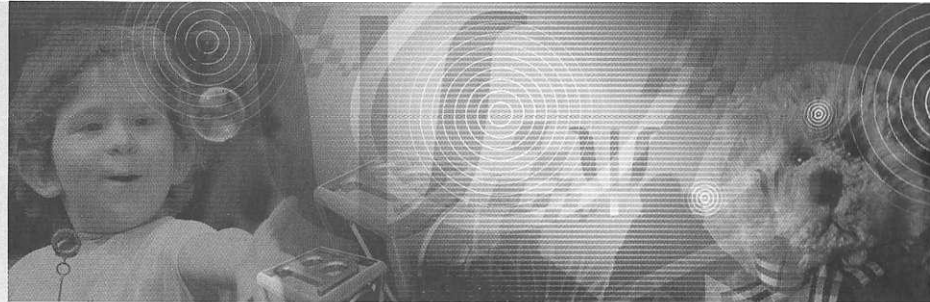


**ЧЕБНИК
ДЛЯ ВУЗОВ**

ПИТЕР®

Е. О. Смирнова



Детская ПСИХОЛОГИЯ

Основные понятия и теории детской психологии

Младенчество (первый год жизни)

Ранний возраст (от 1 года до 3 лет)

Дошкольный возраст

**3-е издание,
переработанное**

ДОПУЩЕНО МИНИСТЕРСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

ББК 74.00я7
УДК 159.922.7(075)
С50

Рецензенты:

Б. Д. Эльконин — доктор психологических наук, профессор
Т. Д. Марцинковская — доктор психологических наук, профессор



Смирнова Е. О.

С50 Детская психология: Учебник для вузов. 3-е изд., перераб. — СПб.: Питер, 2009. — 304 с: ил. — (Серия «Учебник для вузов»).

ISBN 978-5-388-00494-9

Учебник содержит системное изложение курса детской психологии, в котором представлены основные понятия и теории детского развития, раскрываются закономерности психического развития ребенка от рождения до окончания дошкольного детства. Развитие ребенка рассматривается в контексте его общения со взрослым, особый акцент делается на роли взрослого в каждый возрастной период. Содержащаяся в книге информация поможет читателю в создании базового психологического знания, необходимого для понимания ребенка, педагогической работы и общения с детьми.

Издание предназначено в первую очередь для студентов педагогических и психологических специальностей, но может быть использовано в целях повышения квалификации работников образования специалистами дошкольных учреждений и всеми, кому интересны вопросы психического развития и воспитания детей.

ББК 74.00я7
УДК 159.922.7(075)

Все права защищены. Никакая часть данной книги не может быть воспроизведена в какой бы то ни было форме без письменного разрешения владельцев авторских прав.

ISBN 978-5-388-00494-9

© ООО «Питер Пресс», 2009

Содержание	
Общая информация	14*
ЧАСТЬ I	
ВВЕДЕНИЕ В ДЕТСКУЮ ПСИХОЛОГИЮ	
Глава 1. Предмет и задачи детской психологии	8
Детская психология — наука о душе ребенка	8
Понятия роста и развития	9
Что дает ребенку природа?	11
Специфика развития человеческого ребенка	13
Детство как социокультурный феномен	14
Место детской психологии в системе смежных наук	16
Глава 2. Методы детской психологии	21
Метод наблюдения	21
Метод эксперимента	24
Вспомогательные методы детской психологии	27
Глава 3. Основные теории детского развития	31
Этологический подход к психическому развитию ребенка	32
Психоаналитическая теория	34
Развитие идей психоанализа. Периодизация Э. Эриксона	37
Теория привязанности	40
Теория когнитивного развития Жана Пиаже	43
Бихевиоризм и теория социального научения	46
Теория конвергенции двух факторов	49
Глава 4. Движущие силы и условия психического развития ребенка	53
Сознание как сущностная характеристика человека	53
Знаковое опосредствование высших психических функций человека	54
Основной закон развития высших психических функций	57
Проблема обучения и развития	59
Понятие ведущей деятельности	61
Концепция генезиса общения ребенка со взрослым	64
Периодизация психического развития в онтогенезе	67
Рекомендуемая литература	75

ЧАСТЬ II	
МЛАДЕНЧЕСТВО (ПЕРВЫЙ ГОД ЖИЗНИ)	
Глава 1.	Общая характеристика младенчества.....77
	Особенности социальной ситуации развития младенца.....77
	Влияние общения со взрослым на развитие младенца.....80
	Микропериоды младенческого возраста.....82
Глава 2.	Характеристика периода новорожденное™.....85
	Кризис рождения.....85
	Врожденные рефлексы новорожденного.....87
	Сенсорные способности и «компетентность» новорожденного.....90
	Становление потребности в общении со взрослым.....92
Глава 3.	Первое полугодие жизни.....98
	«Комплекс оживления» младенца.....98
	Ситуативно-личностное общение со взрослым и его роль в развитии младенца.....101
	Особенности познавательной активности в первом полугодии жизни.....104
	Становление целенаправленных движений младенца.....105
Глава 4.	Второе полугодие жизни.....110
	Ситуативно-деловое общение младенца со взрослым.....110
	Развитие отношения к взрослому на первом году жизни.....111
	Предпосылки развития речи.....114
	Развитие манипулятивных действий младенца.....117
	Развитие познавательной активности во втором полугодии.....119
	Становление образа себя.....121
	Кризис первого года жизни.....123
	Рекомендуемая литература.....128

ЧАСТЬ III

РАННИЙ ВОЗРАСТ (ОТ 1 ГОДА ДО 3 ЛЕТ)

Глава 1.	Предметная деятельность ребенка раннего возраста.....131
	Ситуативно-деловое общение и предметная деятельность ребенка.....131
	Овладение орудийными действиями.....133
Глава 2.	Познавательное развитие в раннем возрасте.....139
	Развитие восприятия.....139

	Особенности мышления в раннем возрасте.....142
	Развитие обобщений в предметных действиях ребенка.....144
Глава 3.	Развитие речи в раннем возрасте.....148
	Роль речи в развитии ребенка.....148
	Различные взгляды на природу речевой способности ребенка....149
	Феномен автономной детской речи.....152
	Возникновение первых активных слов ребенка.....155
	Усвоение грамматического строя речи на третьем году жизни....158
	Роль речи в становлении произвольного поведения ребенка....161
	Соотношение коммуникативной и регулятивной функций речи в раннем возрасте.....163
Глава 4.	Развитие игры в раннем возрасте.....167
	Процессуальная игра ребенка второго года жизни.....167
	Психологическое значение символических игровых замещений ребенка.....169
	Становление игровых замещений в раннем возрасте.....172
	Появление элементов творчества в игре детей раннего возраста.....175
Глава 5.	Становление потребности в общении со сверстником.....179
	Отношение детей раннего возраста к сверстнику.....179
	Специфика общения детей раннего возраста.....182
	Роль взрослого в становлении общения со сверстником.....185
Глава 6.	Предпосылки становления личности и кризис трех лет.....189
	Ситуативность как главная характеристика раннего возраста...189
	Основные феномены кризиса трех лет.....191
	Личностные новообразования в период кризиса трех лет.....193
	Рекомендуемая литература.....198

ЧАСТЬ IV

ДОШКОЛЬНЫЙ ВОЗРАСТ

Глава 1.	Сюжетно-ролевая игра дошкольника.....200
	Новообразования дошкольного возраста и роль игры в их становлении.....200
	Социальная природа ролевой игры дошкольника.....202
	Единицы анализа и психологические особенности ролевой игры дошкольника.....204
	Значение игры для развития произвольности.....206

	Развитие ролевой игры в дошкольном возрасте.....	207
	Виды игр и другие формы деятельности дошкольника.....	209
Глава 2.	Познавательная сфера дошкольника.....	214
	Особенности представлений дошкольника о мире.....	214
	Феномен эгоцентрической речи.....	217
	Опосредствованность познавательных процессов ребенка.....	220
	Взаимосвязь различных форм мышления ребенка.....	224
Глава 3.	Воображение дошкольника.....	230
	Общая характеристика детского воображения.....	230
	Формы проявления воображения дошкольника.....	233
	Методы формирования воображения и этапы его развития.....	236
	Функции воображения дошкольника.....	238
Глава 4.	Общение дошкольников со взрослыми и сверстниками.....	243
	Внеситуативные формы общения дошкольника со взрослыми... ..	243
	Особенности общения дошкольников со сверстниками.....	247
	Развитие общения со сверстником в дошкольном возрасте.....	249
	Дифференциация детей в детском коллективе.....	252
Глава 5.	Развитие личности в дошкольном возрасте.....	259
	Становление личностных механизмов поведения.....	259
	Развитие воли и произвольности в дошкольном возрасте.....	263
	Становление этических инстанций и социальных чувств.....	270
	Развитие самосознания и самооценки дошкольника.....	277
Глава 6.	Кризис семи лет и проблема готовности ребенка к школе.....	284
	Основные симптомы кризиса семи лет.....	284
	Психологические новообразования кризиса семи лет.....	286
	Проблема готовности к школьному обучению.....	290
	Рекомендуемая литература.....	296

ЧАСТЬ I

ВВЕДЕНИЕ В ДЕТСКУЮ ПСИХОЛОГИЮ

Глава 1

Предмет и задачи детской психологии

Детская психология — наука о душе ребенка

ПСИХОЛОГИЯ — наука о душе. Уже в этом привычном для каждого психолога выражении кроется некоторый парадокс. Ведь наука нацелена на получение четких, объективных, рациональных знаний о мире. Научное исследование предполагает строгое измерение, объективный анализ, не зависящий от методов, которыми пользуется ученый, и однозначность полученных результатов. Это означает, что предмет научного исследования должен быть измеряемым, объективным (то есть восприниматься извне) и разложимым на составные части. Но такие методы невозможно приложить к душе, поскольку ее нельзя увидеть, измерить и представить как объект, совершенно не зависящий от самого исследователя. Душа человека в принципе ненаблюдаема и неизмерима. В то же время нельзя усомниться в истинности и объективности ее существования. Каждый человек знает о силе и реальности собственных желаний, воспоминаний, переживаний, страстей и многих других душевных явлений, которые, несмотря на свою «невидимость», являются вполне объективно существующими и производят множество вполне ощутимых и внешне воспринимаемых форм поведения и изменений в окружающем предметном мире. Можно с уверенностью сказать, что наши мысли, чувства, отношения не менее реальны, чем другие объективно существующие предметы и процессы окружающего мира. Но первые существуют не в окружающем, а во внутреннем, душевном мире человека и поэтому требуют совершенно других методов и подходов, чем те, которые используются в естественных науках, изучающих явления внешнего мира (физике, химии, биологии и др.). Конечно, можно и человека рассматривать как предмет физики или биологии. При этом мы будем изучать не душевные явления, а строение и функционирование организма человека. Психологию же интересуют именно внутренние, душевные явления, недоступные непосредственному наблюдению, но вполне реальные и чрезвычайно важные для жизни каждого человека. Очевидно, что понять, выявить и изучить эти явления чрезвычайно трудно.

Еще труднее изучать душу ребенка. Если о психической жизни взрослого человека мы можем говорить по своему внутреннему опыту, по

анализу своих переживаний и состояний, то душу ребенка почувствовать и понять практически невозможно. В то же время нельзя сомневаться, что уже самый маленький ребенок имеет свою внутреннюю психическую жизнь: он чего-то хочет, из-за чего-то сильно расстраивается, что-то придумывает, что-то говорит и пр. Все это мы без труда можем наблюдать в поведении детей.

Но наблюдать мы можем только внешние проявления, только поведение ребенка: его действия, выразительные движения, высказывания и пр. Психолога же интересуют не сами по себе внешние проявления, а скрытые за ними психические процессы, качества, состояния. Ведь одни и те же внешние действия могут выражать совершенно разные состояния. Одно дело, если малыш плачет, потому что ему больно, другое дело — плач от обиды, третье — если он плачет, потому что хочет привлечь к себе внимание взрослого, четвертое — если у него не получается то, что он задумал, и т. д. Каждый раз одно и то же действие (в нашем случае плач) будет означать совершенно разные переживания ребенка. Выявить эти переживания, опираясь на их внешнее выражение, — главная и трудная задача детского психолога.

Это трудно потому, что ребенок не похож на взрослого, у него все по-другому. Долгое время ребенка рассматривали как маленького взрослого: он многого не знает, не умеет, не понимает. Он не может контролировать себя, не может решать поставленные задачи, 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 его отношение к миру, его переживания и поступки. Ведь специфические особенности ребенка заключаются не в том, что он хуже взрослого мыслит и воспринимает мир, а в том, что он качественно по-другому относится к окружающему и к самому себе. Можно перечислить многое, что дети могут делать лучше, чем взрослые. Они могут часами рисовать картинки, придумывать воображаемые ситуации и превращаться в разных персонажей, страдать из-за судьбы незнакомого котенка, плакать или визжать от радости от происходящего на сцене и пр. Все это обычно недоступно взрослому человеку. Поэтому важно искать не то, чего дети еще не могут, а то, чем они отличаются от взрослых, то есть специфику их внутренней, душевной жизни.

Понятия роста и развития

Основная специфическая особенность маленьких детей заключается в том, что они быстро меняются, находятся в постоянном развитии.

Причем чем младше ребенок, тем более интенсивно происходит это развитие. Он не только растет, но и развивается. Здесь мы должны различать два важнейших понятия детской психологии — понятия роста и развития.

Рост — это количественное изменение или совершенствование того, что уже есть, какой-либо конкретной функции или качества. Прибавляется вес ребенка, увеличивается его рост, он осваивает все больше действий с предметами, больше слов и пр. Это явления роста, то есть количественного накопления. Если мы будем рассматривать ребенка как маленького взрослого, то весь его жизненный путь сведется только к количественным изменениям, то есть к увеличению и усилению того, что в нем изначально присутствует, и ничего принципиально нового при этом не образуется.

В отличие от этого, *развитие характеризуется качественными изменениями, возникновением психических новообразований*. Например, неделю назад младенец вовсе не интересовался игрушками и равнодушно скользил по ним взглядом, а сегодня тянется к ним и постоянно требует новые предметы. Или раньше ребенок не обращал внимания на оценки окружающих, а теперь обижается на замечания и требует похвалы. Значит, произошли какие-то качественные изменения в его психической жизни и в отношении к окружающему, возникло что-то новое, а старое отошло на задний план, то есть изменилась структура его психических процессов.

Детство — период самого интенсивного человеческого развития. Ни в каком другом возрасте человек не проходит так много качественно своеобразных этапов своей жизни, как в раннем и дошкольном детстве. За первые 5-6 лет он превращается из совершенно беспомощного младенца в достаточно сформированного человека со своими интересами, чертами характера и взглядами на жизнь. Постоянное движение ребенка вперед, появление все новых форм его самостоятельности и самостоятельности дает *факты, характеризующие детское развитие*. Этими фактами и оперирует детская психология.

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.

Поэтому детская психология является составной частью возрастной психологии, то есть науки, изучающей возрастные закономерности психического развития человека. Но если возрастная психология охватывает все этапы жизни, включая зрелость и старость, то детская занимается только ранними возрастными (от 0 до 7 лет), когда развитие происходит наиболее быстро и интенсивно.

Чем же определяется это развитие? Главный вопрос, который здесь возникает, — это вопрос об относительной роли природных свойств организма и человеческих условий воспитания ребенка.

Что дает ребенку природа?

Для ответа на этот вопрос следовало бы провести эксперимент, в котором дети с первых дней жизни растут в условиях изоляции от взрослых: не слышат их речи, не видят других людей, не пользуются обычными для человека предметами. Если бы в таких условиях дети развивались примерно так же, как и в окружении людей, то психические способности ребенка можно было бы считать врожденными, заложенными самой природой.

Понятно, что ни один ученый и ни один родитель не позволят провести с человеческим ребенком такой рискованный эксперимент. Однако в истории человечества подобные опыты были. В частности, широко известны истории детей, выросших вне человеческого общества, которые были найдены в логове животных и «воспитаны» ими. Их называют «дети-Маугли» по аналогии с героем знаменитого романа Киплинга.

Так, например, в начале XX века индийский ученый Рид Синх увидел, как волчица выводит на прогулку своих волчат, среди которых оказались две девочки — одна примерно шести, другая — полутора лет. Синх 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, пытались скрыться или огрызались при виде людей. 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 15 лет. За девять лет ее удалось с большим трудом обучить прямохождению и некоторым гигиеническим навыкам. Но совершенно невозможным для нее оказалось полноценное психическое развитие. Она так и не смогла думать, чувствовать и говорить по-человечески, а осталась существом с типично волчьими повадками.

А что если ребенку не навязывать никаких условий жизни и никакого воспитания? Сможет ли он тогда развиваться по-человечески? Ответ на этот вопрос дают наблюдения за детьми, выросшими в условиях *зоопитализма*. Это явление характеризуется изоляцией детей от взрослых и долгим пребыванием ребенка раннего возраста в одиночестве. Во время войн часты случаи, когда дети разлучаются со своими матерями и воспитываются в специальных детских приютах.

Так, немецкий психолог Р. Шпиц описал детей одного приюта, которые в возрасте трех месяцев были разлучены со своими матерями. Уход, питание, гигиенические условия в этом учреждении были типичными для всех хорошо поставленных заведений такого рода. Однако у всех детей произошла резкая задержка не только психического, но и физического развития. В течение двух лет погибло около половины детей. Оставшиеся в живых в 3-4 года были неспособны к самостоятельному передвижению каким-либо способом, не умели сидеть без поддержки, не могли есть ложкой и 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 новорожденный остается один на один с внешним миром, без «воспитывающей» среды он просто не выживает и не развивается. Человеческая психика не возникает без особых, культурных условий жизни. Она не заложена в мозге или в организме ребенка.

В то же время установлено, что такая особая внутренняя, душевная жизнь возможна только у представителей *Homo sapiens* и никакое животное ни при каких условиях не может стать человеком.

В науке неоднократно делались попытки развить у животных качества, присущие только людям.

Так, например, отечественный зоопсихолог Ладыгина-Коте воспитывала в своей семье маленького шимпанзе от полутора до четырех лет. Обезь-

янку 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: вода карандашом по бумаге, он не мог нарисовать что-нибудь осмысленное, «подметая» пол, он перекладывал мусор из одного места в 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 те качества психики, которые присущи только людям.

Специфика развития человеческого ребенка

Что же получается? Вроде бы никаких природных предпосылок к человеческому развитию у рожденного у людей ребенка нет, и в то же время только дитя *Homo sapiens* может стать человеком. Значит, все-таки есть в нашем организме что-то, что позволяет ему столь быстро и успешно усвоить все формы собственно человеческого поведения, научиться думать, чувствовать, 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 дает ему жизнь и воспитание. Ученые доказали, что у животных процесс формирования мозга в основном заканчивается к моменту рождения, а у человека этот процесс продолжается 7-8 лет после рождения и зависит от условий жизни и воспитания ребенка. Эти условия не просто заполняют «чистые страницы» мозга, но влияют и 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 эти годы сделало гигантский путь в своем развитии. Это стало возможным потому, что развитие человека происходит принципиально по-другому, чем развитие живых существ в животном мире. В животном мире определенные формы поведения передаются по наследству, так же как и строение организма, или же приобретаются

в процессе индивидуального опыта отдельной особи. У человека же свойственные ему формы деятельности и психические качества передаются другим путем — путем присвоения 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 есть музыка и компьютеры, дома и машины, науки и литература и многое другое. Есть и представления о том, как должны развиваться дети и какими они должны стать к зрелому возрасту. Все-го этого сам ребенок никогда не изобретет, но он должен овладеть этим в процессе своего человеческого развития. В этом и заключается культурное или социальное наследование.

Развитие беспомощного существа, которым является новорожденный младенец, его превращение в полноценного субъекта культуры, имеющего свой внутренний, душевный мир, и составляет основной предмет детской психологии.

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 в этом отношении представляют работы французского демографа и историка Ф. Ариеса, который попытался восстановить историю детства на материале произведений изобразительного искусства.

Его исследования показали, что вплоть до XIII века художники вообще не обращались к образам детей. В живописи XIII века изображения детей встречаются лишь в религиозных сюжетах (ангелы, младенец Иисус), изображения реальных детей при этом отсутствуют. По-видимому, в этот период детство считалось периодом малоценным и быстро проходящим. Этому, по мнению Ариеса, способствовала демографическая ситуация того времени — высокая рождаемость и высокая детская смертность обуславливали общее безразличное и несерьезное отношение к детям. Признаком преодоления такого безразличия служит появление в XIV веке 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 веке, 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 веке, но очевидность этого открытия наиболее полно проявляется в конце XVI и в XVII веке.

Одним из интересных признаков изменения отношения к детям является изменение детской одежды. В средние века, как только ребенок вырастал из пеленок, его сразу же одевали во взрослый костюм. Только в XVI-XVII веках 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 века. Нетересно, что в тех общественных условиях, где нет больших различий между работой взрослых и детей (как например, в крестьянских семьях до революции), детей одевают во взрослую одежду (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 воспитание, разумеется, были 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 года 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 они рожают лежа на песке, помогая и сочувствуя друг другу. Они не имеют никаких представлений о гигиене и даже не знают причин деторождения. У них нет никакой утвари, кроме кувшинов на голове. Когда Локвуд предложил им зеркальце и расческу, они не смогли воспользоваться ими по назначению, а изображение в зеркале вызвало 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 гуаны, 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 девочка, еще не умеющая ходить, устроила для себя отдельный костерчик и, наклонив голову, раздувала угли, чтобы огонь разгорелся и согрел ее. Она была без одежды, ей наверняка было холодно, но она не плакала. Локвуд отмечает, что хотя в лагере было трое маленьких детей, они ни разу не слышали детского плача.

Свидетельства раннего взросления детей можно обнаружить во многих источниках. Так, в литературе XIX века много примеров отсутствия

детства у пролетариев. Дети иногда начинали работать с пятилетнего возраста, нередко с шестилетнего, и почти все дети неимущих родителей работали с восьмилетнего возраста; рабочий день продолжался 14–16 часов. Вспомним известный персонаж стихотворения Н. Некрасова «Мужичок с ноготок», который в шесть лет считает себя полноправным мужиком.

Эти и многие другие материалы позволили выдающемуся отечественному психологу Даниилу Борисовичу 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, если основным способом 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 для специальной подготовки 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 все более удлинялось. Такое удлинение детства происходило не путем надстраивания новых периодов, а путем своеобразного «вклинивания» нового периода развития, что приводит к «сдвигу во времени вверх» периода включения во взрослую жизнь. Д. Б. 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, — это всего лишь один из возможных и далеко не единственный.

Место детской психологии в системе смежных наук

Изучение психического развития ребенка возможно только при наличии определенных предельно общих представлений о том, что такое человек и в чем состоят его сущностные характеристики. Такие представления дает «царица наук» — 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 психолог, пытающийся изучать человека, сознательно или бессознательно, 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 философии, конкретно и детально разрабатываются в детской психологии. Многие известные отечественные философы (В. В. Ильенков, Ф. Т. Михайлов и др.) постоянно обращались к материалам детской психологии и использовали их в создании своих концепций. Поэтому можно сказать, что детская психология, с одной стороны, опирается на философию, а с другой — дает ей необходимый эмпирический материал.

Человек развивается не только с момента зачатия, он развивается также в процессе истории человечества. Психология современного человека коренным образом отличается от 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.

Учитывать историко-культурный фон, на котором происходит детское развитие, совершенно необходимо детскому психологу. Так, за последние десятилетия с появлением новых информационных технологий существенно изменились условия взросления детей и их психология. Вместе с тем онтогенез имеет свои глубоко специфические закономерности, не зависящие от социокультурного развития.

Качественные изменения в психической жизни (то есть развитие) происходят не только в детстве, а 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 психология имеют много общего, поскольку наиболее интенсивно и эффективно психическое развитие человека происходит в детском возрасте. Генетическая психология во многом строится на фактах и закономерностях, полученных в детской психологии. В свою очередь, детская психология использует закономерности

психического развития человека, полученные 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 во многом опирается на понятия и методологию общей психологии. Выделение таких аспектов психической жизни ребенка, как деятельность, сознание, самосознание, личность и других, стало возможным благодаря тому, что они были определены 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 существуют 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, педагогика и практическая детская психология. Предметом педагогической психологии является 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 психология являются неразрывно связанными дисциплинами. Педагогическую психологию дошкольника можно рассматривать как особую область детской психологии, связан-

ную с разработкой прикладных вопросов, касающихся обучения и воспитания детей.

