлениях происходит своего рода опредмечивание, определение своего Я, его фиксация. Эти представления о себе составляют ***периферию самосознания***, которая опосредствует отношение человека к миру, людям и самому себе. Такое отношение

порождает оценку и познание соответствующих качеств другого, их сравнение со своими. При этом другой человек может стать средством самоутверждения или самореализации (реализации своих интересов и потребностей). Объектное (или предметное) отношение задает границы своего Я, свое отличие от других и обособленность.

Эти два начала («Я» и «мое») являются необходимыми и взаимодополняющими сторонами самосознания и отношения к другим каждого человека, однако степень их выраженности и содержательное наполнение существенно различаются – как у отдельных людей, так и на разных этапах онтогенеза.

Возникновение и развитие самосознания ребенка на протяжении первых 7 лет жизни неразрывно связаны с развитием межличностных отношений с другими. Попытаемся проследить основные этапы этого развития.

В первом полугодии жизни в отношениях младенца с матерью явно доминирует ***субъектное, личностное*** начало. При благоприятных вариантах развития их общение сводится к обмену положительными эмоциями, к выражению взаимной и безусловной любви, которая не зависит от каких-либо других предметных моментов (наличие предметов, внешний вид, уровень способностей и пр.). В таком общении рождается аффективная связь ребенка с матерью, которая дает начало его ***субъектному самосознанию***, – он начинает чувствовать уверенность в себе, в своей уникальности и нужности для другого. Такое самоощущение, как и аффективная связь с матерью, является внутренним достоянием младенца и ложится в фундамент его самосознания.

Во втором полугодии с появлением предметно-манипулятивной деятельности отношение ребенка к взрослому усложняется и дифференцируется. Оно начинает опосредоваться предметами и предметными действиями. Отношение к матери уже зависит от содержания общения, ребенок начинает дифференцировать положительные и отрицательные воздействия взрослого, по-разному реагировать на близких и незнакомых людей. Появляется образ своего физического Я (узнавание себя в зеркале). Все это может свидетельствовать о появлении ***объектного начала самосознания,*** которое выражается в образе себя. Вместе с тем сформированность субъектного начала имеет яркое отражение в предметной активности малыша, его само-

ощущении и в отношениях с близкими взрослыми. Стремление разделить свои впечатления с близким взрослым и чувство защищенности в тревожных ситуациях, которое наблюдалось у детей из семьи, свидетельствуют о внутренней связи, сопричастности матери и ребенка, которая открывает новые возможности освоения мира, дает уверенность в себе и своей компетентности. При благоприятных условиях развития уже на первом году жизни у ребенка складываются обе составляющих отношения к себе – субъектное и объектное.

В раннем возрасте возникает новая, чрезвычайно важная сфера межличностных отношений ребенка – его отношения со сверстниками. В первых формах отношения к сверстнику отражается прежде всего переживание своего ***сходства с другим*** ребенком. В раннем возрасте в изображениях сверстника дети узнают прежде всего себя, в реальных контактах с ним воспроизводят его движения, вокализации, мимику, как бы отражая его и отражаясь в нем. Можно предположить, что эмоционально-практическое взаимодействие детей раннего возраста дает им ощущение своей ***целостности, активности,*** которое усиливается, отражаясь и воспроизводясь в другом. Дети еще не выделяют отдельных свойств и качеств (как своих, так и другого ребенка). Их отношение к другому еще не опосредовано никакими предметными действиями, оно аффективно, непосредственно и безоценочно. Все это, несмотря на очевидные различия, сближает первые формы общения ребенка со взрослым и со сверстником. В обоих случаях ребенок ***узнает себя в другом***, что дает ему ощущение своей ***общности и сопричастности*** с другим.

Общие действия, эмоции (в основном положительные) и настроения создают ощущение единства с равными и похожими людьми, которое впоследствии может стать фундаментом более глубоких человеческих отношений. Узнавая себя в своем ровеснике, малыши осуществляют активный процесс ***самопознания***. На фоне сходства, для каждого ребенка ярче всего высвечивается его собственная индивидуальность. «Смотрясь в сверстника», ребенок как бы объективирует себя и выделяет в себе самом конкретные свойства и качества.

В середине дошкольного возраста происходит серьезный перелом в отношении ребенка не только к сверстнику, но и к себе. Его суть заключается в ***оформлении периферических структур***

и объектных составляющих образа Я. Я ребенка опредмечивается, в нем выделяются и оцениваются отдельные качества, умения, способности и пр. Но выделяться и оцениваться они могут не сами по себе, а только в сравнении с чьими-то другими, носителем которых может выступать равное, но другое существо – т. е. сверстник. Дошкольник начинает относиться к себе через другого ребенка, постоянно сравнивая себя с другими. Причем соотнесение себя с другим происходит не только в реальном общении детей, но и во внутренней жизни ребенка; появляется оценка себя глазами другого, которая становится основой самооценки как важной составляющей самосознания. Самооценка дошкольника имеет явно завышенный характер – ребенок 4–5 лет склонен преувеличивать свои достоинства и возможности и отстаивать их через сравнение с другими.

К старшему дошкольному возрасту (к 6–7 годам) отношение к себе снова существенно меняется. К этому возрасту дети начинают осознавать не только свои конкретные действия и качества, но и свои ***желания, переживания, мотивы,*** которые, в отличие от объектных характеристик, не являются предметом оценки и сравнения, но объединяют и консолидируют личность ребенка в целом (Я хочу, Я люблю, Я стремлюсь и пр.). Все это отражается в усилении ***субъектной составляющей самосознания*** и в изменениях отношения 6–7-летнего ребенка к другим детям. Собственное Я ребенка уже не столь жестко фиксировано на своих достоинствах и оценке своих объектных качеств, но открыто для других людей, их радостей и проблем. Самосознание ребенка выходит за пределы своих объектных характеристик и открыто для переживаний других. Другой ребенок становится уже не только противопоставленным существом, не только средством самоутверждения и предметом сравнения с собой, но и ***самоценной личностью,*** субъектом общения и обращения их целостного Я. Именно поэтому дети охотно помогают сверстникам, сопереживают им и не воспринимают чужие успехи как свое поражение.

Такова общая логика нормального возрастного развития межличностных отношений ребенка с другими детьми. Однако она далеко не всегда реализуется в развитии конкретных детей. Широко известно, что существуют значительные индивидуальные варианты в развитии личности детей и их отношении к свер-

стникам. Особую тревогу вызывают проблемные формы межличностных отношений (повышенная конфликтность, застенчивость, неуверенность в себе, агрессивность). Специальный анализ психологических особенностей таких проблемных дошкольников (исследования А. Г. Рузской, Л. Н. Галигузовой, Е. О. Смирновой, 2001) показал, что все эти дети не отличаются от своих сверстников по уровню развития интеллекта, произвольности или игровой деятельности. Психологические причины их трудностей лежат в другом.

