

В.С. МУХИНА

ДЕТСКАЯ

ПСИХО-

ЛОГИЯ

ВТОРОЕ ИЗДАНИЕ,
ПЕРЕРАБОТАННОЕ И ДОПОЛНЕННОЕ

Допущено
Министерством просвещения СССР
в качестве учебника для студентов
педагогических институтов

Под редакцией Л. А. ВЕНГЕРА

Москва «Просвещение» 1985

ББК 88.8
М92

Рецензенты: доктор психологических наук, профессор
М. И. Лисина; член-корреспондент АПН СССР, доктор психоло-
гических наук *П. Н. Поддьяков*.

Мухина В. С.
М92 **Детская психология: Учеб. для студентов пед. ин-тов/
Под ред. Л. А. Венгера.—2-е изд., перераб. и доп.— М.:
Просвещение, 1985.—272 с. ил.**

Учебник соответствует программе курса «Детская психология». Его основой явилось учебное пособие «Психология дошкольника», вышедшее в 1975 году, по сравнению с которым учебник дополнен новыми материалами (о генезе личности ребенка, взаимоотношениях мальчиков и девочек и др.).

М 430900000—166 261—85
103(03)—85

ББК 88.8
372

© Издательство «Просвещение»,
1975 г.
© Издательство «Просвещение»,
1985 г.

ОТ АВТОРА

Значение общественного дошкольного воспитания в нашей стране неуклонно возрастает. На детские сады, являющиеся первым звеном системы народного образования, ложится всевозрастающая ответственность за развитие личности ребенка, за формирование его социальных ориентаций.

Настоящий учебник предназначен для ознакомления студентов педагогических институтов с основными сторонами и закономерностями психического развития ребенка от рождения до поступления в школу.

В основу учебника положена сложившаяся в советской детской психологии теория психического развития ребенка, которая опирается на марксистские положения о *социальном наследовании* психических свойств и способностей, о *«присвоении»* индивидом материальной и духовной культуры, созданной человечеством. В этой теории раскрывается принципиальное отличие индивидуального развития человека от онтогенеза детенышей животных; в ней показано, что развитие ребенка обусловлено успешностью усвоения социального опыта. Большое внимание уделено выявлению ведущей роли воспитания и обучения в психическом развитии ребенка и анализу того принципиального значения, которое имеют в этом развитии разные виды деятельности.

В учебнике дается понятие о том, что в равные временные промежутки психика ребенка проходит различные «расстояния» в развитии, претерпевает различные качественные преобразования. Изложение материала по мере перехода от рассмотрения периода новорожденности к более старшим возрастам дается все более расчлененно в соответствии с прогрессирующей дифференциацией психики ребенка. Руководящая идея при построении данного учебника — раскрытие детской психологии как науки, предметом которой является *целостное психическое развитие ребенка*, а не те или другие психологические особенности детей, взятые сами по себе. В соответствии с этим центральное место при освещении каждого возрастного периода, каждой стороны психического развития занимает круг вопросов, связанный с характеристикой самого *процесса развития*: его исходных предпосылок; условий возникновения на каждом этапе определенных достижений и возможных негативных образований. Описательный материал, касающийся возрастных особенностей детей, привлекается в той мере, в какой он необходим для понимания процесса развития.

При подготовке книги были широко использованы исследования Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна, А. Н. Леонтьева, А. В. Запорожца, П. Я. Гальперина, Д. Б. Эльконина, Л. И. Божович и их сотрудников, а также многих других советских психологов. Привлекались и материалы, содержащиеся в трудах видных представителей зарубежной детской психологии: В. Штерна, К. Бюлера, Ж. Пиаже, А. Валлона, Дж. Брунера и др.

ПРЕДИСЛОВИЕ

Дети составляют более половины населения земного шара. Развитие ребенка является важнейшей предпосылкой развития духовной и практической сферы будущей деятельности взрослого человека, его нравственного облика и творческого потенциала. Вот почему забота о воспитании и обучении детей — важнейшая задача человечества. Однако в мире еще существует насилие, голод и социальная несправедливость, которые обрушиваются на множество детей, лишенных детства. Во многих регионах мира дети лишены почти всех прав даже в тех сферах, которые касаются их жизни.

20 ноября 1959 г. Генеральной Ассамблеей Организации Объединенных Наций была принята Декларация прав ребенка. Общественные и политические деятели, ученые и педагоги разных стран и континентов стремятся к всеобщему осознанию проблем, касающихся положения, условий развития и роли детей в разных обществах и разных культурах. Декларация прав ребенка содержит 10 принципов.

1. Ребенку должны принадлежать все указанные в настоящей Декларации права. Эти права должны признаваться за всеми детьми без различия или дискриминации по признаку расы, цвета кожи, пола, языка, религии, политических или иных убеждений, национального или социального происхождения, имущественного положения, рождения или иного обстоятельства, касающегося самого ребенка или его семьи.

2. Ребенку законом и другими средствами должна быть обеспечена специальная защита и предоставлены возможности и благоприятные условия, которые позволяли бы ему развиваться физически, умственно, нравственно, духовно и в социальном отношении здоровым и нормальным путем и в условиях свободы и достоинства. При издании с этой целью законов главным соображением должно быть наилучшее обеспечение интересов ребенка.

3. Ребенку должно принадлежать с момента его рождения право на имя и гражданство.

4. Ребенок должен пользоваться благами социального обеспечения. Ему должно принадлежать право на здоровый рост и развитие; с этой целью специальный уход и охрана должны быть обеспечены как ему, так и его матери, включая надлежащий до-



Рис. 1. Дети разных народов

родовой и послеродовой уход. Ребенку должно принадлежать право на надлежащее питание, жилище, развлечения и медицинское обслуживание.

5. Ребенку, который является неполноценным в физическом, психическом или социальном отношении, должны обеспечиваться специальный режим, образование и забота, необходимые ему ввиду его особого состояния.

6. Ребенок для полного и гармоничного развития его личности нуждается в любви и понимании. Он должен, когда это возможно, расти на попечении и под ответственностью своих родителей и, во всяком случае, в атмосфере любви, моральной и материальной обеспеченности; малолетний ребенок не должен, кроме тех случаев, когда имеются исключительные обстоятельства, быть разлучаем со своей матерью. На обществе и на органах публичной власти должна лежать обязанность осуществлять особую заботу о детях, не имеющих семьи, и о детях, не имеющих достаточных средств к существованию. Желательно, чтобы многодетным семьям предоставлялись государственные или иные пособия на содержание детей.

7. Ребенок имеет право на получение образования, которое должно быть бесплатным и обязательным, по крайней мере на начальных стадиях. Ему должно даваться образование, которое способствовало бы его общему культурному развитию и благодаря которому он мог бы на основе равенства возможностей развить свои способности и индивидуальное суждение, а также сознание моральной и социальной ответственности и стать полезным членом общества.

Наилучшее обеспечение интересов ребенка должно быть руководящим принципом для тех, на ком лежит ответственность за его образование и обучение; эта ответственность лежит прежде всего на его родителях. Ребенку должна быть обеспечена полная возможность игр и развлечений, которые были бы направлены на цели, преследуемые образованием; общество и органы публичной власти должны прилагать усилия к тому, чтобы способствовать осуществлению указанного права.

8. Ребенок должен при всех обстоятельствах быть среди тех, кто первым получает защиту и помощь.

9. Ребенок должен быть защищен от всех форм небрежного отношения, жестокости и эксплуатации. Он не должен быть объектом торговли в какой бы то ни было форме.

Ребенок не должен приниматься на работу до достижения надлежащего возрастного минимума; ему ни в коем случае не должны поручаться или разрешаться работа или занятие, которые были бы вредны для его здоровья или образования или препятствовали бы его физическому, умственному или нравственному развитию.

10. Ребенок должен ограждаться от практики, которая может поощрять расовую, религиозную или какую-либо иную форму дискриминации. Он должен воспитываться в духе взаимопонимания, терпимости, дружбы между народами, мира и всеобщего братства, а также в полном сознании, что его энергия и способности должны посвящаться служению на пользу других людей.

Принципы, провозглашенные в Декларации прав ребенка, в разных странах осуществляются неоднозначно.

По данным ЮНЕСКО, дети многих стран голодают. В мире половина детей в возрасте до шести лет недоедает. От сильной или частичной нехватки в рационе протеина в основном страдают дети трех регионов: Латинской Америки, Африки, многих стран Азии.

В результате голодания отмечается повышенная детская смертность. Кроме того, протеиновый голод приводит детей к так называемому *общему маразму*, который выражается в полной апатии и неподвижности ребенка, потере его контакта с внешним миром.

Дети многих регионов лишены родительской любви, так как социальные условия жизни создают дефицит общения взрослого с ребенком. Занятость матери и отсутствие отца, который надолго покидает семью в поисках заработка, становятся причиной задержки развития ребенка. Причиной отставания в развитии детей рабочих и безработных в капиталистических странах является классовая дискриминация. Дети отдаляются от своей семьи, создают детские уличные сообщества, в которых господствуют образцы поведения, почерпнутые из буржуазных средств массовой коммуникации и окружающей социальной микросреды (насилие, агрессия, секс).

В культуре разных стран и социальных систем воспитание ребенка отражает традиционные ценностные ориентации общества.

Как показали многочисленные исследования психологов разных стран мира, в разных культурах содержание потребности в признании имеет разную социальную значимость и различный личностный смысл для самого ребенка. Важно понимать, каковы особенности социальной позиции ребенка в разных культурах.

В некоторых странах национальные и религиозные традиции, представляющие собой в значительной степени отживающие социальные институты и религиозные предрассудки, нередко ведут к подавлению индивидуальности ребенка, формированию пассивности, фатализма, конформности, равнодушия к социальным воздействиям. На развитие личности ребенка оказывают влияние национальные и религиозные принципы, мифы, табу, которые ведут к подавлению индивидуальности ребенка, формированию пассивности через его ориентацию «быть как все». В результате у детей вырабатываются конформность и отсутствие стремления к достижению.

В развитых капиталистических странах детям внушаются как ценность личная инициатива, доминирование. Поэтому в межличностных отношениях у детей преобладает конкуренция. Кроме того, развиты традиции индивидуализма и агрессивного поведения. В этом случае дети нарочито демонстрируют готовность к аморальному поведению.

В социалистических странах ребенок ограждается от практики, которая может поощрять любую форму дискриминации. Ребенок в социалистических странах воспитывается в соответствии с Декларацией прав ребенка — в духе *интернационализма*, «а также в сознании, что его энергия и способности должны посвящаться служению на пользу других людей».

Специальными исследованиями было показано, что ребенок уже в три-четыре года на эмоциональном уровне усваивает стереотипные ориентации своей культуры. В условиях, где существует расовая дискриминация, маленький ребенок может очень быстро стать на позицию представителя «превосходящей расы» и понести в себе набор тех пороков, который порождается психологией «белых», стоящих над другими расами, или стать по другую сторону — на позицию «отверженных», что неизбежно приведет к развитию комплекса неполноценности.

Принципы Декларации провозглашают, что ребенку должна быть обеспечена полная возможность для игр и развлечений. Так, для развития ребенка общество создает игрушки, которые определяют особенности содержания детских сюжетных игр, особенности направленности ребенка на мир людей. Если общество предлагает агрессивные игрушки (всевозможные гильотины и т. п.), то ребенок невольно приобретает вкус к насилию, садистским наклонностям. Если ребенок получает в руки игрушку,

предназначенную для покровительства, заботы, любви, и взрослые упражняют его в добрых чувствах, то ребенок через игру приобретает элементы нравственных качеств. Игра со сверстниками, специально организованная и направляемая взрослым, обучает ребенка социальным отношениям и готовит к будущей взрослой жизни. Роль игры как деятельности, изобретенной в человеческой культуре для нормального развития ребенка, неопределима. Ребенок должен иметь возможность для игр.

Один из принципов Декларации гласит: «Ребенку должно принадлежать с его рождения право на имя и гражданство». Право на имя несет в себе двойной смысл: это, во-первых, право на принадлежность к определенной человеческой общности, к определенной *культуре* и, во-вторых, право на свою *индивидуальность*.

Декларация прав ребенка — документ чрезвычайной социальной значимости, его назначение состоит в том, чтобы обратить специальное внимание мировой общественности на проблему детства. Чтобы права детей на гармоничное развитие их личности, на счастливое детство действительно проводились в жизнь, необходимо экономический и социальный прогресс во всем мире. Ведь полностью Декларация прав ребенка реализуется лишь в социалистических странах.

В нашей стране в первые месяцы Советской власти — 20 декабря 1917 г. — Народный комиссариат просвещения (Наркомпрос) опубликовал декларацию «О дошкольном воспитании». В ней указывалось, что система дошкольного воспитания в Советской республике становится составной частью всей школьной системы и должна быть органически связана в одно целое со всей системой народного образования: «Дошкольное воспитание детей есть один из насущнейших вопросов нашего времени. При царском режиме мысль о широком развитии дошкольного воспитания, постановке этого дела в общероссийском масштабе встречала по весьма понятным причинам мало сочувствия среди власть имущих. Там, где душилось все живое, все разумно мыслящее, — там не было и не могло быть места заботам о детях, об их физическом и духовном развитии. Свободная, демократическая Россия в своем строительстве новой, свободной жизни должна в первую очередь позаботиться о слабейших из слабых»¹.

В СССР с каждым годом неуклонно растет забота о матери и ребенке, развивается система дошкольного воспитания, на содержание дошкольных учреждений ассигнуются большие государственные средства. Специальные законы и постановления предусматривают расширение сети детских учреждений, усиление их хозяйственной базы, увеличение материальной помощи многодетным семьям.

¹ Народное образование в СССР. Сборник документов 1917—1977 гг. М., Педагогика, 1974, с. 327.

Строительство детских учреждений осуществляется по типовым проектам, для них выпускается все необходимое оборудование, в государственном масштабе решаются вопросы производства игрушек. Большую роль в этом сыграло постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР «О мерах по дальнейшему развитию детских дошкольных учреждений, улучшению воспитания и медицинского обслуживания детей дошкольного возраста» (май 1959 г.). В соответствии с названным постановлением создан новый тип дошкольного учреждения — ясли-сад, который обеспечивает всестороннее развитие и воспитание ребенка до поступления в школу. В настоящее время ясли-сады — это наиболее распространенные дошкольные учреждения.

В последние годы во многих городах и районах страны отделы народного образования начали переходить к безотказному приему детей в дошкольные учреждения, создавая реальные возможности для полного охвата детей старшего дошкольного возраста общественным воспитанием и для подготовки их к школе.

В стране также повсеместно развертывается строительство дошкольных учреждений в сельской местности.

Вопросы расширения сети дошкольных учреждений в стране, укрепления их материальной базы нашли отражение в постановлении Совета Министров СССР «О дальнейшем улучшении общественного дошкольного воспитания и подготовке детей к обучению в школе» (апрель 1984 г.). В нем также в соответствии с «Основными направлениями реформы общеобразовательной и профессиональной школы» намечены меры по дальнейшему развитию общественного дошкольного воспитания детей, улучшению работы по всестороннему развитию детей дошкольного возраста и обеспечению подготовки их к обучению в школе.

Совершенствование воспитательного процесса в дошкольных учреждениях осуществляется на основе результатов научных исследований в области возрастной психологии и педагогики. Воспитатель, методист, руководитель детского учреждения должны стоять на твердой методологической позиции в понимании условий, определяющих позитивное развитие личности ребенка. При этом они должны быть правильно ориентированными в закономерностях психического развития ребенка, владеть методами воздействия на ребенка, помнить о том, что ребенок имеет право на то, чтобы быть счастливым.

Глава 1. ДЕТСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ
КАК НАУКА ОБ ОСОБЕННОСТЯХ
ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ
РЕБЕНКА

§ 1. Предмет детской психологии

Детская психология изучает ребенка. Но ребенка изучают и другие науки, каждая по-своему, со своей особой стороны.

Детскую психологию интересует, как ребенок становится взрослым человеком, умеющим общаться с другими людьми, трудиться, делать открытия, наслаждаться произведениями искусства.

Маленький ребенок мало похож на взрослого. И дело не только в том, что его знания не выдерживают сравнения со знаниями взрослого. Из простых житейских наблюдений мы знаем: ребенок чувствует и мыслит не так, как взрослый. Чувства малыша могут быть сильными, но чаще всего они нестойки. То, к чему он сегодня привязан, завтра может быть забыто. Ребенку недоступны отвлеченные рассуждения взрослого. Малый ребенок не в состоянии организовать себя на исполнение неинтересной для него работы...

Очень многого *не может* ребенок. Но если мы будем обращать внимание только на то, чего ребенок еще не может, чем он еще не владеет, мы никогда не поймем, откуда появляются новые черты, качества, характерные для взрослого. Гораздо важнее выяснить, что у ребенка *есть*, что он *может*, как он изменяется и что приобретает с возрастом.

Развитие ребенка всегда у нас, взрослых, вызывает удивление и радость: сегодня он не похож на вчерашнего, а завтра не будет похож на сегодняшнего. Вот он едва поднимает головку, через два месяца уже сидит и играет погремушкой, а еще через несколько месяцев делает первые шаги. Пусть они робкие и неуверенные, но важно, что он *начал* их делать. И теперь перед ним открылся новый мир — мир широкого пространства и новых вещей, недостижимых, пока он сидел в манеже. Вот он издает нечленораздельные звуки.

Через месяц-другой мы слышим детский лепет. Проходят дни, и ребенок начинает свое неизменное в тот период «ма-ма-ма», «ба-ба-ба», так остро волнующее близких. А малыш между тем уже начал произносить и «мама», и «папа», и «дай-дай», и «на». Слов еще мало, их значения расплывчаты, но самое важное, что он начал их произносить, для него открылся путь к богатству человеческого языка.

Взрослые порой поражаются «уму» ребенка. Но секрет здесь не в уме, а в быстроте успехов: вчера не мог — сегодня уже справляется. Постоянное движение ребенка вперед, появление нового, переход от простейших реакций к более сложным и осмысленным действиям, овладение речью, возникновение первых проявлений самостоятельности — все это *факты*, характеризующие развитие ребенка. Они служат тем материалом, который использует для своих выводов детская психология.

Несмотря на различие в развитии отдельных детей, на их индивидуальные особенности, мы всегда находим в них общее, то, что объединяет всех детей. Все они проходят определенные *этапы*, или *стадии*, развития.

Что представляет собой новорожденный? Это совершенно беспомощное существо, не способное прожить и нескольких дней без систематического ухода, не имеющее возможности ни передвигаться, ни отыскивать пищу, ни общаться с окружающими.

Но вот перед нами ребенок трех лет. Это уже человек со своим особым внутренним миром, с собственными желаниями, привычками, вкусами, нередко упорно утверждающий и отстаивающий свою самостоятельность. Он овладел не только передвижением в пространстве и разнообразными движениями рук, но также большим количеством действий с предметами, созданными человеком, — способами употребления одежды, посуды, мебели, карандаша, софачка. Трехлетний ребенок владеет речью, знает более 1000 слов, произносит грамматически связанные предложения, задает бесчисленные вопросы, проявляя живой интерес к окружающему. Этот интерес он удовлетворяет и в играх, повторяя в своеобразной форме действия взрослых людей. В области умственного развития он оставил далеко позади самых высокоразвитых животных. Задачи, являющиеся предельно трудными для человекообразных обезьян, для него не представляют труда: он мыслит, используя не только свой маленький личный опыт, но и опыт всего человечества, который постепенно передают ему взрослые.

Проходит еще четыре года, ребенок оказывается у порога школы. И снова мы видим разительные перемены по сравнению с трехлетней. «Выпускник» детского сада — маленький член человеческого общества. Перед ним открылся широкий мир человеческих поступков и взаимоотношений. Он научился согласовывать свои действия с действиями сверстников, помогать товарищу в затруднительных ситуациях, оценивать свои поступки и поступки других людей с точки зрения простейших норм

общественной морали. Ему стали доступны человеческие переживания. Ребенок теперь способен не только выполнять весьма сложные действия, но самостоятельно воплощать свои замыслы в играх, рисовании, конструировании. Он овладел значительным кругом знаний, умений и навыков — научился считать (по крайней мере, в пределах десяти), решать элементарные арифметические задачи, познакомился с буквами. Его восприятие, память, мышление начали приобретать произвольность, управляемость: появилась возможность слушать, рассматривать, запоминать, обдумывать не только то, что само по себе интересно, привлекательно, но и то, что нужно понять, усвоить ради достижения той или иной цели (получить одобрение сверстников, похвалу воспитателя).

Все эти изменения носят не случайный, а закономерный характер, имеют свои причины. Если у того или иного ребенка они происходят иначе, можно говорить об отклонениях в развитии — опережении, задержке или неправильности развития, которые тоже всегда имеют определенные причины. Выяснение закономерностей развития, поиск обуславливающих его причин — важная задача детской психологии.

Детская психология изучает только *психическое развитие* ребенка, основные компоненты, которые характеризуют каждую ступень психического развития. Увеличения в росте, весе, изменение пропорций тела, совершенствование строения и работы нервной системы, изменения отправления желез внутренней секреции — все эти стороны развития изучает возрастная анатомия и физиология.

Дети разного возраста с точки зрения их психического развития различаются между собой прежде всего по доступным и *характерным для них видам деятельности*. Так, если годовалый малыш в основном манипулирует предметами — стучит, трясет чем-то, громоздит одну игрушку на другую, то дошкольник занимается конструированием, возводя сложные здания из кубиков, рисует, лепит, воссоздает в играх события окружающей жизни, сюжеты любимых сказок.