Трудно переоценить значение детской психологии для практической работы с детьми. Важнейшим условием успешной работы воспитателей и педагогов в яслях, в детском саду, в 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 все более широкое распространение получает профессия практического детского психолога. В задачу этого специалиста входит диагностика и коррекция психического развития детей, а также работа с «трудными» детьми и их родителями. Главной и 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, проводить диагностику психического развития отдельных детей и выбирать адекватные и эффективные методы коррекции.

Резюме

Детская психология — это наука, изучающая особенности психической жизни ребенка и закономерности психического развития в детском возрасте.

Детство — период наиболее интенсивного и эффективного развития человека.

Это развитие осуществляется как качественные преобразования в психике ребенка, как 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, то есть увеличением того же качества.

Психическое развитие ребенка человека отличается от развития детенышей животных. Оно происходит не как развертывание врожденных биологических задатков и не как накопление индивидуального опыта, а через присвоение культурно-исторического опыта и через превращение общественных ценностей и норм деятельности в собственные, индивидуальные способности ребенка.

Детская психология, являясь самостоятельной фундаментальной наукой, 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 и задания

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?

xiHH^oc-Vvift ^fm^rr'V'•re.i х ч ' ' ; т у ' ух^, Vi •••/3, ')lixin'' %
 ТК^:/ f. % \ : ; ч > : '^' ш^ : и' ^ м х ь ш ^, ^ v M^ГХЙ > : v . n 4 0 Win f-VA^V.

Глава 2 Методы детской психологии

Прежде всего нужно различать методы и методики исследования.

Метод (от греч. *methodos* — «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 «очищение» своего предмета, устранение по возможности всех влияющих извне социальных воздействий. 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.

В отличие от этого, методика — это частный, тактический способ получения фактов, который зависит от конкретных условий работы ученого, от особенностей его объекта (например, от возраста детей), от изобретательности самого исследователя и пр. Исследовательских методик в детской психологии великое множество. Основных методов два — наблюдение и эксперимент.

рля&ыги

\Лёхмжщ&*n?

^^я^щ'^пФ

Метод наблюдения

Первоначально детская психология была чисто описательной наукой. Ее задача заключалась в феноменологическом описании процессов психического развития ребенка и их симптомов, а основная стратегия заключалась, соответственно, в наблюдении за процессами развития. Результаты таких наблюдений обычно фиксировались в виде дневниковых записей. Одним из первых исследователей, осуществивших наблюдение за развитием ребенка, был Ч. Дарвин. Именно он первый описал появление улыбки ребенка на 45-46-й день жизни, привязанности ко взрослому в конце пятого месяца жизни и много других важных фактов.

Первой книгой по детской психологии считается книга немецкого физиолога В. Прейера «Душа ребенка» (1882). В исследовании Прейера ребенок впервые был подвергнут систематическому наблюдению с момента рождения до конца третьего 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 использовал дневниковые записи, которые он вел вместе со своей женой, для обоснования своих гипотез. Крупный швейцарский психолог Ж. Пиаже, выделяя этапы умственного развития ребенка, часто ссылается на наблюдения за собственными внуками. Д. Б. Эльконин 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 году 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 и предметных манипуляций детей и пр.

Метод наблюдения может дать очень важные результаты. Но все зависит от того, что и как долго наблюдать. В зависимости от этого выделяют несколько вариантов наблюдения.

Во-первых, оно может быть *сплошным* и *выборочным*.

Сплошные наблюдения охватывают одновременно многие стороны поведения ребенка. Их задача — описать общую картину поведения. Конечно, фиксировать все движения и все 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, которая определяется заранее. Например, выражение эмоций у ребенка, или его действия с игрушками, или особенности слов ребенка и пр. При этом фиксируется поведение ребенка в каких-либо естественных ситуациях или в определенные отрезки времени (во время игры, во время 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 привлекать к себе его внимания. Для этого

используют специальный прибор — зеркало, обладающее односторонней проницаемостью (или гизелово зеркало, названное так в честь его изобретателя Гизела). Его помещают между комнатой, в которой находится ребенок, и комнатой, где сидит исследователь. В первой комнате оно представляет собой обычное зеркало, а во второй — окно, через которое можно наблюдать за ребенком. В настоящее время для скрытого наблюдения используют телевизионные установки, видео- 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, его инициативные и ответные действия, его эмоции и высказывания и пр.), а потом описывает свои наблюдения. 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* (или *срезовым*) и *длительным* (*продолженным* или *лонгитюдным*).

При одноразовом наблюдении процедура исследования проводится один раз, одновременно. С помощью этого метода исследователь обычно сравнивает поведение разных детей (мальчиков и девочек, или детей разного возраста, или детей из разных культур и пр.) в одних и тех же ситуациях и делает выводы об особенностях их психики.

Продолженное (лонгитюдное) наблюдение отличается тем, что оно продолжается в течение долгого времени (нескольких 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). Продолженное наблюдение дает возможность проследить появление новых способностей, новых интересов ребенка, описать различные стадии его развития. Упомянутые выше дневниковые записи родителей и психологов являются типичными случаями продолженных наблюдений.

Однако во всех случаях исследователь может проследивать 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 те внутренние, психические процессы, которые скрываются за ними и которые недоступны 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, и владеть теми понятиями, тем языком, с помощью которого он 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. Этот способ незаменим для первичной ориентировки в проблеме и для получения предварительных фактов.

Вместе с тем он имеет и ряд недостатков, главный из которых — его чрезвычайная трудоемкость. Здесь требуется высокая психологическая квалификация исследователя и огромные затраты времени, которые вовсе не гарантируют получения новых фактов. Специалист 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 ему еще не известно, проходит мимо его внимания. Для фиксации этого используется другой метод — эксперимент.

Метод эксперимента

Психологический эксперимент позволяет психологу целенаправленно вызывать интересующие его явления психики. С помощью данного метода 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 взрослыми предпочитают дошкольники, экспериментатор организует различные ситуации общения. В одной из них взрослый играет с ребенком в игрушки, в другой — читает книжки или беседует о чем-то познавательном, в треть-

ей — разговаривает на личные темы: о его отношениях с друзьями, о разных человеческих качествах и пр. Затем экспериментатор сравнивает характер поведения ребенка в этих ситуациях и выясняет, какая из них является для дошкольника более предпочтительной.

Описанная процедура 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 данного метода в детской психологии заключается в том, что условия его проведения должны быть *близкими к естественным жизненным условиям ребенка* и не должны нарушать привычных форм его деятельности. Необычные лабораторные условия (например, использование новой аппаратуры, чужие взрослые 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 эффективнее проводить в форме интересной игры или привычных для ребенка занятий: рисования, конструирования, отгадывания загадок и пр. Дети не должны подозревать, что те игры, которые им предлагают, специально организованы для их изучения.

Одним из видов психологического эксперимента являются *тесты*, которые представляют из себя систему специально подобранных заданий, предлагаемых 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 испытуемых определяются возрастные нормы выполнения каждого задания (то есть какой балл соответствует трех-, четырех- или шестилетнему возрасту). Сравнение результатов ребенка с возрастной нормой позволяет определить, насколько развитие ребенка отстает или опережает ее.

Эту стратегию эксперимента называют *стратегией срезов*, поскольку здесь одномоментно выявляется уровень возрастного или индивидуального развития какого-либо психического процесса. Данная стратегия очень широко применяется в детской психологии. Иногда она соединяется со способами пролонгированного, *лонгитюдного исследования*. Первоначально у определенного числа детей проводится первый

срез, через некоторое время у тех же детей по тем же методикам проводится второй срез, затем третий и т. д. Нередко в одном исследовании сочетается эксперимент и наблюдение.

Однако перечисленные выше методы (как наблюдение, так и констатирующий или срезовой эксперимент) позволяют лишь зафиксировать те или иные особенности поведения ребенка или степень успешности решения задач. Но они не дают возможности выяснить, что же происходит за этой наглядной, воспринимаемой картиной. Они не подводят к пониманию условий и движущих сил развития ребенка. Наблюдая, как ребенок решает задачи, мы никогда не можем 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 этой гипотезе, он создает (или моделирует) эти условия в своем эксперименте и проводит ребенка через серию формирующих или развивающих воздействий. После этого исследователь выясняет, произошли ли какие-либо изменения в той психической способности, развитие которой 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 у 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 срезовой

(констатирующий) эксперимент, 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 срезовой эксперимент для того, чтобы выяснить, какие сдвиги произошли в результате формирующего эксперимента. Эту заключительную процедуру обычно называют контрольным экспериментом.

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 формирующих экспериментов и у детей того же возраста, живущих в естественных условиях. Первая группа детей обычно называется *экспериментальной*, вторая — *контрольной*. Сравнение результатов экспериментальной группы показывает ту «прибавку», которую дают организованные в эксперименте условия.

Формирующий эксперимент, так же как и срезовой, может быть лонгитюдным, то есть 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.

Вспомогательные методы детской психологии

Кроме основных методов исследования — наблюдения и эксперимента, в детской психологии используются и вспомогательные 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 РИ 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 (вопросов или интервью) можно использовать только после 4-5 лет, когда дети достаточно хорошо владеют речью, и в весьма ограниченных пределах. Дело в том, что дети дошкольного возраста еще не могут выразить словами 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 содержать подсказки. Беседа с ребенком также может быть использована только как вспомогательный, второстепенный метод.

Резюме

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, который зависит 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 (лонгитюдным).

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. Дети не должны подозревать, что те 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. Сравнение результатов ребенка с возрастной нормой позволяет определить, насколько для своего возраста развит ребенок (отстает или опережает ее). Такую 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 формирующих экспериментов и у детей того же возраста, живущих в естественных условиях. Первая группа детей называется экспериментальной, вторая — контрольной. Сравнение результатов контрольной и экспериментальной группы показывает ту «прибавку», которую дают организованные в эксперименте условия.

Формирующий эксперимент, так же как и срезовой, может быть лонгитюдным, то есть 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, лонгитюдной). 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 (рисунков, построек и пр.) и метод беседы. Эти методы могут быть использованы только как вспомогательные.

Вопросы и задания

1. В чем различия метода и методики исследования?
2. Каковы основные варианты методы 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 состоит срезовая и лонгитюдная стратегии психологического исследования?
7. Формирующий или генетико-моделирующий эксперимент: его своеобразие и его возможности.
8. Для чего при проведении формирующего эксперимента необходима контрольная группа?
9. Дополнительные методы детской психологии: анализ результатов детской деятельности и метод беседы.

Глава 3

Основные теории детского развития

Исследование психического развития ребенка 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. Именно теория позволяет отделить главное от второстепенного и объяснить закономерности психического развития. Таких теорий в современной психологии существует несколько.

Ключевым вопросом 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, методы воспитания, приобретенный опыт). По характеру решения этого ключевого вопроса психологические теории подразделяются на два направления:

- 1) теории сенсуализма (основанные на социальном научении);
- 2) теории преформизма (основанные на врожденных инстинктах).

Исторически это различие восходит к двум разным философским течениям, по-разному представляющим развитие ребенка. Одно из них связано с именем английского философа XVII века Джона Лока, рассматривающего 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. Психическое развитие, исходя из этого, заключается в накоплении социально приемлемых форм поведения и выработке полезных привычек и навыков.

Другое направление основывается на взглядах французского философа XVIII века 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 или один, или другой фактор, который определяет источник психического развития ребенка. В зависимости от этого и выделяются два обозначенные выше направления.

К направлениям, основанным на приоритете врожденных инстинктов или задатков, относят этологический и психоаналитический подходы в объяснении психического развития ребенка.

Этологический подход к психическому развитию ребенка

Большое влияние на возникновение первых концепций детского развития оказал Ч. Дарвин, который сформулировал закон биологической эволюции. В дальнейшем многие психологи отталкивались от этого закона или опирались на него. В частности, к числу ранних психологических теорий, опирающихся на этот закон, относится *концепция рекапитуляции*.

Э. Геккель сформулировал биогенетический закон внутриутробного, эмбрионального развития, согласно которому онтогенез есть краткое повторение филогенеза. Зародыш человека проходит в своем развитии все стадии развития животного мира — от земноводных до млекопитающих. Американский ученый Стэнли 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) соотносился с творчеством первобытных народов, первые школьные годы соответствовали периоду античности и пр. Эти аналогии весьма примитивны и натянуты. Положения теории 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. Этологический подход в современной психологии связан в первую очередь с именем немецкого ученого Конрада Лоренца, который 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 за первым увиденным движущимся объектом и следовать за ними. 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 К. Лоренц явно очеловечивает жизнь животных. При описании поведения птиц, рыб 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 высокоорганизованных 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 К. Лоренца пользуются большим успехом, а его книги («Кольцо царя Соломона», «Так называемое зло» и др.) завоевали широкую популярность читателей во всем мире. 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 развитие в теории привязанностей, которая будет подробнее рассмотрена ниже.

Психоаналитическая теория

Психоаналитическая теория была основана в начале нашего века 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 в личностных проблемах человека.

Фрейд предположил, что корни этих проблем уходят в раннее детство, когда ребенок получил психическую травму, связанную, как правило, с сексуальными 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, то есть 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, получившей широкое распространение.

В основе теории Фрейда лежит конфликт между врожденными инстинктивными влечениями, главными из которых являются инстинкты жизни (эрос) и смерти (танатос), и сознательными моральными, культурно-нормированными представлениями. Ребенок появляется на свет с врожденными инстинктивными влечениями («ид»), которые непосредственно удовлетворяет в своем поведении. На первых ступенях развития человек не различает полезного и вредного, дозволенного и недозволенного. Главным мотивом поведения ребенка, который в концепции Фрейда был назван «принципом удовольствия», является удовлетворение инстинктивных желаний. 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 инстинктивных 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, то есть 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 — Ид, 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, то есть качественно своеобразных и закономерных этапов становления психики. 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. В младенчестве самые важные потребности связаны с сосанием и питанием, а главным источником удовольствия для ребенка становится область рта. Соответственно, первый год жизни был обозначен как *оральная стадия* 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*.

Первым объектом эротического удовольствия для ребенка является его мать. Отношение к матери с самого начала имеет сексуальную окраску. Само отделение от матери (акт рождения) является глубокой травмой. Влечение к матери, стремление к физической близости неизбежно. Соперником в этих влечениях, естественно, является отец, что порождает ненависть к отцу и желание его смерти. Комплекс этих переживаний (влечение к матери и ненависть к отцу) получил название *«эдипов комплекс»* (по аналогии с известным персонажем греческой мифологии). Учение об эдиповом комплексе и его роли в жизни человека является одним из важнейших положений фрейдизма. Первая любовь и первая ненависть остаются всегда 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 бессознатель-

ное 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, в особенности в западной психологии. Они произвели настоящую революцию, оказались очень продуктивными. Важным доказательством этой продуктивности является тот факт, что концепция Фрейда дала начало множеству новых ярких направлений в психологии.

Развитие идей психоанализа. Периодизация Э. Эриксона

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 последовательница Зигмунда Фрейда, совершенствовала теорию и практику классического психоанализа применительно к развитию ребенка. Анализируя развитие «Суперэго», она придавала решающее значение идентификации ребенка с родителями и интериоризации родительского авторитета. Каждая фаза развития рассматривается ею как результат разрешения конфликта между инстинктивными влечениями и ограничительными требованиями социального окружения. На основе анализа различных фаз А. Фрейд построила линии развития различных сфер детской жизни. Основной ее заслугой считается описание:

- 1) линии развития кормления (от младенческой стадии до разумных привычек);
- 2) линий развития опрятности, физической самостоятельности, отношения к старшим и пр.

Особое внимание в ее работах уделяется линии развития сексуальной сферы — от инфантильной зависимости до взрослой половой жизни.

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

Одним из наиболее ярких представителей неопрейдизма 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 его работ 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, от 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.

Задача младенческого возраста — преодоление чувства разобщенности и отчуждения и формирование доверия к миру. Описывая первый год жизни, Эриксон рассматривает не только процедуру кормления грудью, которая приносит ребенку непосредственное «оральное» удовольствие, но и общий контекст отношения ребенка с матерью. Нежность, чуткость и заботливость матери рожают 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 поставлен на всеобщее обозрение. Неодобрение взрослыми его поступков, особенно тех, которые доставляют удовольствие, формирует стыд за свое поведение. Борьба чувства независимости

против стыда и сомнений порождает соотношение между способностью сотрудничать и настаивать на своем, между 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 (табл. 1).

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 года 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 иницирует самостоятельные формы активности: игру, общение со сверстниками и пр.

Таблица 1
(продолжение)

Возраст	Стадии психосексуального развития Фрейда	Стадии психосоциального развития Эриксона	Общая характеристика стадии
			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

Как можно видеть, в периодизации Эриксона каждый период является фундаментом для следующего и определяет дальнейшее развитие. Так, например, те дети, у которых не сложилась автономия на втором этапе развития, скорее всего, станут пассивными и будут испытывать чувство вины на следующем этапе развития. В отличие от них, 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 Эйнсвотс. 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 защиты 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 второстепенную 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 и способствует проявлению продуктивной активности в разных сферах. Если же мать недостаточно внимательна и заботлива к малышу, если слишком холодна и 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 — ребенок становится капризным, склонным к манипулированию родителями.

Качество привязанности обычно выявляется в специальном тесте, разработанном М. Эйнсворт и получившем 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 и 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 тем базисом, на котором происходит дальнейшее развитие личности ребенка. К этому возрасту у ребенка складывается важнейшее психологическое образование, которое Боулби назвал «*внутренняя рабочая модель*». Эта модель 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, к опасности;
- 2) стремление к защите и к 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 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, где доказывается решающее влияние качества привязанности ребенка к матери, возникшего в раннем детстве, на самые разные аспекты его дальнейшей жизни: успехи в школе, решение социальных 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 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 ряде 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 двух 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 шахматы, 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 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 период	Ребенок понимает мир через восприятие и действие. Расширяются моторные способности, и к двум годам ребенок может целенаправленно строить и комбинировать свои действия
От 2 до 11 лет	Период конкретных операций	
От 2 до 6 лет	Дооперационная стадия	Дети формируют умственные представления объектов и образ возможных действий с ними. Мысль отличается эгоцентричностью
От 6 до 11 лет	Операционная стадия	Дети становятся способными к логическому мышлению. Воображение сдерживается реальностью, дети могут применять логические операции к действиям с конкретными объектами
От 12 лет до взросления	Период 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 течение этого периода происходит значительный прогресс в действиях и в восприятии ребенка, но в целом способ познания остается тем же.

Второй, достаточно протяженный этап развития, был назван периодом конкретных операций. Его качественное отличие от предыдущего заключается в том, что у детей появляется способность строить внутренние, умственные образы и представления окружающих предметов и действовать с ними во внутреннем плане. Пиаже разделил этот период на два подпериода:

- 1) предоперационный, когда умственные действия осуществляются относительно независимо;
- 2) операционный, когда умственные действия организуются в определенную систему, что значительно повышает познавательные возможности ребенка. Особенности предоперационного периода, выделенные Пиаже, более подробно будут рассмотрены в последней части книги (см. часть IV, глава 2).

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, то есть 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 в приспособлении их к окружающим явлениям.

Например, впервые увидев помидор, ребенок может принять его по внешним признакам за мяч (круглый, красный, катится) и включить его в категорию знакомых предметов, то есть ассимилировать. Однако, убедившись, что помидор не отскакивает от стенки и что им нельзя играть, он вынужден будет соотнести имеющиеся у него мыслительные схемы со свойствами реального предмета.

Он отказывается от наложения готовых схем, вырабатывает новые представления (то есть осуществляет аккомодацию) и таким образом

достигает равновесия — соответствия своих мыслительных структур объектам 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 конструкторов. Таким образом достигается 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, которые не согласны 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 англ. *behavior* — «поведение»).

Корни этой теории связаны с именем русского физиолога *Ивана Петровича 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 из 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, то есть 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 годах прошлого века американские ученые *Н. Миллер*, *Дж. Доллард*, *Р. Сиге* и другие сделали попытку перевести важнейшие понятия

психоаналитической теории на язык теории научения. Именно они ввели в научный оборот 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, социальное 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 Л. Бандура. Он полагал, что награда и наказание недостаточны, чтобы научить новому поведению. Дети приобретают новое поведение благодаря имитации модели. Одно из проявлений имитации — идентификация, то есть процесс, в котором человек заимствует не только действия, но и мысли и чувства у 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. Сире ввел диадический принцип изучения детского развития, согласно которому адаптивное поведение и его подкрепление должны изучаться с учетом поведения другого партнера. Главное внимание Сире уделяет влиянию матери на развитие ребенка. Центральный момент научения в его теории — это *зависимость*. Подкрепление всегда зависит от контактов матери, и ребенка. Последний постоянно испытывает зависимость от родителя и мотивация зависимости (активное требование любви, внимания, ласки и пр.) — важнейшая его потребность, 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 «стимул-реакция», но и учение З. Фрейда. Они близки в понимании отношений ребенка и общества. Дитя рассматривается здесь 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, то есть 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 игнорировании 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 «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 лепить 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. Штерном*. С его точки зрения, психическое развитие является результатом конвергенции (слияния) внутренних данных с внешними условиями. Например, детская игра: окружающая среда доставляет материал для 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 в 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 монозиготные 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.

Резюме

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, а также дает конкретные понятия и термины для описания поведения детей.

Исторически сложилось две основные 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. Теория конвергенции, пытаясь преодолеть недостатки этих двух подходов, построена на идее о том, что 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 здесь рассматривается как последовательное созревание и взаимодействие трех уровней психики: Ид, Эго и Суперэго. Периодизация психического развития здесь строится на способе удовлетворения инстинктивных влечений ребенка. Последователи Фрейда (*Э. 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. Тенденция младенца к привязанности является генетически и эволюционно обусловленной, но качество привязанности зависит от материнского поведения. Качество 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. Интеллектуальное развитие ребенка рассматривается как процесс адаптации к внешней среде, происходящий через уравнивание 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 PI 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 и задания

1. Что дает теория 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 различие между стадиями детского развития З. Фрейда и Э. Эриксона?
6. В чем сходство и различие психоаналитической концепции и теории привязанности?
7. Что такое «внутренняя рабочая модель»?
8. Каковы основные понятия концепции Пиаже и их содержание? Почему эта теория называется когнитивной? Каковы стадии детского развития Ж. Пиаже?
9. Сопоставьте стадии психического развития Ж. Пиаже и Э. Эриксона.
10. Что является предметом исследования в бихевиоризме? Чем определяется развитие ребенка в этой концепции? Каковы достоинства и недостатки бихевиорального подхода в психологии?
11. Назовите имена наиболее известных представителей бихевиоризма и теории социального научения и расскажите об их вкладе в развитие психологии.
12. В чем состоит сходство и различие классического бихевиоризма и теории социального научения?
13. 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

Сознание как сущностная характеристика 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 не зависящих 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 бывают случаи, когда 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 его детерминантами.

Главной характеристикой человека является его способность к *самодетерминации*, то есть 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 от власти внешней среды.

Осознание своего поведения предполагает отношение к нему, взгляд на себя как бы со стороны. Но для того чтобы встать в отношении 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 у человека должен случиться выход за пределы непосредственного, натурального течения 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 встать в отношении к этим условиям и к 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 опосредствования сознания человека, которая дает новые ответы на вечные вопросы о развитии психики ребенка. К более подробному рассмотрению его идей мы и переходим.

Знаковое опосредствование высших психических функций человека

Как мы уже отмечали выше, человеческий ребенок, в отличие от детенышей животных, при рождении попадает не в природную среду, а в определенное культурно-историческое пространство, в котором существуют не только внешние материальные предметы, но и идеальные формы, отражающие специфику данного общества (представления, идеи, ценности и пр.). В этом пространстве есть и особые предметы — знаки, обладающие двойной (материальной и идеальной) природой. С одной стороны, они являются материальными предметами, имеющими свою внешнюю форму (зрительную, слуховую и пр.), а с другой — несут в себе значение, вбирающее в себя идеальное представление (образ) некоторого предмета, процесса или явления. Таким образом, знак является заместителем реальности и позволяет перевести эту реальность в идеальную форму. Самым распространенным примером знаков являются

слова человеческой речи. Например, слово «зима» имеет вполне определенную предметную форму (его можно увидеть, услышать, записать и пр.). Но суть этого слова не в сочетании конкретных звуков или букв, а в том, что оно вызывает в сознании человека совершенно определенный образ, который никак не связан с его звуковой или графической формой. В самом деле, само сочетание звуков «зима» не содержит ничего холодного, белого, снежного, и в то же время эти звуки вызывают именно эти ощущения и представления.