Несмотря на очевидные различия поведенческих проявлений, в основе всех проблемных форм межличностных отношений лежит единое психологическое основание. В общих чертах его можно было бы определить как фиксацию на своих предметных качествах или ***преобладание оценочного, объектного отношения к себе*** и другим. Такая фиксация порождает постоянную оценку себя, самоутверждение, демонстрацию своих достоинств и пр.

Так, агрессивные дети отличаются повышенным стремлением к самоутверждению, защите своего Я, доказательствам своей силы и превосходства; другие становятся для них средством самоутверждения и предметом постоянного сравнения с собой. Отличительной особенностью конфликтных дошкольников является напряженная потребность в признании и уважении сверстников, в поддержании и подкреплении положительной самооценки. В основе детской застенчивости лежит фиксированность на себе, постоянное сомнение в ценности своей личности; тревога о своем Я и страх перед оценкой других заслоняет содержание совместной деятельности и общения. Как можно видеть, в основе самых разных нарушений межличностных отношений лежат особенности самосознания ребенка.

Показательно, что у конфликтных, чрезвычайно активных, агрессивных дошкольников и у детей застенчивых выявлены общие особенности самооценки. В общих случаях ***положительная оценка себя резко расходится с их оценкой себя глазами других.*** Имея высокую общую самооценку и считая себя самым лучшим, ребенок сомневается в положительном отношении других, особенно малознакомых. В случае застенчивости это расхождение выражается в неуверенности, уходе в себя, тревожности и страхе перед новыми ситуациями; в случае агрессивности –

в демонстративности и постоянном стремлении доказать свои преимущества, утвердить свое Я. Однако в основе обоих вариантов лежит единое психологическое основание – ***фиксация на своей самооценке и своем образе***. «Я» ребенка как бы сращивается, совпадает со своим образом и стремится удержать его. Он постоянно смотрит на себя глазами другого, как бы находясь в системе зеркал. Одни дети пытаются спрятаться от этого взгляда, уйти в себя, другие напротив, любуются собой, демонстрируют свои достоинства, но в обоих случаях эти зеркала позволяют видеть только себя, закрывая окружающий мир и других людей, в которых они видят только отношение к себе, но не их самих.

Таким образом, самосознание и отношение к другим неразрывно связаны и взаимообусловливают друг друга; на всех этапах возрастного развития отношение к другим отражает особенности становления самосознания ребенка и его личности в целом.

ИТОГИ

В дошкольном возрасте начинают формироваться личностные механизмы поведения; складывается первичное соподчинение мотивов, поведение ребенка превращается из полевого в волевое.

Воля и произвольность являются важнейшими личностными новообразованиями дошкольного возраста. Развитие воли связано со становлением и оформлением мотивационной сферы ребенка; развитие произвольности определяется формированием осознанности и опосредованности своего поведения. В то же время воля и произвольность едины в своем генезисе. Превращение культурных образцов действия в собственные средства ребенка происходит в процессе приобщения, в котором взрослый передает смысл (мотив) и способ новой деятельности в их единстве.

В дошкольном возрасте развитие воли и произвольности наиболее эффективно происходит в ролевой игре и в играх с правилом. Развивающий эффект игр с правилом обусловлен особой позицией взрослого, который одновременно является и участником, и организатором игры.

В дошкольном возрасте возникают первичные этические инстанции: формируются моральное сознание и моральные

оценки, складывается моральная регуляция поведения, интенсивно развиваются социальные и нравственные чувства. Межличностные отношения детей имеют определенную возрастную динамику и проходят через три этапа. К старшему дошкольному возрасту сравнение себя со сверстником и противопоставление ему перерастает во внутреннюю общность, которая делает возможными как сопереживание, так и содействие другому.

Самосознание ребенка и его отношение к другим развиваются в неразрывном единстве и основаны на двух началах: субъектном и объектном. Соотношение объектного и субъектного начала с возрастом меняется и определяет характер отношения к себе и другому. Преобладание объектного начала самосознания является источником некоторых проблемных форм поведения и отношения к сверстникам.

Вопросы

1. Что такое личностные механизмы поведения и в чем они проявляются?
2. В чем заключается качественное своеобразие в развитии воли и произвольности в онтогенезе?
3. Почему ролевую игру называют «школой произвольного поведения»?
4. Как игровое правило может стать мотивом поведения ребенка?
5. Как происходит формирование этических инстанций в дошкольном возрасте?
6. Раскройте содержание этапов становления социальных и нравственных чувств в дошкольном возрасте.
7. В чем заключается субъектное и объектное начало самосознания?
8. Как связаны самосознание и отношение к другому на разных этапах дошкольного детства?

Глава 6 КРИЗИС СЕМИ ЛЕТ И ПРОБЛЕМА ГОТОВНОСТИ РЕБЕНКА К ШКОЛЕ

Основные симптомы кризиса семи лет

К концу дошкольного возраста ребенок резко меняется. Возраст 6–7 лет называют возрастом «вытягивания» (ребенок быстро вытягивается в длину) или возрастом смены зубов (к этому времени обычно появляются первые постоянные зубы). Однако главные перемены состоят не в изменении его внешнего вида, а в изменении поведения.

Ребенок начинает без всякой причины кривляться, манерничать, капризничать, ходить не так, как ходил раньше. В его поведении появляется что-то нарочитое, нелепое и искусственное, вертлявость, паясничанье и даже клоунада. Конечно, дети кривляются, паясничают или гримасничают и раньше. Но в 6–7 лет это постоянное притворство и шутовство никак не мотивировано внешне, оно вызывает уже не смех, а осуждение взрослых. Ребенок может говорить писклявым голосом, ходить изломанной походкой, рассказывать непристойные взрослые анекдоты в совершенно неподходящих случаях. Это бросается в глаза и производит впечатление какого-то странного, немотивированного поведения.

Указанные черты являются главными симптомами переходного периода от дошкольного к школьному возрасту. Этот период получил в психологии название ***кризиса семи лет***. В это время происходят важные изменения в психической жизни ребенка. Суть этих изменений Л. С. Выготский определил как ***утрату дет-***

ской непосредственности. Вычурное, искусственное, натянутое поведение 6–7-летнего ребенка, которое бросается в глаза и кажется очень странным, как раз и является одним из наиболее очевидных проявлений этой потери непосредственности.

Как отмечал Выготский, главная причина детской непосредственности – недостаточная дифференцированность внешней и внутренней жизни. По внешнему поведению ребенка взрослые легко могут прочитать, что думает, чувствует и переживает дошкольник. Потеря непосредственности свидетельствует о том, что между переживанием и поступком «вклинивается» интеллектуальный момент – ребенок хочет что-то показать своим поведением, придумывает для себя новый образ, хочет изобразить то, чего нет на самом деле. Его переживания и действия ***интеллектуализируются***, опосредуются представлениями и знаниями о том, «как надо».