Важную сторону психического развития составляет возникновение, изменение и совершенствование психических процессов и качеств детей — восприятия, внимания, воображения, памяти, мышления, речи, чувств, начальных форм волевого управления поведением. Например, дети второго-третьего года жизни еще не в состоянии наметить в уме план своих действий. Они не «теоретики», а «практики»: ребенок изо всех сил дергает застрявшую под шкафом лошадку, не догадываясь, что с другой стороны она могла бы пройти свободно. Возникающие задачи дети решают в процессе самого манипулирования предметами. Вот мальчик пытается достать со стола «запрыгнувший» туда мячик. Тянется изо всех сил рукой, но не достает. Рядом линейка. Берет ее, вертит, постукивает по столу. Задевает мячик, тот катится. Ага! Теперь уже ребенок

целенаправленно орудует линейкой. Мячик скатывается на пол — цель достигнута.

Через два-три года дети могут уже заранее придумать и согласовать между собой несложный сюжет игры, распределить роли, игровой материал. Нередко можно видеть, как ребенок довольно четко планирует сложные постройки (дома для кукол, гараж для машины), соотнося их размеры с назначением (гараж строится таким, чтобы в нем могла поместиться игрушечная машина). Все это говорит о переходе от мышления в действии к мышлению в уме, которое начинает направлять и регулировать практические действия.

Наконец, ранний и дошкольный возраст — это возраст, в котором начинает складываться *личность* ребенка.

Поведение маленького ребенка побуждается кратковременными, импульсивными желаниями, зависит от случайных обстоятельств. Вот он интенсивно тянется к стоящей вблизи фарфоровой чашке, но как только взрослые, предвидя последствия, уберут этот предмет, ребенок, забыв о прежнем намерении, начинает вдруг расквашиваться в своей качалке или стучать по чему попало подвернувшейся под руку игрушкой. Здесь мы еще не можем говорить о его личности, о том, хороший он или плохой. Совсем другое дело — дошкольник. Его поступки определяются не отдельными желаниями и побуждениями, а целой системой мотивов. Положим, пятилетний ребенок играет с кубиками, одновременно сверстники зовут его на улицу, а бабушка просит немного помочь по хозяйству. Он, конечно же, хочет пойти на улицу, но сначала выбирает в ящик кубики, затем быстро помогает бабушке и, наконец, выбегает к ребятам. Так может и не быть: ведь дети воспитываются по-разному. Но важно, что ребенок *способен* поступать сознательно, подчиняя одни побуждения другим. Приведенные примеры позволяют подойти к определению предмета детской психологии.

Детская психология — наука, изучающая факты и закономерности психического развития ребенка: развития его деятельности, развития психических процессов и качеств и формирования его личности.

§ 2. Значение детской психологии. Ее связи с другими науками

Изучая развитие психики ребенка, детская психология использует данные ряда других наук и, в свою очередь, дает материал, имеющий для них важное значение.

Советская детская психология опирается на *марксистско-ленинскую философию — диалектический и исторический материализм*, — вскрывающую наиболее общие законы развития явлений в природе и обществе, доказывающую общественную обусловленность человеческого сознания. Знание общих законов развития помогает детской психологии найти правильный подход к изучению психического развития ребенка, выявить, как возникает сознание,

каким образом ребенок, рождающийся «природным существом», становится членом общества, смотрящим на мир сквозь призму человеческого опыта.

В то же время детальное изучение детского развития, особенно того, как ребенок познает окружающий мир, помогает более глубоко понять общую природу человеческого познания. В. И. Ленин указывал, что история умственного развития ребенка является одной из тех областей знания, из которых складывается общая теория познания и диалектика¹.

Детская психология опирается на те знания о психике человека, которые дает *общая психология*. Например, выделение таких сторон психологического изучения ребенка, как его деятельность, психические процессы и состояния, свойства личности, стало возможным благодаря тому, что эти стороны были выделены и описаны в общей психологии. В свою очередь, общая психология, имеющая дело со взрослым человеком, не может обойтись без знания того, как возникают и развиваются его психические свойства. Многие закономерности психики взрослого вообще нельзя понять, если не изучить их происхождения. Например, зрительное восприятие предметов и явлений происходит очень быстро, и сам человек совершенно не осознает, что он делает для того, чтобы увидеть и определить форму или величину предмета. Возникает впечатление, что восприятие — это просто мгновенное «схватывание» того, что находится перед глазами. Так и думали раньше многие психологи. И только внимательное изучение развития зрительного восприятия у детей позволило установить, что восприятие — это сложное действие, которое у взрослого протекает в автоматизированной, «свернутой» форме и потому не осознается им. Будучи самостоятельной отраслью психологии, детская психология является, таким образом, и особым методом изучения психики — *генетическим методом*, дающим возможность устанавливать общепсихологические закономерности.

Детская психология постоянно использует достижения *возрастной анатомии и физиологии*, особенно данные о развитии нервной системы и высшей нервной деятельности ребенка. Нормальное созревание и функционирование нервной системы составляет важнейшее условие психического развития. Без совершенствования работы мозга, являющегося органом психики, психическое развитие оказалось бы вообще невозможным. Психологу необходимо знать, как происходит такое совершенствование.

Знания в области детской психологии входят в состав научных основ *педагогики*. «Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, — писал К. Д. Ушинский, — то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях»². Основная задача

¹ См.: Ленин В. И. Конспект книги Лассалля «Философия Гераклита Темного из Эфеса». — Полн. собр. соч., т. 29, с. 314.

² Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания. — Собр. соч. в 11 т. М. — Л., 1950, т. 8, с. 23.

советской педагогики — обеспечить всестороннее развитие детей, подготовить их к жизни в коммунистическом обществе. Но чтобы разрешить эту задачу, необходимо знать общие закономерности развития, влияние, которое оказывают на него разные условия, применяемые педагогом средства и методы воспитания. Иначе педагогике придется действовать вслепую, постепенно нащупывая наиболее эффективные пути воздействия на ребенка.

Знание детской психологии необходимо и для практики обучения и воспитания детей. Важнейшим условием успешного проведения образовательно-воспитательной работы в детском саду является понимание закономерностей психического развития ребенка, знание эмоциональных и умственных особенностей детей, а также их склонностей и интересов. Знание психологии помогает воспитателю устанавливать контакт с детьми, руководить их развитием, помогает предупредить работников детского сада от многих ошибок в воспитании. Психология научит вдумчивого воспитателя найти подход не только к общительным, но и к мало-контактным, трудным детям. Наблюдая поведение трудных детей, воспитатель увидит, что один из малышей труден не из-за плохого характера, а из-за того, что он не может сосредоточить внимание на занятии, проводимом воспитателем. Другой оказывается негативистом, противоречит не только сверстникам, но и взрослым. Третий слишком застенчив и поэтому кажется умственно отсталым. Выявив, что лежит в основе особенностей поведения каждого ребенка, воспитатель сможет найти средства преодоления трудностей.

Изучение психологии сделает самого воспитателя более тонким наблюдателем, готовым не только понять ребенка, но и поддержать и развить все его лучшие качества.

Глава 2. МЕТОДЫ ДЕТСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

§ 1. Методы научно-психологического изучения развития детей

Основу любой науки составляет изучение фактов. Те способы, при помощи которых добываются, выясняются факты, называются *методами* науки. Методы каждой науки зависят от ее предмета — от того, что она изучает. *Методы детской психологии — это способы выяснения фактов, характеризующих развитие ребенка.*

Казалось бы, эти факты окружают нас со всех сторон. Каждая мать, каждый воспитатель следит за развитием детей и может рассказать, как происходит это развитие, привести множество примеров. Но в обыденных впечатлениях главное смешивается с второстепенным, домыслы и догадки — с действительными фактами. Наука между тем нуждается в достоверных и объ-

активных фактах, таких, которые не зависят от личного впечатления наблюдателя и могут быть проверены: получены заново любым другим исследователем.

Детская психология, как указывалось, изучает психическое развитие детей. Факты, относящиеся к развитию, можно получить, только сравнивая между собой особенности детей разного возраста. Это можно сделать двумя путями: либо длительно изучать одних и тех же детей и фиксировать возникающие изменения, либо изучать большое количество детей каждой возрастной группы и выяснять, в каких отношениях дети одного возраста отличаются от детей другого возраста.

Основные методы детской психологии — *наблюдение и эксперимент*.

Наблюдение. В процессе наблюдения исследователь целенаправленно прослеживает поведение детей в естественных условиях и строго фиксирует увиденное. Успешность наблюдения зависит от того, насколько четко сформулирована его *цель*. Если исследователь до начала наблюдения не определит точно, какие стороны поведения ребенка его интересуют, его впечатления будут расплывчаты и неопределенны.

Ребенок не должен знать, что за ним наблюдают. Иначе он теряет естественность и непринужденность, вся картина его поведения меняется. Поэтому наблюдение должен проводить человек, к которому ребенок привык, присутствие которого вполне обычно. Иногда в детской психологии применяют скрытое наблюдение. Для этого между комнатой, в которой находится ребенок, и комнатой, где сидит исследователь, помещают особое стекло, обладающее односторонней проницаемостью. Со стороны ребенка оно выглядит как зеркало, со стороны исследователя — как окно. Для скрытого наблюдения используются и телевизионные установки.

В процессе наблюдения исследователь может прослеживать только внешние проявления поведения ребенка: его действия с предметами, словесные высказывания, выразительные движения и т. д. Но психолога интересуют не сами по себе внешние проявления, а скрывающиеся за ними психические процессы, качества, состояния. Ведь одни и те же проявления могут выражать разные внутренние состояния. Например, в одной и той же ситуации один ребенок может смеяться шутке, другой — просто по подражанию сверстникам. Самое трудное при проведении наблюдений заключается поэтому в том, чтобы не только правильно подмечать особенности поведения ребенка, но и правильно их истолковывать.

Хорошие наблюдатели строго разграничивают сам материал наблюдений и его истолкование, которое может оказаться и ошибочным. Для этого лист, на котором ведут записи, делят на две части. Слева как можно точнее описывают наблюдаемые внешние проявления поведения детей, справа — их возможное истолкование.

Наблюдения бывают *сплошными* и *выборочными*. *Сплошные наблюдения* охватывают одновременно многие стороны поведения ребенка и ведутся в течение длительного времени. Они проводятся над одним или несколькими детьми. Конечно, фиксировать постоянно каждое движение, каждое слово ребенка невозможно. Сплошные наблюдения всегда бывают более или менее избирательными: фиксируется только то, что представляется наблюдателю важным, значимым, особенно то, в чем наблюдатель видит проявление у ребенка новых качеств и возможностей.

Результаты сплошных наблюдений обычно сохраняют в виде дневниковых записей, которые служат важным источником фактов, используемых для выявления закономерностей психического развития детей. Дневники развития своих детей вели многие крупные психологи. Немецкий психолог В. Штерн (1871—1938) использовал дневниковые записи, которые он вел вместе с женой (К. Штерн), для разработки и иллюстрации своих гипотез о причинах, влияющих на психическое развитие ребенка. Известный швейцарский психолог Ж. Пиаже (1896—1980), выделяя этапы умственного развития детей раннего возраста, часто ссылается на наблюдения за собственными внуками. Советский исследователь Н. Н. Ладыгина-Котс (1889—1963) на основе тщательных наблюдений за маленьким шимпанзе Иони и своим сыном Руди провела сравнение особенностей развития ребенка и детенышей животных.

Дневники нередко ведут не только специалисты — психологи, но и родители. Эти дневники часто используют психологи и педагоги (например, дневники А. Д. Павловой, Э. И. Станчинской).

Выборочные наблюдения отличаются от сплошных тем, что в них фиксируется либо какая-то одна сторона поведения ребенка, либо его поведение в какие-то определенные отрезки времени (например, только во время игры, только во время кормления). Классическим образцом выборочного наблюдения может служить наблюдение выражения эмоций у своего сына, проведенное Ч. Дарвином. Полученные при этом материалы были использованы в книге «Выражение эмоций у человека и животных» (1872). Другой пример — работа советского лингвиста А. Н. Гвоздева, который в течение восьми лет повседневно фиксировал речевые проявления собственного сына и затем написал книгу «Формирование у ребенка грамматического строя русского языка» (1949).

Метод наблюдения незаменим для первоначального накопления фактов. Но он требует большой затраты времени и сил. Исследователь вынужден ждать, пока интересующие его факты психической жизни ребенка возникнут сами собой. Кроме того (и это особенно важно), сложные условия жизни и воспитания, в которых находится ребенок, часто не дают возможности разобраться в причинах тех или иных проявлений. Многие исследователи замечали: наблюдая, мы видим то, что уже знаем, а неизвестное проходит мимо нашего внимания.

Эксперимент. На помощь наблюдению приходит другой, более активный метод, позволяющий исследователю вызывать интересующие его проявления детской психики. Это *психологический эксперимент*. В эксперименте исследователь намеренно создает и видоизменяет условия, в которых протекает деятельность ребенка, ставит перед ним определенные задачи и по тому, как эти задачи решаются, судит о психологических особенностях испытуемого.

Так, в одном исследовании изучали, как развивается в дошкольном детстве умение мыслить при помощи действий, образов и слов. Детям разных дошкольных возрастных групп предлагали серию «рычаговых» задач, заключавшихся в том, что ребенок должен был догадаться, куда нужно повернуть ближнее к нему плечо рычага, чтобы достать картинку, укрепленную на конце дальнего плеча. Задачи давали в трех видах. В одном случае это были реальные рычаги, укрепленные на столе перед ребенком, и ребенок мог действовать с ними; во втором случае ситуация была изображена на картинке; наконец, в третьем — ребенку только рассказывали о ней. Оказалось, что трехлетние дети правильно решают задачу лишь в реальной ситуации, позднее возникает возможность решать ее по картинке, а еще позднее — по словесному описанию. Здесь экспериментальное задание, которое давали детям, состояло в том, чтобы достать предмет, воспользовавшись рычагом, причем условия видоизменяли: предъявляли задания в разных формах (реальный рычаг, рычаг на картинке, словесное описание). Результат учитывали на основании количества правильных ответов в каждой возрастной группе.

Некоторые психологические эксперименты требуют применения специальной аппаратуры. Так, изучая развитие зрительного восприятия детей, нередко применяют особый прибор для регистрации движения глаз. При изучении эмоций ребенка регистрируют изменения в дыхании, сердцебиении и некоторых других процессах организма. Общие особенности поведения детей снимают на кинопленку, их высказывания записывают с помощью магнитофона.

Непривычные условия, в которых проходит эксперимент, особенно применение аппаратуры, могут смутить ребенка, изменить его поведение, иногда привести к тому, что ребенок будет отказываться от выполнения заданий или будет отвечать наугад. Поэтому эксперименты с детьми ученые стараются проводить в форме интересной игры или занятий другими привлекательными видами деятельности — рисованием, конструированием и т. п. Так, в исследовании, посвященном развитию детского глазомера, трехлетним детям предъявляли две палочки разной длины и предлагали показать, какая больше. Дети часто указывали наугад, не глядя. Задание было им явно неинтересно. Тогда под каждой палочкой поместили кнопку, а на столик усадили электрифицированную игрушку — собаку, играющую на металлофоне. К игрушке каждый

раз подключалась кнопка, находящаяся под большей палочкой. Ребенку говорили: «Сейчас ты будешь угадывать, как сделать, чтобы собака заиграла. Если ты нажмешь на ту палочку, которая больше, собака обрадуется и начнет играть». Такое изменение формы проведения эксперимента произвело магическое действие. Все дети внимательно смотрели на палочки, старательно выбирали нужную и, когда собака начинала играть, радостно кричали: «Вот, я правильно нажал, она играет!» Превратить эксперимент в игру удается даже при записи движений глаз и других реакций ребенка, для чего прикрепляют к разным частям его тела электроды с проводами. Прекрасный результат в одном из таких исследований давала игра в космонавтов, когда очки с электродами составляли часть космического скафандра.

Очень часто эксперименты с детьми проводят непосредственно в группе детского сада, а исследователь выступает в роли воспитателя, организующего ту или иную деятельность детей. Дети при этом и не подозревают, что те игры, которые им подсказывают, или задания, которые дают, организованы специально. Предположим, детям, принимающим участие в дидактической игре, дают множество карточек, на которых изображены животные, машины, мебель, игрушки, и предлагают разложить эти карточки так, чтобы те, которые подходят друг к другу, оказались вместе. Дошкольники увлеченно играют, и только исследователь знает, что в результате игры он сможет выяснить, каким образом дети производят обобщение, на какие признаки они при этом обращают внимание. Или, например, старших дошкольников на занятиях учат делать флажки. Одной группе говорят, что эти флажки они делают для того, чтобы потом играть в праздник, другой группе — что флажки пойдут в подарок маме, а третьей — что флажки подарят малышам, у которых нет игрушек. Для детей это обычные занятия, для исследователя — способ определить влияние разных мотивов на деятельность ребенка (см. первый форзац, внизу).

Обычно такие эксперименты называют *естественными*, но применительно к детям-дошкольникам особого различия между *лабораторным* и *естественным* экспериментом нет: во всех случаях необходимо, чтобы дети были заняты интересующим их делом.

Особым видом эксперимента, который широко используют советские психологи, является *формирующий эксперимент*. Его отличительные особенности состоят в том, что способом исследования психических процессов и качеств становится обучение детей, направленное на то, чтобы эти психические процессы и качества сформировать или усовершенствовать.

Из наблюдений и экспериментов, посвященных детскому восприятию, издавна было известно, что в дошкольном возрасте дети не могут воспринимать форму предметов расчлененно, т. е. выделять части, из которых она состоит, и улавливать расположение этих частей. Дошкольник обращает внимание либо на общие очертания предмета, либо на какую-нибудь его часть, не

связывая ее с остальными. Долгие годы считали, что это отличительная особенность возраста и иначе быть не может. Однако дальнейшие исследования позволили советским психологам предположить, что дело не в возрасте, а в том, как ребенок рассматривает предмет, какие действия он при этом проделывает в уме. Чтобы расчлененно воспринять форму предмета, нужно суметь мысленно как бы построить ее заново из составных частей, создать ее внутреннюю модель. Необходимыми для этого действиями ребенок не владеет. И если в дальнейшем его восприятие приобретает расчлененность, значит, он усваивает новый тип действий восприятия — моделирующие действия. Чтобы проверить это предположение, было проведено исследование, в котором детей дошкольников обучали заполнять контуры фигур элементами разной формы, строить модели этих фигур. Это привело к резкому изменению зрительного восприятия — появлению в нем отсутствовавшей раньше расчлененности. Таким образом, предположение о действиях восприятия, овладение которыми способствует развитию его расчлененности, подтвердилось.

Формирующий эксперимент, который служит методом психологического исследования, нужно отличать от *педагогического эксперимента*, применяемого для проверки эффективности новых программ и методов обучения и воспитания детей. Внешне они похожи: и здесь и там детей учат чему-то новому и успешный результат обучения рассматривают в качестве подтверждения выдвинутых предположений. Различие состоит в характере самих этих предположений: для психолога это предположения о том, *что, какие* особенности психических процессов, качеств, свойств личности складываются в ходе развития, для педагога — о том, *как, какими* путями можно добиться хороших результатов в обучении и воспитании детей.

Разные виды эксперимента, как правило, сочетаются между собой в одном и том же исследовании. Сначала проводят обычный эксперимент (в этом случае он называется *констатирующим*) для того, чтобы зафиксировать у детей тот уровень развития изучаемого психического процесса или качества, который сложился в обычных условиях воспитания. Затем следует формирующий эксперимент, цель которого — получить новый уровень в соответствии с имеющимися предположениями. Наконец, в заключение снова проводится точно такой же эксперимент, как вначале, но на этот раз он называется *контрольным*. Его назначение — выяснить, какие сдвиги произошли в результате формирующего эксперимента.

Кроме основных методов исследования — наблюдения и эксперимента, — в детской психологии применяются вспомогательные методы. Вспомогательными их называют потому, что они либо применяются в дополнение к наблюдению и эксперименту, либо пригодны только для изучения каких-либо частных сторон детского развития, либо, наконец, важны только для разрешения отдельных вопросов. К вспомогательным методам относятся *изучение резуль-*

татов (продуктов) деятельности детей, опрос (беседа), метод тестов и социометрический метод.

Изучение результатов деятельности. Продукты деятельности детей — это их рисунки, лепка, аппликации, конструкции, поделки, сочиненные ими сказки, стихи. Не все они имеют одинаковую ценность для исследователя. То, что ребенок делает по прямым указаниям взрослых, помогает выявить имеющиеся у него возможности понимания и выполнения этих указаний, степень внимательности, добросовестности и т. п. Гораздо более важны результаты самостоятельной деятельности, особенно рисунки, созданные ребенком по замыслу. Так, детские рисунки послужили многим исследователям материалом для выводов о разных сторонах психического развития ребенка. В них выражаются особенности восприятия детей и складывающихся у них представлений об изображаемых предметах. Например, по рисункам можно видеть, какую роль в образовании представлений о предметах играют собственные действия ребенка с этими предметами: обычно в рисунках подчеркиваются те особенности, с которыми ребенок познакомился в процессе действия. Детские рисунки дают возможность в известной мере судить и об уровне умственного развития их авторов. Установлено, что рисунки умственноотсталых дошкольников отличаются примитивностью содержания и удивительным однообразием.

Ярко проявляется в детском рисовании и отношение к окружающему. Оно влияет и на выбор сюжета, и на способ изображения, в частности на окраску предметов и персонажей (нередко дети закрашивают изображение «плохих» людей и животных черной краской).

Изучение результатов деятельности не показывает, как ребенок работал над получением того или иного продукта. Этот метод потому и является вспомогательным. Опираясь только на его данные, исследователь может допустить грубую ошибку. Вот перед нами рисунок пятилетнего ребенка: фигуры людей едва намечены отдельными нечеткими линиями, лист зачерчен непонятными каракулями. Можно подумать, что ребенок умственноотсталый. Но оказывается, что он играл в войну и сопровождал воображаемые действия героев черканием по бумаге. Остальное выражалось словами. Рисунки этого ребенка, выполненные при других обстоятельствах, выглядят совершенно по-другому.

Следовательно, продукты деятельности дают достаточно достоверный материал в том случае, если их изучение сочетается с наблюдением за процессом их создания.