Гениальная мысль Л. С. Выготского заключается в том, что знаки являются не только заместителями других предметов, но и средствами, *орудиями 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, то есть оно опосредствовано 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 опосредствования. 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 отнестись к нему. «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» (Л. С. Выготский, т. 6, с. 24-25). 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. 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, или 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 опосредствованность, то есть 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 опосредствованный характер. Она опосредствована достижениями той культуры, в которую ребенок попадает с первых дней своей жизни. Способы человеческой деятельности, произведения искусства, правила социального поведения, научные понятия и проявляются 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, произвольное 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 *опосредствованы 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 малень-

кий 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 его природу, а являются органически необходимым условием его человеческого развития. Человеческое 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. Причем 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 взрослыми 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, интериоризируется, то есть 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 в социальном, потом — в психологическом, сперва между людьми, как категория интерпсихическая, затем внутри ребенка, как категория интрапсихическая» (т. 3, с. 145).

В этой формулировке содержатся две важнейшие мысли:

- 1) психические процессы у человека с самого начала социальны — и по своему происхождению, и по своему содержанию;
- 2) интериоризация — процесс перехода социальных, внешних, знаковых процессов во внутренние, психические.

В общих чертах интериоризация проходит следующие три этапа:

- 1) взрослый, используя соответствующие знаковые средства, воздействует на ребенка, побуждая его что-то сделать, или обращает внимание ребенка на что-то, или просто обращается к нему;
- 2) ребенок, перенимая от взрослого способ обращения, сам воздействует на взрослого;
- 3) ребенок обращает те же средства и те же воздействия на самого себя, то есть обращается к самому себе во внутреннем плане.

Для иллюстрации приведем описанный Л. С. 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 серого прямоугольника, наклеенного 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. Потом 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, то есть 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 к детям происходит в особом процессе воспитания и обучения.

Проблема обучения и развития

ЕСЛИ бы нашу планету вдруг постигла катастрофа, в результате которой остались бы в живых только маленькие дети, то хотя человеческий род и не прекратил бы своего существования, но история человечества неизбежно была бы прервана. Сокровища культуры продолжали бы физически существовать, но их некому было бы раскрыть для новых поколений. Машины бездействовали бы, книги остались бы непрочитанными, художественные произведения утратили бы свою эстетическую ценность и привлекательность. История человечества должна была бы начаться вновь.

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. *Посредниками между ребенком и идеальными формами культуры являются взрослые.* 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* (1989, с. 37). 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. Существует три основных подхода к решению этой проблемы.

Первый из них принадлежит Ж. Пиаже. Как мы уже знаем, он понимал психическое развитие прежде всего как развитие интеллекта, которое осуществляется в результате созревания когнитивных структур, как переход от одной стадии к другой. Если интеллект ребенка недостаточно развит, с этим ничего поделать нельзя, и обучать его можно, только опираясь на тот 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 Л. С. Выготского. Согласно его представлениям, обучение не должно приспособливаться 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 обучение должно идти *впереди* развития, опережать его и вести за собой.

Внутреннюю связь обучения и развития и ведущую роль обучения Л. С. 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 ограничиться определением того, что ребенок может в данный момент. Необходимо выяснить то, что находится в зоне его ближайшего развития, то есть 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, того «запаса развития», который он имеет в настоящее время.

Только такое обучение можно считать хорошим, которое создает зону ближайшего развития и тем самым 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 его интересами. И далеко не всякое обучение способно вести за собой развитие, так как между обучением и развитием стоит собственная деятельность ребенка.

Понятие ведущей деятельности

Ребенок никогда не является пассивным приемником обучающих воздействий взрослого. У него всегда есть свои желания, интересы, свое отношение к окружающему, которые находят 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 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, то есть сколько времени ребенок ею занят. Ведущая деятельность — это такая деятельность, в которой:

- происходят главнейшие изменения в отдельных психических процессах;
- развивается личность ребенка в целом;
- зарождаются новые формы деятельности.

Классическим примером такой деятельности является ролевая игра, которая является ведущей для дошкольного возраста. Именно благодаря ей происходят главные изменения в психике и личности ребенка. Более подробно этот вопрос будет рассмотрен в части IV нашей книги.

Психологически деятельность характеризуется тем, что ее предмет (то есть то, на что она направлена) всегда *совпадает с тем, что побуждает человека к данной деятельности (то есть 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, то есть его мотив. Если наш 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 само 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. Побуждает его к чтению совсем не книга, а предстоящий экзамен.

Поскольку сам предмет действия не является мотивом и не побуждает действовать, для того чтобы действие возникло, необходимо, чтобы его предмет был *осознан в своем отношении к мотиву деятельности*, в которую он входит (то есть 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, то есть 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 затем они могут приобрести форму автоматизированного навыка.

Таким образом, структура деятельности включает три уровня: *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 в операцию, и таким образом происходит развитие деятельности.

Важнейшим механизмом развития деятельности является, по терминологии А. Н. Леонтьева, «*сдвиг мотива на цель*». Суть его состоит в том, что цель, которая раньше побуждалась каким-то другим мотивом, со временем приобретает самостоятельную побудительную силу, то есть сама становится мотивом. Продолжая наш пример с учеником, этот механизм можно проиллюстрировать следующим образом. Предположим, что, читая книжку, наш 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, а 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.

Концепция генезиса общения ребенка со взрослым

В предыдущих разделах мы уже говорили о том, что 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. Во всех этих исследованиях культурный опыт передавался ребенку в процессе общения и взаимодействия со взрослым. В то же время сам процесс общения и отношений ребенка со взрослым оставался за рамками этих исследований как нечто вторичное и не имеющее прямого отношения к усвоению культурных образцов.

Этот пробел был восполнен в работах выдающегося отечественного психолога *Май Ивановны Лисиной* и ее учеников.

М. И. Лисина внесла в отечественную психологию новый предмет — общение ребенка со взрослым — и разработала его концепцию, в которой общение рассматривается как особый вид деятельности (коммуникативная деятельность), 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 те 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 семи 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.

Таблица 3
Содержание параметров форм общения (по М. И. Лисиной)

Название формы общения	Время появления	Содержание потребности	Мотивы общения	Средства общения
Ситуативно-личностная	1-6 месяцев	Внимание и доброжелательность взрослого	Личностные	Экспрессивно-мимические
Ситуативно-деловая	6 месяцев — 3 года	Сотрудничество со взрослым	Деловые	Предметно-действенные
Внеситуативно-познавательная	3 года — 5 лет	Уважение взрослого	Познавательные	Речевые
Внеситуативно-личностная	5-7 лет	Сопереживание и взаимопонимание взрослого	Личностные	Речевые

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 «сквозным» механизмом смены деятельности ребенка. Взрослые всегда являются для ребенка не только носителем средств и образцов действия, но и живыми, уникальными личностями, воплощающими свои индивидуальные мотивы и смыслы. Они являются для ребенка своеобразным олицетворением тех ценностных и мотивационных уровней, которыми ребенок еще не обладает. На эти уровни ребенок может подняться только вместе с ними — 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 (то есть 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 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 другого. Именно по-

этому знак социален и может организовывать поведение и психику ребенка. Другие люди не просто воспринимаются ребенком извне, но составляют его внутреннее достояние, главное содержание его психической жизни.

Все сказанное выше еще раз подчеркивает фундаментальную роль отношений и общения ребенка с 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

Процесс психического развития ребенка является процессом стадийным, 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 (Э. Эриксон, Ж. Пиаже). Обратите внимание на тот факт, что они, хотя и имеют дело с одним предметом (психическое развитие ребенка), совершенно не похожи и не связаны друг с другом: в одной из них речь идет о развитии личности ребенка и его аффективно-потребностной сферы, а в другой — о стадийном 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 лежит 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 приспособляться. Это общество состоит, с одной стороны, из «мира вещей», а с другой — из «мира людей», которые выступают как изначально данные и не связанные друг и с другом элементы среды. Поэтому способы адаптации к этим различным «мирам» совершенно различны. Рассмотрение детского развития как процесса адаптации к внешней среде и порождает представление о двух не связанных линиях психического развития.

Д. Б. Эльконин, исходя из культурно-исторической концепции Л. С. Выготского, предложил другое понимание психического развития, которое и легло в основу созданной им периодизации. Согласно этому пониманию ребенок не противостоит обществу, а изначально включен в него. Система «ребенок Я 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 отношений «ребенок — предмет» в действительности является системой отношений «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 отношений «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 отношений «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 предполагают и взаимно дополняют друг друга. В то же время в разных видах деятельности ребенка осваиваются *разные аспекты действительности*. Д. Б. Эльконин выделил две группы деятельностей детей.

В первую группу входят те 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 деятельности, внутри которых происходит усвоение общественно выработанных способов действий с предметами. Эта деятельность осуществляется в системе «ребенок — общественный предмет».

Рассматривая смену ведущих деятельностей, 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 которой 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 (7-11 лет) ведущей становится учебная деятельность, в которой дети с помощью учителя осваивают правила и способы учебных действий, и именно в ней развиваются интеллектуальные и познавательные способности.

В подростковом возрасте (11-15 лет) ведущей деятельностью становится 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 жизненные смыслы, 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.

Таким образом, в детском развитии имеют место следующие этапы:

- 1) периоды, в которые происходит преимущественно освоение мотивов и норм отношений между людьми и на этой основе — развитие *мотивационно-потребностной сферы*;
- 2) периоды, в которые происходит преимущественное освоение способов 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 и становление новых интеллектуальных возможностей ребенка.

Рассмотрение последовательности смены одних периодов другими позволили сформулировать Д. Б. Эльконину положение о *периодичности процессов психического развития ребенка*: период освоения задач и мотивов деятельности каждый раз предшествует периоду освоения предметных действий.

Каждая эпоха состоит из двух закономерно связанных между собой этапов. Она открывается ступенью, на которой идет преимущественное развитие потребностно-мотивационной сферы. Здесь подготавли-

вается 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 РІ детей, нарастанием самостоятельности ребенка и отстаиванием своих прав. Эти переходные периоды были названы в психологии критическими, или *кризисами возрастного развития*.

В детской психологии выделено четыре основных критических периода:

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

Подробнее о проявлениях и психологических особенностях первых трех критических возрастов мы будем говорить в следующих частях книги. Сейчас важно лишь подчеркнуть, что, в отличие от стабильных возрастов, кризисные периоды характеризуются яркими и быстрыми изменениями в поведении и в 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 стадийный, 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 на данном отрезке жизни;
- 2) основным или 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 сказанного выше.

Резюме

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 опосредствованы 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, то есть существует в пространстве взаимоотношений ребенка и взрослого и только впоследствии становится индивидуальным достоянием самого ребенка, то есть приобретает интрапсихическую форму.

Передача человеческой культуры от взрослых к детям происходит в процессе обучения. Обучение в широком смысле можно определить как процесс взаимодействия ребенка с идеальной культурной формой, опосредованный 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» (Л. С. Выготский). Последняя 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 стоит 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, ве-

дущим типом деятельности, которая обуславливает 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 взрослыми, которое на протяжении детского возраста развивается и принимает разные формы. В концепции генезиса общения М. И. Лисиной этот процесс рассматривается как смена качественно своеобразных форм общения, каждая из которых характеризуется особым содержанием потребности в общении, главными мотивами, побуждающими к общению и основными средствами общения. От рождения до шести лет выделяются четыре формы общения. Форма общения является важнейшей характеристикой психического развития. В общении со взрослыми 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. Общепринятой в нашей стране является периодизация Д. Б. Эльконина, основанная на выделении двух групп деятельности ребенка:

- 1) направленных на освоение мотивов и задач человеческой деятельности;
- 2) направленных на освоение способов 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 периоды, в отличие от стабильных, характеризуются бурными и быстрыми изменениями в психике и в поведении ребенка.

Психологическим возрастом, или возрастным периодом, называют относительно замкнутый этап развития, который характеризуется следующими показателями: определенной социальной ситуацией развития; типом ведущей деятельности; основными психическими новообразованиями.

Вопросы и задания

1. Как 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. Раскройте основной смысл понятий «ведущая деятельность» и «структура деятельности» и опишите основной механизм развития деятельности.
7. В чем заключается основная роль взрослого в психическом развитии ребенка?
8. Раскройте основные характеристики форм общения ребенка со взрослым.
9. Выделите критерии, на которых построена периодизация психического развития Д. Б. Эльконина, и раскройте основное содержание каждого этапа развития.
10. Определите сущность понятия «психологический возраст» и выделите его основные показатели.

Рекомендуемая литература

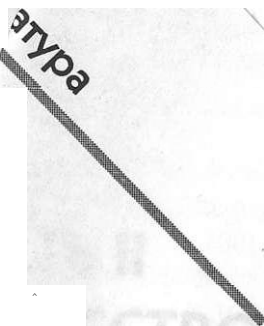
1. *Выготский Л. С.* Орудие и знак в развитии ребенка. Собр. соч. Т. 6. - М., 1984.
2. *Гиппенрейтер Ю. Б.* Введение в общую психологию. — М., 1988.
3. *Леонтьев А. Н.* К теории развития психики ребенка // Проблемы развития психики. - М., 1972. - С. 500-529.
4. *Лисина М. И.* Проблемы онтогенеза общения. — М., 1986.
5. *Мухина В. С.* Психология дошкольника. — М., 1975.
6. *Обухова Л. Ф.* Детская психология: теории, факты, проблемы. — М., 1995.
7. *Обухова Л. Ф.* Концепция Жана Пиаже: За и против. — М., 1981.
8. Развитие ребенка / Под ред. А. В. Запорожца. — М., 1976.
9. *Смирнова Е. О.* Теория привязанности: концепция и эксперимент // Вопросы психологии, 1995. — № 1.
10. *Фрейд З.* Введение в психоанализ. Лекции. — М., 1991.
11. *Эльконин Д. Б.* Детская психология. — М., 1960.
12. *Эльконин Д. Б.* К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии, 1971. — № 1.
13. *Эльконин Д. Б.* Природа детства и его периодизация // Избранные психологические труды. — М., 1989. — С. 25-122.
14. *Эриксон Э.* Детство и общество. — М., 1992.

Вопросы и задания

1. Как пишется «...» (и ...)
2. Что такое «...» в поведенном ...
3. В чем состоит ...
4. В чем суть проб ...
основные «...»
5. Что такое «...»
диагностики ...
6. Раскрой: «структура II»;
«...»
7. В чем ... «...» -
«...» К %
8. Раскрой: I
«...»
9. Вы ... С ' N > X_v
«...»
«...»
«...»

X

x



1 А с Ш а

Общая характеристика младенчества

Первый год жизни — совершенно исключительный период в жизни ребенка и его родителей. Трудно сравнить с чем-нибудь тот путь, который проходит человек за первые 12 месяцев своей жизни. Все, что происходит в это время, — все впервые: первая улыбка, первые игры, первые движения, первые слова, первые шаги.

Особенности социальной ситуации развития младенца

На первый взгляд может показаться, что новорожденный — 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 теорий детского развития. На самом деле младенец живет в совершенно специфической и глубоко своеобразной социальной ситуации развития. Эта ситуация определяется полной беспомощностью младенца и отсутствием 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 всегда благодаря участию взрослых; ребенок передвигается в пространстве всегда на чужих ногах и руках; устранение мешающих младенцу раздражителей и удовлетворение его основных потребностей всегда совершается через других. Объективная зависимость младенца от взрослых создает совершенно своеобразный характер отношения

ребенка к действительности (и к самому себе). Все его действия, восприятия и переживания всегда опосредованы другими, всегда преломляются через призму отношений с другим человеком. Поэтому отношение ребенка к действительности с самого начала носит социальный характер. Всякое, даже самое простое отношение ребенка к вещам или вообще к внешнему миру всегда осуществляется с помощью или через другого человека.

В этом смысле Л. С. Выготский называл младенца «*максимально социальным существом*». Взрослый человек — центр всякой ситуации в младенческом возрасте. Поэтому естественно, что простая близость или удаление человека означает для ребенка резкое изменение ситуации, в которой он находится. В отсутствии 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.

«Слитость» с матерью продолжается до конца младенческого возраста, пока ребенок не научается самостоятельно ходить. Психологическая эмансипация от матери наступает гораздо позднее. Поэтому основное новообразование младенческого возраста обозначается Л. С. Выготским термином «*пра-мы*» и подразумевает изначальную психическую общность матери и ребенка. Это первоначальное переживание «слитости себя и другого» предшествует возникновению сознания собственной личности, то есть осознанию своего «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 того, что это части его собственного тела.

Другой факт, подтверждающий эту точку зрения, заключается в зависимости реакций ребенка от пространственного расположения вещей. Физическое отдаление предмета означает и его психологическое отдаление. Отдалившись 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 ребенок еще не понимает, что он может обратиться ко 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 для него неразделимы: предметное и социальное содержание здесь еще слиты. Оба факта могут свидетельствовать о том, что собственная психическая жизнь ребенка осуществляется не иначе как при условии психической общности, в условиях сознания «пра-мы». Такой взгляд 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 со временем 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. Именно через них он 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, а внутреннее содержание его психической жизни. Сначала младенец «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 живет (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 существенная разница между подражанием у животных и детей. Подражание животного всегда ограничено пределами его собственных возможностей, поэтому оно не может научить 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 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. Спиз, Дж. Данн, Дж. Боулби, М. Эйсворт 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 заболели 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» помогли вылечить больных детей.

Выше мы уже отмечали, что при дефиците общения у маленьких детей возникает болезнь, названная «госпитализмом». Наиболее тяжелые формы госпитализма сопровождаются «аналитической депрессией», симптомы которой были описаны выше. Представители 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 либидозных тенденций. Младенец рассматривался 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 взгляда, 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 не означает, что он является пассивным приемником внешних воздействий, исходящих от взрослого. Ребенок с самого начала вполне активно реагирует на мир и на 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 с 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 вызвали аналогичных движений младенца. Такие непроизвольные движения, синхронные звукам речи, автор назвал «неуловимым балетом».

Еще одна метафора, характеризующая гармонию взаимодействия матери и младенца, связана с образом вальса. Именно с этим танцем сравнивал В. Штерн ритмичное взаимное приближение и отдаление матери и младенца при их взаимодействии. В основе такого 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, который свидетельствует 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.

На протяжении первого года выделяются три микропериода, каждый из которых характеризуется своеобразной социальной ситуацией развития, типом ведущей деятельности ребенка и главным новообразованием данного этапа.

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 (*первая половина года*). В это время главной 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 — *вторая половина года*. 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 книги.

Резюме

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 вся 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 и задания

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 Характеристика периода новорожденное™

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 мамой хорошей классической музыки будет способствовать интенсивному и эффективному внутриутробному развитию психики младенца. Сейчас трудно говорить о правомерности этих предположений, поскольку никаких четких научных подтверждений (впрочем, как и опровержений) они 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 (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, которые приходят к нему «смягченными», «укрошенными», прошедшими через мягкий экран материнского живота.

Но в какой-то момент мгновенно, без всякого перехода привычный и безопасный мир рушится. Ребенок выталкивается из него и внезапно

ощущает бурный поток сильных, острых и незнакомых воздействий.

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?» (Субботский Е. В. Ребенок открывает мир. - СПб., 2005. - С. 12-13).

Конечно, в этом художественном описании страдания новорожденного чересчур драматизированы и психологизированы. Но доля правды в нем есть. Рождение — это всегда резкий переход к новому, поэтому этот момент и весь следующий за ним период новорожденное™ 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 целое. Температура тела ребенка 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. Все начинается с первого самостоятельного вдоха.

Во внутриутробный период функции легких выполняет плацента — особая ткань, с которой тело эмбриона (фоэтуса) соединено пуповиной. 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 через легкие. После рождения пуповина продолжает «работать» в течение 4-5 минут. Пере-

резать 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 биться, 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 долгое время было принято отделение новорожденного от матери. 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, то есть 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 можно выделить три группы: физиологические, атактистические и ориентировочные рефлексы.

Ребенок рождается с рефлексами, 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 предметом (например, пальцем) рта младенца, он сразу начинает его сосать. А если коснуться его щеки, он сразу повернет головку в сторону раздражителя и с открытым ротиком будет его 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. Они представляют собой наследство, полученное ребенком от животных предков. На их основе ничего человеческого не развивается. Это так называемые *атавистические рефлексы*. 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). Сравнительно недавно был обнаружен плавательный рефлекс новорожденного: если его опустить в воду, он не утонет, а будет барахтаться и удержится на воде.

Характерно, что большинство атавистических рефлексов угасает уже в первом полугодии жизни. Так, например, рефлекс Робинзона значи-

тельно 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 появление 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 рефлексом. Если их постоянно тренировать и включать в ситуацию взаимодействия со взрослым, эти движения могут сохраниться и войти в состав более сложных действий (ходьбы, схватывания и удержания предмета и пр.).

Однако сами по себе эти рефлексы никогда не перерастут в человеческие формы поведения, которые формируются на совершенно другой, нерелекторной основе. Так, например, при постоянном упражнении плавательного рефлекса младенца (что в настоящее время часто практикуется родителями) у ребенка сохранится способность держаться на воде и примитивно плавать. Но от этих упражнений он сам не перейдет к культурным стилям человеческого плавания (то есть не поплывет брасом или кролем). Овладение этими стилями происходит на совершенно другой, не природной 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 представляют собой врожденные сенсорные способности новорожденного (способности воспринимать внешний мир), которые являются основой для потребности во впечатлениях. Эта потребность проявляется уже в первые дни жизни.

Сенсорные способности и «компетентность» новорожденного

По мере усовершенствования технических возможностей психологического исследования ученые получают все более интересные факты о сенсорных способностях младенцев, которые 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 предпочитают 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, которые 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 окрашенную серым цветом, он будет дольше и с большим интересом смотреть на первую картинку, так как контрасты, образованные темными линиями, для него привлекательней. Именно так выявляют остроту зрения маленьких детей: 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 проследживает его движение. Поэтому младенцы могут с интересом и подолгу рассматривать из коляски шевелящиеся над ними листья на деревьях или кустах — эта «стимуляция» хорошо отвечает их врожденным избирательным предпочтениям.

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 и ему и все меньше сосредотачивает на нем свой взгляд. Но если этот стимул видоизменить, он вновь оживляется, и его ориентировочная реакция вновь 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 два красных шара до тех пор, пока эта картина им не наскучит и они не начнут от нее отворачиваться. Тогда им начинают показывать красный шар вместе с 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 показали, что вскоре после рождения ребенок уже умеет воспринимать тембр, громкость и высоту звуков. Например, он различает звук 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 новорожденные 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. 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, которые *характерны для образа человека* (округлая, замкнутая и сложная форма, движение, звуки речи 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 для младенца 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.

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 в физическом комфорте от прикосновения.

Существует ли у новорожденного потребность в общении со взрослыми и общается ли он с ними реально? Наблюдая за ребенком первых двух-трех 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 *потреб-*

ность в общении не является врожденной и что она приобретает прижизненно.

Скорее всего, 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 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 к взрослому, а лишь предоставляет себя для заботы. Постепенно у него 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 своему малышу как к полноценной личности, причем совершенно уникальной и самой любимой. Она разговаривает с ним, как будто ребенок понимает ее слова; она одобряет и хвалит его действия, как будто он совершает их с полным пониманием того, что делает. 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 ребенка к ней.

В большинстве случаев новорожденный не подает матери никаких ответных сигналов. Но частое чередование движений младенца и ответного поведения матери быстро приводят 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 она прочнее. Однако сначала эта связь имеет односторонний, несимметричный характер: мать прилагает для налаживания отношений с ним 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 удастся, 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 сигналов, исходящих от матери, — ее 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 внимание 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 на третьей неделе жизни новорожденного появляется сначала зрительное сосредоточение на взрослом, а через несколько дней — *первая улыбка*, которая сопровождается взглядом и явно *адресована взрослому*. Обычно такая улыбка появляется в момент, когда младенец только что проснулся, еще не устал, не хочет есть и доволен жизнью. И главное — когда на него смотрят любящие глаза матери. Сначала она мимолетная и мгновенная, бывает трудно поверить и проверить, действительно ли малыш улыбнулся вам. Но очень скоро младенец все чаще начинает улыбаться взрослым сразу при их появлении, и через

2–3 недели уже не вызывает никакого сомнения, что малыш радуется, когда к нему обращаются.

Улыбка младенца до сих пор таит много загадок. 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 же вызывает улыбку младенца. Некоторые из них связывают улыбку с радостью от новых впечатлений. Однако тщательные эксперименты не подтвердили такого предположения. Оказывается, 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 выполняет роль «вторичного подкрепления»: ребенок связывает его появление с пищей, теплом и пр. Однако ребенок никогда не улыбается бутылочке с молоком или теплоте одеяла, 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.