В этот период возникают новые трудности в отношениях ребенка с близкими взрослыми. Эти трудности были специально исследованы в работе К. Н. Поливановой (1994). По ее данным, на 7-м году жизни возникает новая реакция на указания взрослых: в привычных ситуациях ребенок никак не реагирует на просьбы или замечания родителей, делает вид, что не слышит их. Если раньше ребенок без всяких проблем выполнял режимные моменты, то теперь в ответ на приглашение идти обедать или спать он никак не реагирует, как бы игнорируя призывы близких взрослых. В этом же возрасте появляются непослушание, споры со взрослым, возражения по всяким поводам.

> Например, ребенок может отказываться мыть руки перед едой (хотя раньше он это делал без всяких возражений) и доказывать, что это совсем не обязательно. Он может демонстративно делать то, что неприятно и нежелательно для родителей. Например, в автобусе ребенок заявляет, что будет объявлять остановки сам. Мать просит его не шуметь, но он еще громче, на весь автобус объявляет остановки и, несмотря на просьбы матери, продолжает выкрикивать названия.

В семье дети начинают демонстрировать нарочито взрослое поведение. Ребенок может изображать конкретного члена семьи (например, отца), или стремиться к выполнению «взрослых»

обязанностей. Он может пространно, «по-взрослому» рассуждать о причинах своего нежелания сделать что-то (почистить зубы или пойти спать), при этом его «логическая аргументация» имеет характер своеобразного резонерства, повторяет услышанное от взрослых и может продолжаться бесконечно долго.

У детей появляется интерес к своему внешнему виду. Они долго выбирают, во что одеться, спорят по этому поводу с родителями, стараются выглядеть взрослее, часто отвергают предлагаемое платье под предлогом «Я не маленький».

Как отмечает К. Н. Поливанова, все эти симптомы центрируются вокруг обычных бытовых правил, установленных родителями. Дети как бы перестают слышать или отрицают ранее не обсуждавшиеся требования взрослых. До определенного времени данные правила были нераздельной частью целостного отношения к близкому взрослому. Но в конце дошкольного возраста эти правила становятся для ребенка воплощением обыденного, «детского», не им установленного способа жизни. Он начинает видеть этот образ жизни со стороны и относиться к нему определенным образом. В первый момент отношение к правилу, заданному не им, а взрослым, оказывается отрицательным, а первая реакция на него – нарушение. Прошлый, детский образ жизни обесценивается, отрицается, отвергается. Ребенок пробует взять на себя новые обязанности и занять позицию взрослого. В привычной ситуации он пытается нарушить выполнявшиеся им ранее правила, чтобы утвердить себя в новой роли.

Однако отношение к привычной ситуации становится возможным только в том случае, если перед ребенком открывается новая реальность, из которой он может смотреть на свою обыденную жизнь и оценивать ее. Именно это и происходит в период кризиса семи лет. Одновременно с симптомами «странного поведения» и «трудновоспитуемости» возникают важнейшие ***позитивные новообразования*** этого периода. Негативные проявления в поведении ребенка в этом (как и во всяком другом) переходном периоде являются лишь теневой, оборотной стороной позитивных изменений личности, которые и составляют основной психологический смысл этого переходного периода.

Психологические новообразования кризиса семи лет

Потеряв непосредственность, ребенок обретает свободу от происходящей ситуации. Эту свободу ему дают ***произвольность и опосредованность*** своей психической жизни. Если раньше, в дошкольном детстве, ребенок мог вести себя более или менее произвольно только в игре или с непосредственной помощью взрослого, то в 6–7 лет эта способность становится его внутренним достоянием и распространяется на разные сферы жизнедеятельности.

Прежде всего ребенок начинает понимать и ***осознавать собственные переживания***. Выготский подчеркивал существенную разницу между переживанием тех или иных чувств (радости, обиды, огорчения и пр.) и ***знанием, что я их переживаю*** («я радуюсь», «я огорчен», «я сердит»). В семь лет возникает осмысленная ориентировка в собственных переживаниях: ребенок открывает сам факт их существования. К кризису семи лет впервые возникает ***обобщение переживаний*** или «логика чувств».

> Д. Б. Эльконин в качестве примера приводил историю одного хромого мальчика, который в дошкольном возрасте любил играть с ребятами в футбол. Естественные неудачи и насмешки сверстников, конечно же, огорчали его, но, несмотря на это, он каждый раз при первой возможности опять устремлялся во двор и присоединялся к играющим ребятам. Несмотря на то, что это занятие было для него малоуспешным, чувства своей неполноценности у него не было. И вот в семь лет он впервые отказался от игры в футбол, осознав свою несостоятельность в этом деле. Возникло обобщенное аффективное переживание своей спортивной ущербности, которое стало сильнее непосредственного желания играть.

Требовательность к себе, самолюбие, самооценка, уровень запросов к своему успеху возникают именно в этом возрасте и являются следствием осознания и обобщения своих переживаний. Эти образования начинают ***опосредовать действия и поступки ребенка***.

В этом возрасте значительно расширяется жизненный мир ребенка. В его общении со взрослыми возникают новые темы,

не связанные с сиюминутными семейными бытовыми событиями. Дети начинают интересоваться политикой, происхождением планет, жизнью в других странах, морально-этическими вопросами и пр. Возникновение интереса к общим вопросам свидетельствует о расширении сферы интересов ребенка, его стремлении найти свое место в широком мире.

Расширяется не только сфера интересов ребенка, но и сфера его социальных контактов. Он входит в новую общность людей и устанавливает контакты с новым кругом взрослых (воспитателями детского сада, соседями, знакомыми родителей, врачами, руководителями секций и пр.). Все более важными и сложными становятся отношения со сверстниками. Отличительной чертой контактов в этой новой общности становится ***опосредованность взаимоотношений определенными правилами***. Если в семье ребенок может вести себя непосредственно и задача «как себя вести» вообще не встает перед ним, то в контактах с менее близкими людьми эта задача выдвигается на первое место.

Вхождение в новую общность требует изменения характера общения ребенка с окружающими. В сфере контактов со взрослыми складывается внеситуативное, ***«внеконтекстное общение»***, главной чертой которого является произвольность, подчиненность правилу. В таком общении ребенок должен понимать, как нужно вести себя с воспитателем, врачом, продавцом в магазине, и в соответствии с этим вступать в разные контакты с разными взрослыми. В этих контактах ребенок должен действовать не под влиянием своих сиюминутных побуждений, а с учетом правил, условий, целей и других моментов, задающих контекст ситуации.