Изучение рисунков, аппликаций, конструкций, созданных детьми, нередко применяется и в сочетании с разными видами эксперимента. В этих случаях по особенностям продуктов деятельности можно судить о том влиянии, которое оказывают на деятельность условия, созданные в эксперименте. Так, в исследовании, посвященном развитию восприятия формы предметов, группе

детей, участвовавших в эксперименте, и контрольной группе были даны задания на изготовление сложной аппликации по образцу. Резкие различия в результатах выполнения этого задания послужили основанием для вывода, что формирующий эксперимент действительно привел к овладению новым уровнем развития восприятия: хотя никакого специального обучения аппликации в эксперименте не происходило, дети, принимавшие в нем участие, сумели значительно лучше, чем их сверстники, уловить особенности образа и воспроизвести их в своих работах.

Метод беседы (опроса). Метод опроса для изучения детей-дошкольников применяется в ограниченных пределах. До четырех лет опрос проводится, как правило, таким образом, чтобы дети отвечали, указывая на предметы или изображения. Примером может служить опрос по картинкам, цель которого — выяснить, как дети оценивают величину изображенных предметов и расстояние между ними. На нескольких картинках было нарисовано по две елочки, имеющие разную величину и находящиеся на разном расстоянии друг от друга. Детей спрашивали: «Где нарисованы большие елочки? Где нарисованы маленькие? Какие елочки стоят близко? Какие елочки стоят далеко? Где нарисованы одинаковые елочки?» Ответом служило указание ребенка на то или другое изображение.

После четырех лет становится возможным и опрос, предполагающий словесные ответы детей, т. е. беседа в собственном смысле слова. Беседа применяется в тех случаях, когда нужно выяснить знания и представления ребенка, его мнение о предметах, явлениях, событиях, людях и их поступках, о самом себе. Подбор вопросов для беседы с детьми — большое искусство. Они должны быть понятны и интересны ребенку и ни в коем случае не должны содержать подсказки, так как дети часто отличаются большой внушаемостью и отвечают утвердительно на вопросы типа: «Ты умеешь играть в шахматы?»

Вопросы либо полностью продумывают заранее и задают всем детям в одной и той же последовательности, либо намечают в общих чертах и изменяют их в зависимости от ответа ребенка на предыдущий вопрос. Беседа с изменяющимися вопросами значительно продуктивнее, так как она дает возможность учесть индивидуальные особенности ребенка, но проведение такой беседы требует от исследователя глубокого понимания детей, гибкости и находчивости.

Беседу должен проводить подготовленный исследователь. Ответы ребенка зависят не только от содержания вопросов, но и от его отношения к исследователю. Тактичность, приветливость, способность чувствовать индивидуальность исследуемого ребенка решают успех беседы.

Ответы ребенка записывают буквально. При обработке полученных материалов детские высказывания осмысливают и соотносят с данными, полученными при помощи других методов.

Метод тестов. Этот метод служит для сравнения детей по уровню знаний и умений, уровню общего умственного развития или развития отдельных психических процессов и качеств. Такое сравнение проводят на основании предварительно установленных возрастных норм. При помощи тестов можно определить, нормально ли развит ребенок для своего возраста, или его развитие отклоняется от нормы в ту или иную сторону (выше или ниже нормы).

Тест — это система специально подобранных заданий, которые предлагают детям в строго определенных условиях. За выполнение каждого задания ребенок получает отметку в баллах. Правила проставления баллов обычно очень просты и однозначны. Отметка не должна зависеть от личного впечатления человека, проводящего испытание.

Каждое задание, входящее в тест, дается не в одном, а в нескольких вариантах: ведь одно задание ребенок может выполнить удачно или неудачно в зависимости от случайных причин, а степень успешности выполнения ряда сходных заданий вряд ли окажется случайной.

При разработке тестов подбирают задания такой сложности, чтобы выполнить все их полностью дети не могли. Задания дают большому количеству детей одного возраста (не менее чем 200) и вычисляют среднюю успешность их выполнения (средний балл по всем детям). Эта средняя успешность и принимается в качестве возрастной нормы. Для детей разных возрастных групп иногда разрабатываются разные тесты, а иногда один и тот же тест. Во втором случае для каждой группы устанавливается своя норма.

Процесс проверки тестовых заданий и установления возрастных норм называется *стандартизацией теста*. После стандартизации тест не допускает никаких изменений. Дети, обследуемые с помощью теста, должны выполнять точно те же задания и в точно тех же условиях, что и дети, на чьих показаниях выводилась норма. Поэтому метод тестов называют иногда *методом стандартизованных испытаний*.

Наибольшее значение имеют тесты, направленные на определение уровня общего умственного развития детей, так называемые *интеллектуальные тесты*. Они всегда состоят из незнакомых детям заданий, выполнение которых требует применения различных умственных действий, и, следовательно, дают возможность обнаружить, в какой мере ребенок этими действиями владеет.

Качество интеллектуального теста зависит от того, насколько научно обоснован подбор входящих в него заданий. Умственное развитие ребенка — очень сложный процесс, включающий много сторон и проявлений. Тестовые задания должны выявлять уровень развития главных из этих сторон, определяющих все остальные, чтобы по ним действительно можно было сделать вывод об умственном развитии в целом. Отсутствие научного подхода к подбору тестовых заданий приводит к тому, что обследование

детей при помощи тестов дает искаженную картину их умственного развития.

Тестовые задания для дошкольников оформляют в виде привычной деятельности — игры, конструирования, аппликации. Вот пример одного из таких заданий. На большом листе картона изображена дорожка со многими разветвлениями. В конце каждого разветвления помещен картонный домик. Ребенку говорят, что в одном из домиков живет белочка. Она пригласила в гости зайчика и, чтобы он не заблудился, прислала ему письмо, в котором нарисовала, как нужно идти. В других домиках живут хищные звери — волки, лисы, медведи. Зайчик должен сразу правильно найти дорогу — иначе его могут съесть. Затем ребенку дают письмо и просят помочь зайчику найти белочкин домик. Выполнение серии таких заданий позволяет установить, насколько ребенок способен использовать схему для ориентировки в пространственной ситуации. Это служит важным показателем уровня развития его образного мышления.

Применение тестов умственного развития дает возможность изучать влияние, которое оказывают на это развитие разные условия. Так, советские психологи при помощи массового тестового обследования детей шестилетнего возраста установили, что дети, воспитывающиеся в условиях детского сада, достигают в среднем более высокого уровня развития, чем дети, которые получают только семейное воспитание. При помощи тестов можно изучить эффективность разных программ и методов дошкольного воспитания, выяснить, насколько они способствуют умственному развитию детей.

Кроме применения в научных исследованиях, тесты широко применяются в практических целях. Так, во многих зарубежных странах результаты тестовых обследований служат основанием для распределения детей по разным типам классов и школ. В Англии уже с семи лет детей в зависимости от успешности решения тестовых задач распределяют в учебные потоки, различающиеся по насыщенности и скорости прохождения программы, а после десяти лет небольшая часть учеников, справляющаяся с тестовыми заданиями наиболее успешно, направляется в грамматические школы, дающие высокий уровень образования и возможность поступить в университет, а остальные дети попадают в современные школы, являющиеся школами второго сорта. Считается, что таким путем создаются условия для того, чтобы лучшее образование получили наиболее способные дети. Но такая система отбора детей в действительности не имеет научных оснований. Не случайно она подвергается резкой критике и со стороны прогрессивных зарубежных ученых. Теперь уже ни для кого не тайна, что каковы бы ни были тесты, они дают только «моментальную фотографию» уровня развития ребенка в период обследования. Этот уровень определяется социальными, а не природными причинами: всеми предшествующими условиями

воспитания и обучения. Естественно, что более высокие результаты при тестовых обследованиях дают дети из буржуазных семей. В итоге тесты превращаются в средство, закрывающее пути к высшему образованию детям из пролетарской среды.

Применение тестов умственного развития в практических целях является оправданным в тех случаях, когда сами эти тесты строятся на выделении важнейших показателей умственного развития и когда результаты тестовых обследований служат только для первоначального ознакомления с этим развитием, а не для решения всей дальнейшей судьбы ребенка. Тесты могут оказать большую помощь при определении готовности детей к обучению в школе и особенно при выявлении детей с задержками развития. Но они ничего не могут сказать о причинах, вызвавших различия в уровне развития детей, а эти причины могут быть разными. Так, задержки развития могут быть вызваны слабым состоянием здоровья, снижением слуха, недостатками воспитания и т. п. Во всех этих случаях необходим совершенно разный подход к ребенку. Поэтому вслед за тестами должны применяться другие методы исследования детей, развитие которых существенно отклоняется от нормы.

Социометрический метод. Этот метод применяется при изучении взаимоотношений, складывающихся между детьми, положения, которое занимает каждый ребенок в группе сверстников. Когда изучают группу школьников, им обычно раздают анкеты с рядом вопросов такого типа: «С кем ты хочешь пойти в туристический поход?»; «С кем ты хочешь жить в одной палатке?»; «Кого бы ты пригласил к себе на день рождения?»; «С кем ты хочешь сидеть за одной партой?» и т. д. Для детей дошкольного возраста подобные вопросы не подходят. Их взаимоотношения обычно выясняют при помощи «выбора в действии». Дети по одному приглашаются, например, в раздевалку. Каждому дают три вещи (игрушки, картинки) и просят сказать, какая из них нравится ему больше всех, какая меньше, какая совсем не нравится. Затем испытуемому предлагают «по секрету» подарить каждую вещь тому ребенку из группы, кому он хочет (положить ее в шкафчик этого ребенка).

Распределение подарков служит основанием для составления особой таблицы — *социограммы*, — из которой видно, какие дети пользуются наибольшей популярностью в группе (получили наибольшее количество подарков), какие меньшей, какие вовсе не привлекают симпатии сверстников. Социограмма показывает также взаимность выборов и позволяет сделать предположения о дружеских связях между детьми или стремлении к таким связям. Так же как тесты в области умственного развития, социограмма дает только внешнюю картину взаимоотношений между детьми. Причины возникших привязанностей или антипатий должны устанавливаться при помощи других методов исследования.

§ 2. Изучение детей воспитателем детского сада

Изучение детей проводится не только учеными-психологами. Каждый воспитатель детского сада должен уметь изучать своих воспитанников, следить за особенностями их развития. Изучение детей воспитателем отличается от научно-психологического исследования. У воспитателя другая цель: он не устанавливает общих закономерностей психического развития детей, а выясняет индивидуально-психологические особенности каждого ребенка, позволяющие найти наиболее целесообразные формы индивидуального подхода к нему.

Тем не менее методы изучения детей, которыми может воспользоваться воспитатель, близки к методам научно-психологического исследования.

Основное условие успешного изучения детей воспитателем — достаточно четкое знание общих закономерностей психического развития детей, знание причин и условий развития и его возрастных этапов. Такое знание укажет воспитателю, на что именно, на какие проявления ребенка следует в первую очередь обращать внимание, даст общую мерку, с которой он сможет подойти к каждому ребенку, позволит выдвинуть предположения о причинах, вызвавших те или иные отклонения в развитии отдельных детей, и отыскать пути воспитательного воздействия, направленного на ликвидацию таких отклонений.

Включенное наблюдение. Находясь все время с детьми, воспитатель имеет возможность изучать их в естественных условиях, так как его присутствие, являясь для детей привычным, не нарушает обычного течения их жизни. Конечно, воспитатель и без специального намерения изучить того или иного ребенка замечает многое в его поведении, составляет о нем определенное мнение. Однако специальные исследования показывают, что такое мнение бывает, как правило, верным не более чем наполовину. Невозможно изучать одновременно поведение всех или даже нескольких детей группы. Чтобы достичь хороших результатов, воспитателю необходимо на определенное время (хотя бы на несколько дней) сосредоточить внимание на одном ребенке.

Обязательным условием успешного изучения ребенка является четкая постановка цели. Если воспитателя интересуют разные стороны развития ребенка, лучше выяснять их поочередно, а не одновременно. Так, первоначально можно, например, выяснить интересы ребенка, потом — особенности его взаимоотношений с другими детьми, далее — уровень развития его внимания, мышления и т. п.

Комплексное исследование. Изучение детей в условиях детского сада проводится одновременно рядом взаимосвязанных методов — наблюдения, эксперимента, изучения продуктов деятельности, беседы. Было бы нелепо эти методы разделять: сначала только наблюдать ребенка, потом создавать специальные условия для

экспериментального определения его психологических особенностей, потом беседовать с ним.

Основу изучения ребенка в детском саду составляет наблюдение. В процессе наблюдения необходимо по возможности подробно записывать действия и высказывания ребенка, относящиеся к интересующей воспитателя стороне развития этого ребенка. Следует соблюдать правило: отделять действительные проявления поведения ребенка от их истолкования воспитателем. Воспитатель далеко не всегда может сразу же записать результаты наблюдения, но нужно стараться сделать это как можно быстрее, во всяком случае в тот же день. Важно, чтобы наблюдение происходило в разных условиях — на занятиях, во время свободной игры, на прогулке, при выполнении режимных моментов, поскольку ребенок может проявлять себя по-разному в зависимости от окружающей обстановки.

В процесс наблюдения могут быть включены и экспериментальные приемы. Так, например, воспитатель, стремясь выяснить уровень развития восприятия, мышления, памяти ребенка, вовлекает его в дидактическую игру, требующую анализа формы, цвета предметов или решения мыслительных задач, дает поручение, для выполнения которого необходимо запомнить известную последовательность слов, действий и т. п. При изучении развития воображения, общительности, умения устанавливать взаимоотношения с другими детьми можно подключать ребенка к сюжетно-ролевым играм сверстников, предоставлять ему ту или другую роль в игре. Эксперимент может выступать и в виде задания, которое дают на занятиях всей группе.

В процессе наблюдения могут быть использованы и элементы опроса. Гораздо лучше, когда вопросы задают ребенку в связи с выполняемыми в данный момент действиями. Не следует превращать беседу в самостоятельное «мероприятие». Ответы ребенка не могут служить основным источником знания о нем — они должны только уточнять и дополнять знания, полученные при помощи наблюдения. Если ребенку задают вопросы о нем самом, о каких-то его умениях или качествах («Умеешь ли ты играть?»; «Любишь ли ты машины?»; «Смелый ли ты?»), следует помнить, что ответы можно истолковывать только как показатель того, что ребенок думает о себе, но ни в коем случае не того, каков он на самом деле.

Нельзя получить достаточно полное представление о развитии ребенка, ограничиваясь только данными изучения в детском саду. Необходимо также ознакомиться с условиями воспитания и особенностями его поведения в семье, подробно расспросив об этом родителей.

Результатом изучения развития ребенка является *психологическая характеристика*. При ее составлении воспитателю следует пользоваться той классификацией разных сторон развития, которую дает детская психология.

Известную роль в изучении детей в детском саду могут играть массовые методы обследования детей — метод тестов и социометрический метод. Однако их использование требует обязательного руководства со стороны специалистов-психологов.

Глава 3. ОСНОВНЫЕ ЗАКОНОМЕРНОСТИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

§ 1. Роль биологических и социальных факторов в психическом развитии ребенка

Психическое развитие детей зависит от многих обстоятельств. Вот перед нами пятилетний ребенок, который умеет невнятно произносить только несколько слов, протянутую ему куклу тащит в рот, чертит карандашом по бумаге непонятные каракули. В чем дело? Может быть, ребенок перенес тяжелое мозговое заболевание? А возможно, он педагогически запущенный — с ним никогда не говорят, не играют, ничему не учат? Любое из этих предположений может оказаться справедливым. И любое из них основывается на наших знаниях об условиях психического развития. Выяснение этих условий — важнейшая задача детской психологии. И детская психология стремится не только найти, перечислить все те обстоятельства, которые влияют на психическое развитие, но также определить, в чем именно состоит их влияние, как под действием этих обстоятельств ребенок переходит с одного этапа развития на другой.

Дети с резкими нарушениями развития, конечно, не правило, а исключение. Психологию же интересуют прежде всего правила. Без них нельзя понять и исключений. Поэтому одна из главных задач науки состоит в том, чтобы выделить не особые обстоятельства развития, складывающиеся в отдельных случаях, а значение тех предпосылок, благодаря которым любой ребенок становится человеком и без которых нормальное развитие оказывается невозможным.

Предпосылки, определяющие развитие. К ним относятся природные свойства организма ребенка (в первую очередь строение и работа его мозга) и то, что ребенок вырастает в человеческом обществе, среди других людей, которые его воспитывают и обучают.

Строение и функции организма ребенок получает в наследство от своих предков. От рождения он обладает человеческой нервной системой, мозгом, способным стать органом сложнейшей психической деятельности, свойственной человеку.

Можно ли стать человеком, не имея человеческого мозга?

Как известно, самые близкие наши «родственники» в животном мире — человекообразные обезьяны и наиболее покладистые и понятливые из них — шимпанзе. Их жесты, мимика, поведение порой поражают сходством с человеческими. Шимпанзе, как и другие человекообразные обезьяны, отличаются неистощимым любопытством. Они могут часами расщеплять попавший им в руки предмет, наблюдать ползающих насекомых, следить за действиями человека. Высоко развито у них подражание. Обезьяна, подражая человеку, может, например, подметать пол или смачивать тряпку, отжимать ее и протирать пол. Другое дело, что пол после этого почти наверняка останется грязным — все кончится перемещением мусора с места на место.

Как показывают наблюдения, шимпанзе используют в разных ситуациях довольно большое количество различных звуков, на которые реагируют их сородичи. В экспериментальных условиях многим ученым удавалось добиться от шимпанзе решения довольно сложных практических задач, требующих мышления в действии и включающих даже употребление предметов в качестве простейших орудий. Так, обезьяны путем ряда проб строили пирамиды из ящиков, чтобы достать подвешенный к потолку банан, овладевали умением сбивать банан палкой и даже составлять для этого одну длинную палку из двух коротких, открывать запор ящика с прищипкой, употребляя для этого «ключ» нужной формы (палку с треугольным, круглым или квадратным сечением). Да и мозг шимпанзе по своему строению и соотношению размеров отдельных частей ближе к человеческому, чем мозг других животных, хотя и сильно уступает ему по весу и объему.

Все это наталкивало на мысль: что если попытаться дать детенышу шимпанзе человеческое воспитание? Удастся ли развить у него хотя бы некоторые человеческие качества? И такие попытки делались неоднократно. Остановимся на одной из них, которая принадлежала выдающемуся советскому зоопсихологу Надежде Николаевне Ладыгиной-Котс, которая воспитывала маленького шимпанзе Иони с полутора до четырех лет в своей семье. Детеныш пользовался полной свободой. Ему представлялись самые разнообразные человеческие вещи и игрушки, и приемная «мама» всячески пыталась ознакомить его с употреблением этих вещей, научить общаться при помощи речи. Весь ход развития обезьянки тщательно фиксировали в дневнике.

Через десять лет у Надежды Николаевны родился сын, которого назвали Рудольфом (Руди). За его развитием до четырехлетнего возраста также вели самые тщательные наблюдения. В результате появилась на свет книга «Дитя шимпанзе и дитя человека...»¹. Что же удалось установить, сравнивая развитие обезьяны с развитием ребенка?

¹ См.: *Ладыгина-Котс Н. Н. Дитя шимпанзе и дитя человека в их инстинктах, эмоциях, играх, привычках и выразительных движениях.* М., 1935.

При наблюдении обеих малышей обнаружилось большое сходство во многих игровых и эмоциональных проявлениях. Но вместе с тем выступило и принципиальное различие. Оказалось, что шимпанзе не может овладеть вертикальной походкой и освободить руки от функции хождения по земле. Хотя он и подражает многим действиям человека, но это подражание не ведет к правильному усвоению и совершенствованию навыков, связанных с употреблением предметов обихода и орудий: схватывается внешний рисунок действия, а не его смысл. Так, Иони часто подражал забиванию гвоздя молотком. Однако он то не прилагал достаточной силы, то не удерживал гвоздя в вертикальном положении, то бил молотком мимо гвоздя. В результате, несмотря на большую «практику», Иони так никогда и не забил ни одного гвоздя. Недоступны для детеныша обезьяны и игры, носящие творческий конструктивный характер. Наконец, у него отсутствует какая бы то ни было тенденция к подражанию звукам речи и усвоению слов, даже при настойчивой специальной тренировке. Примерно такой же результат был получен и другими «приемными родителями» детеныша обезьяны — американскими супругами Келлог.

Значит, без человеческого мозга не могут возникнуть и человеческие психические качества.

Условия, определяющие развитие. А теперь посмотрим, что может дать человеческий мозг вне свойственных людям условий жизни в обществе.

В начале XX столетия индийский психолог Рид Сингх получил известие, что около одной деревни замечены два загадочных существа, похожих на людей, но передвигающихся на четвереньках. Их удалось выследить. Однажды утром Сингх во главе группы охотников спрятался у волчьей норы и увидел, как волчица выводит на прогулку детенышей, среди которых оказались две девочки — одна примерно восьми, другая — полутора лет. Сингх увез девочек с собой и попытался их воспитать. Они бегали на четвереньках, пугались и пытались скрыться при виде людей, огрызались, выли по ночам по-волчьи. Младшая — Амала — умерла через год. Старшая — Камала — прожила до семнадцати лет. За девять лет ее удалось в основном отучить от волчьих повадок, но все-таки, когда она торопилась, то опускалась на четвереньки. Речью Камала по существу так и не овладела — с большим трудом она обучилась правильно употреблять всего сорок слов. Оказывается, что человеческая психика не возникает и без человеческих условий жизни.

Таким образом, и строение мозга, и определенные условия жизни, воспитания необходимы, чтобы стать человеком. Однако их значение различно. Примеры с Иони и Камалой в этом смысле очень поучительны: обезьяна, воспитанная человеком, и ребенок, вскормленный волком. Иони вырос *обезьяной*, со всеми присущими шимпанзе особенностями поведения. Камала выросла не

человеком, а *существом с типичными волчьими повадками*. Следовательно, черты обезьяньего поведения в значительной мере заложены в ее мозгу, предопределены наследственно. Черт же человеческого поведения, человеческих психических качеств в мозгу ребенка нет. Зато есть нечто другое — возможность приобрести то, что дается условиями жизни, воспитанием, пусть это будет даже «способность» выть по ночам.