Наблюдения показывают, что впервые улыбку ребенка вызывает 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 удовольствием — 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 переход к новому этапу развития.

Резюме

Новорожденность — период жизни младенца, который продолжается от рождения до конца первого месяца жизни. Его считают кризисным, поскольку младенец резко переходит в абсолютно новые для него условия внешнего мира.

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 (звуки голоса, движущиеся предметы, округлая замкнутая форма и пр.).

Потребность в общении со взрослыми складывается в период новорожденности под влиянием активных обращений и воздействий взрослых. 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 появляется 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 и задания

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. Первая улыбка младенца: ее специфика, психологический смысл, сроки и условия появления.

Глава 3

Первое полугодие жизни

«Комплекс оживления» младенца

В период от четырех до шести 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.

Картина радостного поведения младенца была названа учеными «*комплексом оживления*». 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 гласные звуки), гуканье (тихие короткие звуки типа «кх», «гк» и пр.), гуление (протяжные звуки, напоминающие пение птиц, — «гуулллии» и пр.).

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

Комплекс оживления является своеобразным проявлением удовольствия в ответ на воздействия взрослых. Долгое время комплекс оживления трактовался именно как реакция в ответ на действия взрослого.

Однако последние исследования позволили взглянуть на это явление как на форму *активного участия* младенца в общении с взрослым. Такие данные 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 (то есть быть его акцией). Если это так, то комплекс оживления (КО) должен иметь разный характер в зависимости от ситуации и от задачи общения. В экспериментах М. И. Лисиной фиксировалась интенсивность всех компонентов КО в разных ситуациях взаимодействия с 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.

Полученные результаты показали, что интенсивность и относительная выраженность компонентов КО зависит от типа воздействия взрослого. Так, на улыбку взрослого младенец отвечает в основном тоже улыбкой и оживлением. При поглаживании он спокоен, длительно улыбается и вокализует. 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. 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 двигаться, когда взрослый еще не обращает на него внимания и разговаривает с посторонним. В подобных случаях поведение ребенка — это явно не ответ, а активное действие, призыв к общению.

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 трехбалльной шкале. Результаты работы Мещеряковой показали следующее:

- 1) суммарная интенсивность КО и его компонентов (за исключением зрительного сосредоточения) значительно выше при воздействии взрослого, чем при восприятии предметов;
- 2) обнаружилось 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;
- 3) 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 игрушка неваляшка с изображением человеческого лица;
- 4) 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 вне 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 взрослыми, 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 второго месяца жизни овла-

девает способностью к общению со взрослыми и что это *общение является ведущей деятельностью в первом полугодии жизни*.

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

Первое полугодие жизни — совершенно уникальный период в жизни и ребенка, и взрослого. Этот возраст можно назвать периодом эмоционального общения ребенка с матерью.

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 трудностями и заботами**, эта бытовая сторона не включена в отношения ребенка и матери: он радуется ей не потому, что она за ним ухаживает, а совершенно бескорыстно. 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. **И пусть уход за младенцем приносит множество хлопот и неприятностей** — бессонные ночи, бесконечные испачканные вещи, крики по непонятным причинам, — нормальной матери не придет в голову осуждать, ругать, а тем более наказывать своего малютку. Любовь, которую можно определить 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 присутствия и внимания. Единственное, против чего он выражает протест, — это против своей «незамеченности™». Он изо всех сил стремится привлечь к себе внимание, вызвать и выразить отношение, которое выражает мимикой, вокализациями, движениями, то есть средствами комплекса оживления (других у него еще нет).

В этот период младенец еще не реагирует на содержание обращений взрослых. В первом полугодии младенцы еще не различают положительных и отрицательных воздействий взрослых: на все их слова и интонации (даже гневные и грубые) они отвечают яркими положительными эмоциями. Главная 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. Младенца совершенно не интересуют внешний вид взрослого, наличие предметов у него в руках, его материальное или социальное положение — для него просто не существует всех этих вещей. Он выделяет прежде всего целостную личность взрослого, обращенную к нему и не сводимую к каким-либо частичным, предметным свойствам. Именно *личностные мотивы* побуждают его к общению. Поэтому эту форму общения называют *ситуативно-личностной*.

Таким образом, первой формой общения ребенка со взрослым является «ситуативно-личностная» или «непосредственно-эмоциональная», 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 как начальная форма самосознания*.

Эта первичная форма самосознания заключается в отделении себя от окружающего мира и проявляется в стремлении и способности младенца воспринимать окружающее и относиться к нему. Именно эмоциональное, заинтересованное отношение к окружающим людям и предметам говорит о том, что малыш выделяет себя из внешнего мира, что он воспринимает этот мир как нечто иное, не совпадающее с ним самим. Положительное эмоциональное *самоощущение* младенца, а значит его нормальное психическое развитие, отражается в ярких положительных эмоциях, в стремлении привлечь к себе взрослого, в его общей активности.

Однако самоощущение младенца зависит от качества общения взрослого. Чем более чутко и внимательно взрослый относится к ребенку, тем раньше и яснее он выделяет самого себя. Чем активнее он действует. Глядя на мать и выделяя ее действия, обращенные к нему, младенец начинает выделять и чувствовать самого себя. Он чувствует себя как самое любимое и уникальное существо, с которым общаются и к которому обращаются взрослые. Его присутствие в этом мире становится очевидным через *обращенность* к нему близкого человека. Он чувствует себя как то, на что направлены взгляд, улыбка, слова взрослого. Поэтому его самоощущение неразрывно связано со взрослым и с его отношением. Его самоощущение отражает отношение взрослого. Взрослый является тем 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, его движения, его мимику.

Одно из важнейших психологических новообразований данного возраста — появление *привязанности к близкому взрослому*. Это новообразование называют *аффективно-личностными связями*, которые способствуют тому, чтобы у младенца формировались чувство уверенности в себе, активная позиция к окружающему миру и к самому себе.

Ситуативно-личностное общение оказывает также решающее влияние на формирование *познавательной активности младенца и на его отношение к предметному миру*. Этот факт был доказан в исследовании М. И. Лисиной. Задача работы состояла в том, чтобы установить, какие сдвиги в познавательной активности младенца происходят в результате эмоционального общения. Эксперименты проводились с детьми из дома ребенка, которые, как известно, испытывают дефицит индивидуального, эмоционального общения со взрослым.

Младенцы двух и четырех 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 им «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, участие в обследовании 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 опережали аналогичные проявления у детей контрольной.

Основной вывод из 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 2,5 месяца. С возрастом развивающее влияние эмоционального общения несколько снижается.

Ситуативно-личностное общение младенца с 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.

Результаты работ, 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 к 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.

Особенности познавательной активности в первом полугодии жизни

В первом полугодии происходит чрезвычайно интенсивное развитие всех сенсорных систем, обеспечивающих восприятие внешнего мира. Одной из важных характерных 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 проследивать движение предметов в пространстве.

Когда описывают поведение младенца, часто употребляют выражения «ребенок наблюдает, понимает, узнает» и пр. Однако такие слова можно употреблять лишь условно, поскольку они наделяют младенца теми психологическими возможностями, которыми он еще не обладает. Мы «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 нерасчлененный 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 взор привлекают блестящие, красочные, движущиеся предметы, слух — звуки музыки, речи 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*. Од-

нако 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 (он для них выступает как новый). Предмет для младенца — это ограниченный объем пространства, и все предметы, находящиеся в одном месте, являются для него как бы одним предметом. Поэтому младенец 2-3 месяцев ищет предмет в том же месте, где он обычно находился, даже если он видел его перемещение. Устойчивый образ предмета и предметное восприятие начинают формироваться только к концу первого полугодия, с появлением акта хватания и манипулятивных действий.

Примерно на пятом 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 разные ответы на эти вопросы.

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. Если над коляской или кроваткой висят погремушки, его ручки непременно сталкиваются с ними, вызывая их раскачивание и звуки. 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. Замечая взрослого, эти предметы начинают удовлетворять потребность ребенка в новых впечатлениях 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 с 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 внимание. 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. Смирнова, Г. Н. Рошка).

Его 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 четыре 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. Игрушка поме-

щалась 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 седьмого 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 активность ребенка по отношению к игрушке возрастала. Если на первых занятиях большинство активных проявлений ребенка было адресовано взрослому (взгляды, улыбки, вокализации), то на последних занятиях практически все они были направлены на игрушку в руках взрослого, дети тянулись к ней, пытались потрогать, схватить руками.

Игрушку, пассивно 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 спонтанной двигательной активности младенцев первого полугодия нельзя рассматривать как единственное и достаточное условие возникновения целенаправленного хватания предметов.

Данное исследование подвергает сомнению и вторую гипотезу о том, что предметы, замечая 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.

Во-вторых, сравнительный анализ поведения детей, направленного на предмет и на взрослого, показал принципиально различный характер активности детей: направленная на взрослого, она проявлялась в основном в эмоциях и в вокализациях, в то время как направленная на предмет, заключалась преимущественно в ориентировочно-исследовательских (рассматривание) 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 ко взрослому не переносится на предмет. Общаясь со взрослым и действуя с предметом, ребенок осуществляет принципиально различные виды деятельности, которые, конечно же, не сводятся к перцептивному восприятию различных объектов.

Полученные в этих экспериментах данные позволяют наметить психологические механизмы влияния взрослого на формирование предметных действий младенца: являясь аффективным центром любой ситуации, взрослый передает предмету *субъективную значимость* и тем самым «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 единство сенсорного и моторного начала, или единство восприятия и действия, которое составляет основу первой, наглядно-действенной формы мышления. Своеобразие сенсомоторного единства заключается в том, что оно представляет собой не первичную рефлекторную связь, а связь через *аффект*. Младенец тянется к предмету, потому что данный предмет привлекает его. Восприятие предметов (в частности игрушек) неотделимо от эмоционального отношения к ним. Именно аффективный характер восприятия приводит к такому единству восприятия и действия. Но отношение к предметам 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.

Резюме

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.

Вопросы и задания

1. Что такое «комплекс оживления» и каковы его компоненты? Каковы функции комплекса оживления в психической жизни младенца?
2. Назовите основные характеристики ситуативно-личностного общения младенца со взрослым.
3. Как можно доказать, что ситуативно-личностное общение со взрослым является ведущей деятельностью младенцев 2-6 месяцев?

Глава 4

Второе полугодие жизни

Ситуативно-деловое общение младенца со взрослым

Во втором полугодии жизни младенец, уже умеющий действовать с предметами, становится в новую позицию по отношению к взрослому. Пржнее, ситуативно-личностное, чисто эмоциональное общение отодвигается на второй план. Это ярко проявляется в его поведении. 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 большим 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 движениями, например «в козу» (Идет коза Рогатая...) или «по ровненькой дорожке... В яму бух!». 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 потребность не только 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 человек, но и как партнер по совместным действиям.

Основными средствами общения ребенка, помимо экспрессивно-мимических, становятся *предметные действия и локомоции*: позы и жесты, 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 получила название *ситуативно-деловой*. Такое 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. Это достигается на этапе ситуативно-личностного общения. Дефицит такого 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 происходят в условиях личного контакта с ребенком на фоне предметной деятельности.

Характер общения взрослого с ребенком играет большую роль в формировании привязанности. В одной экспериментальной работе 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 — ласковое обращение и разговор;
- 2) ситуативно-деловое — демонстрация новых игрушек и действий с ними;
- 3) речевое, познавательное общение — чтение детских книжек.

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.

Результаты данной работы позволяют 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 ко взрослым и на чувствительности к их

воздействиям. В первом полугодии младенцы *одинаково реагируют на положительные и отрицательные воздействия взрослых*, в обоих случаях проявляя положительные эмоции. Дети до 5-6 месяцев радостно встречают любые обращения взрослого. Во втором полугодии картина резко меняется.

После шести месяцев дети хорошо *различают положительные и отрицательные воздействия взрослых и по-разному реагируют на них*: при порицании или осуждении со стороны взрослых у них начинают преобладать негативные проявления — малыши обижаются, отворачиваются, а иногда и плачут.

Интересно, что сроки появления дифференцированного отношения к отрицательным и положительным воздействиям зависят от условий воспитания детей.

Исследования, проведенные под руководством С. Ю. Мещеряковой, показали, что 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 и 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, «кокстства»; сироты же преимущественно проявляют скованность, испуг и слабое недовольство.

Очень интересными являются различия эмоциональных проявлений детей в ситуативно-личностном и ситуативно-деловом общении. 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, переход к ситуативно-деловому общению во втором полугодии жизни ребенка связан с существенной перестройкой в отношении детей ко взрослым. У младенцев появляются не только положительные, но и отрицательные эмоции, адресованные взрослым и включенные в общение с ним.

После 5-6 месяцев возникают *качественные различия в отношении детей к знакомым и незнакомым взрослым*. Характер узнавания младенцами взрослых на протяжении первого года жизни существенно меняется:

- на первой стадии (первый месяц жизни) у детей отсутствуют устойчивые реакции на любые воздействия всех взрослых;
- на втором месяце жизни младенцы хорошо различают внимание и невнимание взрослых, но еще никак не различают самих взрослых — они радостно встречают всех взрослых без исключения;
- в три месяца начинает становиться дифференцированное отношение к окружающим людям, которое окончательно формируется примерно к пяти 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 пяти месяцев появляются качественные различия в эмоциональных проявлениях детей, направленных на разных взрослых — незнакомые люди начинают вызывать смущение, страх, напряжение, а близкие — яркие положительные эмоции.

У младенцев первого полугодия это проявляется в различной интенсивности положительных эмоциональных проявлений (дети больше радуются близким, чем чужим людям).

Во втором полугодии отношение к близким и посторонним взрослым различаются 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.

Все это показывает, что 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 шести месяцев легко и безболезненно адаптируются к новым взрослым и новым условиям при усыновлении. После семи 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 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.

Ранее отмечалось, что 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 различение самих речевых звуков: в них выделяются два разных компонента — тембровой (фонематический) и тональный (звуковысотный), 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.).

В это время 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 слово «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*, которые 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», «хм» или «агу»);
- гуление (протяжные звуки, напоминающие пение, например «аааа», «гулии»).

Вокализации младенца первого полугодия мало напоминают 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», которое всегда обращено к 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. Характерно, что лепетные вокализации, в отличие от гуканья и гуления, по своему фонематическому составу отражают особенности родного языка окружающих взрослых. Например, российские и китайские дети гукуют одинаково, а лепечут совсем по-разному.

К концу года у многих детей также появляются отдельные слова, которые имеют свое постоянное значение и свое звучание. Например: няй-няй (дай), ав-ав (собака), ам-ам (кушать). Это так называемые «автономные слова».

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, воспитывающимся в доме ребенка, давали прослушивать записанный на магнитофонную пленку отрывок 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, то есть 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 близкими и знакомыми взрослыми*. Именно взрослые вводят ребенка в мир речевой действительности и формируют у него способность не только говорить, но и слушать. Речевое воздействие и слышимая речь неотделимы от конкретного человека. 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:

- 1) эмоциональное общение со взрослым создает у ребенка состояние свободы, раскованности, эмоционального комфорта, без которых невозможна собственная активность младенца;
- 2) заинтересованность в общении со взрослым делает ребенка более внимательным к его речи: вызывает слуховое сосредоточение на звуках голоса и зрительное сосредоточение на внешних органах речи — младенец начинает внимательно рассматривать шевелящиеся губы взрослого и пытается воспроизвести их движение.

Благодаря этому в недрах довербального общения складывается самое совершенное средство человеческого общения — речь.

Развитие манипулятивных действий младенца

Важнейшее достижение первого полугодия — овладение 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. На 5-7 месяце жизни происходит дальнейшее совершенствование хватания. Во-первых, движения руки становятся все более точными, направленными на цель; во-вторых, рука 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, толкание, сжимание предметов) вызывают тот или иной результат — приближение или удаление игрушки, брнчание погремушки, писк резиновых пупсиков и пр. Ребенок начинает замечать этот результат и активно его воспроизводить — трясти погремушки, стучать палкой по прутьям кроватки, пищать «пищалками», выбрасывать игрушки из кровати и пр. Во втором полугодии ярко проявляется *направленность на результат*, на те 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, можно включить или выключить свет, сняв трубку телефона — услышать гудок. Многие малыши ловко управляют пультом телевизора, включая и выключая его. Все эти действия приносят детям огромное удовольствие, и они стремятся многократно воспроизводить их.

С помощью взрослых возможности действия младенца существенно расширяются: родители (или воспитатели) могут показать различные свойства предмета и новые способы действия с ним. Они показывают, что мячик можно катать, кольцо пирамидки надевать на стержень, волчок крутить и пр. Подражая взрослым, малыш переходит к специфическим действиям с предметами, которые он осваивает к концу года. По-

явление *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 «учит» руку подстраиваться под его свойства, а глаз «учится» у руки. К 10-11 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 с предметами приводит к открытию в предметах все новых и новых свойств, которые вызываются совершаемыми действиями или проявляются в них. Это такие свойства, как перемещение, падение, звучание, мягкость или твердость, сжимаемость, устойчивость и пр. Переход к манипулированию двумя руками 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 определенного 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, *исследует* его: ошупывает 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 под платком или под крышкой предметы, и «прятки с игрушками» становятся 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 определяется его отношениями с близкими взрослыми.

В экспериментальной работе С. Ю. Мещеряковой 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 ситуациях — положительно-го и отрицательного характера (в «положительной» детям предъявляли интересную и безопасную игрушку — куклу-неваляшку; в «отрицательной» ситуации ребенку показывали незнакомую и пугающую его заводную игрушку — шагающего и каркающего пингвина с горящими глазами). 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).

Результаты показали значительные различия между группами семейных детей и воспитанников домов ребенка в обеих ситуациях. В положительной ситуации приход близкого взрослого значительно повышал игровую активность детей, они старались привлечь мать к игре, поделиться с ней своими впечатлениями. Воспитанники домов ребенка почти не проявляли никакой инициативы в общении с медсестрой, они, напротив, ожидали ее активных действий.

В отрицательной ситуации различия были еще заметнее. Появление матери в этой ситуации радикально меняло поведение семейных детей:

они переставали бояться пугающего пингвина и обращались к матери 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. Дети боялись всего нового и нуждались в постоянной физической защите взрослого. Их главной потребностью было спрятаться за спину старшего, и только под этой защитой они чувствовали себя в безопасности.

Приведенные факты говорят о том, что под влиянием эмоционального общения со взрослым к концу младенчества у нормально развивающегося ребенка складывается чувство безопасности и доверия к окружающему миру. Детям достаточно простого присутствия и эмоциональной поддержки матери, чтобы развернуть познавательную активность. Они чувствуют себя защищенными и уверены, что мать всегда придет к ним на помощь. В дальнейшем, на втором году жизни, это чувство станет внутренним достоянием ребенка, и физическое присутствие матери в новой ситуации станет уже необязательным. Получается, что надежная, эмоциональная привязанность младенца к матери порождает его дальнейшую «отвязанность» от нее, то есть его самостоятельность, уверенность в себе и познавательную активность.

Становление образа себя

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 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.

Наличие образа самого себя у ребенка наиболее ярко проявляется при восприятии ребенком своего зеркального отражения. Восприятие зеркального образа традиционно связывается в психологии с изучением

самосознания. Интерес маленьких детей к зеркалу был описан еще Ч. Дарвином, который указывал, что узнавание себя в зеркале является явным свидетельством наличия образа самого себя у ребенка. Становление образа себя изучалось в экспериментальном исследовании Н. Н. Авдеевой.

Методика исследования 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 показали 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. Например, ребенок размахивает рукой, перебирает пальчиками, постукивает по зеркалу, одновременно наблюдая за отражением своей руки. Затем, совершив движение, переводит взгляд на реальную руку, после чего рассматривает лицо и глаза. Часто ребенок попеременно смотрит на руку, ее отражение, 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 этой картине четко просматривается формирование *представлений младенца о себе* и о своих возможностях, о которых он узнает через зеркало. Причем узнавание себя всегда приносит детям радостные эмоции.

В отличие от этого, восприятие своего отображения в зеркале у воспитанников дома ребенка вызывало в основном отрицательные экспрессии (настороженность, тревогу, испуг, отворачивание), в особенности когда они находились «один на один» с зеркалом. В этой группе было значи-

тельно 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, пытались потрогать повязку.

Все это может свидетельствовать о том, что дефицит личностного ориентированного отношения, который испытывают дети в домах ребенка, и отсутствие у них положительного эмоционального самоощущения приводит к аморфности и неустойчивости образа себя. Они не узнают себя в зеркале и не интересуются своим отображением, 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».

Кризис 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, хватается, бросает и тянет все, что попадется на глаза, опрокидывает банки с вареньем, разливает мамины духи, грызет обувь своими молодыми зубами, пробует на вкус бабушкины лекарства и т. п.

Стремление к независимости нередко выражается в негативном поведении ребенка. Он резко протестует против управления собой, сам пытается управлять близкими взрослыми, 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.

В этой работе родители малышей от 6 месяцев до 1 года 6 месяцев ежемесячно заполняли анкету с разнообразными вопросами об особенностях поведения ребенка. В результате анкетирования было установлено, что от 10 до 15 месяцев в поведении детей наблюдаются резкие изменения, которые имеют преходящий характер и могут быть сгруппированы в пять подгрупп:

- 1) «трудновоспитуемость» ребенка — упрямство, иастырность, непослушание, требования повышенного внимания и пр.;
- 2) резкое увеличение новообретенных, как положительных, так и отрицательных — попытки самостоятельных действий во время кормления, одевания, отказы от выполнения необходимых режимных процедур, овладение большим числом новых умений как в игре, так 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, а главное — стремление все делать самому, даже при отсутствии соответствующих умений.

Другой сферой проявления кризисных симптомов являются отношения со взрослыми. Здесь явно нарастает избирательность в отношениях с различными взрослыми; наблюдается 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. Явное стремление отстоять свою независимость и утвердить свое право на самостоятельность проявляется и в его повышенной обидчивости, и в протестах против взрослых, и в настойчивых требованиях выполнения его желаний.

Что же стоит за столь существенными переменами во всех сферах жизнедеятельности ребенка? Конечно, возросшие возможности ребен-

ка 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 — *«мотивирующих представлений»*, которые и составляют центральное новообразование первого года жизни.

На этом этапе 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. Предметы, значимые и привлекательные в основном в руках взрослого, теперь влекут малыша сами по себе.

Возникновение данного новообразования определяется возросшими возможностями ребенка (свободой передвижения) и первыми запретами взрослого. 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, оно «не существует» для ребенка, растворяется в ситуации и существует как часть желаемого. Невыполнение 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 это 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: ребенку нужно не только хорошее отношение к нему вообще, а отношение к его *конкретным*

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

Резюме

Во втором полугодии меняются отношения ребенка со взрослыми:

- 1) младенец начинает по-разному реагировать на отрицательные и положительные воздействия взрослого;
- 2) 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;
- 3) отношение ко взрослому определяется удовлетворением потребности ребенка в практическом сотрудничестве.

Второе полугодие является подготовительным периодом к активной речи. В этот период интенсивно развивается 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.

На этом этапе развивается представление ребенка о себе. На основе положительного самоощущения и манипулятивной деятельности складывается представление о самом себе как о субъекте практической деятельности, то есть как об 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 которого охватывают все сферы жизнедеятельности ребенка: его отношения к предметному миру, к окружающим взрослым и к самому себе.

Выросшая 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 и задания

1. Как доказать влияние ситуативно-личностного общения на развитие познавательной активности детей?
2. Как меняется отношение ко взрослому во втором полугодии жизни?
3. В чем заключаются предпосылки развития речи в младенческом возрасте?
4. При каких условиях слышимая речь взрослых становится источником собственных вокализаций ребенка?
5. Какие изменения в представлении ребенка о себе происходят во второй половине первого года?
6. Назовите главные признаки кризиса одного года.
7. В чем состоят новообразования кризиса первого года?