Способность детей 5–7 лет к произвольному общению исследовалась в работе Е. Е. Кравцовой. В качестве методики использовалась известная детская игра «Да и нет не говорите». Детям задавались провокационные вопросы типа: «Трава бывает белая?»; «Ты любишь ходить к врачу?»; «Коровы летают?» и пр. Игра содержала одно, но очень трудное для дошкольников правило: отвечая на вопросы взрослого, дети не должны были употреблять слова «да» и «нет». Количество правильных ответов служило показателем произвольности в общении со взрослым. Результаты этого эксперимента показали, что произвольность

в общении начинает складываться у детей 5–6 лет и затем интенсивно развивается в 6–7-летнем возрасте. Однако во всех возрастных группах обнаружились существенные индивидуальные различия. Дети, способные к произвольной регуляции своих ответов, видели условность позиции взрослого, понимали двойной смысл его вопросов и искали способы правильного построения ответов. Дети с непосредственным общением воспринимали только один прямой и однозначный смысл вопросов. Они не удерживали контекста общения, не понимали условности ситуации, хотя хорошо знали и помнили правила игры. Эффективным способом повышения числа правильных ответов для этих детей оказались приемы, помогающие ребенку увидеть условность позиции взрослого, – оценка своих ответов и временная задержка ответа, дающая возможность подумать.

Характер общения со сверстником к концу дошкольного возраста также преобразуется. Во-первых, в отношениях детей усиливается субъектное начало, которое делает возможными интимные и устойчивые контакты между ними, не зависящие от конкретной ситуации и от ситуативных проявлений детей. Появляются дружба, привязанность, забота о другом и пр. (*см. гл. 4, ч. 4)*. Во-вторых, общение детей все более опосредуется правилами, принятыми в детских сообществах. Помимо правил совместной игры, начинают работать правила, регулирующие детские отношения: правила очередности, справедливости и др.

Вхождение в новую, более широкую социальную общность становится главным смыслом жизни 7-летнего ребенка. Одобрение и признание, идущие от членов этой новой общности, выступают для ребенка показателями того, насколько успешно происходит процесс вхождения в нее. Чтобы заслужить признание, ребенок должен вести себя согласно правилам, формирующим обращенные к нему ожидания. Однако обычно эти правила не оформлены в четкие сознательные инструкции, а существуют в форме ***конкретной социальной роли***. Ребенок стремится стать исполнителем той роли, которая предлагается ему новой общностью и которую он сам берет на себя.

В связи с этим особую содержательную наполненность приобретает для детей их будущее. Т. В. Ермолова и И. С. Комогорцева, исследовавшие временной аспект образа себя у до-

школьников, выявили, что в 7-летнем возрасте особую значимость и привлекательность приобретают для ребенка юность и взрослость. Именно эти возрасты кажутся детям наиболее счастливыми и желанными. Причем в 7 лет дети впервые начинают выделять для себя такой критерий, как социальный статус человека (его профессия, положение в обществе, семейный статус и пр.). Ребенок начинает думать о своем будущем и хочет занять определенное место в обществе (милиционера, начальника, ветеринара, мамы и пр.).

Представление о себе в новом социальном качестве выступает у семилеток в виде освоения ролевого поведения как наиболее адекватной формы социальной активности. Именно в роли объективируется социальная по смыслу перспективная цель.

В уже упомянутой работе Ермоловой и Комогорцевой детям предлагалось принять участие в предстоящем через месяц соревновании с другой группой детского сада, для чего необходимо было выбрать команду игроков и подготовиться к соревнованиям. Выбранный на роль игрока ребенок должен был в течение месяца выполнять определенные правила, в противном случае он лишался места в команде. Этот эксперимент показал, что 6–7-летние дети, посещающие детский сад, в отличие от 4–5-летних, не только охотно принимают такую задачу, но и удерживают ее в течение месяца. Они выполняют все необходимые правила и специально готовят себя, чтобы получить желанную для них роль игрока. Социальный статус в группе сверстников и выполнение определенной социальной (а не игровой) роли становится главным смыслообразующим моментом их деятельности.

Все это дает возможность говорить о том, что одним из главных новообразований, которое возникает на рубеже дошкольного и младшего школьного возраста, является ***способность и потребность к социальному функционированию***, т. е. осуществлению общественно значимой деятельности. В современных условиях стремление 6–7-летних детей занять социально значимую роль обычно и наиболее естественно реализуется в позиции ученика, которую занимает ребенок с переходом к школьному обучению.

Проблема готовности к школьному обучению

Готовность ребенка вступить в новые отношения с обществом в конце дошкольного возраста находит свое выражение в ***готовности к школьному обучению***. Переход ребенка от дошкольного к школьному образу жизни является очень большой комплексной проблемой, которая широко исследовалась в отечественной психологии. Особенно широко эта проблема встала в нашей стране в связи с переходом к обучению в школе с 6 лет. Ей посвящено множество исследований и монографий (В. С. Мухина, Е. Е. Кравцова, Г. М. Иванова, Н. И. Гуткина, А. Л. Венгер, К. Н. Поливанова и др.).

В качестве составных компонентов психологической готовности к школе обычно рассматривается ***личностная (или мотивационная), интеллектуальная и волевая готовность.***

Личностная, или мотивационная, готовность к школе включает стремление ребенка к новой социальной позиции школьника. Эта позиция выражается в отношении ребенка к школе, учебной деятельности, учителям и самому себе как к ученику. В известной работе Л. И. Божович, Н. Г. Морозовой и Л. С. Славиной (1951) было показано, что к концу дошкольного детства стремление ребенка в школу побуждается ***широкими социальными мотивами*** и конкретизируется в его отношении к новому социальному, «официальному» взрослому – к учителю.

Фигура учителя для 6–7-летнего ребенка исключительно важна. Это первый взрослый, с которым ребенок вступает в общественные отношения, не сводимые к непосредственно-личным связям, а ***опосредованные ролевыми позициями*** (учитель–ученик). Наблюдения и исследования (в частности, К. Н. Поливановой) показывают, что любое требование учителя шестилетки выполняют с готовностью и охотно. Симптомы трудновоспитуемости, описанные выше, возникают только в привычной обстановке, в отношениях ребенка с близкими взрослыми. Родители не являются для ребенка носителями нового образа жизни и новой социальной роли. Только в школе вслед за учителем ребенок готов исполнить все, что требуется, без всяких возражений и обсуждений.

В исследовании Т. А. Нежновой изучалось формирование ***внутренней позиции школьника***. Эта позиция, согласно

Л. И. Божович, является главным новообразованием кризисного периода и представляет собой систему потребностей, связанных с новой общественно значимой деятельностью – учением. Эта деятельность олицетворяет для ребенка новый, более взрослый образ жизни. В то же время стремление ребенка занять новую социальную позицию школьника далеко не всегда связано с его желанием и умением учиться.

Работа Т. А. Нежновой показала, что школа привлекает многих детей прежде всего своими формальными аксессуарами. Такие дети ориентированы прежде всего на ***внешние атрибуты школьной жизни*** – портфель, тетрадки, отметки, некоторые известные им правила поведения в школе. Желание учиться в школе для многих шестилеток не связано со стремлением к изменению дошкольного образа жизни. Напротив, школа для них – это своеобразная игра во взрослость. Такой школьник выделяет в первую очередь социальные, а не собственно учебные аспекты школьной действительности.