Взаимодействие биологических и социальных факторов. *Чрезвычайная пластичность, обучаемость — это и есть одна из наиболее важных особенностей человеческого мозга, отличающая его от мозга животных*. У животных большая часть мозгового вещества «занята» уже к моменту рождения — в нем закреплены механизмы инстинктов, т. е. форм поведения, передаваемых по наследству. У ребенка же значительная часть мозга оказывается «чистой», готовой к тому, чтобы принять и закрепить то, что ему дает жизнь и воспитание. Более того, ученые доказали, что процесс формирования мозга животного в основном заканчивается к моменту рождения, а у человека продолжается после рождения и зависит от условий, в которых происходит развитие ребенка. Следовательно, эти условия не только заполняют «чистые страницы» мозга, но влияют и на само его строение.

Законы биологической эволюции потеряли свою силу по отношению к человеку. Перестал действовать естественный отбор — выживание сильнейших, наиболее приспособленных к среде особей, потому что люди научились сами приспособлять среду к своим нуждам, преобразовывать ее при помощи орудий и коллективного труда.

Мозг человека не изменился со времен нашего предка — кроманьонца, жившего несколько десятков тысяч лет назад. И если бы человек получал свои психические качества от природы, мы и сейчас ютились бы в пещерах, поддерживая неугасимый огонь. На самом деле все обстоит иначе.

Если в животном мире достигнутый уровень развития поведения передается от одного поколения к другому так же, как и строение организма, — путем биологического наследования, то у человека свойственные ему виды деятельности, а вместе с ними и соответствующие знания, умения и психические качества передаются другим путем — путем *социального наследования*.

Каждое поколение людей выражает свой опыт, свои знания, умения, психические качества в продуктах своего труда. К ним относятся как предметы материальной культуры (окружающие нас вещи, дома, машины), так и произведения духовной культуры (язык, наука, искусство). Каждое новое поколение получает от предыдущих все, что было создано раньше, вступает в мир, «впитавший» в себя деятельность человечества.

Овладевая этим миром человеческой культурой, дети постепенно усваивают вложенный в нее общественный опыт, те знания, умения, психические качества, которые свойственны человеку. Это

и есть социальное наследование. Конечно, ребенок не в состоянии расшифровать достижения человеческой культуры самостоятельно. Он делает это при постоянной помощи и руководстве со стороны взрослых — *в процессе воспитания и обучения.*

На земле сохранились племена, ведущие первобытный образ жизни, не знающие не только телевидения, но и употребления металлов, добывающие пищу при помощи примитивных каменных орудий. Изучение представителей таких племен говорит, на первый взгляд, о разительном отличии их психики от психики современного культурного человека. Но это отличие совсем не проявление каких-либо природных особенностей. Если воспитать ребенка такого отсталого племени в современной семье, он ничем не будет отличаться от любого из нас.

Французский этнограф Виллар отправился в экспедицию в труднодоступный район Парагвая, где жило племя гуайкилов. Об этом племени было известно очень немного — что ведет оно кочевой образ жизни, постоянно переходя с места на место в поисках своей основной пищи — меда диких пчел, имеет примитивный язык, не вступает в контакты с другими людьми. Виллару так же, как многим другим до него, не посчастливилось познакомиться с гуайкилами — они поспешно уходили при приближении экспедиции. Но на одной из покинутых стоянок была обнаружена, видимо, забытая впопыхах двухлетняя девочка. Виллар увез ее во Францию и поручил воспитывать своей матери. Через двадцать лет молодая женщина уже была ученым-этнографом, владеющим тремя языками.

Значит, *природные свойства ребенка, не порождая психических качеств, создают предпосылки для их образования. Сами же эти качества возникают благодаря социальному наследованию.* Так, например, одним из важных психических качеств человека является речевой (фонематический) слух, дающий возможность различать и узнавать звуки речи. Ни одно животное им не обладает. Установлено, что, реагируя на словесные команды, животные улавливают только длину слов и интонацию, самих речевых звуков они не различают. От природы ребенок получает строение слухового аппарата и соответствующих участков нервной системы, пригодное для различения речевых звуков. Но сам речевой слух развивается только в процессе усвоения того или иного языка под руководством взрослых, причем речевой слух оказывается приспособленным к особенностям родной речи.

Ребенок не имеет от рождения каких-либо форм поведения, свойственных взрослому человеку. Но некоторые простейшие формы поведения — безусловные рефлексы — у него врождены и совершенно необходимы как для того, чтобы ребенок мог выжить, так и для дальнейшего психического развития. Ребенок рождается с набором органических потребностей — потребностью в кислороде, в определенной температуре окружающего воздуха, в пище и т. п. — и с рефлекторными механизмами, направленными на

удовлетворение этих потребностей. Различные воздействия окружающей среды вызывают у ребенка защитные и ориентировочные рефлексы. Последние особенно важны для дальнейшего психического развития, так как составляют природную основу получения и переработки внешних впечатлений.

На базе безусловных рефлексов у ребенка уже очень рано начинают вырабатываться условные рефлексy, которые ведут к расширению реакций на внешние воздействия и к их усложнению. Элементарные безусловно- и условнорефлекторные механизмы обеспечивают первоначальную связь ребенка с внешним миром и создают условия для установления контактов со взрослыми и перехода к усвоению разных форм общественного опыта. Под его влиянием впоследствии складываются психические качества и свойства личности ребенка.

В процессе усвоения общественного опыта отдельные рефлекторные механизмы объединяются в сложные системы — *функциональные органы мозга*. Каждая такая система работает как единое целое, выполняет новую функцию, которая отличается от функций составляющих ее звеньев: обеспечивает речевой слух, музыкальный слух, логическое мышление и другие свойственные человеку психические качества.

В период детства происходит интенсивное *созревание* организма ребенка, в частности созревание его нервной системы и мозга.

На протяжении первых семи лет жизни масса мозга возрастает примерно в три с половиной раза, изменяется его строение, совершенствуются функции. Созревание мозга очень важно для психического развития — благодаря ему увеличиваются возможности усвоения различных действий, повышается работоспособность ребенка, создаются условия, позволяющие осуществлять все более систематическое и целенаправленное обучение и воспитание.

Ход созревания зависит от того, получает ли ребенок достаточное количество внешних впечатлений, обеспечивают ли взрослые условия воспитания, необходимые для активной работы мозга. Научкой доказано, что те участки мозга, которые не упражняются, перестают нормально созревать и могут даже атрофироваться (потерять способность к функционированию). Это особенно ярко выступает на ранних стадиях развития. В первые годы Советской власти основное внимание уделялось тому, чтобы дети в яслях получали хорошее питание и уход. Однако скоро болели и резко отставали в развитии. У них своевременно не формировались движения, не возникал лепет. Это явление было названо *госпитализмом*. Причиной его оказался недостаток, дефицит воспитания. Преодолеть госпитализм удалось путем введения систематического общения взрослого с каждым ребенком, организации действий детей с предметами и т. п.

Созревающий мозг ребенка особенно чувствителен к перегрузкам, создающимся при длительной однообразной деятельности. В связи с этим возникает важная задача дозирования воспитательных воздействий и их разнообразия. Известен печальный случай, когда молодые родители, не имея возможности заниматься с ребенком, всякий раз, оставляя его одного, включали радио. У малыша возникло устойчивое торможение слуховых областей мозга. Он стал глухим.

Созревающий организм представляет собой наиболее благодатную почву для воспитания. Известно, какое впечатление производят на нас события, совершающиеся в детстве, какое влияние они подчас оказывают на всю дальнейшую жизнь. Обучение, проводимое в детстве, оказывает большее влияние на развитие психических качеств, чем обучение взрослого человека.

Природные предпосылки — строение организма, его функции, его созревание — необходимы для психического развития, без них развитие происходить не может, но они не определяют того, какие именно психические качества появятся у ребенка. Это зависит от условий жизни и воспитания, под влиянием которых ребенок усваивает общественный опыт.

Общественный опыт служит источником психического развития, из него ребенок через посредника (взрослого) получает материал для построения психических качеств и свойств личности.

§ 2. Психическое развитие и деятельность

Овладение действиями. Стать человеком — это значит научиться действовать, вести себя по отношению к окружающим людям и предметам так, как это свойственно человеку. Когда мы говорим о том, что ребенок под руководством взрослых овладевает общественным опытом, достижениями человеческой культуры, то имеем в виду усвоение им не только умения правильно употреблять предметы, созданные руками человека, общаться с другими людьми при помощи языка, поступать в соответствии с правилами общественной морали, но и способов запоминания, мышления и др. Именно в процессе овладения человеческими действиями и человеческим поведением ребенок приобретает необходимые психические качества и свойства личности.

Внешние и внутренние действия. В процессе воспитания ребенок усваивает разнообразные действия. Он научается вытираться полотенцем, есть ложкой, пить из чашки, одевать чулочки на ноги, рисовать карандашом, строить из кубиков. Все это — *практические действия*, которые ведут к получению определенного внешнего результата. Вместе с ними у ребенка формируются и *внутренние действия*, при помощи которых он рассматривает предметы, выясняет их свойства, устанавливает, как они связаны между собой, создает замысел игры, рисунка или постройки, запоминает картинки и т. д. *Формирование таких внутренних*

действий составляет основное содержание психического развития ребенка. Это действия восприятия (перцептивные действия), мышления, воображения, памяти, т. е. психические действия. Они обеспечивают ориентировку ребенка в окружающем мире, ознакомление с условиями, в которых должны выполняться практические действия, и поэтому называются также ориентировочными действиями.

Выполнение ориентировочных действий обычно предшествует выполнению практических, подготавливает их. Возьмем простой пример. Ребенок собирается прыгнуть через канаву. Прежде чем совершить прыжок, он примеривается. В это примеривание входит определение ширины канавы, ее соотношение с двигательными возможностями самого прыгуна и в итоге принятие позы, подготовительной к прыжку, придание нужным группам мышц соответствующей степени напряжения. Все это составляет ориентировочную, подготовительную фазу прыжка, а выполняемые на ее протяжении действия есть ориентировочные действия, позволяющие обследовать ситуацию с точки зрения возникшей задачи, соотнести ее с имеющимися возможностями и подготовиться к разрешению задачи. После подготовительной фазы следует фаза исполнения — сам прыжок, который представляет собой практическое, рабочее действие. Фаза примеривания, ориентировки в условиях выполнения прыжка особенно ярко выражена у детей, еще не научившихся как следует прыгать. Так, двухлетний малыш, стоя на ступеньке, долго приседает и заглядывает вниз, приговаривая: «Как я скакну!» — а потом, так и не решившись, поворачивается на 180 градусов и медленно сползает на землю... У детей более старшего возраста в привычных условиях ориентировочная фаза свернута, т. е. осуществляется почти мгновенно и остается скрытой от внешнего наблюдателя. Но вот возникают новые, необычные условия — здесь мы снова увидим развернутую ориентировку в ситуации, оценку задачи, соотношение ее со своими возможностями, тщательную подготовку к выполнению действия.

Освоение действия. Когда ребенок начинает осваивать новое для него ориентировочное действие, оно выполняется им не во внутренней, а во внешней форме — результат достигается путем пробующих движений, примеривания предметов друг к другу, их перемещения и т. п. Так, если дать ребенку двух лет доску с квадратным и круглым вырезами, две фигуры соответствующей формы, вкладывающиеся в эти вырезы, и показать, как вставляются фигуры, он берет любую из фигур и пытается втиснуть ее в любой вырез. Если ребенок ошибся, он обнаруживает, что фигура не лезет, и переносит ее к другому вырезу. Ребенок трех лет действует иначе: он рассматривает фигуры и вырезы, затем сразу верно размещает фигуры. Задача решается уже не при помощи внешних проб, а при помощи действия, выполненного в уме. Но дадим тому же ребенку другую, более сложную задачу. Расположим перед ним простейший рычаг — линейку, надетую на гвоздь

таким образом, чтобы один конец рычага был близко к ребенку, а другой, к которому прикреплена цель (например, картинка), далеко от него, вне пределов досягаемости. Оказывается, что в этом случае трехлетний ребенок действует примерно так же, как двухлетний при решении предыдущей задачи: путем проб. Другое дело — старший дошкольник. Он уже способен решить подобную задачу в уме, а потом сразу, без проб, отодвинуть от себя ближний конец рычага, для того чтобы переместить к себе дальний. Значит ли это, что теперь старший дошкольник может решать в уме любые задачи? Нет. Обратим внимание хотя бы на то, как происходит первоначальное овладение арифметическими действиями. Перед ребенком несколько палочек. Он должен решить задачу, в которой нужно сложить 2 и 3. Сначала он отсчитывает 2 палочки, затем 3. Затем обе кучки сдвигает вместе и заново пересчитывает. И проходит немало времени, пока эти внешние действия сменяются внутренними и ребенок дает ответ, не нуждаясь в перемещении реальных предметов.

Из этих примеров видно, что на протяжении раннего и дошкольного детства ребенок овладевает все новыми и новыми внутренними, психическими, действиями, которые позволяют ему решать все более сложные и разнообразные задачи. *Источником таких действий служат внешние ориентировочные действия.*

Интериоризация. Внутренние действия (которые применяет ребенок трех лет, решая задачу на заполнение вырезов в доске, ребенок пяти лет, перемещая плечо рычага, «выпускник» детского сада, производя сложение чисел) не появились сами собой. Они возникли в результате перехода внутрь тех внешних форм ориентировочного действия, при помощи которых задачи каждого типа решались на предыдущих этапах. Этот процесс перехода внешних действий внутрь носит в психологии название *интериоризации*.

Благодаря процессу интериоризации усвоение внешних действий, которое происходит под руководством взрослых, приводит к возникновению и совершенствованию внутренних психических действий, к сдвигам в психическом развитии.

Ведущие деятельности. Хотя овладение разнообразными действиями происходит под влиянием обучения и воспитания, оно зависит не только от желания взрослого: ребенок может усвоить далеко не всякие действия и усваивает их не в любом порядке. Это определяется двумя причинами. Во-первых, сначала усваиваются более простые, затем более сложные действия, и доступный ребенку уровень их сложности всегда ограничен тем, что было достигнуто раньше. Во-вторых, для того чтобы ребенок научился новому действию, оно должно соответствовать потребностям и интересам самого ребенка, включаться в тот или иной вид привлекающей его деятельности. Так, например, дети дошкольного возраста значительно лучше и легче усваивают новые действия, если они даются в игровой форме и используются в игре, чем при

других обстоятельствах. В одном исследовании дошкольникам предлагали трудное для них задание — долгое время удерживать одну и ту же позу. Дети четырех лет, понимая задачу и пытаясь выполнить ее, все-таки оказались не в состоянии это сделать. Но когда то же задание было введено в игру (ребенок играл роль часового и должен был неподвижно стоять на часах), четырехлетние дошкольники начали прекрасно его выполнять.

На протяжении первых семи лет жизни ребенок последовательно осваивает несколько видов деятельности. Среди них выделяют три основных, *ведущих вида деятельности: общение, предметную деятельность и игру.*

Эмоциональное общение ребенка со взрослым возникает еще до того, как ребенок овладевает хотя бы самыми простыми действиями с предметами. Младенец еще не понимает слов, поведения взрослого, но радуется ему, готов подолгу смотреть на взрослого, откликаться на обращенные к нему слова, улыбку. Предметы в это время, как правило, привлекают внимание ребенка не сами по себе, а по побуждению взрослого (когда взрослый показывает их, вкладывает в ручку ребенка).

В раннем возрасте интерес, обращенный ко взрослому, переносится и на предметы, ребенок общается к предметной деятельности. Овладевая употреблением предметов, ребенок становится более самостоятельным, приобретает возможность подражать действиям взрослого, действовать вместе с ним, намеренно вызывать к себе определенное отношение по поводу своих действий (требовать внимания, одобрения).

Следующий шаг — переход к ролевой игре. Ребенок становится достаточно самостоятельным, чтобы стремиться быть как взрослый, выполнять его роль, властвовать, подобно взрослому, над вещами и событиями, хотя все это дети могут делать пока только «понарошку», заменяя настоящие вещи игрушками, настоящие действия — воображаемыми.

Таким образом, потребности и интересы ребенка все время связаны со взрослыми людьми. В зависимости от роста возможностей ребенка эта связь приобретает новые формы. Появляются новые потребности, которые служат основанием для появления новых видов ведущей деятельности.

Усвоение новых действий повышает возможности ребенка и служит предпосылкой для появления новых видов ведущей деятельности. Однако само по себе усвоение новых действий не приводит к новому виду деятельности. Так, можно научить ребенка выполнять те или другие действия с игрушками (качать куклу, укладывать ее в кроватку, одевать, накладывать кубики в машину, возить их и т. п.), но эти действия не приведут к возникновению ролевой игры, если у ребенка не сложится интерес к явлениям окружающей взрослой жизни, стремление в доступной для него форме выполнять функции взрослого человека (мамы, папы, няни, шофера).

Переход к новой ведущей деятельности зависит от *всей системы условий жизни ребенка в обществе*, а не только от того, чему его учат взрослые. В ведущих видах деятельности проявляются главные потребности и интересы детей; в этих видах деятельности происходит и формирование наиболее важных для каждого возраста действий, психических качеств и свойств личности. Но деятельность ребенка не исчерпывается только ведущими ее видами. Наряду с ними появляются и развиваются другие виды деятельности, и каждый из них вносит свой вклад в психическое развитие ребенка.

В возрасте от трех до семи лет наряду с игрой ребенок овладевает так называемыми *продуктивными* видами деятельности — рисованием, аппликацией, лепкой, конструированием. Он начинает выполнять также различные учебные и трудовые задания, хотя учения и труда как особых, самостоятельных видов деятельности у дошкольника еще нет, они складываются позднее. Учение, характеризующееся систематическим и целенаправленным усвоением знаний, появляется в школьном возрасте, а труд, предполагающий участие в общественном производстве, является основной деятельностью взрослых людей.

Каждый вид деятельности способствует усвоению таких действий и образованию таких психических качеств, которые необходимы для его выполнения и совершенствования. Так, например, игра очень важна для развития мышления и воображения детей, для усвоения ими норм поведения и установления взаимоотношений с другими детьми, но она не создает специальных условий для развития восприятия. Другое дело — рисование или конструирование. Хорошо нарисовать предмет или воспроизвести в конструкции сложный образец можно только на основе достаточно полного и точного ознакомления с его особенностями. Поэтому рисование и конструирование должны использоваться для развития детского восприятия.

§ 3. Психическое развитие и обучение

Вся жизнь ребенка зависит от взрослого, организуется и направляется им. И с самого раннего возраста ребенок начинает учиться у взрослых. Он учится не только ходить, правильно употреблять предметы, говорить, но и думать, чувствовать, управлять своим поведением. Иначе говоря, не только практические, но и психические действия складываются у ребенка в результате обучения. Далеко не всегда это обучение бывает вполне осознанным. Часто взрослые учат детей стихийно, сами того не замечая. Существует даже мнение, что ребенок будто бы может самостоятельно без помощи взрослых научиться рисовать, читать, считать, решать арифметические задачи. Это мнение глубоко ошибочно. Мы уже знаем, что получается, если ребенок лишен влияния взрослого, влияния человеческого общества.

Конечно, лучше учить детей не стихийно, а разумно, целенаправленно, специально заботясь о том, чтобы дать ребенку именно то, что нужно, обеспечить его полноценное развитие. А для этого необходимо знать, как соотносятся между собой обучение и развитие, исходить из их связи, определяя, чему и как следует учить ребенка на разных ступенях детства.

Зона ближайшего развития. Обычно житейские наблюдения показывают, что, чем младше ребенок, тем меньше он способен усвоить и тем более просты, элементарны усваиваемые им знания и умения. В самом деле, бессмысленно показывать двухлетнему малышу, как пишут буквы, или рассказывать четырехлетнему ребенку о строении атомного ядра. Да и методы обучения необходимо соотносить с возрастом. Например, словесных объяснений того, как нужно рисовать человечка, трехлетний ребенок не поймет, а вот если показать ему, то он попытается подражать (хотя на первых порах и без особого успеха).

Из сказанного как будто бы вытекает вывод, что обучение может быть успешным только в случае, если оно приспособляется к уровню психического развития, которого достиг ребенок. Однако, хотя сами наблюдения бесспорны, подобный вывод оказывается в корне неверным. Он подразумевает, что психическое развитие происходит само собой, независимо от обучения. Мы знаем, что в действительности дело обстоит не так. Ребенок развивается, усваивая общественный опыт, овладевая разнообразными действиями, свойственными человеку. А передает ему этот опыт, формирует у него эти действия именно обучение. Значит, обучение не должно приспособляться к развитию, плестись у него в хвосте. Обучение учитывает достигнутый уровень развития, но не для того, чтобы на том и остановиться, а для того, чтобы понять, куда вести развитие дальше, каким должен быть следующий шаг. *Обучение опережает психическое развитие, ведет его за собой.*

Если мы видим, например, что ребенок начал узнавать в пока еще малопонятных каракулях, которые он чертит на бумаге, знакомые ему предметы (мячик, дым, дядю), значит, следующий шаг должен заключаться в переходе к намеренному изображению. Теперь можно и нужно начинать учить ребенка заранее ставить перед собой цель (нарисовать мячик).

Ведущая роль обучения в психическом развитии проявляется в том, что ребенок, овладевая новыми действиями, сначала научается выполнять их под руководством и при помощи взрослого, а потом уже — самостоятельно. Разница между тем, что ребенок может сделать совместно со взрослым (при показе, указаниях, поправках, которые взрослый вносит в его действия), и тем, что доступно ему в самостоятельной деятельности, называется *зоной ближайшего развития ребенка*. Величина зоны ближайшего развития — важный показатель *обучаемости* ребенка, того запаса развития, который он имеет в данное время.