Рекомендуемая литература

1. *Авдеева Н. Н., Мещерякова С.Ю.* Особенности психической активности ребенка первого полугодия жизни // Мозг и поведение младенца. Глава 5. - М., 1993. - С. 167-184.
2. *Бауэр Т.* Психическое развитие младенца / Под ред. А. В. Запорожца и Б. М. Величковского. — М., 1985.
3. *Выготский Л. С.* Младенческий возраст // Собр. соч. Т. 4. — М., 1984. С. 269-318.
4. *Лисина М. И.* Проблемы онтогенеза общения. — М., 1986.
5. *Мазитова Г. Х.* О развитии взаимоотношений с окружающими взрослыми у младенцев // Эксперимент исследования по проблемам общей, социальной психологии и дифференциальной психофизиологии / Под ред. Э. А. Голубевой и В. Б. Ольшанского. — М., 1976.-С. 15-31.
6. *Мещерякова С. Ю.* Особенности аффективно-личностных связей со взрослыми у младенцев, воспитывающихся в семье и в домах ребенка // Возрастные особенности психического развития детей / Под ред. И. В. Дубровиной и М. И. Лисиной. — М., 1982. — С. 19-36.
7. *Мещерякова С. Ю.* Особенности «комплекса оживления» у младенцев при воздействии предметов и общении со взрослым // Вопросы психологии, 1975. — № 5. — С. 81-89.
8. Общение и речь: развитие речи детей в общении со взрослыми / Под ред. М. И. Лисиной. Главы 1-6. М., 1985. - С. 3-137.
9. *Поливанова К. Н.* Психология возрастных кризисов. — М., 2000.
10. Психическое развитие воспитанников детского дома / Под ред. И. В. Дубровиной и А. Г. Рузской. — М., 1990.
11. Развитие личности ребенка / Под ред. Р. Х. Массена, Дж. Кагана, А. С. Хьюстон. - М., 1987.
12. Развитие общения у дошкольников / Под ред. А. В. Запорожца, М. И. Лисиной. - М., 1974.
13. *Смирнова Е. О., Ротка Г. Н.* Роль общения со взрослым в развитии предметно-манипулятивной деятельности ребенка на первом году жизни // Вопросы психологии, 1987. - №3. — С. 57-64.
14. *Фигурин Н. Л., Денисова М. П.* Этапы развития поведения детей в возрасте от рождения до одного года. - М., 1949.
15. *Щелованов Н. М., Аксарина Н. М.* Воспитание детей раннего возраста в детских учреждениях. — М., 1955.
16. *Эльконин Д. Б.* Детская психология. - М., 1960.

ЧАСТЬ Ш

РАННИЙ ВОЗРАСТ

(ОТ 1 ГОДА ДО 3 ЛЕТ)

Глава 1

Предметная деятельность ребенка раннего возраста

Ситуативно-деловое общение и предметная деятельность ребенка

К началу раннего возраста ребенок, приобретая стремление к самостоятельности и независимости от взрослого, остается связанным с ним и объективно (поскольку ему необходима практическая помощь), и субъективно (поскольку нуждается в оценке взрослого и его внимании). 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 второй 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 их человеческой функции. Он еще не выделяет способа действия с предметом и его назначения, а взрослый является для него «источником» интересных предметов и ярких впечатлений. Он лишь показывает и дает ребенку различные предметы, а манипулирует с ними младенец по-своему, самостоятельно и независимо от взрослого. На втором году жизни содержание предметного сотрудничества ребенка со взрослыми коренным образом меняется. Содержанием их совместной деятельности становится *усвоение общественно выработанных способов употребления предметов*. Своеобразие новой социальной ситуации развития, по словам Д. Б. Элькониной, 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» (1989, с. 47). Взрослый становится для ребенка «поставщиком» самих предметов, но и *образцом* человеческих, специфических предметных действий. И хотя на протяжении всего раннего

возраста форма общения со взрослыми 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 взрослыми 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 локomotorных средств общения. Овладение ребенком активной речью является наиболее впечатляющим событием 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 заме-

щения, 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 трех 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.

Овладение орудийными действиями

Четкое различие между двумя видами предметных действий — *ручными и орудийными* — было введено П. Я. Гальпериным. В первом случае предметом действуют так, как действуют самой рукой; предмет становится своеобразным 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 возникает само орудие как та 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 орудуешь, 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 вниз 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, 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» (1980, с. 197-198).

В этом примере четко выступает смена ручных операций орудийными. Характерно, что этой смене 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. Элькониним. 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 ребенок взрослый. Он в совместной деятельности с ребенком изменяет положение его руки, и ребенок не приспособливается 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» (1989, с. 134).

Итак, главное в овладении орудийными действиями — это *совместная деятельность ребенка со взрослыми*, в процессе которой последние

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 совместной деятельности с ребенком взрослый выполняет сразу несколько функций:

- 1) дает ребенку смысл действий с предметом, его общественную функцию;
- 2) организует действия и движения ребенка, передает ему технические приемы осуществления действия;
- 3) через поощрения и порицания контролирует ход выполнения действий ребенка.

В предметном действии Д. Б. Эльконин выделяет две стороны: *смысловую* и *техническую*. В сформированном действии взрослого эти две стороны слиты и существуют в неразложимом единстве: операционально-техническая сторона действия как бы закрывает, снимает и функции орудия, и смысл самого действия. В действиях ребенка раннего возраста эти два аспекта возникают не одновременно.

Д. Б. Эльконин приводит пример из наблюдений за своим внуком Андреем.

«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» (1989, с. 136).

В этом примере наглядно выступает важное обстоятельство: *смысл* производимого ребенком действия заключается в том, что оно производится ради выполнения поручения взрослого и совместно с ним. Но этот общий смысл может быть реализован только в том 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. *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!" — то есть 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 определяется 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 на 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 просто как подражание 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 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 стади-

я развития, от собственного предметного действия. Но образ собственного действия ребенка строится *вместе со взрослыми, в совместной деятельности с ними*.

Ребенок перестает обращаться ко взрослому за подтверждением правильности своего действия только тогда, когда оно уже освоено, когда образ своего действия уже построен. На всех этапах его формирования ребенок постоянно строит этот образ на основе образца взрослого. А так как носитель образца — взрослые, то и сам процесс формирования для ребенка имеет смысл отношений со взрослыми. Даже на последних этапах его формирования, когда ребенок уже осуществляет действие правильно и самостоятельно, он постоянно ориентируется на отношение и оценку взрослых. 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 стороны 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.

Резюме

В раннем возрасте изменяется социальная ситуация развития и ведущая деятельность ребенка. Ситуативно-деловое общение со взрослым становится формой и средством организации предметной деятельности ребенка. Взрослые становятся не просто источником предметов и помощниками в манипуляциях ребенка, но участниками 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 взрослых 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 осваивается 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 и задания

1. Особенности специфических манипуляций в начале второго года жизни.
2. Как мершается ситуативно-деловое общение 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. Назовите основные условия освоения орудийных действий.
7. Какова роль взрослого в овладении предметными действиями ребенка раннего возраста?
8. Чем отличается копирование образцов взрослого от собственного предметного действия ребенка?

l A d B d Z

Познавательное развитие в раннем возрасте

Развитие восприятия

Среди всех психических процессов главная роль в раннем возрасте принадлежит восприятию. Поведение и сознание детей этого возраста целиком определяется восприятием. Так, память в раннем возрасте существует в форме узнавания, то есть восприятия знакомых предметов. Мышление ребенка до трех 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, — готовой пирамидкой или матрешкой. 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, то есть 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 нужном порядке. Первона-

чально 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 соотношению* 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 различной 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, затем 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 позже 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 на всем протяжении раннего возраста 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 предпосылкой становления внутреннего плана действия и умственного развития.

Особенности мышления в раннем возрасте

Уже к началу раннего возраста у ребенка есть отдельные действия, которые можно считать проявлениями мышления. Это те 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 веревке). 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 использование 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 реше-

нии 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 использует разные способы открывания коробочки, доставания привлекательной игрушки или получения новых впечатлений и в результате своих проб случайно получает эффект. Например, случайно 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 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, 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 не осознан, он пока полностью включен в ткань непосредственного, конкретного действия, но важно то, что предметы выступают здесь не со стороны своих практически-потребительских функций, а со стороны абстрактных, общих свойств, вычленения *существенных и функциональных признаков, которые открывает и познает ребенок*. Такое познание захватывает малыша и приносит ему новые, познавательные эмоции — интерес, любопытство, удивление, радость от открытия. Познавательная активность и развитие мышления в раннем возрасте проявляется не только (и не столько) в успешности решения практических задач, но прежде всего в эмоциональной вовлеченности в такое экспериментирование, в настойчивости и в 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 действует 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 действия, поэтому они легче выделяются и фиксируются в сознании ребенка.

Во-вторых, предметы-орудия становятся первыми носителями детских обобщений — усвоив способ действия того или иного орудия (ложки, палки, карандаша), 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 теми предметами, на которые направлено его действие. Тем самым создаются благоприятные предпосылки для выделения этой связи и ориентировки на нее.

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 им 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 другие такие же игрушки, но другого цвета и размера. При этом выяснялось, сумеют ли дети перенести (обобщить) названия первых игрушек на другие, отличающиеся только по несущественным признакам.

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 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 1 года до 2,5 лет.

Для первой ступени характерны ранние наглядные обобщения, при которых предметы группируются по наиболее ярким, выделяющимся признакам (чаще всего это 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) 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 общих понятий.

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.

Однако уровень развития мышления обобщения ребенка определяется не только его предметными действиями, но и *развитием его речи*. Этой важнейшей для раннего возраста линии развития ребенка — развитию речи — будет посвящена следующая глава.

Резюме

Важнейшей и центральной психической функцией является восприятие. Именно оно определяет функционирование и развитие всех познавательных процессов. Восприятие ребенка развивается в процессе предметной деятельности. Появление соотносящих и орудийных действий с игрушками способствует ориентации ребенка в различных свойствах 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. 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 является речь. Важнейшим событием раннего детства является встреча линий развития мышления и речи.

Вопросы и задания

1. Какова роль восприятия в раннем детстве?
2. Перечислите действия, наиболее эффективные для развития восприятия детей раннего возраста.
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

Роль речи в развитии ребенка

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. Она позволяет ребенку управлять собой и своим поведением, думать и фантазировать, строить воображаемую ситуацию и осознавать свои действия. «Магическая сила» речи заключается в том, 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, понятие. Овладевая языком, ребенок овладевает знаковой системой, которая становится мощным орудием мышления, управления собой и, конечно же, 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 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 двух 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. Л. С. Выготский рассматривал значение слова «не только как единство мышления и речи, но и как *единство общения и обобщения*, коммуникации и мышления» (т. 2, с. 19). 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.

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 двух-трех 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 полутора до двух 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 предложении, 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 его теории 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, то есть 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. Учащиеся 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 ребенок, еще не владеющий речью, не может понять, 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 его жизни открытие, то ему уже 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 небольшие продвижения ребенок постепенно приходит к осознанию смысла речевых знаков.

Французский психолог А. Валлон также признает такое открытие ребенка. Однако, согласно его воззрениям, ребенок открывает не общее понятие и правило, а только способ обращения с вещами. Вся история развития речи основана на том, полагает этот ученый, что ребенку открыли возможность наименования вещи, то есть 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.

Все перечисленные теории 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 Л. С. 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, локомощии, 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, который прямо не занимался вопросами детского развития, но, будучи гениальным наблюдателем, сумел заметить, что, прежде чем использовать общепринятую речь, ребенок говорит на своеобразном языке, который весьма отдаленно напоминает язык взрослых. Этот детский язык отличается от взрослого, во-первых, фонетикой (звучанием слов), а во-вторых, своей смысловой стороной, то есть 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*. 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 увидев 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, из 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.

Например, 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 сладкое, 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 мышление ребенка приобретает какие-то начальные черты речевого, оно еще не может быть оторвано от наглядного. В словах ребенка возможны лишь такие отношения, которые отражают непосредственное отношение вещей. Значения слов детской речи не находятся в отношении общности друг к другу, то есть одно значение не имеет отношения к другому значению. Например, во взрослом языке 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, «фа-динь» может означать по-

езд. 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 первых активных слов ребенка

Примерно во второй половине второго 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 отмечали, что слово — это прежде всего знак, то есть заместитель другого предмета. Значит, за каждым словом должно стоять то, что оно обозначает, то есть его значение. Если такого предмета нет, если мать и ребенок до полутора 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, активные слова ребенка также задерживаются: у него не возникает потребности назвать предмет, обратиться к кому-либо с просьбой или выразить свои впечатления. Потребность и необходимость говорить предполагает 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 (как-им всегда является слово) для воздействия на окружающих.

Процесс порождения первых слов ребенка исследовался в работе 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 в течение некоторого времени действовал с предметами (матрешка, курочка, яичко) 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. Возникла затруднительная для ребенка ситуация. Взрослый, находившийся рядом, давал предмет ребенку лишь в том случае, если он 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. Он поступал так до тех пор, пока ребенок, обращаясь к нему, либо правильно не называл предмет, либо отказывался от общения.

75 % детей в этой экспериментальной ситуации научились правильно называть предметы.

Особый интерес в этой работе представляет не столько результат, сколько процесс, в результате которого дети переходили к адекватному употреблению слова. На основе фиксации поведения детей и их зри-

тельных 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 становился *взрослый*. Сначала ребенок переводил свой взгляд с предмета на взрослого и обратно, а потом останавливался глазами на взрослом. Обращаясь ко 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 становилось именно *слово*. Ребенок начинал не просто смотреть на взрослого, но сосредотачивался 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.

М. Г. 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 часто произносить какое-либо искаженное и ничего не значащее слово только потому, что им нравится его звучание. Замечательный знаток детского языка — Корней Иванович Чуковский собрал в своей книге «От двух до пяти» интересные образцы детского словесного

творчества, которые свидетельствуют о той большой работе, которую проделывает ребенок над усвоением звуковой оболочки языка. 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 здесь слово выступало как *орудие-средство* в своей собственно коммуникативной функции. Процесс использования слова, наблюдаемый в этом эксперименте, показывает, что ребенок сначала ориентируется в общем смысле ситуации. Первоначально эта ситуация выступает для него как коммуникативная (надо обратиться к взрослому); затем ситуация побуждает его употребить слово для вовлечения взрослого (надо обратиться ко 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 *сначала 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 взрослыми.

Полностью развернутым порождение слова бывает только в начале. 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, то есть задача передать 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*.

Усвоение грамматического строя речи на третьем году жизни

Третий год жизни знаменует новый этап в развитии речи ребенка. Основным его содержанием является усвоение *грамматической структуры предложения*. Быстро и значительно возрастает запас слов. В словарном запасе встречаются почти все части речи.

Этот год характеризуется резко возрастающей речевой активностью ребенка, которая происходит по нескольким линиям.

Во - первых, *расширяется круг речевого общения* ребенка. Он много говорит уже не только с близкими взрослыми, но и с другими, мало знакомыми людьми; с помощью речи он начинает обращаться и к сверстникам. Ребенок обращается ко 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 практической деятельностью детей в наглядной ситуации. Это придает речи форму диалога, то есть прямых ответов на вопросы взрослых или вопросов и обращений к ним. Диалог является как бы частью совместной деятельности ребенка со взрослыми, 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 па первый взгляд не обращена ни к кому, 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 не только могут слушать и понимать 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. Они легко запоминают небольшие стихотворения и сказки и воспроизводят их с большой точностью. Они уже пытаются рассказать взрослым о своих впечатлениях и о тех 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. В начале 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 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, при предложении большого кубика и маленького кружка инструкция «Положи кружок на кубик» практически всегда выполнялась правильно, а при противоположной инструкции «Положи кубик на кружок» — правильное выполнение резко снижалось (до 30 %). На следующем этапе грамматические элементы предложений 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 2 лет. Это время предложений, состоящих из аморфных слов-корней, которые во всех случаях употребляются в одном неизменном виде. На этом этапе существуют две стадии:

- 1) *стадия однословного предложения* (1 год 3 месяца — 1 год 8 месяцев); например: «Упала» или «Киса» - в этих высказываниях ребенок обозначает словом только главный для него член предложения (подлежащее или сказуемое), остальные члены того же предложения находятся в ситуации и могут быть поняты только из нее и других, невербальных средств ребенка (жестов, мимики и пр.);

- 2) *стадия предложений, состоящих из нескольких слов*, главным образом двухсловных 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 внешнего выражения. Слова связываются в предложения с помощью различных грамматических средств. В пределах этого периода намечаются три стадии:

- 1) *стадия формирования первых форм связи слов в предложениях рода, числа, некоторых падежей* (1 год 10 месяцев — 2 года 1 месяц);
- 2) *стадия использования флексийной системы русского языка для выражения синтаксических связей*: изменение окончания существительных и глаголов, устанавливающее связь слов в предложении (2 года 1 месяц — 2 года 3 месяца);
- 3) *стадия усвоения служебных слов для выражения синтаксических отношений* — союзов, предлогов, наречий (2 года 3 месяца — 3 года).

В этот период ребенок в основном овладевает союзами (как, потому что, а, и, когда, только и пр.) и предлогами (над, под, на, рядом и пр.).

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*.

Речь возникает и первоначально развивается в онтогенезе как средство общения со взрослым. Первые слова ребенка адресованы взрослому и 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 (то есть регулирующей речи) является *социальная речь ребенка*, адресованная взрослому.

На первых этапах ребенок воспринимает адресованные ему указания взрослого и подчиняет им свое поведение. Затем, обращаясь ко взрослым за помощью, он *управляет их поведением*.

На следующем этапе ребенок *организует собственное поведение* по социальному типу, применяя к самому себе тот способ (то есть речевые высказывания) поведения, который он раньше применял к другому. Таким образом, речь из категории *интерпсихической становится интрапсихической функцией*.

Основываясь на этих представлениях, другой всемирно известный отечественный психолог — А. Р. Лурия выдвинул положение о том, что анализ развития произвольного действия у ребенка следует начинать с исследования способности ребенка *выполнять речевую инструкцию взрослому*. При выполнении речевой инструкции действия ребенка коренным образом отличаются от произвольных 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*. То, что сегодня ребенок выполняет по словесной инструкции взрослого, завтра он сможет выполнить в ответ на приказ самому себе, сформулированный в плане собственной внутренней речи. Поэтому выполнение словесной инструкции можно рассматривать как простейшую модель произвольного действия.

Под руководством А. Р. Лурии был развернут целый цикл исследований, направленных на изучение способности детей раннего возраста выполнять действия по инструкции, которые 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 резиновую грушу), дети не могли остановить его; инструкция «больше не нажимать» была бессильной и лишь вызвала новые движения. Включение собственной речи ребенка («когда будет огонек, скажи "ту" и нажми») также не оказывало положительного эффекта: двигательная и речевая реакции взаимно тормозились.

Примерно те же результаты были получены Н. П. Парамоновой и О. К. Тихомировым на детях 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 тех 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.

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*, то есть повторение инструкции. Результаты этих попыток представляют особый интерес, поскольку могут прояснить вопрос о соотношении двух основных функций речи (коммуникативной и регулятивной) и об их взаимосвязи.

Соотношение коммуникативной и регулятивной функций речи в раннем возрасте

Активная (или коммуникативная) речь ребенка и 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 наших исследований (Е. О. Смирнова и Г. Н. Рошка) 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 две группы: «хорошо говорящие» и «плохо говорящие». Первые могли выразить словами просьбу или требование взрослому; воспроизвести по просьбе взрослого предложенное слово; использовать в речи двух- и трехсловные предложения.

В отличие от них, «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 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, а из плохо говорящих ее не выполнил никто.

Наблюдения за поведением этих детей показали, что хорошо говорящие дети были более коммуникабельными и более чувствительными 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, то есть 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, они еще не прошли через этап осознания слова, которое остается для них лишь условно-рефлекторным сигналом. Поэтому они понимают значения отдельных слов и могут выполнить простые одношаговые инструкции, то есть 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 опосредовать свои действия словом определяется осознанием значения слова*, которое первоначально связано с его аффективной притягательностью. Именно благодаря аффек-

тивной притягательности, то есть 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.

Резюме

Речь возникает и первоначально развивается как средство общения со взрослыми. 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 существует этап автономной детской речи, который приходится на начало второго года жизни. Слова ребенка этого возраста отличаются от взрослых слов 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 нашим суждениям, а скорее нашим восклицаниям. Детская речь передает воспринимаемые впечатления, констатирует их, но не обобщает и не умозаключает. Слова детской речи не имеют постоянного значения/Это скорее указательные голосовые жесты, чем настоящие слова.

В середине второго года 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 предложении, 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 функции речи тесно связаны в своем генезисе: отставание в развитии коммуникативной речи сопровождается недоразвитием ее регулятивной функции. Овладение словом и отделение его от конкретного взрослого в раннем возрасте можно рассматривать как первый этап в развитии произвольности ребенка, на котором происходит преодоление ситуативное™ и осуществляется новый шаг к свободе от непосредственного восприятия.

Вопросы и задания

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 ее использования?
3. Назовите необходимые условия рождения первых слов ребенка; роль взрослого в этом процессе.
4. В чем причины возможных отставаний в речевом развитии детей?
5. Назовите основные линии развития речи на третьем году жизни.
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. Различие между этими двумя видами предметных действий заключается 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 «просто так», без какой-либо определенной цели.

В начале второго года жизни игрушка выступает для ребенка в том же качестве, что и любой другой предмет, с которым можно манипулировать. Малыш перекладывает игрушки с места на место, стучит ими, вкладывает в различные емкости, то есть 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, укладывать её 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 взрослыми. Затем те же действия распространяются на другие, похожие предметы. Сама же игрушка еще не является для малыша игрушкой в привычном смысле слова (то есть 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». Так, например, один двухлетний 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, тем самым 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, имеющих в репертуаре малыша. Малыш либо без конца выполняет одно и то же действие, либо осуществляет несколько действий без какой-либо логической связи: сначала кормит куклу, потом причесывает, потом укладывает спать, потом снова причесывает и снова 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, то есть 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 называют *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 на разных игрушках 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» (т. 4, с. 349). 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 наличной ситуации. Связанность воспринимаемым полем проявляется как на уровне действий, так и в высказываниях ребенка. Эта ситуативность проявляется и в процессуальной игре: малыш использует только те предметы, которые у него под рукой, причем по их прямому назначению, и воспроизводит только те действия, которые ему уже известны.

После трех лет в развитых формах игровой деятельности тип поведения ребенка резко меняется. Дети начинают действовать не в воспринимаемой, а в *мыслимой, воображаемой ситуации*. Предметы наделяются совершенно не свойственными им именами и функциями. Например, карандаш может стать градусником, или самолетом, или волшебной палочкой. Носовой платок может стать одеялом, или флагом, или шляпой для куклы. Одни предметы начинают превращаться для ребенка в другие и замещать недостающие. Любой предмет может стать символом других. Поэтому 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.

Как 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 саму возможность «символического», условного 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 том 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.

Результаты 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 исследовались Д. Б. Элькониным. Интерпретируя результаты наблюдений за детской игрой, он 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* (1978, с. 242).

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»* (1966, с. 69).

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. Элькониной, 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. Она 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 числом 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

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 в общении 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 отношении 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 взрослыми, которые передают ребенку способ замещения одних предметов другими. В исследовании Л. Н. Галигузовой 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: кровать, 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 («Нету здесь конфеты»). Сам ребенок пользуется только реалистическими игрушками по их прямому назначению.

На втором 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 того 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 зубной 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 вместо него действует. Именно в это время малыши отказываются принимать любые замещения взрослого и соглашаются лишь на некоторые.

На четвертом 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: помещивает что-то в кастрюльке, дуёт, 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 названий предметов еще нет.

Важно подчеркнуть, что на этом этапе уже есть действия с предметом-заместителем, но еще нет названия этого предмета игровым именем. На ранних стадиях развития игры (в отличие от последующих) ребенок *не может назвать предмет новым именем, до того как он 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 том 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, дуёт на него, приговаривая: «Горячее яичко, надо, чтобы остыло».

Из приведенного примера видно, что введение слова преобразует весь смысл ситуации и действий ребенка. Они становятся более эмоционально насыщенными, целенаправленными и соответствующими воображаемой ситуации. После первого игрового переименования 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 ней, 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», то есть словом; возникает действие от слова (или от мысли), а не от вещи. Такой 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 (то есть 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 для 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.

По данным Л. Н. Галигузовой, на третьем году жизни игра претерпевает значительные изменения, которые заключаются в следующем:

- 1) *усиливается 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;
- 2) 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 минут резать овощи, складывать их в кастрюлю, помешивать, пробовать на вкус, сервировать стол и пр. Вспомним, что малыш в той же ситуации бегло подносил ложку к ротику куклы;
- 3) в репертуар игрового поведения детей прочно входят *замещения*. Большинство детей конца третьего года без труда замещают одни предметы другими и сами дают им соответствующие названия. Эти замещения часто бывают достаточно оригинальными собственными изобретениями детей. Они-то 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 позволяет 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 С. (2 года 8 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 ко 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...» ит. д. (1993, с. 25).

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.

Резюме

В раннем возрасте происходит разделение предметно-практической и игровой деятельности детей.