Интересный подход к пониманию готовности к школе осуществлен в работе А. Л. Венгера и К. Н. Поливановой (1989). В этой работе в качестве главного условия школьной готовности рассматривается способность ребенка выделить для себя ***учебное содержание*** и отделить его от фигуры взрослого. Авторы показывают, что в 6–7 лет ребенку открывается лишь внешняя, формальная сторона школьной жизни. Поэтому он тщательно старается вести себя «как школьник», т. е. сидеть ровно, поднимать руку, вставать во время ответа и пр. Но что говорит при этом учитель и что нужно отвечать ему – не так уж важно. Для ребенка седьмого года жизни любое задание вплетено в ситуацию общения с учителем. Ребенок видит в нем главное действующее лицо, часто не замечая самого учебного предмета. Главное звено – содержание обучения – при этом выпадает. Задача учителя в этой ситуации состоит в том, чтобы представить ребенку учебный предмет, ***приобщить его к новому содержанию,*** открыть его. Ребенок должен увидеть в учителе не просто уважаемого «официального» взрослого, а носителя общественно выработанных норм и способов действия. Учебное содержание и его носитель – учитель – должны быть разделены в сознании ребенка. В противном случае даже минимальное продвижение в учебном материале становится невозможным. Главным для

такого ребенка остаются отношения с учителем, его цель – не решить задачу, а угадать, чего хочет учитель, чтобы угодить ему. Но поведение ребенка в школе должно определяться не его отношением к учителю, а логикой учебного предмета и правилами школьной жизни. Выделение предмета обучения и отделение его от взрослого является центральным моментом умения учиться. Без этой способности дети не смогут стать учениками в собственном смысле слова.

Таким образом, личностная готовность к школе должна включать не только широкие социальные мотивы – «быть школьником», «занять свое место в обществе», но и ***познавательные интересы*** к тому содержанию, которое предлагает учитель. Но сами эти интересы у 6–7-летних складываются только в совместной учебной (а не коммуникативной) деятельности ребенка со взрослым, и фигура учителя при формировании учебной мотивации остается ключевой.

Совершенно необходимым условием школьной готовности является развитие ***произвольного поведения***, которое обычно рассматривается как волевая готовность к школе. Школьная жизнь требует от ребенка четкого выполнения определенных правил поведения и самостоятельной организации своей деятельности. Способность к подчинению правилам и требованиям взрослого является центральным звеном готовности к школьному обучению.

Д. Б. Эльконин описывает такой интересный эксперимент. Взрослый предлагал ребенку разобрать кучу спичек, осторожно перекладывая их по одной в другое место, а потом уходил из комнаты. Предполагалось, что если у ребенка сформирована психологическая готовность к школьному обучению, то он сможет справиться с этой задачей вопреки своему непосредственному желанию прекратить это не слишком увлекательное занятие. Дети 6–7 лет, которые были готовы к школьному обучению, скрупулезно выполняли эту трудную работу и могли сидеть за этим занятием целый час. Дети неготовые к школе некоторое время выполняли это бессмысленное для них задание, а потом отказывались от него или начинали строить что-то свое. Для таких детей в ту же экспериментальную ситуацию вводилась кукла, которая должна была присутствовать и наблюдать за тем, как ребенок выполняет задание. Поведение детей при этом менялось: они посматривали

на куклу и старательно выполняли данное взрослым задание. Введение куклы как бы заменило детям присутствие контролирующего взрослого и придало этой ситуации учебный, новый смысл. Таким образом, за выполнением правила, считал Эльконин, лежит система отношений между ребенком и взрослым. Сначала правила выполняются лишь в присутствии и под непосредственным контролем взрослого, затем с опорой на предмет, замещающий взрослого, и наконец, правило, заданное взрослым-учителем, становится внутренним регулятором действий ребенка. Готовность ребенка к школьному обучению предполагает ***«вращивание» правила***, способность руководствоваться им самостоятельно.

Для выявления этой способности существует множество интересных методик, которые используются для диагностики готовности ребенка к школе.

Л. А. Венгер разработал диагностически ценную методику, в соответствии с которой дети должны нарисовать узор под диктовку. Для правильного выполнения этого задания ребенок должен усвоить и ряд правил, которые ему предварительно объяснили, и подчинять свои действия словам взрослого и этим правилам. По другой методике детям предлагается раскрасить елочку зеленым карандашом так, чтобы оставить место для елочных игрушек, которые будут рисовать и раскрашивать другие дети. Здесь ребенку необходимо удерживать в памяти заданное правило и не нарушать его при выполнении привычной и увлекательной для него деятельности – не рисовать елочные игрушки самому, не закрашивать всю елку зеленым цветом и пр., что достаточно трудно для шестилетки.

В этих и других ситуациях ребенку необходимо остановить непосредственное, автоматическое действие и опосредовать его принятым правилом.

Обучение в школе предъявляет серьезные требования к ***познавательной сфере*** ребенка. Он должен преодолеть свой дошкольный эгоцентризм и научиться различать разные стороны действительности. Поэтому для определения школьной готовности обычно используют задачи Пиаже на сохранение количества, которые ясно и однозначно выявляют наличие или отсут-

ствие познавательного эгоцентризма: переливание жидкости из широкого сосуда в узкий, сравнение двух рядов пуговиц, расположенных с разными интервалами, сравнение по длине двух карандашей, лежащих на разном уровне и др.

Ребенок должен видеть в предмете его отдельные стороны, параметры – только при этом условии можно переходить к предметному обучению. А это, в свою очередь, предполагает овладение средствами познавательной деятельности: сенсорными эталонами в сфере восприятия, мерами и наглядными моделями и некоторыми интеллектуальными операциями в сфере мышления. Это дает возможность опосредованного, количественного сравнения и познания отдельных сторон действительности. Овладевая средствами выделения отдельных параметров, свойств вещей и своей умственной деятельности, ребенок осваивает общественно выработанные способы познания действительности, что и составляет существо учения в школе.

Важным аспектом умственной готовности к школе являются также ***умственная активность*** и познавательные интересы ребенка: его стремление узнать что-то новое, понять суть наблюдаемых явлений, решить умственную задачу. Интеллектуальная пассивность детей, их нежелание думать, решать задачи, прямо не связанные с игровой или житейской ситуацией, могут стать существенным тормозом в их учебной деятельности. Учебное содержание и учебная задача должны быть не просто выделены и поняты ребенком, но должны стать мотивом его собственной учебной деятельности. Только в этом случае можно говорить об их усвоении и присвоении (а не о простом выполнении заданий учителя). Но здесь мы возвращаемся к вопросу о мотивационной готовности к школе.

Таким образом, разные аспекты школьной готовности оказываются связанными между собой, и связующим звеном является ***опосредствованность различных аспектов психической жизни ребенка***. Отношения со взрослым опосредуются учебным содержанием, поведение – заданными взрослым правилами, а умственная деятельность – общественно выработанными способами познания действительности. Универсальным носителем всех этих средств и их «передатчиком» в начале школьной жизни является учитель, который на этом этапе выступает как посредник между ребенком и более широким миром науки, искусства, общества в целом.