Каждый новый шаг обучения использует зону ближайшего развития ребенка и одновременно создает новую, которая становится предпосылкой дальнейшего обучения. Так, обучая ребенка речи, мы используем сложившиеся у него возможности слухового, зрительного восприятия, подражания взрослому, понимания. Овладение речью вызывает, в свою очередь, резкий сдвиг в психическом развитии, что позволяет в дальнейшем перейти к новым формам обучения. Они будут уже основаны на восприятии и мышлении, ставших более совершенными под влиянием речи. Однако могут существовать формы обучения, отрицательно влияющие на зону ближайшего развития, исчерпывающие ее. Это происходит при беспорядочном напичкивании ребенка различного рода знаниями, сведениями. Очень умными, развитыми выглядят те дети, которые бойко выкладывают уйму разнообразных знаний о самых различных вещах, обычно мало известных дошкольнику, помнят наизусть длиннейшие стихи, рассказы, читают в пять-шесть лет статьи из «взрослых» газет. При этом часто оказывается, что многие из таких «вундеркиндов» не только не способны решить самую простую задачку, требующую самостоятельного рассуждения, но и усвоить способ ее решения, показанный взрослым.

Целенаправленное обучение и воспитание. Поскольку обучение опережает психическое развитие, прокладывает ему путь, оно может определять направление развития психических процессов, приводить к формированию определенных психических качеств и к перестройке тех качеств, которые сложились раньше.

Ребенку-дошкольнику часто свойственны такие качества, как нерасчлененность восприятия, конкретность мышления, произвольность внимания и памяти. Эти особенности были неоднократно установлены в психологических исследованиях. Из описания детьми картинок и предметов, из их собственных рисунков видно, что детям удается обычно воспринять либо общие очертания предметов, либо их отдельные части, детали, а одновременный охват и целого и его частей оказывается большей частью непостоянным. Рассуждая о чем-нибудь, дошкольник часто имеет в виду только отдельные, знакомые ему по прошлому опыту предметы и случаи. Вот мать учит мальчика читать. Они вместе читают: «Кот». «Кот? Это какой кот? — спрашивает ребенок. — Тот, который вчера подошел к маленькому котеночку, да?» Дошкольнику очень трудно сосредоточиться на чем-либо, он с трудом запоминает то, что от него требуют взрослые, хотя может прекрасно запомнить тот же материал в процессе игры или другой интересной для него деятельности.

Очень долго считалось, что описанные качества восприятия, мышления, внимания, памяти являются неотъемлемыми чертами возраста, и к ним старались приспособить дошкольное обучение. Но в недавних исследованиях советских психологов и педагогов выяснилось, что сами эти качества возникали в результате традиционных особенностей дошкольного обучения. Для детей

отбирали только такие знания, которые укладываются в личный опыт ребенка, не выходя за пределы повседневно встречающихся ему предметов и явлений. Эти знания ограничивались описанием конкретных предметов и их свойств, которые можно пощупать собственными руками (или увидеть собственными глазами), причем такие описания носили весьма грубый, приблизительный характер. Материал дробился на мельчайшие порции, чтобы не утомить внимания ребенка, и повторялся много раз, пока не запомнится сам собой.

Изменение обучения приводит к решительной перестройке психических качеств. Исследования показывают, что специально организованное *сенсорное воспитание*, т. е. воспитание, направленное на развитие восприятий и представлений ребенка, учит способам обследования внешних свойств предметов, позволяет добиться, чтобы восприятие стало полным и расчлененным, давало возможность выделять отдельные свойства и составные части предметов и устанавливать место этих свойств и частей в целом предмете.

Правильно организованное *умственное воспитание* позволяет преодолеть конкретность мышления ребенка, научить его выделять в окружающих явлениях главные, определяющие черты, не застревая на второстепенных деталях, думать об общих свойствах и отношениях вещей, улавливать простые закономерности явлений, рассуждать и делать самостоятельные выводы.

При систематическом обучении, которое проводится в советских детских садах, у детей складываются простейшие формы произвольного внимания и преднамеренного запоминания — умение внимательно слушать и выполнять указания воспитателя, запоминать то, о чем он рассказывает.

Таким образом, обучение имеет возможность влиять на направление развития психических процессов. Это совсем не означает, что ребенка можно обучать чему угодно, не считаясь с его возрастом. Обучение должно обеспечивать наиболее полноценный путь психического развития, давать в каждом возрасте то, что максимально способствует развитию.

Сензитивность. Каждый возраст отличается избирательной повышенной восприимчивостью к разным видам обучения. Существуют возрастные периоды, когда определенные обучающие воздействия оказывают наибольшее влияние на ход психического развития. Такие периоды называют *сензитивными периодами развития*. Хорошо известен сензитивный период для обучения ребенка речи: возраст от полутора до трех лет. В это время речь усваивается особенно легко и вносит принципиальные изменения в поведение ребенка и в психические процессы — восприятие, мышление и др. Если по каким-либо причинам ребенок до трех лет не начал говорить, в дальнейшем усвоение речи происходит с гораздо большими трудностями. Возникшие из-за ее отсутствия отклонения в психическом развитии требуют специальной компен-

сации (возмещения). Это хорошо видно на примере глухонемых детей, которых начинают обучать речи после трех лет. У них обнаруживается отставание во многих видах деятельности и в развитии психических процессов и качеств: не возникает сюжетно-ролевая игра, отсутствует предметное рисование, задерживается развитие восприятия и мышления. Все эти недостатки могут быть устранены ценой большого педагогического труда, направленного не только на обучение речи, но и на другие стороны развития.

Наличие сензитивных периодов развития объясняется тем, что наибольшее влияние обучение оказывает на те психические качества, которые только начинают формироваться. В этот момент они наиболее гибки, податливы, пластичны, их можно «повернуть» в любую сторону. Гораздо труднее изменить, перестроить уже сложившиеся качества.

В настоящее время выявлены сензитивные периоды далеко не для всех видов обучения. Но есть много фактов, говорящих о том, что дошкольный возраст в целом наиболее сензитивен (чувствителен) к тем видам обучения, которые воздействуют на развитие восприятия, воображения и образного мышления.

Развивающее обучение. Как известно, основное содержание психического развития состоит в формировании внутренних, психических ориентировочных действий. Эти действия происходят от внешних ориентировочных действий. Для усвоения детьми тех или иных действий необходимо их включение в один из видов деятельности, соответствующей детским потребностям и интересам. Знание этих закономерностей позволяет установить условия, при которых обучение в наибольшей степени способствует психическому развитию детей, становится *развивающим*.

Развивающее обучение должно уделять особое внимание формированию у детей ориентировочных действий и максимально использовать характерные для каждого возрастного этапа виды детской деятельности. Это значит, что центральный момент в развивающем обучении детей до поступления в школу — формирование у них действий, которые входят в ориентировочную часть предметной деятельности, игры, рисования, конструирования и т. д. Это действия, направленные на выяснение свойств предметов и возможностей их использования в предметной деятельности, на анализ предметов, явлений, событий, человеческих поступков, которые отображаются в играх, рисунках, на построение замыслов конструкций, рисунков, игр и отыскание способов их воплощения.

Обучение действиям, относящимся к практической, рабочей части детских видов деятельности (технике рисования, конструирования, использованию предметов и игрушек), не менее необходимо, так как без них деятельность не может выполняться. Но оно ни в коем случае не должно превращаться в самоцель, отрываться от формирования ориентировочных действий. Если упустить это из виду, то обучение детей может превратиться в натаскивание, не имеющее развивающей ценности. Некоторые родители и воспитатели

ли детских садов стараются натренировать ребенка буквально в каждом движении, свести обучение к подражанию готовым образцам. Ребенка учат, например, строить домик, многократно показывая ему, как класть каждый кубик, а обучение рисованию сводится к копированию рисунков, сделанных взрослым. Даже руководство ролевыми играми детей порой принимает форму натаскивания, при котором взрослые навязывают ребенку готовые рецепты поведения в той или иной роли. Ребенка всячески оберегают от необходимости самостоятельно воспринимать, осмысливать действительность, отражаемую в играх, рисунках, конструкциях. Плоха и другая крайность — предоставление детям такой самостоятельности, при которой они оказываются один на один с окружающей действительностью и вынуждены на ощупь искать пути к ее познанию и отображению.

Следует, ставя перед детьми постепенно усложняющиеся задачи, требующие самостоятельного познания, специально учить их способам и приемам такого познания, учить планомерно обследовать предметы, выявлять и сравнивать их свойства, делать выводы и применять полученные результаты в своей деятельности. Кроме того, во все виды деятельности следует вносить больше элементов творчества — побуждать детей к разворачиванию сюжетных игр, созданию рисунков и конструкций по замыслу. При этом важно помнить, что отображающая и творческая стороны деятельности не только не противоречат друг другу, но, напротив, совершенствование первой служит основой для формирования второй. Так, чем легче и правильнее ребенок воспринимает и передает в рисунке особенности реальных предметов и явлений, тем больше у него возможностей для создания и воплощения творческого замысла.

Но детские виды деятельности не могут вместить в себя все те знания и умения, которые ребенку необходимо усвоить до семилетнего возраста. Поэтому, хотя в детском саду на занятиях с детьми широко употребляют игровые приемы обучения, задания по рисованию, конструированию и т. д., им постепенно начинают давать и учебные задания, где перед ребенком ставят прямую цель научиться чему-то новому. Выполнение учебных заданий основывается на растущей любознательности детей, появлении у них познавательных интересов. Учебные задания направлены на обучение детей началам математики, грамоты, ознакомление их с явлениями природы и общественной жизни, на формирование у них координированных движений, некоторых умений и навыков в области музыкальной деятельности (пения, ритмики) и др.

Во всех этих случаях полностью сохраняется принцип развивающего обучения: заботиться в первую очередь о формировании у детей ориентировочных действий. Например, при обучении математике основное значение имеет не овладение счетом — ребенок должен научиться выделять в любых предметах и ситуациях количественные отношения.

Как было сказано, формирование ориентировочных действий начинается с их усвоения во внешней форме и только потом в результате интериоризации эти внешние действия становятся внутренними, психическими. Поэтому развивающее обучение предполагает выработку таких способов использования внешних средств и приемов, которые будут помогать ориентировке в условиях выполнения тех или иных заданий. Так, при обучении складывать пирамидку внешнее ориентировочное действие, которым овладевает ребенок, заключается в том, чтобы примерить кольца друг к другу раньше, чем начать надевать их на стержень. Только позднее ребенок может перейти к подбору нужных колец на глаз. При обучении рисованию, лепке, конструированию и другим видам продуктивной деятельности, а также при выполнении многих учебных заданий ребенка учат пользоваться образцами форм, цветов, различными мерками, позволяющими при помощи внешних действий (накладывания, прикладывания) выяснять свойства предметов.

§ 4. Возрастные этапы и периодизация психического развития

Стабильные периоды и кризисы. Психическое развитие детей происходит неравномерно. В нем наблюдаются периоды относительно медленных, постепенных изменений, когда ребенок на протяжении длительного времени сохраняет одни и те же основные черты психического облика, и периоды гораздо более резких, скачкообразных изменений, связанных с отмиранием, исчезновением старых и появлением новых психических черт, подчас делающих ребенка буквально неузнаваемым для окружающих. Эти скачкообразные переходы называют *кризисами развития*. Они возникают у всех детей, живущих в сходных условиях, примерно в одном и том же возрасте и позволяют делить период детства на несколько возрастных этапов.

В период от рождения до поступления в школу ребенок проходит (если не считать кризиса, связанного с самим рождением, резко изменяющим условия существования новорожденного) три кризисных момента: в год, в три года и, наконец, в семь лет. Соответственно в этом периоде выделяют три возрастных этапа: *младенчество* (от рождения до года), *раннее детство* (от года до трех лет) и *дошкольное детство* (от трех до семи лет).

Основные психические черты, объединяющие детей, которые находятся на одном возрастном этапе психического развития,— это их отношение к окружающему миру, их потребности и интересы и вытекающие из этих потребностей и интересов виды детской деятельности. Специально надо отметить ведущую деятельность, от которой зависят важнейшие особенности психического развития на данном этапе. Для младенца ведущей деятельностью является эмоциональное общение со взрослым, для ребенка раннего детства — предметная деятельность, для дошкольника — игра.

Социальные условия развития и возраст. Возрастные этапы психического развития не тождественны биологическому развитию. Они имеют историческое происхождение. Конечно, детство, понимаемое в смысле физического развития человека, времени, необходимого для его роста, представляет собой естественное, природное явление. Но длительность периода детства, когда ребенок не участвует в общественном труде, а только готовится к такому участию, и формы, которые принимает эта подготовка, зависят от общественно-исторических условий.

Данные о том, как проходит детство у народов, стоящих на разных ступенях общественного развития, показывают, что, чем ниже эта ступень, тем раньше включается подрастающий человек во взрослые виды труда. В условиях примитивной культуры дети буквально с момента, когда начинают ходить, трудятся вместе со взрослыми. Детство в том виде, как мы его знаем, появилось только тогда, когда труд взрослых стал недоступным для ребенка, начал требовать большой предварительной подготовки. Оно и было выделено человечеством как период подготовки к жизни, к взрослой деятельности, в течение которого ребенок должен приобрести необходимые знания, умения, психические качества и свойства личности. И каждый возрастной этап призван сыграть в этой подготовке свою особую роль.

Роль школы состоит в том, чтобы дать ребенку знания и умения, необходимые для разных видов конкретной человеческой деятельности (работы на разных участках общественного производства, науки, культуры), и развить соответствующие психические качества. Значение периода от рождения до поступления в школу заключается в подготовке более общих, исходных человеческих знаний и умений, психических качеств и свойств личности, которые нужны всякому человеку для жизни в обществе. К ним относятся овладение речью, употребление предметов обихода, развитие ориентировки в пространстве и времени, развитие человеческих форм восприятия, мышления, воображения и т. д., формирование основ взаимоотношений с другими людьми, первоначальное приобщение к произведениям литературы и искусства.

В соответствии с этими задачами и возможностями каждой возрастной группы общество отводит детям определенное место среди других людей, определяет систему требований к ним, круг их прав и обязанностей. Естественно, что по мере роста возможностей детей эти права и обязанности становятся более серьезными, в частности повышается отводимая ребенку степень самостоятельности и степень ответственности за свои поступки.

Взрослые организуют жизнь детей, строят воспитание в соответствии с тем местом, которое отведено ребенку обществом. Общество определяет представления взрослых о том, чего можно требовать и ожидать от ребенка на каждом возрастном этапе.

Отношение ребенка к окружающему миру, круг его потребностей и интересов определяется, в свою очередь, занимаемым им

местом среди других людей, системой требований, ожиданий и воздействий со стороны взрослых. Если для младенца характерна потребность в постоянном эмоциональном общении со взрослым, то это объясняется тем, что вся жизнь малыша целиком определяется взрослым, причем определяется не каким-либо косвенным, а самым прямым и непосредственным путем, здесь осуществляется почти непрерывный физический контакт, когда взрослый пеленает ребенка, кормит его, дает ему игрушку, поддерживает при первых попытках ходить и т. п.

Возникающая в раннем детстве потребность в сотрудничестве со взрослым, интерес к ближайшему предметному окружению связаны с тем, что, учитывая возрастающие возможности ребенка, взрослые изменяют характер общения с ним, переходят к общению *по поводу тех или иных предметов и действий*. Взрослые создают для ребенка особый мир специально приспособленных предметов (пирамидки, матрешки, песочницы), с которыми можно выполнять разнообразные предметные действия. От ребенка начинают требовать известной самостоятельности в самообслуживании, что невозможно без усвоения способов употребления предметов.

Возникновение потребности приобщиться к действиям и взаимоотношениям взрослых людей, выход интересов за пределы непосредственного окружения и вместе с тем направленность интересов на сам процесс деятельности (а не на ее результат) — черты, которые отличают дошкольника и находят выражение в сюжетно-ролевой игре. Эти черты отражают двойственность места, занимаемого детьми дошкольного возраста среди других людей. С одной стороны, от ребенка начинают ожидать понимания человеческих поступков, различения добра и зла, сознательного выполнения правил поведения. С другой стороны, все жизненные потребности ребенка удовлетворяются взрослыми, серьезных обязанностей он не несет, к результатам его действий взрослые не предъявляют сколько-нибудь значительных требований.

Внешний и внутренний факторы места. Зависимость психических черт, характерных для каждого возрастного этапа развития, от места, занимаемого ребенком в обществе, не может, однако, сама по себе объяснить перехода ребенка с одного этапа на другой. Этому переходу предшествуют появление неудовлетворенности ребенка тем местом, которое он занимает среди других людей, и стремление это место изменить. Наступает момент, когда развитие, происходящее внутри данного этапа, приводит к тому, что возросшие возможности ребенка — его знания, умения, психические качества — вступают в противоречие со старым образом жизни, старыми видами деятельности и взаимоотношений с окружающими людьми. Ребенок чувствует свои новые возможности и теряет интерес к недавно привлекавшей его деятельности. Он начинает стремиться к новым взаимоотношениям со взрослыми. Это противоречие и выражается в виде кризиса: старое уже не устраивает ребенка, а новое еще не сложилось.

В это время в воспитании ребенка возникают известные трудности: ребенок отрицательно реагирует на требования взрослых, может проявлять упрямство, негативизм. Насколько велики эти трудности и как долго они длятся, в значительной мере зависит от взрослых. Они должны вовремя обнаружить и учесть стремление ребенка к новому виду деятельности и взаимоотношений и помочь ему. Прежде всего, взрослые должны сами изменить свое отношение к ребенку: предоставить ему больше самостоятельности, признать его возросшие возможности и дать образцы того нового вида деятельности, в котором эти возможности могут быть реализованы.

Противоречия, возникающие в ходе психического развития и ведущие к появлению новых потребностей и интересов и овладению новыми видами деятельности, являются движущими силами психического развития.

Если бы эти противоречия не возникали, оказался бы невозможным переход с одного этапа психического развития на другой, и ребенок должен был бы остановиться на достигнутом уровне, так как у него не было бы стимула двигаться дальше, усваивать то, чему его учат взрослые.

Закономерности развития. Поскольку этапы психического развития детей имеют историческую природу, они не могут быть неизменными. Те этапы, которые перечислены выше, отражают условия жизни детей в современном обществе. Их проходят в той или иной форме все дети цивилизованных стран. Однако возрастные границы каждого этапа, время наступления критических периодов могут существенно варьировать в зависимости от обычаев, традиций воспитания детей, особенностей системы образования каждой страны.

Те основные психологические черты, которые объединяют детей, находящихся на одном возрастном этапе психического развития, до известной степени определяют и более частные психологические особенности детей. Это позволяет говорить, например, о типичных для ребенка раннего возраста или дошкольника особенностях внимания, восприятия, мышления, воображения, чувств, волевого управления поведением. Однако мы уже видели, что такие особенности могут быть изменены, перестроены при изменении обучения детей.

Психические качества не возникают сами собой, они формируются в ходе воспитания и обучения, опирающегося на деятельность ребенка. Поэтому дать общую психологическую характеристику ребенка определенного возраста невозможно, не учитывая условий его воспитания и обучения. Дети, находящиеся на разных этапах психического развития, различаются между собой не тем, что они имеют разные психические качества, а тем, что у них при известных условиях воспитания и обучения *могут быть сформированы разные качества, а психологическая характеристика возраста состоит прежде всего в выявлении тех психических качеств, которые в этом*

возрасте можно и нужно выработать у ребенка, используя имеющиеся потребности, интересы и виды деятельности.

Современные дети развиваются во многих отношениях быстрее, чем в прежние, даже не столь отдаленные от нас времена. Наиболее заметно это в области физического развития. Установлено, например, что шестилетние дети в наши дни в среднем на семь сантиметров выше и на три килограмма тяжелее, чем были их сверстники пятьдесят лет назад. Явление ускорения развития детей, или *акселерация*, наблюдается не только в области физического развития.

Выяснившиеся возможности умственного развития дошкольников побуждают некоторых психологов, педагогов и родителей искусственно ускорять умственное развитие, стремиться к усиленному формированию у дошкольников таких форм мышления, которые более характерны для школьников. Например, имеются попытки научить детей решать мыслительные задачи путем отвлеченных словесных рассуждений. Однако такой путь является неверным. Он не считается с особенностями дошкольного этапа психического развития ребенка, с характерными для него интересами и видами деятельности. Не учитывает он и сензитивности дошкольников по отношению к обучающим воздействиям, направленным на развитие образного, а не отвлеченного мышления. Основная задача обучения на каждом возрастном этапе психического развития заключается не в ускорении этого развития, а в его *обогащении*, в максимальном использовании тех возможностей, которые дает именно этот этап.

Выделение этапов психического развития основывается на внутренних закономерностях самого этого развития и составляет *психологическую возрастную периодизацию*.

Наряду с психологической существует *педагогическая возрастная периодизация*, в основу которой положены имеющиеся типы воспитательно-образовательных учреждений и задачи воспитания детей в разные возрастные периоды. В нашей стране принята следующая педагогическая периодизация детства от рождения до поступления в школу: ранний возраст (от рождения до двух лет), младший дошкольный возраст (от двух до четырех лет), средний дошкольный возраст (от четырех до пяти лет), старший дошкольный возраст (от пяти до семи лет, причем особо выделяется период, подготавливающий к школе, — от шести до семи лет).

Легко увидеть, что педагогическая возрастная периодизация не совпадает с психологической. В ней не отмечены кризисные переломные моменты в развитии. Это, конечно, не значит, что воспитание не считается с ними. Программу воспитания составляют дифференцированно для каждого года пребывания ребенка в воспитательно-образовательном учреждении и в ней учитывают психологические особенности каждого возраста.