На втором году жизни игра детей имеет процессуальный характер: игровые действия одноактны, не связаны между собой, стереотипны. Ребенок еще не осознает, что он играет: он просто действует с предметами.

Формирование игровых замещений осуществляется в совместной игре ребенка со взрослыми. Этот процесс можно описать как превращение разделенного со взрослыми 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 вторым и третьим 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 и задания

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. Назовите этапы и условия формирования игровых замещений.
5. Приведите основные отличия игр детей второго и третьего года жизни.

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 друг к другу, эти младенческие контакты побуждаются в основном потребностями в новых впечатлениях и в активном функционировании. Другой ребенок является для них скорее интересным живым объектом, чем партнером по взаимодействию. После трех 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 в работе 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, и 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 в работе Л. Н. Галигузовой.

В первой серии экспериментов детям предъявлялись слайды с изображениями сверстника, взрослого или игрушки, изображающей какое-либо животное. Изображения живых людей вызвали 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 два раза больше эмоциональных проявлений и в полтора 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 Ф. (2 года 1 месяц) очень внимательно и долго рассматривал снимок ребенка, затем удивленно оглянулся на экспериментатора и несколько раз сосредоточенно повторил: «Виталик! Виталик!».

Сережа В. (2 года 8 месяцев), рассматривая плачущего ребенка, обращаясь ко взрослому говорит: « Мальчик хочет к маме. Плачет в пижамке. А я плакал, когда в ясли пошел».

Вика К. (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 вызвали 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 четыре 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 Л. Н. 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 третий и четвертый критерии 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 с взрослым и в потребности в манипуляциях с предметами.

Специфика общения детей раннего возраста

Наблюдение за взаимодействием детей в разных ситуациях позволило 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 с 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, за уши, хлопают его рукой по голове, тащат за руку или за ногу, то есть играют с ним как с куклой. Ничего подобного по отношению ко взрослому они никогда себе не позволяют.

В третью категорию входят действия, общие для поведения детей в отношении сверстника и *взрослого*: наблюдение за его действиями, подражание, взгляды в глаза, адресованные улыбки, демонстрация своих возможностей, речевые обращения и пр.

Наконец, четвертая категория объединяет действия, специфичные только для *контактов со сверстником*. Их отличает 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 ко взрослому, ни с игрушкой ничего подобного дети не проделывают.

На протяжении раннего возраста (от 1 года до 3 лет) соотношение данных видов действий в репертуаре детей существенно меняется. Значительно сокращается частота действий со сверстником как с игрушкой (вторая категория). После полутора лет обращение ребенка со сверстником становится более деликатным и осторожным. В три года подобные действия практически отсутствуют. Частота действий третьей категории, напротив, с возрастом увеличивается. Содержанием этих действий является наблюдение за игрой ровесника, подражание его действиям, которое сопровождается эмоциями.

Наиболее резким изменениям на протяжении раннего возраста подвергается четвертая 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 шелкать языком перед Катей; Катя, смеясь, тоже шелкает языком и т. д.

Как видно из этого примера, подражание действиям сверстников могут быть средством привлечения к себе внимания и основой для совместных действий. В этих действиях малыши не ограничиваются никакими нормами в проявлении своей инициативы. Сосчитать и систематизировать коммуникативные действия малышей чрезвычайно трудно. Они кувыркаются, принимают причудливые позы, издают необычные возгласы, придумывают ни на что не похожие звуко сочетания и пр. Подобная свобода и нерегламентированность общения маленьких детей позволяет предположить, что сверстник помогает ребенку проявить свое 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, со смехом 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», то есть 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 с взрослым являются более сильными для ребенка раннего возраста*. Вместе с тем потребность в общении со сверстниками 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 взрослыми. 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 взрослыми. Общение детей друг с другом ярко эмоционально окрашено, однако квалифицировать его как личностное можно лишь с существенными оговорками: дети слабо и поверхностно реагируют на 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 бур-

ную 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, для того 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 для того, 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, как к субъекту, которое может передать малышу только взрослый. Вопрос о том, какая из этих гипотез является справедливой, выяснялся в уже упоминаемой работе Л. Н. Галигузовой.

В эксперименте участвовали три группы детей полутора 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 личные контакты между детьми. Предметная ситуация оставалась прежней, а роль взрослого менялась: он привлекал внимание детей друг к другу, называл их по имени, сосредотачивал 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 полутора месяцев.

С детьми третьей группы взрослый не занимался — они составили контрольную группу. По окончании экспериментов выяснились 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 возросла частота и выраженность эмоциональных экспрессии, 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 группе 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 занятия возникли эмоционально-окрашенные действия, адресованные сверстнику (игра «в прятки», «в козу» и т. п.). В результате ме-

жду детьми возникали совместные игры, протекающие очень оживленно. Периоды индивидуальной игры сменялись эмоционально-практическим взаимодействием детей. Характерно, что взрослый не обучал детей тем способам общения, которые они демонстрировали на занятиях. Он просто привлекал внимание детей к сверстнику, 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 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.

Резюме

Потребность в общении со сверстниками складывается на протяжении раннего возраста — от 1 года до 3 лет. Ее развитие проходит ряд этапов. На втором году жизни у детей наблюдается внимание и интерес друг к другу; к концу второго года жизни наблюдается стремление привлечь к себе внимание сверстников и продемонстрировать им свои успехи; на третьем году жизни появляется чувствительность детей к отношению сверстников, что приводит к окончательному формированию потребности в общении с ними.

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 экспрессии 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 сверстниками принадлежит взрослым. Наиболее эффективным путем воздействия взрослых на контакты детей является организация субъектного взаимодействия между ними.

Вопросы и задания

1. Назовите основные отличия отношения ребенка 1-2 лет к сверстникам от его отношения ко взрослым 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*», то есть определяемыми тем зрительным полем, в котором он сейчас находится. 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 отношения к вещам. Эта фиксированность ребенка на окружающих предметах была названа своеобразным «*предметным фетишизмом*».

К. Левин описывал опыт, показывающий, какую трудность представляет для ребенка до двух лет задача сесть на предмет, находящийся вне поля его зрения. Так, ребенок никак не может сесть на камень, потому что, как только 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 ног 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. Славинной 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 не соответствовать его восприятию. 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 трех ребенок не может говорить ни и 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, кроме 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 обуславливает столь явную ситуативность 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. Восприятие и эмоции

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.

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 свое знание о других вещах, не находящихся здесь и сейчас непосредственно. *Ситуативность — 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 и по овладению собой и своим поведением. Серьезные успехи ребенка в предметных действиях, в речевом развитии, в символической игре и в других сферах его жизнедеятельности, достигнутые в период раннего детства, качественно изменяют все его поведение. Хотя роль взрослого по-прежнему остается ведущей, стремительно нарастает 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 «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 меняется 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 чего-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, что синее — это зеленое, что лев — это 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 противоречит очевидности. Но это поведение вызвано не предметной ситуацией, а отношением к человеку. Ребенок действует наперекор своим желаниям и наперекор очевидности, чтобы выразить свое отношение 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 отступить от него. Здесь опять же можно видеть прямо противоположную картину ситуативное™ 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 «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 симптомы встречаются реже и имеют второстепенное значение, хотя родители иногда отмечают их наличие у детей:

- *бунт против окружающих*. Ребенок как будто находится в состоянии жесткого конфликта с окружающими людьми, постоянно ссорится с ними, ведет себя очень агрессивно;
- *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;
- 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 агрессии к младшему ребенку, в требованиях постоянного внимания к себе.

Вместе с тем ряд психологических наблюдений показывает, что далеко не всегда трехлетние 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.

Какие же личностные новообразования возникают в этот период?

Личностные новообразования в период кризиса трех лет

Нетрудно видеть, что все описанные симптомы отражают существенные изменения в отношениях ребенка к близким взрослым и к 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 «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 приводит к усилению амбивалентных тенденций в поведении и к новым отношениям 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, в бахвальстве и преувеличении собственных успехов.

Описанный поведенческий комплекс был назван «гордостью за достижения». Этот комплекс охватывает одновременно три главные сферы отношений ребенка — к предметному миру, к другим людям и к 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 им результаты. В экспериментах принимали участие дети трех возрастных групп: 2 года 6 месяцев — 2 года 10 месяцев; 2 года 10 месяцев — 3 года 2 месяца; и 3 года 2 месяца — 3 года 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 этого 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 в два раза. 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 трехлетнем 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 сложившиеся у детей на протяжении раннего детства предметное отношение к действительности, отношение ко 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 становится и утверждением своего «Я», которое должно быть оценено не вообще, а через его конкретное, материальное воплощение, то есть через его достижения в предметной деятельности. Главным источником такой оценки является 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 рождает чувство гордости и собственного достоинства. Признание окружающих перестраивают чувства ребенка, испытываемые при достижении результата: из радости или огорчения от того, 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 всегда 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 практически, в действии, 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, а имеет развернутый вовне характер оценки своего достижения и сопоставления своей оценки с оценкой окружающих и тем самым себя с другими людьми.

Становление такой системы «Я», где точкой отсчета является достижение, оцененное окружающими, знаменует собой переход к дошкольному детству.

Резюме

Главной возрастной особенностью раннего возраста является ситуативность, которая заключается в зависимости поведения и психики ребенка от воспринимаемой ситуации. Это связано 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, то есть элементарной самооценки.

Становление системы «Я» и самооценки знаменует переход к новому этапу развития — дошкольному детству.

Вопросы и задания

1. В чем заключается ситуативность 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?

Рекомендуемая литература

1. *Выготский Л. С.*, Собр. соч., Т. 4. - М., 1984. - С. 318-375.
2. *Галигузова Л. Н.* Творческие проявления в игре детей раннего возраста // Вопросы психологии, 1993. — № 2. — С. 17-25.
3. *Галигузова Л. Н.* Формирование потребности в общении у детей раннего возраста // Развитие общения дошкольников со сверстниками / Под ред. А. Г. Рузской. Глава 3. — М., 1989. — С. 54-73.
4. *Гуськова Т. В., Елагина М. Г.* Личностные новообразования у детей в период кризиса трех лет // Вопросы психологии, 1987. — № 5.
5. *Лисина М. И.* Проблемы онтогенеза общения. — М., 1989.
6. *Обухова Л. Ф.* Детская психология: факты, теории, проблемы. — М., 1995.-С. 212-230.
7. Общение и речь: развитие речи детей в общении со взрослыми / Под ред. М. И. Лисиной. Главы 3-7. - М., 1985. - С. 57-172.
8. *Эльконин Д. Б.* Детская психология. — М., 1960.
9. *Эльконин Д. Б.* Заметки о развитии предметных действий в раннем возрасте // Избранные психологические труды. — М., 1989. — С. 130-141.
10. *Эльконин Д. Б.* Развитие речи в раннем детстве // Избранные психологические труды. — М., 1989. — С. 363-382.

ЧАСТЬ IV ДОШКОЛЬНЫЙ ВОЗРАСТ

Глава 1

Сюжетно-ролевая игра дошкольника

Новообразования дошкольного возраста и роль игры в их становлении

Дошкольное детство — совершенно своеобразный период развития человека. В этом возрасте перестраиваются вся психическая жизнь ребенка и его отношение к окружающему миру. Суть этой перестройки заключается в том, что в дошкольном возрасте возникает *внутренняя психическая жизнь и внутренняя регуляция поведения*. Если в раннем возрасте поведение ребенка побуждается и направляется извне — взрослыми или воспринимаемой ситуацией, то в дошкольном он сам начинает определять собственное поведение.

Становление внутренней психической жизни и внутренней саморегуляции связано с целым рядом новообразований в психике и в сознании дошкольника. Л. С. Выготский полагал, что развитие сознания определяется не изолированным изменением отдельных психических функций, 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 становится *память*.

То, что память становится в центр сознания ребенка, приводит к существенным изменениям в психической жизни дошкольника. Прежде всего, ребенок приобретает *способность действовать в плане общих представлений*. Его мышление перестает быть наглядно-действенным, оно отрывается от воспринимаемой ситуации и способно действовать в плане образов. 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*. Строя свою картину мира, ребенок выдумывает, изобретает, воображает.

Воображение — одно из важнейших новообразований дошкольного возраста. Этот процесс имеет много общего с памятью — в обоих слу-

чаях 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 опосредствованным нормами и правилами поведения. Здесь впервые возникает вопрос о том, как надо себя вести, то есть 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. Игра оказывает влияние на *умственное развитие* дошкольника. Действуя с предметами-заместителями, ребенок начинает оперировать в мыслимом, условном пространстве. Предмет-заместитель становится опорой для мышления. Постепенно 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 в разных сторон. Это способствует развитию децентрации — 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 ребенка, 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. Только к старшему дошкольному возрасту результат продуктивной деятельности приобретает самостоятельное значение.

Имеющиеся в современной детской психологии данные о значении игры для развития всех психических процессов и личности ребенка в целом дают основание считать, что именно эта деятельность является в дошкольном возрасте *ведущей*.

В отечественной психологии наиболее ярким теоретиком и исследователем детской игры является Даниил Борисович Эльконин, который в своих работах продолжал и развивал традиции Л. С. Выготского. Приведенное в данной главе содержание во многом построено на материале его монографии «Психология игры» (Педагогика, 1978).

Социальная природа ролевой игры дошкольника

Согласно взглядам большинства зарубежных психологов детская игра — это выстраивание своего собственного, отдельного от взрослых детского мира. Так, с позиции психоанализа детская игра является одним из механизмов выхода запрещенных влечений. 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 всевозмож-

ным 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. 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.

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, аутичном мире своих грез и желаний, затем под давлением со стороны мира взрослых возникают два мира — мир реальности и мир игры. Этот мир игры есть нечто вроде остатков аутического мира. Этот мир не менее реален для ребенка, чем 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 в 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 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, то есть близкие люди, которые удовлетворяют все его биологические 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. В 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 средствах его освоения. С этой точки зрения детская игра — это *не уход от мира взрослых, а способ вхождения в него*. В ролевой игре выражается стремление ребенка к участию в жизни взрослых, которое не может быть реализовано непосредственно в силу сложности орудий труда и их недоступности для ребенка.

Д. Б. Эльконин, исследуя этнографические аспекты данной проблемы, обращает внимание на то, что в более примитивных обществах, где дети могут очень рано принимать участие в трудовой деятельности взрослых, отсутствуют объективные условия для возникновения сюжетной ролевой игры. Стремление ребенка к 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 по 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 персонажа («Я — космонавт», «Я — мама», «Я — доктор»), но, что самое главное, *действует как взрослый человек*, роль которого он взял на себя, он «отождествляет» себя с ним. Через выполнение игровой роли осуществляется связь ребенка с миром взрослых. Поэтому Эльконин предложил рассматривать роль как основную, неразложимую ЕДИНИЦУ развитой формы игры. В ней в неразсторжимом 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.

Между ролью и соответствующими ей игровыми действиями имеется тесная взаимосвязь и противоречивое единство. Чем более сокращенными и условными являются 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.

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.). Здесь отражаются конкретные условия жизни ребенка. Сюжеты 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 взрослых, они играют мало, их игры однообразны и ограничены. 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 игрушек, у них отсутствует материал для игры.

Содержание игры — это то, что воспроизводится ребенком в качестве *центрального момента в человеческих отношениях*. В содержании игры выражено более или менее глубокое проникновение ребенка отношений и деятельности людей. Оно может отражать лишь внешнюю сторону поведения — только то, с чем и как действует человек, или его отношения к другим людям, 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. 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 учить их 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.

Значение игры для развития произвольности

Почти все исследователи, изучавшие игру, единодушно отмечали, что она является наиболее свободной, непринужденной, приносящей максимальное удовольствие деятельностью ребенка-дошкольника, в которой он делает только то, что хочет сам. 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. Как же такое становится возможным?

Для того чтобы ребенок взял на себя роль другого человека, необходимо выделить в этом человеке характерные признаки, присущие только ему, правила и способ его поведения. 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 отношения с другими и правила его поведения не ясны, роль не может быть выполнена.

Беря на себя роль взрослого, ребенок тем самым присваивает определенный, понятный для себя способ поведения, присущий этому взрослому.

Может показаться, что ребенок берет роль взрослого только условно, «понарошку». Может, PI выполнение игровых действий тоже является условным?

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, где взрослый, организовав вместе с дошкольниками игру во врача, делающего прививки детям, пытался нарушить правила поведения доктора.

Тогда, когда ребенок, выполнявший роль врача, 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 той роли, которую берет на себя ребенок, имеет для него *«силу закона»*, которому он должен подчинять свои действия. Всякая попытка нарушить эту последовательность или вне-

сти 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 весьма 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 этой деятельности связано как раз с *преодолением непосредственных побуждений*, с подчинением правилу, заключенному в роли. Именно поэтому Выготский полагал, что игра дает ребенку *«новую форму желания»*. Здесь он начинает соотносить свои желания с «идеей», с образом идеального взрослого. Если такого соответствия нет, если 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. В дошкольном возрасте она проходит существенный путь своего развития. В общих чертах линию развития игры ребенка можно представить как переход от операциональной схемы действия к его смыслу, который всегда заключается в другом человеке.

Главным содержанием игры младших дошкольников является выполнение *определенных действий с игрушками*. Они многократно повторяют одни и те же действия: «трут морковку», «режут хлеб», берут машинки. При этом результат действия не используется детьми — нарезанный хлеб никто не ест, а машинки ничего не привозят. 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.

Та же по сюжету игра в **середине дошкольного детства** проходит иначе. Основным содержанием игры становятся *отношения между людьми*, роли которых 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, сменяются одно за другим. Они выполняются уже не ради них самих, а для осуществления определенного отношения к другому играющему в соответствии с 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».

Таким образом, содержание игр в дошкольном возрасте меняется следующим образом: 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, то есть диктует, что можно и 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 «скрыто» за ролью, оно не проговаривается специально и скорее чувствуется, чем осознается ребенком. В играх с правилами наоборот — правило должно быть открытым, то есть 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»* и *«игры с правилами»* (подвижные и настольные).

Режиссерская игра очень близка к сюжетно-ролевой, но отличается от нее тем, что ребенок действует не с другими людьми (взрослыми или сверстниками), а с игрушками, изображающими различные персонажи. 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.

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 прятки, 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

способностей 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 создание того или иного результата, продукта — рисунка, постройки, аппликации. Каждый из этих видов деятельности требует овладения особыми способом действий, особыми умениями, и главное — представления 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, то есть 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.

Еще одно важное отличие детских рисунков заключается в том, что они отражают не только зрительное восприятие, а весь сенсорный (главным образом двигательно-осознательный) опыт ребенка и его представления о предмете. 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.

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, то есть 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 показыва-

ют, 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 окружающих предметов: мебели, палок, зонтов, кусков ткани и пр.

Все эти типы конструирования — не этапы, последовательно сменяющие друг друга. Они сосуществуют и перемежаются друг друга в зависимости от задачи и ситуации. Но каждый из них 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. В отличие от продуктивной, учебная деятельность направлена не на получение внешнего результата, а на целенаправленное изменение самого себя — на приобретение новых знаний и способов действия. По мнению Л. С. Выготского, программа обучения дошкольников должна удовлетворять двум основным требованиям:

- 1) приближать ребенка к школьному обучению, расширяя его кругозор и подготавливая к предметному обучению;
- 2) быть программой самого ребенка, то есть отвечать его актуальным интересам и потребностям.

В дошкольном возрасте становится возможным (и широко практикуется в нашей стране) целенаправленное обучение детей на занятиях. Но оно является эффективным 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 учебной деятельности детей — большая самостоятельная проблема дошкольной педагогики, которой посвящено немало исследований.

Таким образом, можно видеть, что в дошкольном возрасте появляются новые виды деятельности ребенка. Однако ведущей и наиболее специфичной для этого периода является сюжетно-ролевая игра, в которой зарождаются и первоначально развиваются все другие формы деятельности дошкольника.

Резюме

В дошкольном детстве складываются важнейшие психические новообразования. В структуре психических функций центральное место начинает занимать память. Расширяются познавательные интересы ребенка и складывается абрис детского мировоззрения. Развивается 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. Элькониним, игра рассматривается как специфический способ освоения социальной действительности. 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 режиссерская, игра-драматизация, игра с правилами, 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 и задания

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. Назовите основные виды продуктивной деятельности ребенка.

Глава 2

Познавательная сфера дошкольника

Особенности представлений дошкольника о мире

ДОШКОЛЬНЫЙ возраст — период расцвета детской познавательной активности. К 3-4 годам ребенок «освобождается от давления» воспринимаемой ситуации и начинает думать о том, что не воспринимают его органы чувств. Дошкольник пытается как-то упорядочить и объяснить для себя окружающий мир, установить в нем какие-то связи и закономерности. Примерно с пяти лет начинается расцвет идей маленьких философов о происхождении луны, солнца, о сходстве разных животных, о нравах растений и пр. Однако в дошкольном возрасте восприятие ребенком окружающего мира качественно отличается от восприятия взрослого: ребенок в большинстве случаев рассматривает предметы такими, какими их дает непосредственное восприятие. 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 «реалистическую» позицию ребенка по отношению к вещам нужно отличать от объективной. Основное условие объективности заключается в осознании относительности своей позиции, в отношении к своей точки зрения как одной из возможных. Дети до определенного возраста не умеют различать свой субъективный и внешний мир. Ребенок отождествляет свои представления 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 важ-

нейшие особенности детского мышления, как *анимизм* (одушевление всего неживого) и *артифаклизм* (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. 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 равнодушны 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.

Основную причину смешения природного и психического Пиаже видит в том, что ребенок еще *не выделяет самого себя из окружающего мира*. Он «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. Особенность детского мышления, которая заключается в «невыведенное™» себя и своей позиции, Пиаже назвал *эгоцентризмом*. Ребенок рассматривает весь мир со своей точки зрения, которую он не осознает, и поэтому она выступает как абсолютная и единственная. Он 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 невыделенное™ 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 имела 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 так, 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.

Еще один пример. 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, то есть 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 расположена на большем расстоянии, так что ряд получается заметно длиннее. На вопрос «Где больше пуговиц?» ребенок показывает тот 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 «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, которые необходимо учитывать и иметь в виду.

Феномен эгоцентрической речи

Одним из доказательств эгоцентризма детской мысли Ж. Пиаже считал открытый и подробно описанный им феномен эгоцентрической детской речи. Он обратил внимание не то, что дети 4-6 лет очень часто сопровождают свои действия ни к кому не обращенными высказываниями. Пиаже 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 лишь является 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 PI выражается в эгоцентрической речи. А так как эта речь не несет в 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 Ж. Пиаже: *эгоцентрическая мысль с генетической точки зрения образует переходную ступень в развитии мышления от детского аутизма к логическому мышлению взрослых.*

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 процессе эксперимента 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 результатов Л. С. Выготский предположил, что одним из факторов, вызывающим эгоцентрическую речь, являются затруднения или нарушения в гладко текущей деятельности. В такой речи ребенок с помощью слов пытался *осмыслить ситуацию и спланировать свои действия*. Дети старшего возраста (после семи 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.

Л. С. Выготский предположил, что эгоцентрическая речь, помимо чисто экспрессивной функции, помимо того что она просто сопровождает детскую активность, очень легко становится *средством мышления ребенка*, то есть 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 по своей 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* (то есть в ней преобладают сказуемые и предикаты), она понятна только для себя.

Эгоцентрическая речь дошкольника имеет много общего с внутренней речью взрослого человека: она непонятна окружающим, сокращена, обнаруживает тенденцию к пропускам и пр. Все это, несомненно, сближает эгоцентрическую речь ребенка и внутреннюю речь взрослого. Факт исчезновения эгоцентрической речи в школьном возрасте позволяет говорить о том, что после семи лет происходит не ее отмирание, а *превращение во внутреннюю речь*, или уход ее вовнутрь.

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 внутренняя жизнь, главным средством которой является внутренняя речь. В дискуссии с Ж. Пиаже Л. С. Выготский убедительно показал, что действительное движение процесса развития детского мышления заключается не от индивидуального к социализированному, а от социального к индивидуальному.

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 Л. С. 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 РИ наиболее ярких исследований этого направления была работа А. Н. Леонтьева, посвященная становлению произвольного (то есть опосредствованного) запоминания у дошкольников. Ее результаты 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 опосредствованного запоминания снова сокращается — дети одинаково успешно запоминают и при использовании дополнительных средств и без них. Эти данные позволили Леонтьеву сформулировать закон развития опосредствования психических функций, который получил название закона «параллелограмма развития».