«Потеря непосредственности», которая является итогом дошкольного детства, становится предпосылкой для вхождения в новый этап развития ребенка – школьный возраст.

ИТОГИ

Конец дошкольного возраста знаменуется кризисом семи лет. Внешними проявлениями этого кризиса являются манерничанье, кривляние, демонстративные формы поведения. Ребенок становится трудновоспитуемым, перестает выполнять привычные нормы поведения. За этими симптомами, согласно Выготскому, стоит потеря непосредственности: между переживаниями и действиями ребенка вклинивается интеллектуальный момент. Внешняя и внутренняя жизнь ребенка дифференцируется.

Позитивными новообразованиями кризиса семи лет являются произвольность и опосредованность своей психической жизни. Возникает обобщение собственных переживаний; расширяется круг интересов и социальных контактов ребенка; общение со взрослыми и сверстниками становится произвольным, опосредованным определенными правилами. Расширяется временная перспектива ребенка, возникает стремление включиться в общественную жизнь, занять определенную социальную позицию. Это стремление реализуется при поступлении ребенка в школу.

Психологическая готовность к школе включает личностную (мотивационную), волевую и интеллектуальную готовность. Личностная готовность, помимо социальной позиции школьника, предполагает ориентацию на учебное содержание. Волевая готовность связана с развитием произвольности и со способностью действовать по правилу, заданному учителем. Умственная готовность включает овладение средствами познавательной деятельности, децентрацию и интеллектуальную активность ребенка.

В последние годы в нашей стране широко обсуждается вопрос о сроках начала обучения в школе. Эти сроки варьируются в зависимости от общей образовательной политики государства и социально-экономических условий жизни общества. В 50-е годы дети начинали учиться в школе с 8 лет, затем долгое время возраст начала обучения в школе был 7 лет. Внастоящее время осуществляется переход к обучению детей

в массовой школе с 6 лет. Но эта проблема нуждается в особом обсуждении.

Шестилетний возраст является переходным этапом, однако многие шестилетки сохраняют дошкольный тип мышления и общения со взрослыми. Вместе с тем хорошо известно, что дети этого возраста часто проявляют высокую познавательную активность, которая может быть основой для успешного обучения. В то же время обучение детей седьмого года жизни имеет положительный эффект лишь при соответствующей организации учебного процесса. Психолого-педагогические исследования свидетельствуют, что обучение детей с 6 лет должно быть жестко связано с соблюдением ряда определенных условий. Во-первых, необходимы квалифицированные педагоги, знающие возможности и особенности этих детей и умеющие правильно общаться с ними. Во-вторых, содержание, методы и формы обучения должны быть адекватны возрасту. Образовательный процесс должен быть ориентирован не на предметное содержание, а на развитие интересов и склонностей самого ребенка. Обучение должно проходить преимущественно в игровых формах, вне рамок привычной для школы дисциплины. В-третьих, детям необходимы особые условия жизни: пространство для игр, игрушки, место для прогулок с игровым оборудованием и пр.

Практика показывает, что современная начальная школа в своей массе не может обеспечить такие условия детям 6 лет. Применение традиционных методов и форм работы с шестилетками, рассчитанных на 7–8-летних детей, несет целый ряд негативных последствий: дети испытывают острые отрицательные эмоции, переживают из-за неудач, не понимают школьных требований, начинают бояться учителя, не выдерживают минимальной учебной нагрузки в классе, пытаются играть под партой, втайне от учителя и пр. В результате возникает отрицательное отношение – сначала к себе как ученику, а потом вообще к школе, да и ко всему процессу обучения.

Привлечение 6-летних детей в школу основано на мнении, что целенаправленное обучение детей возможно только в школе. Между тем в России сложились уникальные формы образования маленьких детей, высокое качество которых признано во всем мире. Это система дошкольного образования. В течение многих десятилетий она обеспечивает тот уровень образования,

который соответствует (а часто намного опережает) уровень начальной школы в странах Европы и в США. Все те условия, которые чрезвычайно трудно обеспечить в массовой российской школе, уже давно и естественно сложились во многих дошкольных учреждениях. Поэтому эффективным, оправданным и, главное, отвечающим возрастным особенностям ребенка является обучение 6-летних детей в условиях детского сада. Переход к обучению в школе может быть своевременным лишь тогда, когда он соответствует психологической зрелости и готовности ребенка.

Вопросы

1. Какова симптоматика кризиса семи лет и его психологическая природа?
2. С чем связана трудновоспитуемость ребенка в конце дошкольного детства?
3. Каковы главные психологические новообразования этого периода?
4. Как реализуется стремление ребенка к социальному функционированию?
5. В чем специфика отношения ребенка с близкими и официальными взрослыми?
6. Каковы основные составляющие школьной готовности?
7. Как определить готовность ребенка к школе?

P.S.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

ДВА ПУТИ ДЕТСКОГО РАЗВИТИЯ – АКСЕЛЕРАЦИЯ И АМПЛИФИКАЦИЯ

P.S.

Мы рассмотрели возрастные особенности нескольких самых первых этапов развития ребенка. Каждый из них отличается глубоким своеобразием, которое отражается в особых формах общения, ведущей деятельности ребенка и специфических возрастных новообразованиях. Данные особенности отражают общие закономерности возрастного развития, его внутреннюю логику, которая не может и не должна быть нарушена. Каждый этап детского развития основан на предыдущем и создает предпосылки для следующего. Поэтому наиболее фундаментальное, определяющее значение имеют самые ранние периоды развития ребенка, которые закладывают фундамент будущей личности. Так, развитие ситуативно-личностного, непосредственно-эмоционального общения младенца со взрослым является необходимой предпосылкой становления предметной деятельности и познавательной активности ребенка раннего возраста, что, в свою очередь, является условием формирования первичных форм мышления и речи. Развитие речи создает возможности для переименования предметов, которое открывает перспективу символических игровых замещений и становления игровой деятельности. В игре дошкольника формируются новые качества личности и психики (произвольность, внутренний план действия, творческая инициативность и пр.), необходимые в дальнейших формах деятельности ребенка. Таким образом, каждый последующий этап «накладывается» на предыдущий, появление новых способностей ребенка становится возможным бла-

годаря достижениям предшествующих периодов. Нарушение данных закономерностей, «пропуск» или ускоренное «пробегание» какого-либо этапа чревато серьезными нарушениями и деформациями возрастного развития. Однако на практике возрастная последовательность периодов детского развития все чаще искажается.