§ 5. Индивидуальные особенности психического развития детей

Темп психического развития. В психическом развитии детей наблюдаются существенные индивидуальные различия. Эти различия касаются прежде всего *темпа* психического развития. Хотя у детей, воспитывающихся в условиях одной и той же культуры, и имеются известные средние сроки возникновения возрастных кризисов развития, перехода с одного этапа развития на другой, это именно *средние* сроки. У отдельных детей они могут наступать и значительно раньше и значительно позднее. Еще большие различия наблюдаются в темпах овладения отдельными видами деятельности, развития психических процессов и качеств. Иной ребенок в четыре года еще рисует непонятные «каляки», а другой изображает человечка, стоящего около домика. Один обнаруживает неустойчивость внимания, отвлекаемость, а другой уже может часами заниматься любимым делом.

Индивидуально-психологические качества. Наряду с различиями в темпе развития у детей обнаруживаются и увеличиваются с возрастом *различия в индивидуально-психологических качествах*: интересах, чертах характера, способностях. Есть дети любознательные, умственно активные, задающие бесчисленное количество разнообразных вопросов, а есть пассивные, мало чем интересующиеся. Капризные, раздражительные дети резко контрастируют со спокойными, доброжелательными. У некоторых дошкольников проявляются музыкальные способности (слух, чувство ритма), у других — математические: в пять-шесть лет они уже решают довольно сложные арифметические задачи, и т. п.

Дети, бесспорно, различаются между собой по природным особенностям. Так, даже безусловные рефлексы выражены у новорожденных в разной степени. У разных младенцев с разной скоростью образуются условные рефлексы. Есть младенцы, у которых ярко выступает преобладание ориентировочных реакций на зрительные раздражители, другие более активно реагируют на прикосновение к коже. Некоторые природные особенности определяются, по-видимому, наследственностью, другие возникают в результате тех или иных условий развития во внутриутробном периоде.

Хорошо известно, что различного рода дефекты мозга — наследственные заболевания, недоразвитие, травмы во время родов — ведут к задержке психического развития, а в особо тяжелых случаях делают его вообще невозможным. Исходя из этого, иногда предполагают, что случаи особенно быстрого или особенно яркого психического развития, проявление необычных способностей тоже связаны с какими-то врожденными особенностями мозга. Ученые затратили немало усилий на то, чтобы выяснить, могут ли индивидуально-психологические качества, и прежде всего способности, передаваться по наследству. С этой

целью изучали родословные выдающихся людей. Было установлено, что во многих семьях родители, дети и более отдаленные потомки проявляли определенные способности в какой-либо области. Особенно известным примером такого рода является семья знаменитого композитора Иоганна Себастьяна Баха. (В 1750 году на семейный праздник собралось 128 представителей этой семьи, 57 из них оказались музыкантами.) Но известно не меньшее количество случаев, когда у выдающихся людей не было ни одного родственника, отличающегося заметными способностями. По-видимому, появление целых «династий» художников, музыкантов вполне объяснимо семейными традициями.

Наследственность и среда. Чтобы выяснить влияние наследственности на индивидуальные особенности психического развития, изучали и близнецов. Существуют однояйцовые и разнаяйцовые близнецы. У однояйцовых близнецов все наследственные качества одинаковы, так как они развиваются из одной зародышевой клетки, у разнаяйцовых наследственность разная. Изучение близнецов производят при помощи метода тестов: выясняют степень внутриварного сходства в решении тестовых задач однояйцовыми и разнаяйцовыми близнецами. Как правило (хотя и не всегда), это сходство у однояйцовых близнецов оказывается большим, чем у разнаяйцовых, причем даже когда однояйцовые близнецы с младенчества воспитывались в разных семьях. Эти данные говорят о том, что наследственность влияет на индивидуальные особенности психического развития, хотя большее сходство в развитии однояйцовых близнецов по сравнению с разнаяйцовыми может объясняться и другими причинами. Такой причиной является, например, полное внешнее сходство однояйцовых близнецов, которое способствует одинаковому отношению к ним со стороны окружающих людей, а значит, и одинаковым условиям воспитания. А ведь положение среди взрослых и сверстников чуть ли не самое важное в жизни растущего человека. От положения ребенка в системе общественных отношений зависят складывающиеся привычки, черты характера, интересы и умственные качества. Сходству в психическом развитии однояйцовых близнецов способствует и равенство их физических сил и возможностей.

Гораздо большее влияние, чем наследственные особенности, на различия в психическом развитии детей, формировании их способностей оказывают различия условий жизни, воспитания и обучения. Об этом убедительно говорят результаты исследования, также проводившегося с однояйцовыми близнецами, т. е. детьми, имеющими одинаковую наследственность. Было отобрано пять пар таких близнецов в возрасте от пяти с половиной до шести лет. Они воспитывались в специальном детском саду. Все дети были разделены на две группы таким образом, что один близнец из каждой пары вошел в одну группу, другой — в другую. Группы жили в разных помещениях, имели разные комнаты для игр и занятий и общались только на прогулке.

При обучении детей использовали различные приемы. В одной группе проводили конструктивные игры, в которых ребенок должен был построить из кубиков сооружение по образцу, сделанному из таких же кубиков. В другой группе дети должны были строить из кубиков по образцу, не расчлененному на составные части, т. е. ребенок должен был каждый раз самостоятельно искать нужные способы конструктивного решения, анализировать, из каких элементов может быть составлена та или иная часть постройки, подбирать и комбинировать эти элементы, постоянно сравнивая достигаемые результаты с образцом.

После того как с каждой группой было проведено по пять — десять конструктивных занятий, всем детям были даны контрольные задачи. Они включали стройку по расчлененным и нерасчлененным образцам, стройку по расчлененным образцам при отсутствии нужных деталей (но которые могли быть заменены сочетанием других деталей), свободную постройку по замыслу и большое количество специальных заданий, выполнение которых требовало детального зрительного анализа различных фигур и оперирования в уме пространственными представлениями (например, нужно было нарисовать построенный из кубиков домик, мысленно перевернув его).

При выполнении всех контрольных заданий группа детей, занимавшихся стройкой по целостным образцам, обнаружила поразительные преимущества. Любопытно, что эти преимущества проявились даже при стройке по расчлененным образцам, т. е. в том виде деятельности, в котором другая группа все время упражнялась. Дети, входившие в группу, где конструктивные игры носили более творческий характер, научились наглядному анализу элементов, составляющих постройку, приобрели большую точность в восприятии соотношений этих элементов, их формы и т. д. Стройка носила плановый характер. Прежде чем строить, дети внимательно рассматривали образец, примеривались к нему, делали пробные конструкции и только после этого планомерно решали задачу.

Таким образом, без особого преувеличения можно сказать, что дети приобрели известные способности к конструктивной деятельности, которых не оказалось у их близнецов, обучавшихся по другому методу. Эти способности позволили успешно решить ряд других, неконструктивных контрольных задач, где требовалось расчлененное восприятие и оперирование пространственными представлениями. Способности проявились и в творческих задачах — при свободной стройке по замыслу.

Конечно, не следует думать, что за два с половиной месяца у пятилетних детей удалось воспитать конструктивные способности, которые останутся на всю жизнь. Речь может идти только о некоторых зачатках таких способностей, но и это уже немало.

Способности. Советская детская психология считает, что природные особенности, передающиеся по наследству, могут

служить задатками тех или иных способностей, создавать предпосылки для их развития. Способности, как и другие психические качества, складываются в процессе жизни, под влиянием воспитания и обучения. Кроме того, развитие способностей зависит от внутренней позиции самого ребенка к той или иной деятельности. Интерес и трудоспособность определяют успех в развитии способностей.

В зависимости от массы неучитываемых, часто случайных обстоятельств то, что привлекает внимание и оставляет глубокий след в психике одного ребенка, проходит просто незамеченным для другого. Уже у младенцев намечается *избирательность* отношения к миру, к воздействиям окружающей среды, и в зависимости от этого одни и те же воздействия приобретают для разных детей разное значение. По мере того как ребенок становится старше, эта избирательность возрастает. Кроме того, не может быть вполне одинаковым отношение окружающих к разным детям, даже отношение родителей к близнецам.

Различия между детьми в области их психического развития многообразны. Все они возникают и развиваются в процессе жизни и воспитания. Но от природных особенностей могут зависеть особенности формирования у ребенка тех или других психических качеств и в известной мере — конечный результат этого формирования. Для одних качеств (например, темперамента) эта зависимость более значительна, для других (черт характера, способностей) — менее, для третьих (знаний) — не существенна.

Учитывать индивидуально-психологические особенности в процессе воспитания — значит не только приспособлять к ним воспитательные воздействия, добиваясь, чтобы каждый ребенок достиг достаточно высокого уровня психического развития, но и активно вмешиваться в развитие детей: поддерживать намечающиеся положительные качества и перестраивать отрицательные.

Вопросы для повторения первого раздела

1. Что изучает детская психология?
2. В чем состоит теоретическое и практическое значение детской психологии?
3. Какими методами пользуется детская психология?
4. Какие виды наблюдения вы знаете?
5. Какова разница между наблюдением и экспериментом?
6. Какова суть формирующего эксперимента?
7. Какие вспомогательные методы психологии вы знаете?
8. Какова специфика тестов?
9. Какими методами изучения детей может пользоваться воспитатель?
10. В чем состоят основные условия психического развития ребенка?
11. Что является источником психического развития ребенка?
12. Какова роль деятельности в психическом развитии ребенка?
13. От чего зависит переход к новой ведущей деятельности?
14. Какова роль обучения в психическом развитии ребенка?
15. Чем обусловлены возрастные этапы психического развития?
16. Почему воспитатель должен иметь в виду индивидуальные особенности психического развития детей?
17. Каково содержание Декларации прав ребенка и как реализуются эти права в разных общественных системах?

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ В МЛАДЕНЧЕСТВЕ И РАННЕМ ДЕТСТВЕ

Глава 4. ПСИХИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА НА ПЕРВОМ ГОДУ ЖИЗНИ

§ 1. Новорожденность

Безусловные рефлексы и их значение для развития ребенка. Рождение является для организма ребенка большим потрясением. От вегетативного, растительного существования в относительно постоянной среде (организм матери) он вдруг переходит в совершенно новые условия воздушной среды с бесконечным количеством часто сменяющихся раздражителей, в тот мир, где ему предстоит стать разумной личностью.

Жизнь ребенка в новых условиях обеспечивают врожденные механизмы. Он рождается с определенной готовностью нервной системы приспособлять организм к внешним условиям. Так, сразу после рождения включаются рефлексы, обеспечивающие работу основных систем организма (дыхания, кровообращения).

В первые дни можно также отметить следующее. Сильное раздражение кожи (укол, например) вызывает защитное отдергивание, мелькание перед лицом — зажмуривание век, а резкое увеличение яркости света — сужение зрачка и т. д. Эти реакции — *защитные рефлексы*. Они направлены на удаление от раздражителя или ограничение его действия.

Кроме защитных реакций, у новорожденных можно обнаружить реакции, направленные на контакт с раздражителем. Это *ориентировочные рефлексы*. Наблюдениями установлено, что уже в период от первого до третьего дня сильный источник света вызывает поворот головки: в детской комнате родильного дома в солнечный день головки большинства новорожденных, как подсолнухи, повернуты в сторону света. Доказано также, что уже в первые дни новорожденным свойственно следить за медленно перемещающимся источником света. Легко вызываются и *ориентировочно-пищевые рефлексы*. Прикосновение к углам губ, к щекам вызывает у голодного ребенка реакцию поиска: ребенок поворачивает головку в сторону раздражителя, открывает рот.



Рис. 2. Зародыш сосет большой палец руки

Кроме перечисленных, у ребенка обнаруживается еще несколько врожденных реакций: *сосательный рефлекс* — ребенок сейчас же начинает сосать вложенный ему в рот предмет; *цеплятельный рефлекс* — прикосновение к ладони вызывает реакцию схватывания; *рефлекс отталкивания* (ползания) — при прикосновении к подошвам ног — и некоторые другие рефлексy.

Таким образом, ребенок вооружен определенным количеством безусловных рефлексов, которые проявляются в самые первые дни после рождения. За последние годы учеными доказано, что некоторые рефлекторные реакции проявляются еще до рождения. Так, уже через восемнадцать недель у плода образуется сосательный рефлекс (рис. 2).

Большинство врожденных реакций необходимы для жизни ребенка. Они помогают ребенку приспособиться к новым для него условиям существования. Благодаря этим рефлексам для новорожденного становится возможным новый тип дыхания и питания. Если до рождения плод развивается за счет организма матери (через стенки сосудов плаценты — детского места — из крови матери в кровь зародыша поступают питательные вещества

и кислород), то после рождения организм ребенка переходит к легочному дыханию и так называемому оральному питанию (через рот и желудочно-кишечный тракт). Это приспособление происходит рефлекторно. После того как легкие наполняются воздухом, целая система мышц включается в ритмические дыхательные движения. Дыхание осуществляется легко и свободно. Питание происходит с помощью сосательного рефлекса. Врожденные действия, включенные в сосательный рефлекс, на первых порах еще плохо согласованы между собой: ребенок при сосании захлебывается, задыхается, у него быстро иссякают силы. Вся его активность направлена на сосание ради насыщения. Очень большое значение имеет также установление рефлекторного автоматизма терморегуляции: организм ребенка все лучше приспособляется к температурным перепадам.

Новорожденность является единственным периодом в жизни человека, когда еще можно наблюдать в чистом виде проявление врожденных, инстинктивных форм поведения, направленных на удовлетворение органических потребностей (потребностей в кислороде, пище, тепле). Эти органические потребности не могут, однако, составить основу психического развития — они только обеспечивают выживание ребенка.

У ребенка в отличие от детенышей животных имеющиеся безусловные рефлексы не обеспечивают появления человеческих форм поведения, в то время как сложный набор безусловных рефлексов детенышей животных позволяет сложиться взрослой особи с активными защитными, охотничьими, материнскими и другими реакциями, необходимыми для нормального существования.

Как показали исследования, в сравнительно небольшом наборе врожденных реакций ребенка на внешние раздражители есть много таких рефлексов, на основе которых ничего не развивается. Это — *атавистические рефлексы*, представляющие собой наследство, полученное ребенком от животных предков. Из названных выше врожденных рефлексов такими являются цеплятельный рефлекс и рефлекс ползания. Движения, свойственные этим рефлексам, в дальнейшем угасают. Цеплятельный рефлекс заключается в том, что сжатие ручки в кулак вызывается раздражением *ладони*. Движения ребенка, необходимые для его психического развития, для развития способности взаимодействовать с внешним миром, начинаются не на основе этого цеплятельного движения, а на основе *хватания*, которое возникает при раздражении *пальцев*. Цеплятельный рефлекс угасает раньше, чем начинает складываться хватание. Рефлекс ползания при упоре на подошвы также не является исходным для развития самостоятельного передвижения в пространстве. Как показали наблюдения, подлинное ползание начинается не с отталкивания ножками, а с движений рук: ребенок тянется к привлечшему его предмету, «переступает» руками и продвигается вперед.

Хватание и ползание начинают формироваться не в период новорожденности, а значительно позже — при взаимодействии ребенка со взрослым, который понуждает и тренирует эти действия.

Таким образом, ребенок гораздо меньше вооружен врожденными формами поведения, чем детеныш животного. У ребенка все человеческие формы поведения еще должны сложиться.

Особенности развития органов чувств. Значение упражнения органов. Ребенок рождается значительно более беспомощным, чем детеныши подавляющего большинства животных. На большую часть внешних воздействий новорожденный отвечает беспорядочными движениями ручек и ножек. Однако отсутствие значительного количества врожденных форм поведения составляет не слабость, а силу ребенка.

Основная особенность новорожденного — безграничные возможности усвоения нового опыта, приобретения свойственных человеку форм поведения. Если органические потребности в достаточной мере удовлетворяются, они вскоре теряют свое ведущее значение, и в условиях правильного режима и воспитания формируются новые потребности (потребности в получении впечатлений, в движении, в общении со взрослыми); на их основе осуществляется психическое развитие.

Потребность в получении впечатлений связана в своих истоках с ориентировочными рефлексам и развивается в зависимости от готовности органов чувств ребенка получать эти впечатления. Хотя зрительный аппарат и слуховой аппарат новорожденного вступают в строй с первого дня, их работа крайне несовершенна. Зрительные реакции вызывает только свет, находящийся в близком пространстве, слуховые реакции — только резкие звуки. На протяжении первых недель и месяцев жизни зрение и слух быстро совершенствуются. Ребенок начинает следить глазами за движущимися предметами, а потом и останавливать взор на неподвижных предметах. Он начинает реагировать на нерезкие звуки, в частности на голос взрослого. В ответ на зрительные и слуховые раздражители возникает пока еще кратковременная задержка импульсивных движений ручек, ножек и головы, прекращение плача — происходит *зрительное и слуховое сосредоточение.*

0, 1, 3¹. Ира 3. находилась в состоянии эмоционально-отрицательного возбуждения, но возникновение зрительного сосредоточения на игрушке вызвало его торможение, которое продолжалось в течение всего времени (1 мин 44 сек), пока Ира прослеживала взором за медленно передвигаемой из стороны в сторону игрушкой.

0,1,24. Плачущего Васю К. пытались успокоить, показывая ему шарик. Вася следил за шариком в течение 1 мин 15 сек, но кричать не переставал. Когда же показали волчок, то уже через 10 сек крик прекратился, и в течение 6 мин 35 сек, пока имела место реакция прослеживания, крик не возобновлялся. (Из наблюдений М. Ю. Кистяковской.)

¹ Обозначение возраста ребенка: первое число показывает год, второе — месяц, третье — день.

Важная особенность новорожденного состоит в том, что развитие зрения и слуха происходит у него быстрее, чем развитие телесных движений. Эта особенность отличает ребенка от детенышей животных, у которых в первую очередь совершенствуются движения.

Развитие работы зрительного и слухового аппарата, совершенствование реакций на внешние раздражители происходит на основе созревания нервной системы ребенка и в первую очередь его головного мозга. Вес мозга новорожденного составляет $\frac{1}{4}$ часть веса мозга взрослого человека. Хотя количество нервных клеток в нем такое же, как у взрослого, сами эти клетки недостаточно развиты. Несмотря на это, уже в период новорожденности (и даже у детей, родившихся недоношенными) оказывается вполне возможным образование условных рефлексов. Оно служит доказательством того, что в установление связей ребенка с внешним миром включаются высшие отделы мозга — кора больших полушарий. С первых дней жизни начинает быстро увеличиваться вес мозга, растут и покрываются защитными миелиновыми оболочками нервные волокна. При этом особенно быстро формируются те участки, которые связаны с получением внешних впечатлений: за две недели площадь, занимаемая в коре больших полушарий зрительными полями, увеличивается в полтора раза.

Но было бы неверно думать, что само по себе созревание мозга может обеспечить развитие органов чувств новорожденного. Это развитие происходит под влиянием получаемых ребенком внешних впечатлений. Более того, без таких впечатлений невозможно само созревание мозга. *Необходимое условие нормального созревания мозга в период новорожденности — упражнение органов чувств (анализаторов), поступление в мозг получаемых при их помощи разнообразных сигналов из внешнего мира.* Если ребенок попадает в условия сенсорной изоляции (отсутствия достаточного количества внешних впечатлений), его развитие резко замедляется. Напротив, если ребенок получает достаточно впечатлений, то происходит быстрое развитие ориентировочных рефлексов (что выражается в появлении зрительного и слухового сосредоточения), создается основа для последующего овладения движениями и формирования психических процессов и качеств. *Источником зрительных и слуховых впечатлений, необходимых для нормального развития нервной системы и органов чувств ребенка, и — что еще важнее — организатором таких впечатлений становится взрослый.* Взрослый подносит к лицу ребенка предметы, наклоняет свое лицо, разговаривает с ребенком, тем самым активизируя его ориентировочные реакции.

Развитие эмоциональной сферы. Комплекс оживления. Новорожденный начинает свою жизнь с крика, который в первые дни носит безусловнорефлекторный характер. Первый крик — результат спазмы голосовой щели. Спазма сопровождает первые дыхательные рефлексы. Некоторые ученые считают, что первый

крик — это и первое проявление отрицательной эмоции: спазмы вызывают чувство стеснения. В данном случае, действительно, невозможно различить мышечную реакцию и эмоциональное отношение — у новорожденного еще нет никакого жизненного опыта. Однако можно утверждать, что уже в первые дни жизни ребенок криком отвечает на неприятные ощущения, связанные с потребностью в пище, сне, тепле: основанием для крика служат голод, мокрые пеленки и т. д. При нормальном воспитании оглушительное «уа» новорожденного незаметно переходит в менее бурное выражение отрицательной эмоции — плач. *Плач* становится естественным выражением всякого рода страдания, идет ли речь о физической боли или (конечно, намного позднее) о душевном горе.

Улыбка, выражающая положительные эмоции, появляется позднее, чем крик. Первые достаточно определенные проявления положительной эмоции в виде улыбки удавалось наблюдать в конце первого — начале второго месяца жизни, причем улыбка возникала либо при зрительном сосредоточении на предмете, либо в ответ на обращенные к ребенку ласковые слова и улыбку взрослого. Из этого можно сделать вывод, что для возникновения положительной эмоции недостаточно одного только удовлетворения органических потребностей. Оно лишь снимает отрицательные эмоции и создает условия, при которых ребенок может испытать радостное переживание. Но само такое переживание вызвано получением впечатлений, и особенно впечатлений, связанных со взрослым.

0,2,14. У Иры непосредственно после кормления, как и у других наблюдавшихся детей, эмоционально-положительные реакции отсутствуют. При зрительно-слуховом сосредоточении на лице взрослого и звуках его голоса возникло торможение общих движений, через 10 сек сменившееся выразительной улыбкой, длившейся 35 сек. (Из наблюдений М. Ю. Кустяковской.)