Суть этого закона заключается в следующем:

- 1) в раннем возрасте дети еще не обладают способностью использовать внешние средства для повышения эффективности своей познавательной деятельности, поэтому различий в успешности непосредственного и опосредствованного запоминания практически нет;
- 2) в середине дошкольного возраста они начинают эффективно использовать внешние средства для организации познавательной деятельности, поэтому успешность опосредствованного запоминания становится значительно выше, чем непосредственного;
- 3) 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.

А. В. Запорожцем, одним из учеников Выготского, был 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, опосредствованные определенными способами. Так, А. В. Запорожцем была выдвинута гипотеза о том, что специфически человеческие *сенсорные способности* (то есть 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 светлоте и насыщенности, 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, то есть в них осуществлялось целенаправленное формирование сенсорных, перцептивных действий.

В ходе формирования перцептивных действий эталоны первоначально выступали в качестве реальных объектов и их соотношение 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 соотношения переносились в план восприятия (то есть 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 соотношения переносились во внутренний, идеальный план.

В этой динамике можно видеть подтверждение закона параллелограмма развития на материале не возрастного развития, а применительно к развитию отдельной психической функции — восприятию.

Эти исследования поставили задачу по конкретизации положения об опосредствованности 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. Согласно А. В. Запорожцу и Л. А. Венгеру, своеобразие этого этапа 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 той 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 А. В. Венгеру 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, 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 их обозначением на плане; в дальнейшем дети строили план какого-либо пространства самостоятельно.

В конструктивной деятельности детей способность к наглядному моделированию формировалась с помощью наглядных и графических моделей своих построек. Дети учились «читать» такие модели и изображать результаты своей конструктивной деятельности.

В работе О. М. Дьяченко осуществлялось наглядное моделирование при знакомстве с детской художественной литературой.

Сначала дети учились замещать персонажей сказки предметами с соответствующими определенными признаками (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.

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, то есть наблюдается 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 во многих детских учреждениях.

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 такого 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 предметом 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 от оригинала и к осуществлению их в плане представлений. Одним 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. Такое 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, интериорируясь, превращаются во внутренние, и, сле-

довательно, 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. Это означает, что осуществление практических действий даже маленького ребенка предполагает наличие образного плана и опирается на него.

Н. Н. Поддьяков 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*, которое 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 представлен 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*. Н. Н. Поддьяков выдвинул предположение о том, что процесс мышления развивается не только от незнания к знанию (от непонятого 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, сбегавший по длинному желобу, обгоняет тот, который сбегает по короткому. В ходе экспериментирования дети научались так регулировать наклон желобков, что ставили себе различные цели и успешно осуществляли их.

Другая установка представляла собой ящик с ручкой, которую можно было вращать по или против часовой стрелки, 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 и так называемые противоречивые ситуации, в которых один и тот же объект в разные моменты времени обладает противоречивыми, исключаящими друг друга свойствами.

Система таких ситуаций была разработана Н. Е. Вераксой — учеником Н. Н. Поддъякова.

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 уязвить эти явления между собой, активно искали причину, лежащую в основе этих противоречивых свойств странного предмета. Последовательное усложнение противоречивых ситуаций вело к развитию гибкости, дина-

мичности детского мышления, к появлению элементов диалектики в детских рассуждениях.

Такого рода приемы, по-видимому, способствуют формированию таких важнейших качеств мыслительной деятельности ребенка, как самостоятельность и активность. Ведь мышление — это не только использование готовых средств и приемов, но прежде всего способность удивляться, ставить вопросы, открывать новое.

Резюме

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 Pi других феноменах Пиаже.

Характерным для дошкольного возраста является феномен эгоцентрической речи, то есть речи для себя, не обращенной собеседнику. Ж. Пиаже рассматривал этап эгоцентрической речи как промежуточный этап между аутическим (индивидуальным) и социализированным мышлением ребенка. Л. С. Выготский предположил, что эгоцентрическая речь, помимо ЧРЮТО экспрессивной функции, очень легко становится средством мышления ребенка, то есть помогает ребенку осознать ситуацию и разрешить возникшую задачу.

Л. С. Выготский рассматривал речь как средство мышления человека. Мышление совершается в плане внутренней речи, которая по своей функции и по своей структуре существенно отличается от внешней: она не направлена на собеседника, предельно сокращена, она опускает все, находящееся перед глазами, предикативна (то есть в ней преобладают сказуемые и предикаты) и понятна только для себя. Эгоцентрическая речь дошкольника имеет много общего с внутренней речью взрослого человека. Факт исчезновения эгоцентрической речи в школьном возрасте позволяет говорить о том, что после семи лет происходит *Pie* ее отмирание, а ее превращение во внутреннюю речь. Л. С. Выготский показал, что эгоцентрическая речь есть этап становления внутренней речи, которая является главным средством мышления у 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), то есть 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 интенсивно разрабатывалась идея Л. С. 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, где 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 и задания

1. Назовите 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. В чем заключается закон «параллелограмма развития»?
6. Почему сенсорные процессы человека имеют опосредствованный характер и каковы средства их осуществления?
7. Каким образом формирование действий наглядного моделирования приводит к развитию мышления ребенка?
8. Назовите формы мышления, характерные для ребенка-дошкольника.
9. Что такое детское экспериментирование и что оно дает для развития мышления дошкольника?

Глава 3

Воображение дошкольника

Общая характеристика детского воображения

В психической жизни дошкольника исключительно важную роль играет *воображение*. На этом этапе развития оно 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, до сих пор является одной из наименее разработанных и спорных проблем психологии.

В общих чертах воображение можно определить как *способность к перекombинированию 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 действительное™», 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 Ж. Пиаже. Исходной точкой развития ребенка он считает мышление, не направленное на действительность, то есть *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 приспособляться 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 мышление имеет дело не с галлюцинаторным получением удовольствия, а с реальным удовлетворением его потребностей. Как известно, ни один ребенок не испытывает галлюцинаторного удовольствия 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 (то есть 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 сложным является вопрос о *богатстве или бедности детского воображения*. Существует мнение, что воображение ребенка гораздо богаче, чем 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 PI 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, которым помешается 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 меньше, чем взрослый. Его фантазии ограничены 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 мир 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 злему 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 ребенка 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 разные придуманные персонажи: 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 выдуманной Бабы-Яги 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 безопас-

ной 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 используют *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, что 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» является, по-видимому, исходной формой воображения. Эти действия начинаются в раннем возрасте, поэтому о начале воображения можно говорить уже в 2-3 года. 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, в поле сражения, в магазин, в 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 на 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 помогли. 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 прогулки 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, РИ МЫ будем сами играть в хоккей.

— Давай я буду пиркалка (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 воображению дошкольников проявляется в режиссерской игре. Даже трехлетние 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 от-

деляется от действия РИ *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 прогзносит 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 корточках)... "Что, Иванушка, невесел, 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...»

Можно видеть, что в данном случае 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 в сочинениях сказок и стихов*. Здесь, так же как в Риге, дети сначала опираются на непосредственно воспринимаемые предметы или возникающие под их рукой штрихи на бумаге, а потом уже сами планируют свое произведение. Трех-четырёхлетние 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.

Еще большие возможности для воображения открывает словесное творчество, поскольку здесь дети не ограничены какими-либо техническими приемами. Многие дети сами сочиняют различные истории, в которых фантазия перемежается с реальностью. Вот примеры таких рассказов пятилетнего мальчика:

«Жил-был муравей. Захотел он полететь на самолете. Пошел он гулять по улице и увидел: на дороге валяется паспорт. Содрал он чужую фотокарточку и приклеил свою. Пошел он на аэродром за билетами на самолет.

И были у него деньги. Он купил себе билет и вошел в самолет.

А там ему говорят: « Муравей с паспортом, с билетом, что за безобразиие!!!»

А он говорит:« Хотя я муравей, но почему же я не человек, когда у меня есть паспорт, деньги и билет! Разве же муравьям нельзя летать на самолете!»

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...»

Фантазии детей младшего дошкольного возраста по большей части произвольны. Они не могут сочинить или придумать что-то по заданию или по просьбе взрослого. Под влиянием своих чувств дети сочиняют свои 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.

Методы формирования воображения и этапы его развития

Одной из наименее разработанных проблем психологии воображения ребенка является проблема *психологических механизмов 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.

Данный эксперимент позволил выделить два основных способа решения таких задач.

В первом из них 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 определяя 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 *«включение»*.

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, то есть овладели способом включения. Повторное проведение эксперимента с дорисовыванием фигур показало, 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, то есть 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 ни с каким 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 в течение нескольких лет (от младшей группы до подготовительной), был проведен контрольный замер, в котором сравнивалась эффективность воображения в детей экспериментальной и контрольной группах. 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.

Функции воображения дошкольника

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:

- 1) через многократное воспроизведение (или проигрывание) травмирующих воздействий или ситуаций ребенок «отстраняется» от них и начинает «видеть их со стороны»;
- 2) дети создают воображаемые ситуации, в которых они могут утвердить себя — чувствовать себя сильными, смелыми, ловкими, всемогущими.

Многочисленные детские фантазии о собственных подвигах и невероятных успехах 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 наблюдений 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 динозавр 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 страшного монстра или залезли на крышу по высокой стене, в 3-4 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 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 пяти лет после перенесенной им операции в течение месяца «оперировал» своего игрушечного медвежонка, проигрывая варианты наиболее травмировавших 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 его, видит результат, а затем планирует следующий шаг.

Следующий этап в развитии воображении дошкольника — возраст 6-7 лет. К этому времени ребенок 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. Здесь уже не нужна опора на внешние действия и реальные предметы: ребенок может проигрывать различные сюжеты во внутреннем плане. В этом возрасте у многих детей появляется так называемая *образная игра*, когда ребенок проигрывает во внутреннем плане какие-либо сюжеты. 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 уходу от действительности и созданию замещающей воображаемой жизни. Познавательное воображение в условиях обучения, направленного на усвоение готовых схем действий, имеет тенденцию к постепенному угасанию. Поэтому особенно остро стоит вопрос *о педагогике воображения дошкольника*, то есть о тех формах работы с детьми, в которых целенаправленное руководство взрослых не подавляет, а развивает творческие способности детей. Главным критерием эффективного развития воображения является его *продуктивность*. 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*.

Резюме

Воображение можно определить как способность к перекомбинированию и созданию новых образов. Этот процесс 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 и в творческих видах деятельности (рисовании и словесном творчестве). В младшем дошкольном возрасте оно 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 («защита»). Познавательное воображение дошкольника связано с бурным развитием ролевой игры, рисования, конструирования. Аффективное воображение 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. Обе функции имеют свою линию развития в дошкольном возрасте.

Специальные педагогические воздействия могут способствовать развитию творческого воображения ребенка.

Вопросы и задания

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. Как можно способствовать развитию творческого воображения ребенка?
7. Назовите основные функции воображения и этапы их развития в дошкольном детстве.
8. В чем проявляется аффективная функция воображения. В чем ее позитивные и негативные моменты?
9. Как проявляется познавательная функция воображения дошкольника? Каковы ее преимущества и ограничения?

Глава 4 Общение дошкольников со взрослыми и сверстниками

Внеситуативные формы общения дошкольника со взрослыми

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 взрослыми усложняется и приобретает новые формы и новое содержание. Дошкольнику уже недостаточно внимания взрослых и совместной деятельности с ними. 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?»

«Из чего машины делают?» и пр.

Все, что ребенок слышит от взрослых и что 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*. Взрослые начинают выступать перед ребенком в новом качестве — *как источник новых знаний, как эрудиты*, способные разрешить детские сомнения и ответить на возникающие у них вопросы. А поскольку в ходе «теоретического сотрудничества» обсуждаются темы, далекие от окружающей обстановки, общение впервые приобретает внеситуативный характер.

Для внеситуативно-познавательной формы общения характерна потребность в *уважении взрослых*, которая проявляется в повышенной обидчивости детей. Очень важной для них становится оценка взрослых — 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 замечанием. 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 взрослых*. Главным средством такого общения, естественно, является *речь*, поскольку только она позволяет выйти за пределы ситуации и осуществить внеситуативное общение.

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 интересы 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 правилах поведения, о себе, о своих родителях 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. Внеситуа-

тивно-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 интересует не только его ситуативные проявления (его внимание, доброжелательность, физическая близость, наличие интересных игрушек), 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 стремление не просто к доброжелательному вниманию и уважению взрослого, но *PI К его взаимопониманию и сопереживанию*. Эта потребность проявляется в желании поделиться со взрослым своим мнением, оценками, своим отношением к тому или иному событию. Для старших дошкольников становится особенно важным достичь общности взглядов и оценок со взрослым. Совпадение своей точки зрения с мнением старших служит критерием ее правильности. *Потребность во взаимопонимании и сопереживании* взрослого является главной для внеситуативно-личностного общения. Что касается средств общения, то они, как *PI* на предыдущем этапе, остаются *речевыми*.

Внеситуативно-личностное общение ребенка со взрослым имеет важное значение для развития личности дошкольника.

Во - п е р в ы х , в процессе такого общенрш он сознательно усваивает нормы и правила поведения, что способствует формированию морального сознания.

Во - в т о р ы х , через личностное общение дети учатся видеть себя как бы со стороны, что является важным условием развития самосознания и самоконтроля.

В - т р е т ь и х , 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 этрх 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 с взрослым. Критерием формы общения служили интерес и эмоциональная вовлеченность ребенка в общение, его инициативность в разных ситуациях и чувствительность к действиям партнера. В результате оказалось, что в младшей группе у 70 % детей осуществлялась только ситуативно-деловая форма общения, в средней группе эта форма общения была отмечена у 30 % детей, в внеситуативно-познавательная - у 50 %. Внеситуативно-личностное общение было отмечено только у 6 % младших и 20 % средних дошкольников. В старшей группе эта форма общения наблюдалась уже у 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 ситуативными 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 различных содержаний* — в зависимости от ситуации и от 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 сверстником имеет свои специфические особенности, которые будут рассмотрены ниже.

Особенности общения дошкольников со сверстниками

Начиная с 3-4 лет в жизни ребенка появляется новый партнер по общению, который с возрастом становится все более значимым. Это сверстник. Общение со сверстниками имеет ряд существенных особенностей, качественно отличающих его от общения с 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 сверстниками можно наблюдать множество действий и обращений, которые практически не встречаются в контактах со взрослыми. Общаясь со сверстниками, ребенок спорит с ними, навязывает свою волю, успокаивает, требует, приказывает, обманывает, жалеет и пр. Именно в общении со сверстниками 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 взрослые до конца дошкольного возраста остаются в основном источником оценки, новой информации и образцов действия, то по отношению к сверстникам уже с 3-4-летнего возраста ребенок решает значительно более широкий спектр коммуникативных задач: здесь и управление действиями партнера, и контроль за их выполнениями, 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 яркое отличие общения в среде сверстников заключается в его чрезвычайно *яркой эмоциональной насыщенности*. Повышенная эмоциональность и раскованность контактов дошкольников отличает их от взаимодействия со взрослым. 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 сверстникам, характеризуются значительно большей аффективной направленностью. В среднем дошкольники втрое чаще одобряют ровесников и в девять раз чаще вступают с ними в конфликтные отношения, чем при взаимодействии со взрослыми.

Столь сильная эмоциональная насыщенность контактов дошкольников, по-видимому, связана с тем, что начиная с четырехлетнего 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 средств общения*. 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 позволяет предположить, что общество сверстников помогает ребенку *проявить свою оригинальность* и свое 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 особая раскованность общения, использование непредсказуемых и нестандартных средств остается 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 сверстниками, чем со взрослыми. 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, «переломы». От 2 до 7 лет отмечаются два таких перелома: один происходит приблизительно в четыре года, второй — около шести лет.

Первый перелом внешне проявляется в резком *возрастании значимости сверстника* в жизни ребенка. Если к моменту своего возникновения потребность в общении со сверстником занимает достаточно скромное место (ребенку 2-4 лет гораздо важнее общаться со взрослым и играть с игрушками), то у четырехлетних 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.

Эти 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*.

Первая из них — **эмоционально-практическая форма общения** детей со сверстниками (2-4 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 присоединился к его шалостям и, действуя с ним вместе или попеременно, поддерживал и усиливал общее веселье. Каждый участник такого эмоционально-практического общения занят 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.

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 трех лет общение детей все больше опосредствуется 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 четырем годам и остается наиболее типичной до шестилетнего возраста. После четырех лет у детей (в особенности тех, кто посещает детский сад) сверстник по своей привлекательности начинает обгонять взрослого и занимать все большее место в их жизни. Дети сознательно предпочитают общество сверстника одиночной игре или взаимодействию с взрослым. 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 на двух уровнях: *на уровне ролевых взаимоотношений* и *на уровне реальных*, то есть существующих за пределами разыгрываемого сюжета. С одной стороны, дети общаются от лица взятых ролей (врач — больной, продавец — покупатель, мама — дочка и пр.), а с другой, они 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 эти реальные отношения направлены на общее для них дело — игру.

Таким образом, в середине дошкольного возраста общение со сверстниками становится содержательным, и главным содержанием общения детей является общее дело — игра. Деловое сотрудничество следу-

ет 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 полтора 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 опосредствованное 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, то есть 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 ее правил начинает 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 — его 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 внеситуативное™ 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 обстоятельств взаимодействия. Ребенок начинает понимать и чувствовать внутреннее состояние другого, которое хотя и не представлено в ситуативных проявлениях сверстника (в его конкретных действиях, высказываниях, игрушках), но становится все более значимым 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. 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, с ними мало общаются, не хотят уступать 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 работах 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 потребностям ребенка, то расположение к партнеру ослабляется, и наоборот, адекватное удовлетворение основных потребностей ведет к симпатии и предпочтению конкретного человека, удовлетворившего эти потребности. Данная гипотеза была подтверждена в экспериментальных работах Р. А. Смирновой и Р. К. Терешук, 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.

Другие исследования, выполненные под руководством Т. А. Репиной, показали, что популярные дети сами имеют *обостренную, ярко выраженную потребность в общении и в признании*, которую стремят-

ся удовлетворить. Следует подчеркнуть, однако, что в этих работах речь идет не о популярности, а о лидерских качествах отдельных детей, которые определяются через степень социальной ответственности. Дети-лидеры отличаются высокой инициативностью, богатством и разнообразием инициативных воздействий на партнера, общительностью.

Итак, психологические исследования показывают, что в основе избирательных привязанностей детей могут лежать самые разные качества. Среди них — инициативность, успешность в игровой или конструктивной деятельности, потребность в общении и в признании сверстников, признание взрослого, способность удовлетворять коммуникативную потребность ровесников, способности к самовыражению и др. Очевидно, что столь широкий (хотя и 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 котором выяснялись психологические особенности, которые отличают популярных детей от непопулярных. Здесь сравнивались такие качества этих двух групп дошкольников, как уровень умственного развития, активность в общении, стремление занять лидирующую роль в игре, отношение к сверстникам, способность к соперничеству 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*:

- 1) 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;
- 2) популярные дети *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);
- 3) все популярные дети, независимо от уровня общительности и инициативности, *отвечали на просьбы сверстников* и очень часто бескорыстно помогали им. непопулярные не делали этого никогда;
- 4) 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 сопереживании сверстникам, 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, то есть 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 предпочте-

ний 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.

Резюме

В дошкольном возрасте общение со взрослым приобретает внеситуативный характер. Выделяются две внеситуативные формы общения ребенка со взрослыми — познавательная и личностная. В 4-5 лет складывается внеситуативно-познавательная форма, для которой характерны познавательные мотивы и потребность в уважении взрослых. 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 сверстниками становится важной частью жизни ребенка. Примерно к четырем годам сверстник является более предпочитаемым партнером по общению, чем взрослый. Общение со сверстниками 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 сверстниками в дошкольном возрасте проходит через 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 внеситуативное™, 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 и задания

1. Дайте краткую характеристику внеситуативным формам общения ребенка со взрослым.
2. Каковы специфические особенности общения сверстников, отличающие его от общения со взрослым?
3. Как изменяется содержание и форма общения детей на протяжении дошкольного возраста?
4. Что такое «структура детского коллектива»?
5. Назовите качества, которые делают ребенка популярным в группе сверстников.

Глэвэ 5 Развитие личности в дошкольном возрасте

Становление личностных механизмов поведения

Говоря о личности человека, мы всегда подразумеваем определенную направленность, его ведущие жизненные мотивы, подчиняющие себе другие. Когда такой соподчиненное™ нет, когда отдельные побуждения рядоположены 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 — дошкольное детство. Если около трех лет появляются лишь первые его признаки, то к шести-семи годам они уже достигают своего полного развития.

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 «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 горько заплакал, потеряв игрушку, 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 и равноценны. 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 предьявлялась 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 «блокирует», тормозит выполнение другого действия. Ребенок направляет свои усилия не на достижение поставленной перед ним цели, а на отмену запрета взрослого. При «идеальной мотивации», то есть когда предмет-мотив дан лишь в представлении ребенка, все дети выполнили непривлекательное действие.

Материалы, представленные выше, 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 желанного 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*», то есть 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) достигалась за счет отработки умений представить мотив через цель (то есть за полосками увидеть вертушку). Необходимым условием установления отношений цели к мотиву для младших дошкольников было присутствие взрослого, который помогал детям удержать 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.

Флажок в подарок малышам даже трехлетние 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 изготавливать для малышей.

Таким образом, если связь между мотивом и результатом действия понятна ребенку и опирается на его жизненный опыт, он еще до начала действия *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 наблюдалась в последнем случае, причем более ярко смысл этого действия выступал перед детьми тогда, 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 активизировать 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.

Эта исследования позволили А. В. Запорожцу сформулировать тезис о *сбиге 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 тот 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 приблизительно с трехлетнего возраста у детей начинает формироваться более сложная внутренняя организация поведения. Дея-

тельность 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, *«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 тот общий узор, на фоне которого выделяются главные *смысловые линии* жизнедеятельности человека, характеризующие его личность. Иерархия мотивов является той психологической основой, на которой формируется воля и произвольность дошкольника.

Развитие воли и произвольности в дошкольном возрасте

Проблема воли и произвольности является центральной для психологии личности и ее формирования. 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, опосредствованность познавательных процессов и пр.

В научной литературе можно выделить два основных подхода к определению сущности этих понятий, один из которых связан с овладением своим поведением и саморегуляцией, а другой — с формированием мотивационной сферы ребенка.

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 *опосредствованность*, то есть наличие некоторого средства, с помощью

которого субъект может выйти за пределы непосредственной ситуации и встать в отношении к самому себе. Большой вклад в разработку такого подхода внес Л. С. Выготский, который определял произвольные процессы как опосредствованные.

Второй подход является достаточно распространенным и связывает понятия воли и произвольности *мотивационной сферой* человека. Определение воли как причины активности человека можно найти как в зарубежной (К. Левин, Ж. Пиаже, В. Вундт и др.), так и в отечественной психологии (С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, Л. И. Божович и др.). Волевые качества личности (целеустремленность, настойчивость, смелость, решительность и др.) предполагают наличие сильных, устойчивых мотивов, подчиняющих себе другие, то есть развитую иерархию мотивов.

Таким образом, мы имеем два различных подхода к определению данных понятий и два термина. 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 или «волений» 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, опосредствованного 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 и в становлении способности *самостоятельно определять свои*

действия и управлять ими. Формирование и волевого, и произвольного действия идет по пути *преодоления импульсивных реакций и становления собственного, свободного и осознанного поведения*.

В онтогенезе воля и произвольность развиваются в неразрывном единстве и взаимно обуславливают друг друга. Каждое культурно-заданное средство для того, чтобы опосредствовать поведение ребенка и поднять его на новый уровень произвольности, должно быть осмыслено ребенком и *мотивировать* его действия. Термин Выготского «средство-стимул» как раз означает 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. *Произвольность как качество личности* проявляется только в том случае, если требования общества (правила или нормы поведения) стали *собственными потребностями и мотивами ребенка*, если их выполнение происходит по его собственной *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, через объяснение или демонстрацию образцов действия. 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 только в совместной жизнедеятельности ребенка со взрослым.

Взрослый является для ребенка не только носителем средств, образцов и способов действия (то есть значений), но и живым олицетворением тех мотивационных, смысловых уровней, которыми ребенок пока не обладает. На эти уровни он может подняться только через общение, совместную деятельность и общие переживания со взрослым. 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 (вспомним основной закон развития высших психических функций). Однако способ передачи смысловых уровней принципиально иной,

чем при усвоении средств и способов деятельности. Здесь необходима эмоциональная вовлеченность взрослого в общую с ребенком деятельность, благодаря которой может произойти передача смысла и мотива, то есть своего рода эмоциональное заражение.