В своем стремлении «идти в ногу со временем» и «не отставать от жизни» взрослые (педагоги и родители) нередко начинают форсировать темпы детского развития. Под видом модернизации образования маленьких детей в детском саду вводятся самые сложные учебные предметы: риторика, естествознание, физика, политэкономия, компьютеризация и пр. Естественно, все эти учебные дисциплины подаются в максимально упрощенной, доступной для ребенка форме. Такое искусственное ускорение детского развития, или ***акселерация***, провоцируется и поощряется взрослыми, поскольку технически упрощает интеграцию детей во взрослое сообщество. Однако эта интеграция носит односторонний, механический характер и является форсированной адаптацией ребенка к внешним формам взрослой жизни. Как писал основоположник отечественной дошкольной психологии А. В. Запорожец, под видом модернизации образования детское развитие подвергается ***симплификации***, т. е. чрезмерному упрощению и обеднению. Развитие ребенка отождествляется с накоплением знаний, навыков и умений.

За этим пониманием лежит достаточно традиционное и трудноискоренимое представление о ребенке как о маленьком взрослом, только недоученном, ничего не знающем и не умеющем. В последнее время данное представление подкрепляется лозунгами о демократизации воспитания и равных правах ребенка. Юридическое равноправие детей как бы распространяется на их фактическое и психологическое равенство, согласно которому дети воспринимают и понимают мир так же, как взрослые. Исходя из этого представления, задача воспитания и развития видится в том, чтобы как можно раньше и больше приучать ребенка к взрослым формам жизни. С этой точки зрения, игра – это пустая потеря времени, детское творчество – наивный уход от жизни, слушание сказок и сочинение небылиц – досужее и бесполезное занятие, которому противостоят полезное, перспективное обучение и освоение нового.

Такая тактика в подходе к образованию детей не просто ограниченна – она опасна и губительна! Под видимым демократизмом и соответствием духу времени она несет отрыв ребенка от подлинных источников его развития. Упрощенное представление о детском развитии и его ускорение (т. е. симплификация и акселерация) неизбежно ведет к обеднению, суживанию возможностей ребенка, в результате чего наблюдается снижение уровня общего развития и его существенное отставание от принятых возрастных норм (несмотря на ускоренное овладение некоторыми знаниями и навыками).

Альтернативой акселерации А. В. Запорожец считал ***амплификацию*** детского развития – т. е. его обогащение за счет максимально полного проживания возраста. Каждый этап возрастного развития имеет огромные резервы, которые далеко не всегда реализуются. Эти резервы скрыты в специфических формах деятельности ребенка, которые в наибольшей мере соответствуют его потребностям и возможностям. Для младенца – это личностное, эмоциональное общение со взрослым, для ребенка 1–3 лет – это действия с предметами и процессуальная игра, для дошкольника – ролевая игра, рисование, конструирование, восприятие сказок, детское экспериментирование и пр. Именно в этих традиционных формах детской деятельности возникают и развиваются такие базовые качества личности, как творческая активность, инициативность, уверенность в себе, доверие и уважение к окружающим, произвольность, умственные и познавательные способности и пр. Эффективное и полноценное (а не ускоренное) развитие ребенка предполагает не сворачивание этих форм детской деятельности, а своевременное и максимально полное использование их возможностей.

Путь, основанный на амплификации детского развития, – значительно более сложный и трудный, чем путь акселерации. Здесь невозможен прямой перенос на ребенка собственных ценностей и представлений. Напротив, нужно хорошо знать, понимать и чувствовать возможности ребенка, его детские желания, предпочтения, состояния – словом, его детскую психологию, которая существенно отличается от психологии взрослого человека.

Автор надеется, что данная книга поможет вам в решении многих проблем дошкольного воспитания.

Литература

Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М., 1968.

Божович Л. И., Морозова Н. Г., Славина Л. С. Развитие мотивов учения у советских школьников // Известия АПН РСФСР. – 1951. Вып. 36.

Венгер А. Л. Психологические особенности шестилетних детей. – М.,1985.

Венгер Л. А. О формировании познавательных способностей в процессе обучения дошкольников // Дошкольное воспитание. – 1979. – № 5.

Венгер А. Л., Поливанова К. Н. Особенности принятия заданий взрослого детьми шестилетнего возраста // Вопросы психологии. – 1988. – № 4.

Выготский Л. С. Собр. соч. В 6 томах. Т.4. – М., 1984.

Елагина М. Г. Кризис 7 лет и подход к его изучению // Новые исследования в психологии. – М., 1989.

Ермолова Т. В., Комогорцева И. С. Временной аспект образа себя у старших дошкольников // Вопросы психологии. – 1995. – № 2.

Дьяченко О. М. Пути активизации воображения дошкольников // Вопросы психологии. – 1987. – №1.

Дьяченко О. М., Кириллова А. И. О некоторых особенностях развития воображения у детей дошкольного возраста // Вопросы психологии. – 1980. – № 2.

Запорожец А.В. Избранные психологические труды. В 2-х томах. – М., 1986.

Запорожец А. В., Неверович Я. З. К вопросу о генезисе функций и структуры эмоциональных процессов у дошкольников // Вопросы психологии. – 1977. – № 6.

Кравцова Е. Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. – М., 1991.

Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. – М., 1972.

Леонтьев А. Н. Психическое развитие ребенка в дошкольном возрасте // Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста. – М.; Л., 1948.

Лисина М. И. О механизмах смены ведущей деятельности у детей первых семи лет жизни // Вопросы психологии. – 1978. – № 5.

Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения. – М., 1986.

Межличностные отношения от рождения до семи лет. – М. – Воронеж, 2001.

Мухина В. С. Психология дошкольника. – М., 1975.

Нежнова Т. А. Динамика «внутренней позиции» при переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту // Вестник МГУ. Психология. – 1988. – № 1.

Общение и его влияние на развитие психики дошкольников. – М., 1974.

Поддъяков Н. Н. Мышление дошкольника. – М., 1977.

Поливанова К. Н. Психология возрастных кризисов. – М., 2000.

Развитие личности и деятельности дошкольника. – М., 1965.

Развитие общения дошкольников со сверстниками. – М., 1989.

Развитие познавательных и волевых процессов у дошкольников. – М., 1965.

Развитие познавательных способностей в дошкольном возрасте. – М., 1986.

Репина Т. А. Отношение между сверстниками в группе детского сада. – М., 1978.

Смирнова Е. О., Рошка Г. Н. Условия становления произвольного поведения в раннем и дошкольном детстве. – Магадан, 1993.

Смирнова Е. О., Утробина В. Г. Развитие отношения к сверстнику в дошкольном возрасте // Вопросы психологии. – 1996. – №3.

Умственное воспитание дошкольников. – М., 1972.

Эльконин Д. Б. Детская психология. – М., 1960.

Эльконин Д. Б. Психология игры. – М., 1978.

Якобсон С. Г. Психологические проблемы этического развития детей. – М., 1984.