Постепенно у ребенка вырабатывается особая эмоционально-двигательная реакция, обращенная к взрослому, которая называется *комплексом оживления*. Комплекс оживления состоит в том, что ребенок сосредоточивает взгляд на лице склонившегося над ним человека, улыбается ему, оживленно двигает ручками и ножками, издает тихие звуки. Это выражение появившейся потребности в общении со взрослым — *первой социальной потребности* ребенка. *Возникновение комплекса оживления является границей между периодом новорожденности и младенчеством.*

§ 2. Младенчество

Роль общения ребенка со взрослым. Жизнь младенца целиком зависит от взрослого. Взрослый удовлетворяет органические потребности ребенка — кормит, купает, переворачивает его с одной стороны на другую. Взрослый удовлетворяет и растущую потребность в разнообразных впечатлениях: младенец заметно

оживляется, когда его берут на руки. Перемещаясь в пространстве благодаря взрослому, ребенок имеет возможность видеть большее количество предметов, видеть их смещение, дотрагиваться до них, а затем и схватывать. От взрослого исходят также основные слуховые и осязательные впечатления.

Уже в комплексе оживления обнаруживается положительное эмоциональное отношение ребенка к взрослому, явное удовольствие от общения с ним. Такое отношение продолжает нарастать на протяжении всего периода младенчества. Эмоциональное общение со взрослым сильно сказывается на хорошем настроении ребенка. Если малыш капризничает и не хочет играть, то подошедший к нему взрослый одним своим появлением поднимает настроение ребенка, и он может вновь остаться один и развлекаться теми игрушками, которые перестали было его интересовать. К четырем-пяти месяцам общение со взрослыми приобретает избирательный характер. Малыш начинает отличать своих от чужих, знакомому взрослому он радуется, незнакомый может вызвать у него испуг.

Потребность в эмоциональном общении, имеющая огромное положительное значение для развития ребенка, может, однако, приводить и к отрицательным проявлениям. Если взрослый старается постоянно находиться с ребенком, то ребенок привыкает непрерывно требовать внимания, не интересуется игрушками, плачет, если его хотя бы на минуту оставят одного.

При правильных методах воспитания непосредственное общение (общение ради общения), характерное для начала младенчества, скоро уступает место общению по поводу предметов, игрушек, перерастающему в *совместную деятельность* взрослого и ребенка. Взрослый как бы вводит ребенка в предметный мир, привлекает его внимание к предметам, наглядно демонстрирует всевозможные способы действия с ними, часто непосредственно помогает ребенку выполнить действие, направляя его движения.

Совместная деятельность взрослого и ребенка состоит как в том, что взрослый руководит действиями младенца, так и в том, что младенец, будучи не в состоянии сам выполнить какое-либо действие, обращается к помощи и содействию взрослого.

0,8,0. Жаклин наблюдает, как ее мать плавно размахивает матерчатой оборкой. Когда это зрелище кончается, Жаклин кладет руку матери на оборку и подталкивает, чтобы заставить мать повторить действие.

0,10,0. Жаклин берет отца за руку, кладет руку на подвешенную куклу, которую она сама не может заставить двигаться, и давит на его указательный палец, чтобы заставить отца сделать то, что ей требуется. (Из наблюдений Ж. Пиаже.)

Большое значение в совместной деятельности ребенка и взрослого имеет развивающаяся на протяжении младенчества способность *подражать* действиям взрослого. Она открывает все расширяющиеся возможности обучения. В семь — десять месяцев ребенок внимательно следит за движениями и речью взрослого. Чаще всего он воспроизводит показанное ему действие не сразу,

а спустя некоторое время, иногда даже несколько часов. Нередко подражание возникает после многократного показа.

0,9,20. После проведенного накануне «занятия» по установлению на полочке шахматной фигурки, во время которого Сережа долго не понимал, чего я от него хочу, и только улыбался и возвращал мне фигурку, — на следующий день он, обрадовавшись моему приходу, сразу после того, как я со словом «та-ак» протянула ему шахматную фигурку, поставил ее правильно и устойчиво на полочку манежа и сказал при этом: «Та-а!» (Из наблюдений Р. Я. Лехтман-Абрамович.)

К концу младенческого возраста дети обнаруживают большую подражательность, повторяя за взрослыми многие действия. Наблюдая, например, как вытирают тряпкой клеенку на столе, ребенок при всяком удобном случае начинает тереть клеенку любой попавшейся под руки материей.

Действия, которыми ребенок овладевает под руководством взрослого, создают основу для психического развития. Таким образом, *уже в младенческом возрасте ярко обнаруживается общая закономерность психического развития ребенка, которая состоит в том, что психические процессы и качества складываются у него под решающим влиянием условий жизни, воспитания и обучения.*

Зависимость младенца от взрослых приводит к тому, что отношения ребенка к действительности (и к самому себе) всегда преломляются через призму отношений с другим человеком. Иначе говоря, *отношение ребенка к действительности оказывается с самого начала социальным, общественным отношением.*

Младенец очень рано вводится в ситуацию общения со взрослыми. В общении всегда проявляется направленность одного человека на индивидуальность другого человека. В общении происходит взаимодействие участников коммуникации, воздействие каждого предполагает ответное действие другого и внутренне на него рассчитано.

Исследование поведения детей с первых недель жизни показало, что в первое время после рождения потребность в общении с окружающими людьми у младенца отсутствует. Позднее она возникает не сама по себе, а под воздействием определенных условий. Таких условий два.

Первое — это *объективная нужда младенца в уходе и заботе окружающих.* Только благодаря постоянной помощи близких взрослых ребенок может выжить в тот период, когда он не в состоянии самостоятельно удовлетворить свои органические потребности. Подобная заинтересованность ребенка во взрослом вовсе не является потребностью в общении. Как известно, в первые же дни после рождения ребенок научается использовать взрослых для устранения дискомфорта и получения того, что ему необходимо, с помощью разнообразных криков, хныканья, гримас, аморфных движений, захватывающих все его тело. Младенец в этот период не адресует свои сигналы конкретному лицу, в этот период не т общения.

Второе условие — это *поведение взрослого, обращенного к ребенку*. Взрослый с первых дней появления ребенка на свет обращается с ним так, как будто тот *может* включаться в общение. Взрослый разговаривает с младенцем и неустанно ищет любого ответного знака, по которому можно судить, что ребенок включился в общение.

Эмоциональные контакты с детьми в возрасте двух, трех, четырех месяцев показывают, какой глубокий восторг вызывает у них ласковый разговор взрослого человека, который никогда никого из них не кормил и не пеленал, но теперь, нагнувшись, улыбается и нежно гладит. Долгих семь минут (столько, сколько продолжалась встреча) младенец не сводил сияющих глаз с лица взрослого, гулил, перебирал ножками и не уставал радоваться. (По материалам М. И. Лисиной.)

Первоначально ребенка втягивает в общение взрослый, позднее, у ребенка возникает потребность в общении и отрабатываются средства для включения в общение других людей. Наиважнейшим средством общения в младенчестве являются *экспрессивные действия* (улыбки, вокализация, активные двигательные реакции). Младенец в свою очередь нуждается в избирательном наборе средств общения, предлагаемом взрослым: не все средства общения, существующие в человеческой культуре с первых недель и месяцев его жизни, имеют для него эмоциональную значимость.

Наблюдения показали, что попытки организовать общение с младенцем трех месяцев на основе чисто словесных воздействий взрослого бесплодны — ребенок «берет» лишь экспрессивную сторону речи. Годовалых детей длинные монологи раздражали, причем примерно так же, как поглаживание по головке; в этом возрасте общение детей с окружающими людьми строится на основе совместной предметной деятельности и чрезмерное опережение достигнутого детьми уровня оказалось столь же неэффективным для их развития, как и отставание от него. (По материалам М. И. Лисиной.)

Взрослый не только удовлетворяет растущие потребности ребенка и учит его действовать с предметами. Он определенным образом оценивает поведение ребенка, поощряет его улыбкой, хмурит брови и грозит пальцем, если малыш поступает не так, как следует. Благодаря этому ребенок постепенно усваивает положительные привычки, учится правильно себя вести.

Нарастающая потребность в общении со взрослым вступает в противоречие с возможностями общения. Это противоречие находит свое разрешение в понимании человеческой речи, а затем и в овладении ею.

Формирование предпосылок усвоения речи. Потребность общения создает основу для возникновения подражания звукам человеческой речи. Ребенок рано начинает затихать, прислушиваться, когда взрослый с ним заговаривает. После трех месяцев, когда ребенок в хорошем расположении, он постоянно издает звуки, гулит. Часто гуление становится интенсивнее, если взрослый наклоняется над ребенком. Издавая звуки, младенец прислушивается к ним. Случается, что он четко подражает себе: подолгу воспроизводит звуки, которые первоначально произнес случайно. Несколько позже (в возрасте около четырех месяцев) ребенок

может довольно выразительно подражать ритму произносимых звуков. Например, когда его укачивают и при этом напевают «а-а-а! а-а-а!», младенец воспроизводит не обязательно сам звук, но ритм (звук может быть различным: «ы-ы-ы!» или «о-о-о!»).

Интересно отметить, что взрослые всякий раз, подходя к младенцу, начинают общаться с ним, говорить ему милые безделицы. Не мысля себе жизни без речевого общения, люди бессознательно стараются вызвать ответную реакцию ребенка. Надо сказать, что ребенок — чрезвычайно благодатный материал для этого. Очень рано малыш начинает реагировать на эмоциональный тон речи. Эмоциональное состояние поднимает общую активность. Во втором полугодии первого года жизни нормально развивающийся здоровый ребенок много и с удовольствием лепечет: подолгу произносит различные слоги, пытается подражать слогам, произнесенным взрослым.

Через лепет малыш выражает готовность к общению, лепеча, он научается произносить и различать все новые и новые речевые звуки. Произнесение этих звуков приятно ребенку, поэтому его лепет продолжается иногда все время бодрствования. Значение лепета для развития речи младенца трудно переоценить. Лепету сопутствует постепенное совершенствование употребления губ, языка и дыхания. С такой подготовкой в дальнейшем ребенок может усвоить звуки любого языка.

Если в первые месяцы жизни ребенка взрослые используют речь, чтобы передать свое эмоциональное расположение к ребенку, то примерно с середины младенческого возраста они стараются создавать специальные условия для развития понимания речи. Понимание речи ребенком первоначально возникает на основе зрительного восприятия. Процесс обучения детей пониманию речи обычно строится следующим образом. Взрослый спрашивает ребенка: «Где то-то?» Вопрос вызывает у младенца ориентировочную реакцию на поведение взрослого. Обычно названный предмет тут же показывают. В результате многократных повторений возникает *связь* произносимого взрослым слова с предметом, на который указывают. Формирование этой связи начинается с общей реакции на место, где обычно находится предмет, и на интонацию вопроса. В младенческом возрасте интонация вопроса, обращенного к ребенку, определяет понимание речи.

0,5,9—0,5,15: Кируша и Андриуша верно реагируют на слова: «Иди ко мне» (конечно, они не всегда произносятся с одной и той же интонацией). Сразу тянут ручки. Однажды нарочно сказали малышу сердитым голосом: «Иди ко мне». Ребенок начал кривить рот, готовый вот-вот расплакаться. Тут же сменили интонацию. Приветливо сказанные слова «Иди ко мне» вызвали обычную реакцию: заулыбался и протянул ручки.

0,10,0—0,11,0. Близнецы хорошо узнают и показывают по требованию многие предметы домашнего обихода, одежду.

Показываю детям книжки с яркими картинками. После того как назову один-два раза предметы на картинке, дети легко их узнают. На странице, например,

нарисованы четыре картинки — кошка, курица, дом, девочка. Спрашиваю: «Где киса?» — показывают «Где курочка?» — не ошибаются тоже. И далее все показали верно.

Но вот другая картинка: волк и козлик. Нарочно грубым голосом говорю: «Это волк». Елейным голосом: «Козлик». Спрашиваю тем же тоном: «Где волк?» — показывают верно. «Где козлик?» — тоже верно. Меняю интонацию. Вопрос о волке задаю тем тоном, каким говорила прежде о козлике. Дети показывают на козлика. Теперь тем же тоном спрашиваю о козлике. Показывают на козлика. Грубым голосом спрашиваю о козлике. Показывают на волка. *(Из дневника В. С. Мухиной.)*

К концу первого года жизни возникает связь между названием предмета и самим предметом. Связь выражается в поиске предмета и нахождении его. Это и есть начальная форма понимания речи.

0,10,0. Игрушки разбросаны на полу. Предлагаю показать ягодку, кису, мальчика и т. д.

Прошу: «Кирюша, покажи кису» — показывает. «Ягодку» — показывает. «Еще ягодку» — показывает. (Этих игрушек две.) «Покажи Айболита» — показывает. «Покажи другого» — ищет глазами, не находит. (Айболиты находятся на расстоянии 30 см один от другого. Один лежит к Кирюше ближе ногами, другой — ближе головой. Мальчик узнал и показал на Айболита, который лежит ближе ногами.)

Прошу Кирюшу: «Покажи еще Айболита» — показывает первого. «Покажи другого» — ищет и снова показывает первого. «Это один, а где другой?» — ищет глазами. Взгляд падает на второго, но малыш не узнает. Я оставила его в покое. Кирюша пополз, сел и вдруг обрадовался, стал улыбаться и показывать на второго Айболита. Теперь кукла оказалась повернутой к нему ногами, мальчик узнал ее и вспомнил просьбу показать второго Айболита. Снова спрашиваю: «А где другой Айболит?» — Кирилл ищет, находит первого, который теперь уже повернут к нему головой, и показывает пальцем. Показывает на первого, потом на второго, потом снова на первого. На лице удовольствие. *(Из дневника В. С. Мухиной.)*

Важно, что ребенок не просто ищет названный объект для того, чтобы взглянуть на него, — ребенок ищет предмет, чтобы продолжить общение со взрослым. Взрослый спрашивает: «Где то-то?» — и ребенок ищет предмет для того, чтобы своим поведением ответить: «Вот он!» Эмоциональное общение с пониманием речи взрослого доставляет малышу обычно большую радость.

Реакция на слово, обозначающее предмет, зависит от развития возможностей ребенка: вначале он только смотрит на предмет, несколько позднее — стремится к нему и, наконец, подает требуемый предмет взрослому или указывает на предмет издали.

К концу первого года у младенца может возникнуть в ответ на слово взрослого и речевая реакция. При этом чаще всего на вопрос «Где папа?» — малыш поворачивает голову к отцу и радостно сообщает: «Па-па»; «Где дети?» — малыш оживляется, смотрит на детей и вторит: «Де-ти»; «Где часы?» — ребенок весело прыгает, находит часы глазами и повторяет: «Тси» или «Ти-си». Обычно к концу года младенцы могут произносить от четырех до десяти — пятнадцати слов. Более «немыми» чаще оказываются мальчики. Пассивный запас слов гораздо богаче. Это названия большинства игрушек, посуды, одежды; это приказы типа: «Дай! Закрой! Нельзя! Иди сюда! На! Найди!»; это слова, определенным образом классифицирующие людей: мама, папа, баба, дети, тетя, дядя.

С началом понимания речи взрослого и с употреблением первых слов ребенок сам обращается к взрослому, требуя от него общения, требуя названий все новых и новых предметов. Таким образом, *к концу младенческого возраста усвоение речи приобретает активный характер, становится одним из важных средств расширения возможностей общения ребенка со взрослым.*

Развитие движений и действий. На протяжении первого года жизни ребенок достигает больших успехов, овладевая передвижением в пространстве и простейшими действиями с предметами. Он научается держать головку, садиться, ползать, передвигаться на четвереньках, принимать вертикальное положение и делать несколько шагов; начинает тянуться к предметам, схватывать и удерживать их, наконец, манипулировать (действовать с предметами) ими — размахивать, бросать, постукивать о кроватку и т. д. Все эти движения и действия являются как бы ступеньками, ведущими к постепенному овладению свойственными человеку формами поведения. Наряду с такими *прогрессивными движениями* и действиями при неблагоприятных условиях воспитания у ребенка могут складываться и закрепляться *тупиковые виды движения*, которые не только не способствуют дальнейшему развитию, но, наоборот, тормозят его. Это сосание пальцев, рассматривание руки, поднесенной к лицу, ощупывание рук, раскачивание на четвереньках. Разница между прогрессивными и тупиковыми движениями состоит в том, что первые способствуют получению новых впечатлений, ознакомлению с предметами и их свойствами, а вторые отгораживают ребенка от внешнего мира. Так, например, сосание пальцев вызывает полное и длительное торможение всех остальных реакций. Ребенок становится неподвижным, ни на что не смотрит, ни к чему не прислушивается. Отвлечь его от сосания бывает чрезвычайно трудно.

Прогрессивные виды движений и действий успешно формируются только при постоянном внимании к ребенку со стороны взрослых, организующих его поведение, и имеют большое значение для психического развития. Вместе с тем они служат показателями того уровня развития, которого достиг ребенок. Особенно важную роль играет овладение активным передвижением в пространстве (ползанием, а затем ходьбой), хватанием предметов и манипулированием ими.

Ползание — первый вид самостоятельного перемещения ребенка. Как показывают наблюдения, у большинства детей оно возникает к концу первого — началу второго полугодия жизни, когда дети пытаются достать привлекательную игрушку. Ребенок тянется к игрушке то одной, то другой рукой и, пытаясь ее захватить, немного продвигается вперед. Постепенно движения, ведущие к перемещению, закрепляются, превращаются в способ передвижения. Первоначально возникающее низкое ползание на животе затем постепенно сменяется высоким ползанием на четвереньках.

Овладению самостоятельной ходьбой — собственно человеческим способом передвижения — предшествует сравнительно длительный период времени, в течение которого ребенок учится подниматься на ножки, стоять, держась за какую-либо опору, переступать, стоять без опоры, наконец, ходить с опорой. Поскольку ребенок уже владеет ползанием, он не нуждается в ходьбе, чтобы перемещаться с места на место. В побуждении ребенка к ходьбе и выработке у него необходимых подготовительных движений решающую роль играет взрослый.

Ребенок, который начал ходить, не сразу перестает ползать. Обычно имеется период, когда ползать ему легче, и, чтобы приблизиться к отдаленному предмету, он опускается на четвереньки и ползет. Но поддерживаемый взрослыми новый вид передвижения скоро окончательно торжествует. Это происходит, как правило, уже за порогом младенчества.

Развитие хватания начинается на третьем-четвертом месяце жизни. Ребенок, лежа в кроватке или манеже, поднимает руки над грудью, как бы ощупывает одной рукой другую. (Но эти движения только внешне похожи на ощупывание. Подлинное ощупывание, т. е. выяснение свойств предмета путем осязания, как показывают исследования, становится возможным к концу дошкольного возраста). Если взрослый вкладывает в руку ребенка предмет, возникает попытка его удержать. Вскоре ребенок начинает сам тянуться к висящей игрушке, хотя в течение некоторого времени он еще часто промахивается, а если и достает игрушку, то лишь задевает ее, а захватить не может. Только в четыре с половиной — пять месяцев дети обычно свободно достают, захватывают и удерживают висящую игрушку, а вскоре (к шести месяцам) уже могут достать ее одной рукой. Но это не значит, что ребенок полностью овладел хватанием. Оно еще очень несовершенно. Рука, протягиваемая к предмету, движется не по прямой линии, а петлеобразно, по дуге, часто отклоняясь в сторону от нужного направления. Все предметы ребенок пытается хватать одинаково, прижимая пальцами к ладони.

Во втором полугодии первого года жизни происходит дальнейшее совершенствование хватания: во-первых, уточняется движение руки к предмету и, во-вторых, развивается противопоставление большого пальца всем остальным, ребенок переходит к удерживанию предмета пальцами. Последовательное приближение руки к предмету складывается примерно к восьми месяцам, но прямым, без отклонений оно становится только к концу года. Схватывание и удерживание предмета пальцами формируется на седьмом-восьмом месяце жизни и продолжает совершенствоваться до конца года. Расположение пальцев на предмете все больше зависит от того, какой предмет берет ребенок: мяч берется растопыренными пальцами, шнурок — кончиками большого, указательного и среднего пальцев, при удерживании кубика пальцы располагаются по его граням.

Как только ребенок оказывается в состоянии удержать в руке предмет, он начинает им *манипулировать*. Первые манипуляции очень просты. Младенец схватывает предмет, затем, подержав некоторое время, выпускает, затем снова схватывает. Если перед ним находятся два предмета, он может схватить один из них, затем выпустить и схватить другой. Этому предшествует перевод взгляда с одного предмета на другой. Держа предмет в руке, ребенок подносит его к глазам, смотрит на него, тащит в рот, размахивает им. Отличительной особенностью первых манипуляций является то, что они *направлены на предмет*, который привлекает ребенка.

Но вскоре манипуляции с предметом усложняются. Даже простейшие действия (размахивание, толкание, сжатие предмета) вызывают тот или иной результат — перемещение игрушки в пространстве, ее приближение и удаление, брнчание погремушки, писк резиновой куколки. Ребенок начинает замечать этот *результат* и активно его воспроизводить.

0,3,29. Лоран схватил нож для разрезания бумаги. Мгновение смотрел, затем начал раскачивать, держа в левой руке. В ходе этих движений предмет случайно коснулся прутьев колыбели. Лоран стал энергично махать рукой, ожидая воспроизведения звука.

0,4,3. Лоран размахивает ножом и при этом смотрит на предмет.

0,4,6. Движения преднамеренные. Лоран проводит ножом по прутьям колыбели. (*Из наблюдений Ж. Пиаже.*)

К концу первого — началу второго полугодия в манипуляциях ребенка появляется устойчивая *направленность на результат*, на те изменения, которые возникают при действиях ребенка с предметом.

0,6,14. Мила, лежа на животике, держа в руке кольцо и глядя на него, многократно сгибала и разгибала руку в кисти. Отодвинула от себя несколько кистей так, чтобы удобнее было смотреть на кольцо, которым продолжала двигать.