Этот процесс взаимодействия, в котором взрослый является *посредником* между ребенком и каким-либо культурным содержанием, можно назвать *процессом приобщения*. Взрослый приобщает ребенка к новому предмету его деятельности и сознания. Причем в этом процессе он не только передает ребенку редства овладения своим поведением, но и мотивирует новую деятельность, делает ее аффективно значимой.

Процесс приобщения проходит через ряд этапов. Вначале 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, то есть ярко выражает свой интерес и эмоциональное отношение, в определенный момент происходит «открытие» нового предмета. Ребенок начинает видеть новый предмет *PI 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, он понимает, что может выполнять роль другого, и знает, как именно это нужно делать). Взрослый при этом «уходит в тень», уступая место на экране сознания 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 сформированном™ 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 опосредствоваться не внешними способами (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. 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 минуты, а у старших достигало 15 минут. 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 «вынесенным вовне». Оценить свои действия, подчинить их сознательному определенному правилу ребенку дошкольного возраста еще очень трудно. В игре же правило «отчуждено», задано в роли, и ребенок следит за своим поведением, контролирует его 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 и 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 опосредствуются образом действия другого человека (ролью), но не осознанием своего поведения. Здесь ребенок действует за другого, опосредствуя свои действия «чужими» словами и правилами. Следующий уровень развития произвольности связан с осознанием *своего* поведения. Наиболее успешно этот шаг осуществляется в *играх с правилами*.

Игры с правилами отличаются от ролевых тем, что здесь правило *открыто*, то есть 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? Правильно 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 опосредствовало его поведение, оно должно быть не просто усвоено им и не механически выполняться, но приобрести аффективную значимость. Чтобы перед ребенком возник вопрос: «Правильно ли я действую?» — он должен *захотеть действовать «правильно»*, то есть в соответствии с принятым и понятным правилом. Возникновение новой для дошкольника ценности «правильно-

го 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 правила 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 существует лишь в скрытой, латентной форме. Однако взрослый постоянно обращает внимание, что и когда следует делать, поддерживает их 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 это не получается (например, если он забегает за 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 правил, 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 соблюдением правил, это значит, что они уже *овладели правилом действия* и могут контролировать свое поведение независимо от взрослого.

В последовательности этих этапов можно увидеть явную иллюстрацию к этапам 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 нравственных чувств. Рассмотрим эти линии этического развития дошкольника.

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 уровнем его моральных понятий (о справедливости, о добре и пр.). Изучению моральных суждений 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, то есть способность понимать и принимать чужую точку зрения, определяет моральное 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, и утверждают, что сами поделились бы с другими своими сладостями. Однако в реальной жизненной ситуации поделиться со сверстником способны лишь немногие.

Эти и многие результаты наблюдений показывают, что правильные моральные суждения и оценки далеко не однозначно связаны с реальными поступками детей. А значит, моральное сознание не исчерпывает всей сферы этического развития детей. Значительно более важным является формирование морального поведения дошкольника.

В психологии существуют два подхода к пониманию этического развития ребенка и, соответственно, к его морально-нравственному воспитанию. Один из них основан на усвоении моральных норм и правил поведения, другой — на эмоциональном развитии ребенка и формировании социальных чувств. Такое положение дел в детской психологии далеко не случайно. Оно соответствует разделению двух фундаментальных этических категорий философии — мораль и нравственность. Как отмечал русский философ С. Л. Франк, «...человеческое поведение, человеческая воля и отношения между людьми подчинены не одному, двум разным законодательствам, которые по своему содержанию в значительной мере расходятся между собой...» (1997, с. 81).

Коротко остановимся на определении и различении этих категорий.

Существо морали состоит в оценке человеческого поведения, в предписании или запрещении конкретных действий и поступков. Она имеет социально-общественный характер; она определяется социальными причинами, а потому всегда частична и относится к определенной группе (социальной, национальной, религиозной и пр.). Мораль имеет свое выражение в определенном законе (кодексе), который предписывает или запрещает конкретные формы поведения. Ее сущность состоит в соотношении конкретного поступка с данным законом как с определенным критерием оценки человеческого поведения. Она поощряет одни нормы поведения и осуждает другие. Соблюдение этих норм предполагает определенную награду, которая имеет вполне реальные формы: от похвалы и уважения окружающих до материальных и других благ. Моральное поведение побуждается стремлением соответствовать некоторому образцу и направлено на себя (самоутверждение и самооценку). Другой человек при этом воспринимается здесь сквозь призму моего «Я» — моих представлений, моих оценок и потребностей. Он рассматривается как обстоятельство моей собственной жизни, которое может соответствовать или не соответствовать моим представлениям, выражать или не выражать должное отношение ко мне. В результате человек воспринимает и переживает только самого себя, вернее, то, что обычно называют образом Я (свои интересы, оценки, качества). Соответственно, моральные нормы всегда конкретны, частичны (они при-

знаются только определенной группой) и условны (зависят от места и времени их использования).

В отличие от морали, *нравственность имеет всеобщий, универсальный и безусловный характер*. Она не может быть выражена в конечных и конкретных нормах и формах поведения. Нравственное поведение направлено не на получение какой-либо награды и не на соблюдение закона, а *на других людей* и выражает особое отношение к ним. Нравственное отношение основано на таком восприятии другого, в котором он выступает не как обстоятельство жизни субъекта, но как самоценная и самодостаточная личность. Способность увидеть и услышать *именно другого человека*, а не себя в нем, является основой нравственного отношения к другому. Нравственность формируется вместе с личностью индивида и неотделима от его «Я». Нравственное поведение самодостаточно и не предполагает каких-либо внешних наград. Человек осуществляет те или иные поступки не для того, чтобы его похвалили, а потому, что по-другому не может. Нравственное поведение направлено не на оценку, а на другого, независимо от его конкретных качеств или действий (А. С. Арсеньев, 1977). Единственной нравственной нормой является любовь к другому и отношение к нему как к самому себе, а отсюда — недопущение насилия, презрения, ущемления другого, каким бы он ни был и чтобы он ни делал. Так, например, любящая мать стремится помочь своему ребенку и поддержать его независимо от его достоинств или конкретных действий, иногда даже вопреки своим интересам.

Как подчеркивал Л. С. Выготский (1991), нравственно поступает тот, кто не знает, что он поступает нравственно. Моральные поступки, мотивированные соблюдением моральной нормы, основаны на «неправильном представлении о моральных ценностях как о личных достоинствах, как о богатстве и преимуществе, вызывая самолюбование и презрительное отношение ко всем "дурным"» (Л. С. Выготский, 1991, с. 258). Истинное моральное поведение ребенка, с его точки зрения, «должно стать его природой, совершаться свободно и легко» (там же, с. 265).

На основе этих соображений можно заключить, что моральное и нравственное поведение имеют *разные психологические основания*. Нравственное поведение направлено на другого человека и выражает особое отношение к нему как к самостоятельной и уникальной личности. Такое поведение бескорыстно (человек не ждет ничего взамен) и универсально (не зависит от конкретной ситуации). В отличие от этого, моральное поведение побуждается стремлением соответствовать некоторому

образцу и направлено на самоутверждение, подкрепление своей моральной самооценки (человек хочет быть хорошим и положительно оцененным). В этом случае другой выступает как средство утверждения моих достоинств или как предмет моей оценки в зависимости от того, что он для меня сделал или не сделал.

Однако при всей своей противоположности мораль и нравственность описывают *единое этическое начало человека*. Мораль и нравственность проявляются в сходных формах поведения — *это действия для другого и в пользу другого*. Соответственно, этическое развитие ребенка есть морально-нравственное развитие, внутри которого нужно различать две разные линии.

Развитие морального поведения, опосредствованного моральными нормами и оценками, многократно исследовалось в отечественной психологии (С. Г. Якобсон; В. Г. Шур, Е. В. Субботский; Л. И. Божович, Т. Е. Конникова, Н. А. Ветлугина и др.).

Одним из наиболее эффективных методов формирования морально-го поведения является развитие моральной саморегуляции, которая осуществляется посредством представлений ребенка о *моральных эталонах и способности к моральной оценке своих поступков*.

В известном исследовании 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 «сравнился» 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 оказывался 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 этом исследовании моральное поведение рассматривается как конфликтное, осуществляемое вопреки непосредственным желаниям ребенка. Такое поведение является произвольным и *опосредствованным моральными нормами*. Его основными мотивами являются стремление соответствовать моральным образцам и повышение собственной самооценки.

В отличие от этого, моральное поведение, основанное на *нравственных чувствах* (то есть на сопереживании, эмпатии, вчувствовании в другого), является непосредственным и непроизвольным. Его мотивом становятся переживания *другого человека*, которые воспринимаются через непосредственное эмоциональное сопереживание, то есть и через принятие чужих переживаний как своих. Другой ребенок является здесь не средством осуществления собственных моральных достоинств (как в предыдущем случае), а непосредственной целью действий ребенка.

Психологические условия становления нравственности как фундаментального качества личности остаются важнейшей, но мало изученной проблемой.

Развитие нравственных чувств в дошкольном возрасте изучалось в работе Е. О. Смирновой и В. Г. Утробиной. Основная задача работы состояла в исследовании возрастной динамики решения проблемных ситуаций 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 в переживания сверстников (подарить привлекательные предметы сверстнику, взять их себе или поделиться, уступить или не уступить сверстнику интересную игру, вместе со взрослым оценивать успешность действий сверстника и пр.). Во всех ситуациях фиксировались не только результат выбора ребенка, но и характер решения проблемы (наличие сомнений, колебаний, обращения ко взрослому) и все эмоциональные проявления детей.

Результаты экспериментов позволили выявить существенные различия в решении проблем и 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 по просьбе взрослого легко решали проблемные ситуации в пользу других: уступали очередь в игре, делились игрушками. Вместе с тем моральный смысл ситуации, равно как и отношение

к сверстнику, мало волновал младших дошкольников. Главным для них были ситуативные игровые интересы и требования взрослого. Все это может свидетельствовать о том, что этические вопросы еще не играют важной роли в жизни ребенка.

Решительный перелом в этическом развитии и в отношении к сверстнику происходит в 4-5 лет. Спокойно-индифферентное отношение к ровеснику 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 резко возрастает сопереживание ровесникам (как по количеству случаев, так и по интенсивности). 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 возрастает количество и острота детских конфликтов. Усиливается напряженность в отношениях со сверстниками, чаще, чем в других возрастах, проявляется амбивалентность и застенчивость.

Эти факты позволяют говорить о качественной перестройке в моральном сознании и в отношениях 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 как обладателя определенных достоинств, которые важны не сами по себе, а только если кто-то их оценивает, то есть «в глазах другого»; *Потребность в признании, в уважении сверстника* становится главной и «закрывает» потребности и состояния другого ребенка.

К старшему дошкольному возрасту отношение к сверстнику снова существенно меняется. К шести 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 семи годам снижается острота и напряженность конфликтов дошкольников. Многие факты свидетельствуют о том, что просоциальные дей-

ствия 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 и сорадования) 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 мире. Эта способность формируется в межличностных отношениях с другими людьми и проявляется прежде всего в этих отношениях. Самосознание человека, как и его отношение к другим, основано на двух различных началах — *личностном и предметном*. *Личностное 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 (бесподобно), не подлежит сравнению (несравненно) и обладает абсолютной ценностью (бесценно). 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, сорадование и пр.).

Предметное начало отражает представления человека о предметных составляющих его «Я», 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 к самому себе. Такое отношение порождает оценку и познание соответствующих качеств другого, их сравнение со своими. Другой человек при этом может стать средством самоутверждения или самореализации (реализации своих интересов и потребностей). 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 семи лет жизни неразрывно связано с развитием межличностных отношений с другими. Попробуем проследить основные этапы этого развития.

Мы уже отмечали, что 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 *личностному самосознанию*, — он начинает чувствовать уверенность в себе, свою уникальность и нужность 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 ко 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 *предметного начала самосознания*, которое выражается в образе себя. Вместе с тем сформированность субъектного начала имеет яркое отражение в предметной активности малыша, его самоощущении 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 отражаются 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, «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 опосредствовано 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 «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 самому себе. Его суть заключается в *оформлении периферических структур и объектных составляющих «образа Я»*. Собственное «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 — то есть сверстник. Дошкольник начинает относиться к самому 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 шести-семи 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 *субъективной 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 отношения к сверстникам. 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 к другим. Такая фиксация порождает постоянную оценку себя, самоутверждение, демонстрацию своих достоинств и пр.

Так, агрессивные дети отличаются повышенным стремлением к самоутверждению, к 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, в уходе в себя, в 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 «срачивается», совпадает со своим образом и стремится удержать его. Он постоянно смотрит на себя глазами другого, 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 взаимно обуславливают друг друга; на всех этапах возрастного развития отношение к другим отражает особенности становления самосознания ребенка и его личности в целом.

Резюме

В дошкольном возрасте начинают формироваться личностные механизмы поведения; складывается первичное соподчинение мотивов, поведение ребенка превращается из полевого и волевого.

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 опосредствованное™ 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 к другому. Преобладание объектного начала самосознания является источником некоторых проблемных форм поведения и отношения к сверстникам.

Вопросы и задания

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 другим людям 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 безо всякой причины кривляться, манерничать, капризничать, ходить не так, как ходил раньше. В его поведении появляется что-то нарочитое, нелепое и искусственное, какая-то вертлявость, паясничанье и даже клоунада. Конечно, дети кривляются, паясничают или гримасничают и раньше, чем забавляют себя и взрослых. 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 детской 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. Детская наивность и непосредственность означают, что ребенок внешне такой же, как внутри. По его внешнему поведению взрослые

легко могут прочесть, 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*, опосредствуются 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 седьмом году жизни возникает новая реакция на указания взрослых: в привычных ситуациях ребенок никак не реагирует на простые просьбы или замечания родителей, делает вид, что не слышит их. Если раньше ребенок безо всяких проблем выполнял обычные режимные моменты, то теперь в ответ на приглашение идти обедать или спать он никак не реагирует, игнорируя призывы близких взрослых. В этом же возрасте появляется непослушание, споры со взрослым, возражение по всяким поводам. Например, ребенок может отказываться мыть руки перед едой (хотя раньше он это делал безо всяких возражений) и доказывать, что это делать совсем не обязательно. Он может демонстративно делать то, что является неприятным и нежелательным для родителей.

Например, в автобусе ребенок заявляет, что будет объявлять остановки сам.

Мать просит его не делать этого, 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 какого-то конкретного члена семьи (например, отца) или стремиться к выполнению каких-то «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, которое 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

«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. В первый момент отношение к правилу, заданному не им, а взрослым, оказывается отрицательным, а первая реакция на него — нарушение. Это нарушение привычных правил является следствием их осознания и возникшего отношения к ним. Прошлый, детский образ жизни обесценивается, отрицается, отвергается. Ребенок пробует взять на себя новые обязанности и занять новую позицию взрослого. Он опробует себя в привычной ситуации через нарушение обыденных, привычных правил.

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 «трудновоспитуемое™» 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

Потеря непосредственности является для ребенка величайшим приобретением на пути его человеческого развития. Потеряв непосредственность, он обретает свободу от наличной ситуации. Эту свободу ему дает *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*. Л. С. 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 сер-

дит»). 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 хроническую неуспешность, общего 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, о 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,

с врачом, с 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 обнаружилось 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 субъективное начало, которое делает возможным интимные и устойчивые контакты между ними, не зависящие от конкретной ситуации РИ от ситуативных проявлений детей. Появляются дружба, привязанность, забота о другом и пр. (см. главу 4). Во-вторых, общение детей все более опосредствуется 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 семилетнего ребенка. Одобрение и признание, идущие от членов этой новой общности, становятся 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 обыч-

но эти правила не отлиты 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 дошкольников, выявили, что в семилетнем возрасте особую значимость и привлекательность приобретают для ребенка «взрослые» возраста — юность и взрослость. Именно эти возраста выступают для детей как наиболее счастливые и желанные. Причем в семь лет дети впервые начинают выделять для себя такой критерий возраста, как социальный статус человека (его профессия, положение в обществе, семейный статус и пр.). Осознание социально зрелых периодов жизни как более ценных по сравнению со своим собственным возрастом приводит к расширению временной перспективы в сторону отдаленного будущего — ребенок начинает думать о своем будущем и хочет занять определенное место в обществе, то есть быть кем-то в нем (милиционером, начальником, ветеринаром, мамой 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 Т. В. Ермоловой 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*, то есть осуществлению общественно значимой деятельности. Принятие роли ребенком означает его притязание на определенную социальную позицию. В современных условиях это

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 шести лет. Ей посвящено множество исследований и монографий (В. С. Мухина, Е. Е. Кравцова, 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, к учебной деятельности, к учителям и к 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 *опосредствованные ролевыми позициями* (учитель — ученик). Наблюдения и исследования (в частности К. Н. Поливановой) показывают, что любое требование учителя шестилетки выполняются 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, только вслед за учителем ребенок готов исполнить все, что требуется, безо всяких возражений и обсуждений.

В исследовании Т. А. Нежной (1988) изучалось формирование *внутренней позиции школьника*. Эта позиция, согласно Л. И. Божович, является главным новообразованием кризисного периода и представ-

ляет 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. Нежной 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», то есть 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 (а не закрывать своей фигурой). 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, и 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 приводит 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, не готовые 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 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.

Так, например, Л. А. Венгер разработал диагностически очень ценную методику, в которой дети должны нарисовать узор под диктовку. Для пра-

вильного выполнения этого задания ребенок должен и усвоить ряд правил, которые ему предварительно объяснили, и подчинять свои действия словам взрослого и этим правилам. В 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 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 опосредствовать 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 отсутствие познавательного эгоцентризма: переливание жидкости из широкого сосуда в узкий, сравнение двух рядов пуговиц с разными интервалами, сравнение по длине двух карандашей, расположенных на разном уровне, и др. (см. главу 2).

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 опосредствованного, количественного сравнения и познания отдельных сторон действительности. Овладевая средствами выделения отдельных параметров и 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 является 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 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 *опосредованность различных аспектов психической жизни ребенка*. Отношения со взрослыми опосредствуются учебным содержанием, поведение опосредствуется 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 становится посредником между ребенком и более широким миром науки, искусства и общества в целом.

«Потеря непосредственности», которая является итогом дошкольного детства, становится предпосылкой для вхождения в новый этап развития ребенка — школьный возраст.

Резюме

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 жизни ребенка дифференцируются.

Позитивными новообразованиями кризиса семи лет являются произвольность и опосредованность психической жизни ребенка. Возникает обобщение собственных переживаний; расширяется круг интересов и социальных контактов ребенка; общение со взрослыми и со сверстниками становится произвольным, опосредствованным 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 сред-

ствами познавательной деятельности, децентрацию и интеллектуальную активность ребенка.

Вопросы и задания

1. Охарактеризуйте симптоматику кризиса семи лет и его психологическую природу.
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 с официальными взрослыми?
6. Каковы основные составляющие школьной готовности?
7. Как определить готовность ребенка к школе?

Рекомендуемая литература

1. *Божович Л. И.* Личность И ее формирование в детском возрасте. — СПб., 2008.
2. *Божович Л. И., Морозова Я. Г., Славина Л. С.* Развитие мотивов учения у советских школьников // Известия АПН РСФСР, 1951. — Вып. 36. - С. 29-104.
3. *Венгер Л. А.* О формировании познавательных способностей в процессе обучения дошкольников//Дошкольное воспитание, 1979. — № 5. - С. 36-39.
4. *Венгер А. Л., Поливанова К. Н.* Особенности принятия заданий взрослого детьми шестилетнего возраста//Вопросы психологии, 1988. — № 4. — С. 45-54.
5. *Венгер А. Л.* Психологические особенности шестилетних детей. — М., 1985.
6. *Выготский Л. С.* Педагогическая психология. — М., 1991.
7. *Выготский Л. С.* Собр. соч.: В 6 т., Т. 4. — М., 1984.
8. *Гуткина Н. И.* Психологическая готовность к школе. — СПб.: Питер, 2004.
9. *Дьяченко О. М.) Кириллова А. И.* О некоторых особенностях развития воображения у детей дошкольного возраста // Вопросы психологии, 1980. - № 2. - С. 107-115.
10. *Дьяченко О. М.* Пути активизации воображения дошкольников // Вопросы психологии, 1987. — № 1. — С. 17-22.
11. *Ермолова Т. В., Комогорцева И. С.* Временной аспект образа себя у старших дошкольников // Вопросы психологии, 1995. - № 2. - С. 47-48.
12. *Запорожец А. В.* Избранные психологические труды: В 2 т. — М., 1986.
13. *Запорожец А. В., Неверович Я. З.* К вопросу о генезисе функций и структуры эмоциональных процессов у дошкольников // Вопросы психологии, 1977. - № 6. - С. 59-73.
14. *Кравцова Е. Е.* Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. — М., 1991.
15. *Леонтьев А. Я.* Проблемы развития психики. — М., 1972.
16. *Леонтьев А. Н.* Психическое развитие ребенка в дошкольном возрасте // Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста. — М.-Л., 1948.-С. 4-15.
17. *Лисина М. И.* О механизмах смены ведущей деятельности у детей первых семи лет жизни // Вопросы психологии, 1978. — № 5. — С. 73-78.
18. *Лисина М. И.* Проблемы онтогенеза общения. — М., 1986.
19. *Лурия А. Р., Полякова А. А.* Наблюдения над развитием произвольных действий в раннем детстве // Доклады АПН РСФСР, 1959. - № 3 и № 4.
20. *Лурия А. Р.* Сознательное действие, его происхождение и мозговая организация // Вопросы психологии, 1969. — № 5.
21. Межличностные отношения от рождения до семи лет / Под ред. Е. О. Смирновой. — М.-Воронеж, 2001.
22. *Мухина В. С.* Психология дошкольника. — М., 1975.
23. *Нежнова Т. А.* Динамика «внутренней позиции» при переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту // Вестник МГУ, серия 14. Психология 1988. — № 1.
24. Общение и его влияние на развитие психики дошкольников / Под ред. А. В. Запорожца и М. И. Лисиной. — М., 1974.
25. Отношение между сверстниками в группе детского сада / Под ред. Т. А. Репиной. - М., 1978.
26. *Поддьяков Н. Н.* Мышление дошкольника. — М., 1977.
27. *Поливанова К. Н.* Психология возрастных кризисов. — М., 2000.
28. Развитие личности и деятельности дошкольника / Под ред. А. В. Запорожца, Д. Б. Эльконина. — М., 1965.
29. Развитие общения дошкольников со сверстниками / Под ред. А. Г. Рузской. - М., 1989.
30. Развитие познавательных и волевых процессов у дошкольников. - М., 1965.
31. Развитие познавательных способностей в дошкольном возрасте / Под ред. Л. А. Венгера и В. В. Холмовской. — М., 1986.
32. *Смирнова Е. О., Рошка Г. Я.* Условия становления произвольного поведения в раннем и дошкольном детстве. — Магадан, 1993.
33. *Смирнова Е. О., Утробина В. Г.* Развитие отношения к сверстнику в дошкольном возрасте // Вопросы психологии, 1996. — № 3.

34. *Смирнова Е. О., Холмогорова В. М.* Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция. — М., 2005.
35. Умственное воспитание дошкольников / Под ред. Н. Н. Поддъякова. - М., 1972.
36. *Эльконин Д. Б.* Детская психология. — М., 1960.
37. *Эльконин Д. Б.* Психология игры. — М., 1978.
38. *Якобсон С. Г.* Психологические проблемы этического развития детей. - М., 1984.

Смирнова Елена Олеговна
Детская психология: Учебник для вузов
3-е издание, переработанное

Заведующая редакцией (Москва)	<i>Т. Калинина</i>
Руководитель проекта	<i>Е. Паникаровская</i>
Ведущий редактор	<i>Н. Кулагина</i>
Литературный редактор	<i>В. Пахальян</i>
Художник	<i>С. Штов</i>
Корректоры	<i>Т. Дραπεзо, Ю. Цеханович</i>
Верстка	<i>А. Засулевич</i>

Подписано в печать 15.10.08. Формат 60х90/16. Усл. п. л. 19. Тираж 4000 экз.
Заказ № 603.

ООО «Питер Пресс», 198206, Санкт-Петербург, Петергофское шоссе, 73, лит. А29.
Налоговая льгота - общероссийский классификатор продукции ОК 005-93, том 2;
95 3005 - литература учебная.

Отпечатано с готовых диапозитивов в ООО «Типография Правда 1906».
195299, Санкт-Петербург, Киришская ул., 2.
Тел.: (812) 531-20-00, 531-25-55