ОГЛАВЛЕНИЕ

ЧАСТЬ 1 **Основные понятия детской психологии и теории психического развития ребенка** 3

Глава 1 **Предмет и задачи детской психологии** 4

Детская психология – наука о психическом развитии ребенка 4
Специфика детского развития 6
Детство как социокультурный феномен 9
Детская психология в системе наук 12

Глава 2 **Методы детской психологии** 18

Метод наблюдения 19
Метод эксперимента 22

Глава 3 **Основные теории, объясняющие детское психическое развитие** 29

Этологический подход к психическому развитию ребенка 30
Психоаналитическая теория 33
Теория привязанности 40
Теория когнитивного развития Жана Пиаже 42
Бихевиоризм и теория социального научения 47
Теория конвергенции двух факторов 50

Глава 4 **Движущие силы и условия психического развития ребенка** 55

Высшие психические функции человека 55

Основной закон развития высших психических функций 59
Проблема обучения и развития 62
Понятие ведущей деятельности 64
Развитие общения ребенка со взрослым 67
Периодизация психического развития в онтогенезе 71

ЧАСТЬ 2 Психологические особенности младенчества (первый год жизни) 81

Глава 1 Общие закономерности развития психики младенца 82

Особенности социальной ситуации развития младенца 82
Влияние общения со взрослым на развитие младенца 85
Микропериоды младенческого возраста 88

Глава 2 Общая характеристика периода новорожденности 91

Кризис рождения 91
Врожденные рефлексы новорожденного 94
Сенсорные способности новорожденного 96
Становление потребности в общении со взрослым 99

Глава 3 Общение младенца со взрослым 105

«Комплекс оживления» младенца 105
Ситуативно-личностное общение со взрослым и его роль в развитии младенца 109
Ситуативно-деловое общение младенца со взрослым 112
Развитие отношения к взрослому на первом году жизни 114
Предпосылки развития речи 117

Глава 4 Развитие познавательной активности и манипулятивной деятельности младенца 124

Особенности познавательной активности в первом полугодии жизни 124

Становление целенаправленных движений младенца 125
Развитие манипулятивных действий младенца 130
Развитие познавательной активности во втором полугодии 132

Глава 5 **Развитие самосознания и кризис первого года** 137

Представление о себе у младенцев второго полугодия 137
Феномены кризиса первого года жизни 139
Новообразования кризиса первого года 141

ЧАСТЬ 3 **Психическое развитие в раннем возрасте (от года до трех лет)** 145

Глава 1 **Развитие предметных и орудийных действий** 146

Ситуативно-деловое общение и предметная деятельность ребенка 146
Возникновение специфических действий с предметами 149
Овладение орудийными действиями 151

Глава 2 **Развитие познавательной сферы детей** 159

Развитие восприятия в раннем возрасте 159
Развитие мышления в раннем возрасте 163
Развитие обобщений в предметных действиях ребенка 165
Роль речи в развитии мышления ребенка 168

Глава 3 **Развитие речи в раннем возрасте** 171

Различные взгляды на природу речевой способности ребенка 171
Феномен автономной детской речи 175
Возникновение активных слов у ребенка 179
Усвоение грамматического строя речи на третьем году жизни 183
Роль речи в становлении произвольного поведения ребенка 187
Соотношение коммуникативной и регулятивной функций речи в раннем возрасте 192

Глава 4 **Развитие игры в раннем возрасте** **197**

Процессуальная игра ребенка второго года жизни **197**
Психологическое значение символических игровых замещений ребенка **199**
Становление игровых замещений в раннем возрасте **203**
Появление элементов творчества в игре детей раннего возраста **207**

Глава 5 **Становление потребности в общении со сверстником** **211**

Отношение детей раннего возраста к сверстнику **211**
Специфика общения детей раннего возраста **214**
Роль взрослого в становлении общения со сверстником **218**

Глава 6 **Предпосылки становления личности и кризис трех лет** **223**

Ситуативность как главная характеристика раннего возраста **223**
Основные феномены кризиса трех лет **227**
Личностные новообразования в период кризиса трех лет **229**

ЧАСТЬ 4 **Психическое развитие в дошкольном возрасте** **235**

Глава 1 **Сюжетно-ролевая игра и ее роль в развитии дошкольника** **236**

Новообразования дошкольного возраста и значение игры для развития психики дошкольника **236**
Социальная природа ролевой игры дошкольника **240**
Единицы анализа и психологические особенности ролевой игры дошкольника **242**
Развитие ролевой игры в дошкольном возрасте **247**
Виды игр и другие формы деятельности дошкольника **250**

Глава 2 **Характеристика познавательной сферы дошкольника** 257

Особенности представлений о мире в дошкольном возрасте 257
Феномен эгоцентрической речи 262
Преодоление эгоцентризма и развитие децентрации 266
Опосредствованность познавательных процессов ребенка 270
Взаимосвязь различных форм мышления ребенка 274

Глава 3 **Особенности воображения в дошкольном возрасте** 281

Общая характеристика детского воображения 281
Формы проявления воображения дошкольника 284
Виды и функции воображения дошкольника; этапы его развития 288

Глава 4 **Развитие общения со взрослым и со сверстниками** 297

Внеситуативные формы общения дошкольника со взрослым 297
Особенности общения дошкольников со сверстниками 301
Развитие общения со сверстником в дошкольном возрасте 303
Дифференциация детей в детском коллективе 307

Глава 5 **Развитие личности в дошкольном возрасте** 315

Становление личностных механизмов поведения 315
Развитие воли и произвольности дошкольника 320
Становление этических инстанций и социальных чувств 327
Развитие самосознания и самооценки дошкольника 333

Глава 6 **Кризис семи лет и проблема готовности ребенка к школе** **340**

Основные симптомы кризиса семи лет **340**
Психологические новообразования кризиса семи лет **343**
Проблема готовности к школьному обучению **347**

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Два пути детского развития – акселерация и амплификация **355**

Литература **359**

Учебное издание

Смирнова Елена Олеговна

ДЕТСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Учебник для студентов высших педагогических учебных заведений, обучающихся по специальности «Дошкольная педагогика и психология»

Зав. редакцией *В.А. Салахетдинова*
Редактор *Н.В. Менщикова*
Зав. художественной редакцией *И.А. Пшеничников*
Компьютерная верстка *М.В. Голубцов*
Корректор *Н.А. Лелекова*

Отпечатано с диапозитивов, изготовленных
ООО «Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС».

Лицензия ИД № 03185 от 10.11.2000.
Санитарно-эпидемиологическое заключение
№ 77.99.60.953.Д.009475.08.07 от 10.08.2007 г.
Сдано в набор 22.08.01. Подписано в печать 28.08.02.
Формат 60×90/16. Печать офсетная. Бумага газетная. Усл. печ. л. 23.
Тираж 20 000 экз. (1-й завод 1–5 000 экз.).Заказ №

Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС.
119571, Москва, просп. Вернадского, 88,
Московский педагогический государственный университет.
Тел. 437-11-11, 437-25-52, 437-99-98; тел./факс 735-66-25.
E-mail: vlados@dol.ru
http://www.vlados.ru

ООО «Полиграфист».
160001, Россия, г. Вологда, ул. Челюскинцев, 3.