0,6,26. Юра, получив в обе руки по одинаковой с виду металлической погремушке, из которых одна брнчала, помахал сначала обеими погремушками, а затем продолжал размахивать только той, которая брнчала. Как только погремушку заменили другой, он перестал играть ею. (*Из наблюдений Р. Я. Лехтман-Абрамович.*)

Дальнейшее развитие манипулирования состоит в том, что младенец начинает действовать не с одним, а одновременно с двумя предметами. Простейший пример такого действия — постукивание одной погремушкой о другую. Направленность на результат при этом становится особенно явной: малыш упорно старается приблизить один предмет к другому, положить, поставить или нанизать один на другой, всунуть или вложить один в другой. Таким образом, результатом, к которому ведет действие, теперь становится попадание предмета в определенное место или приведение двух предметов в определенное взаимное положение. Добившись однажды подобного результата, ребенок повторяет действие, получая его вновь и вновь.

0,8,22. Петя 24 раза подряд открывал и закрывал круглую коробку с легко подвигающейся крышкой. Нацеливаясь крышкой на коробку, он раза два-три стучал по коробке, пока не попадал и не закрывал ее. Иногда для того, чтобы закрыть, он на ощупь двигал крышку над коробкой в стороны, пока коробка не закроется. *(Из наблюдений Р. Я. Лехтман-Абрамович.)*

К концу первого года жизни в манипуляциях ребенка с предметами появляется новая важная особенность. По внешнему виду действия в основном остаются такими же, как и раньше. Это укладывание, вкладывание, нанизывание, открывание и т. п., только выполняемые более точно. Отличие состоит в том, что если раньше ребенок производил действие одним (как правило, показанным ему взрослым) способом и на показанных ему для этого предметах, то теперь он пытается повторить знакомое действие на всех возможных предметах, иногда видоизменяя само действие в зависимости от особенностей этих предметов.

0,11,23. Света взяла барабанную палочку и толкнула ею небольшой шарик. Шарик укатился. Света подползает к нему и снова ударяет — и так много раз. Когда шар укатился под стол, Света, увидав лежащую на боку круглую коробочку, ударила по ней так, что она покатилаь. Затем подползла к мячу и тоже ударила его палочкой. *(Из наблюдений Р. Я. Лехтман-Абрамович.)*

В этот же период развития дети начинают замечать не только прямые, но и косвенные результаты своих действий и пытаются, повторяя действия, снова их воспроизвести.

0,9,22—0,10,0. Кирилка ухватил конец бельевой веревки. Случайно сильно дернув конец, он обратил внимание, как подскочило белье на веревке, натянутой под потолком. Смотрит на прыгающее белье, пока оно не перестало колыхаться.

Играет концом веревки. Снова случайно дернул. Все белье заколыхалось. И тут-то он начал непрерывно с силой дергать веревку, наслаждаясь результатом.

0,10,0—0,11,0. Кируша и Андриуша пускают в тазу с водой игрушечных рыбок. От воды на стену падает яркий блик. Как только дети сунули ручки в воду, блик разбился на десятки солнечных зайчиков. Малыши вдруг увидели на стене и потолке прыгающие световые пятна. Они недоуменно смотрят на движущиеся световые пятна, пока те не останавливаются. Дети возвращаются к игре, суют ручки в воду, и опять их внимание привлекает движение на стене и потолке. Они снова смотрят на движущиеся пятнышки. Как и в первый раз, пятнышки перестают двигаться, и ребята теряют к ним интерес.

Когда малыши в третий раз вернулись к игре и дотронулись до поверхности воды ручками, то они снова обратили внимание на начавших скакать солнечных зайчиков. На этот раз оба начали приводить в движение воду и, подняв голову к потолку, радостно наблюдали прыжки солнечных зайчиков. *(Из дневника В. С. Мухиной.)*

Итак, развитие манипулирования состоит в переходе от направленности на предмет к направленности на результат действия и в дальнейшем усложнении достигаемых результатов. Вначале это перемещение или изменение, вызывающее проявление скрытого свойства (например, звучания) одного предмета, затем придание определенного взаимного положения двум предметам, наконец, получение знакомых изменений на новых предметах или получение изменений, не прямо, а косвенно связанных с действием.

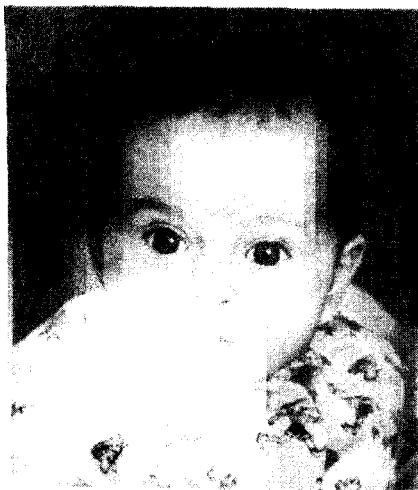


Рис. 3. Младенческий взгляд на мир

Развитие ориентировки в окружающем мире. По мере овладения новыми видами движений и их совершенствования происходит формирование ориентировки ребенка в свойствах и отношениях предметов, в окружающем пространстве. Ориентировка ребенка носит еще нерасчлененный характер — в ней трудно выделить отдельные стороны, которые можно было бы определить как внимание, восприятие, мышление, память и т. д.

Когда описывают поведение младенца, часто употребляют выражения: «ребенок наблюдает», «ребенок узнает», «ребенок догадывается», «реб-

енок понимает». Но такие выражения можно употреблять только условно: ведь они приписывают младенцу те психологические возможности, которые свойственны взрослому человеку. Младенец смотрит на предмет, и мы склонны считать, что он видит в это время то же самое, что увидел бы на его месте взрослый. Ребенок тянется к знакомой погремушке, берет ее и сразу же начинает трясти, прислушиваясь к звуку. У нас возникает впечатление, что он узнал погремушку, вспомнил, что она может издавать звук и что для этого ее нужно потрясти. Ведь так бы объяснялось в подобном случае поведение взрослого. Но такое понимание поведения младенца не научно, оно не подтверждается психологическими исследованиями. Ребенок еще не способен воспринимать предметы и их свойства, представлять их себе, думать о них, предвидеть результаты своих действий с ними. Все это возникает постепенно в ходе ознакомления с окружающим миром. И главным средством такого ознакомления служат сами движения и действия младенца.

Во втором полугодии можно наблюдать постепенное появление особых ориентировочных действий, направленных на обследование окружающего пространства и находящихся в нем предметов.

К началу младенчества происходит известное уточнение работы зрительного аппарата и слухового аппарата, связанное с их упражнением, возникает зрительное и слуховое сосредоточение. В начальный период младенчества совершенствование зрения и слуха продолжается в том же направлении. Как показывают наблюдения, к трем-четырем месяцам, т. е. до овладения ползанием, хватанием и манипулированием, это совершенствование

в основном заканчивается. Ребенок вполне свободно следит взором за предметами, движущимися в любом направлении с различной скоростью и на любом расстоянии. Он может сосредоточить взор на предмете практически на неограниченное время (до 25 минут и дольше). Возникают так называемые *инициативные движения глаз* — перевод взора с одного предмета на другой без всякой внешней причины. Слуховое сосредоточение тоже становится длительным. Его вызывают любые негромкие звуки, чем-либо привлекающие младенца. Зрение и слух объединяются между собой: ребенок поворачивает голову в ту сторону, откуда раздается звук, ищет глазами его источник.

Ребенок не только видит и слышит. Он стремится к зрительным и слуховым впечатлениям, получает от них удовольствие. Его взор привлекают блестящие, красочные, движущиеся предметы, слух — звуки музыки, человеческой речи. Все это заметно и при простом наблюдении. Но наблюдение не может ответить на вопрос, что именно видит ребенок, как он разбирается в получаемых впечатлениях. Здесь на помощь приходит эксперимент. Эксперименты, проводившиеся с трехмесячными детьми, показали, что они хорошо различают цвета, формы объемных и плоскостных геометрических фигур. Удалось установить, что разные цвета привлекают младенцев в разной степени, причем, как правило, предпочтительными оказываются яркие и светлые (хотя это правило нельзя считать всеобщим — сказываются индивидуальные «вкусы» младенцев). Обнаружилось также, что дети этого возраста очень чувствительны к новизне: если рядом с предметами, на которые ребенок часто смотрит, поместить новый, отличающийся от них по цвету или форме, ребенок, заметив его, целиком переключается на новый предмет, надолго сосредоточивает на нем взор.

Следовательно, зрительный мир ребенка состоит из сменяющихся впечатлений, которые различаются между собой и в одних случаях оказываются более, в других менее привлекательными. Эти впечатления младенец не связывает первоначально с расположенными в пространстве предметами: предмет, показанный с необычного места или в необычном положении (например, перевернутым), выступает для него как новый. Даже значительно позднее, хорошо научившись узнавать мать, младенец пугается и плачет, если она появляется в новом платье. А шестимесячные дети в одинаковой мере тянутся к погремушке, которая находится от них за 25 и за 75 сантиметров, хотя одну из них можно, а другую нельзя достать.

Когда у младенца начинают складываться различные виды движений и действий, перед зрением возникает новая задача: оно должно направлять и регулировать поведение — передвижение в пространстве, хватание, манипулирование предметами. Но оказывается, что зрение к этому ни в малейшей степени не готово. Оно может только побуждать ребенка к действию, вызывая стремление приблизить к себе привлекательный предмет (или

приблизиться к нему). Но оно пока еще ничего не может сказать о том, как это сделать.

Чтобы успешно подползти к предмету, схватить его, передвинуть с места на место, тем более заставить пищать куколку, накрыть крышкой коробку или надеть кольцо на стержень, нужно «учитывать» очень многое — направление, расстояние, форму предметов, их величину, вес, эластичность материала и т. п. Глаз ребенка этого не улавливает. Ребенок получает разные впечатления от предметов, но в чем состоит разница и что она означает, ребенку предстоит выяснить. Такое выяснение идет на протяжении всего детства. В младенчестве оно только начинается, и началом служит постоянное приспособление движений и действий к свойствам пространства и находящихся в нем предметов.

Ориентировка младенца в окружающем мире, выполняемая при помощи внешних движений и действий, возникает раньше, чем ориентировка, выполняемая при помощи психических процессов (восприятия, мышления), и служит ее основой.

Как младенец знакомится с пространством, можно видеть на примере совершенствования движений руки по направлению к привлекающему предмету. На первых этапах развития хватания глаз получает впечатление от предмета, но не может определить ни расстояния, ни направления. Рука ребенка не направляется сразу к предмету, а улавливает его в пространстве, причем редко достигает цели. Постепенно глаз, следя за движением руки, начинает замечать приближение и удаление от цели и вносить в движение непрерывные поправки. Практическое овладение пространством (достижение цели) становится возможным гораздо раньше, чем зрительное определение расстояний и направлений. Возникновение последовательного приближения руки к предмету (которое наблюдается во втором полугодии жизни) свидетельствует о том, что глаз, следя за рукой, наконец научился разбираться в местоположении предмета. Только в самом конце первого года жизни становится возможным хватание «вслепую»: ребенок смотрит на игрушку, затем, если его что-то отвлекло, отворачивается и все-таки безошибочно берет ее. Значит, глаз успел точно зафиксировать положение игрушки в пространстве и отдать руке соответствующую «команду».

Другой пример участия зрения и движений в ознакомлении с пространством дает изучение поведения детей в экспериментах с «видимым обрывом». Для проведения экспериментов служит специальный длинный стол, со всех сторон окруженный деревянным барьером. Крышка стола представляет собой толстое прозрачное стекло. Одна половина стола непосредственно под стеклом покрыта досками, другая открыта, так что сквозь стекло виден пол. Доски стола и пола расчерчены в белую и черную шахматные клетки.

Эксперимент заключается в том, что младенца, умеющего ползать, помещают в центре стола. Мать попеременно подходит

к краю стола то с закрытой досками стороны, то со стороны видимого через стекло обрыва и зовет ребенка к себе. В этих условиях дети охотно ползут через закрытую часть стола, но, оказываясь перед «обрывом», останавливаются. У детей старше девяти месяцев часто наблюдается реакция испуга, сопровождаемая криком и слезами. Такие дети отказываются двигаться дальше. Следовательно, они воспринимают пространство под стеклом как глубину, обрыв, в который можно свалиться. Иначе ведут себя дети шести — девяти месяцев. Они удивленно всматриваются в глубину, двигают по стеклу руками, иногда пытаются скрести по его поверхности пальцами и т. д. Если мать продолжает звать ребенка к себе, он после короткой остановки начинает ползти над обрывом, не обращая на него больше внимания. Поведение младших детей показывает, что они видят обрыв, но для них это не угроза падения, а просто новое впечатление, отличающееся от обычного, известного и потому привлекающее внимание.

Как эта реакция на новизну превращается в зрительное восприятие глубины, показывает эксперимент, в котором дети ставятся в ситуацию реального обрыва, т. е. обрыва, не покрытого стеклом. Для проведения эксперимента используется такой же стол, но без стекла и с более мелким обрывом, дно которого покрыто мягкой подстилкой. Ребенок по зову матери направляется к обрыву. Однако, как только он доползает до края, рука проваливается вниз и все тело, потеряв опору, толчком устремляется вслед. С трудом приняв первоначальное положение, ребенок начинает, теперь уже более осторожно, опускать ручку вниз, наклоняясь над обрывом и напряженно всматриваясь в глубину. Действия его приобретают ориентировочный, пробующий характер — он знакомится с глубиной. Именно в результате таких действий дети, которые раньше отличали глубокое от неглубокого только как нечто *другое*, начинают воспринимать глубину и избегать ее, вести себя по отношению к ней с осторожностью.

С разнообразными свойствами предметов — их формой, величиной, весом, плотностью, устойчивостью и т. д. — младенец знакомится в процессе хватания и манипулирования. Изменение расположения пальцев в то время, когда рука ребенка тянется к предмету и берет его, может служить хорошим показателем ориентировки в форме и величине. Пальцы постепенно приспосабливаются к форме и величине уже на самом предмете, «подчиняясь» его особенностям: на мяче растопыриваются, на кубике размещаются по граням. Предмет «учит» руку учитывать его свойства. А глаз? Он, в свою очередь, «учится» у руки. К десятому-одиннадцатому месяцу жизни это «обучение» приводит к тому, что ребенок, посмотрев на предмет, который он собирается взять, заранее складывает пальцы в соответствии со свойствами привлекающего предмета. Возникает *зрительное восприятие* формы и величины, которое теперь уже само может направлять практическое действие.

Манипулирование с того момента, когда у младенца возникает направленность на результат действия, включает непрерывное открытие в предметах все новых и новых свойств, вызываемых или обнаруживаемых при помощи манипуляций. Это такие свойства, как перемещение, падение, звучание, мягкость, сжимаемость, устойчивость и др. Переход к манипулированию двумя предметами открывает новые свойства — расчленяемость на части, нахождение одного предмета *в, на другом, над, под, за* другим. Все эти свойства ребенок «знает» лишь в тот момент, когда действует, — прекращается действие, исчезает и «знание».

Но к восьми-девяти месяцам ребенка начинают привлекать не только действия и их результаты, а и сами по себе свойства предметов, благодаря которым эти результаты становятся возможными. Об этом говорит изменение отношения ребенка к незнакомым предметам. Новизна вызывает у ребенка интерес на всем протяжении младенчества. Как правило, он манипулирует с новой игрушкой охотнее, чем со старой. Однако до известного момента незнакомый предмет только новый материал для выполнения с ним привычных манипуляций. Появление интереса к свойствам предмета выражается в том, что, прежде чем начать действовать с незнакомым предметом, ребенок как бы «исследует» его: ощупывает поверхность, переворачивает предмет, медленно его двигает, а затем уже применяет привычные формы манипулирования, причем не механически, а как будто выясняя, на что этот предмет пригоден.

0,8,0. Жаклин охватывает незнакомую ей прежде коробку, которую я ей показываю. Сначала она очень внимательно ее исследует, переворачивает, а потом держит обеими руками и произносит звук «апф-ф» (свист, обычно производимый ею в присутствии людей). Затем она проводит коробкой по прутьям колыбели (привычное движение ее правой руки), приподнимается, продолжая глядеть на коробку, раскачивает ее над головой и в конце концов берет ее в рот. (*Из наблюдений Ж. Пиаже.*)

Наиболее явно внимание ребенка к свойствам предметов обнаруживается к концу года, когда он пытается применять усвоенные действия к разнообразным предметам, имеющим сходные свойства (толкает палочкой шарик, колесико, мяч).

Постепенно за меняющимися впечатлениями для ребенка начинают выступать предметы как нечто, постоянно существующее в окружающем его пространстве и имеющее определенные, неизменяющиеся свойства.

Показателем первоначального отсутствия у детей представления о постоянных предметах служит то, что предмет, исчезнувший из поля зрения шести-, семимесячного ребенка, как бы перестает существовать для него вообще, ребенок его не ищет.

0,7,0. Жаклин пробует взять целлулоидную утку, лежащую поверх ее одеяла. Она уже почти схватила ее, но сильно задвигалась, и утка медленно соскользнула с одеяла позади нее. Игрушка упала совсем рядом с ее рукой, но была покрыта складкой простыни. Жаклин глазами проследила движение утки и даже повторила его своей вытянутой ручкой. Но как только утка скрылась с ее глаз, все кончилось!

Ей не пришло в голову поискать за складкой простыни, что было бы очень легко сделать (она механически мяла ее в руках, не совершая никаких поисковых движений)... Я несколько раз вынимал утку из ее тайника и трижды клал ее возле ручки Жаклин. Все три раза она пыталась взять ее, но, когда она уже почти касалась утки, я перекидывал игрушку под простыню так, что это было очень хорошо заметно. Жаклин немедленно отдергивала руку и прекращала поиски. (Из наблюдений Ж. Пиаже.)

Позднее (в девять-десять месяцев) дети начинают искать исчезнувшие у них на глазах предметы, понимать, что эти предметы не перестали существовать, а просто находятся в другом месте. Примерно к этому же времени дети начинают узнавать предметы независимо от их положения в пространстве (узнают перевернутые предметы, предметы, показанные в необычном месте) и правильно определять величину предметов независимо от расстояния до них.

Таким образом, получаемые впечатления превращаются в образы восприятия, отображающие устойчивые свойства предметов, с которыми ребенок знакомится в своих действиях. Это создает почву для использования таких свойств при решении возникающих перед ребенком новых задач — для элементарных форм мышления. В последние месяцы первого года жизни дети уже способны выполнять действия, основанные на установлении простейших связей и отношений между предметами и их свойствами, т. е. *мыслительные действия*.

0.10.16. Лоран открывает истинные отношения между подставкой и целевым объектом и вследствие этого возможность использовать первую для того, чтобы подтянуть к себе последний. Я кладу свои часы на большую красную подушку и помещаю ее прямо перед ребенком. Лоран пробует прямо взять часы, но это ему не удается, он хватается подушку и тащит ее к себе. (Из наблюдений Ж. Пиаже.)

Все эти факты говорят о том, что к концу младенчества на основе организуемых взрослыми движений и действий ребенка у него складываются первоначальные представления об окружающем мире и возникают элементарные формы восприятия и мышления, позволяющие ориентироваться в этом мире и составляющие необходимую предпосылку для перехода к усвоению разных видов общественного опыта, которое происходит в раннем детстве.

Глава 5. ХАРАКТЕРИСТИКА РАННЕГО ДЕТСТВА

§ 1. Важнейшие достижения раннего детства

После года начинается новый этап развития ребенка.

Младенчество вооружило его умением смотреть, слушать и управлять движениями рук. С этого времени ребенок уже не беспомощное существо, он чрезвычайно активен в своих действиях и в стремлении к общению со взрослыми. На первом году жизни

у младенца сформировались начальные формы психических действий, свойственных человеку. Предыстория психического развития теперь уступила место его подлинной истории. Следующие два года — период раннего детства — приносят ребенку новые большие достижения.

Качественные преобразования, которые претерпевает ребенок за первые три года, столь значительны, что некоторые психологи, размышляя о том, где же середина пути развития человека от момента рождения до зрелого возраста, относят ее к трем годам. Действительно, трехлетний ребенок владеет употреблением многих предметов обихода. Он способен к самообслуживанию, умеет вступать во взаимоотношения с окружающими людьми. Он общается со взрослыми и другими детьми при помощи речи, выполняет элементарные правила поведения.

Основными достижениями раннего детства, которые определяют развитие психики ребенка, являются овладение прямой походкой, развитие предметной деятельности и овладение речью.

Прямохождение. В конце младенческого возраста ребенок начинает делать первые шаги. Перемещение в вертикальном положении — трудное дело. Маленькие ножки ступают с большим напряжением. Управление движениями ходьбы еще не сложилось, и поэтому ребенок постоянно теряет равновесие. Малейшее препятствие в виде стула, который надо обойти, или мелкого предмета, который попал под ступню, затрудняет ребенка, и он после одного-двух шагов падает на руки взрослых или на пол. Что же все-таки заставляет его преодолевать страх перед падением и вновь и вновь прилагать все усилия для того, чтобы совершать первые шаги? На первых порах это участие и одобрение взрослых. Но вскоре, после первых успехов, ребенок начинает испытывать удовольствие от самого овладения собственным телом и стремится как бы увеличить эту власть над собой, преодолевая препятствия. Кроме того, ходьба, вытесняя ползание, становится основным средством перемещения, приближения к желаемым предметам.

Упражнения в ходьбе быстро приводят к большей устойчивости. Ребенок все меньше и меньше падает, более уверенно идет к цели, но сами движения еще долго остаются недостаточно координированными.

1,0,0—1,1,0. Кирилл идет, расставив широко ручки, держа туловище наклонно вперед. Лицо радостное. Иногда радость столь сильна, что Кириша, стоя, принимается неистово размахивать ручками и, конечно, шлепается. Однако такие казусы никак не отражаются на его желании ходить и на хорошем настроении.

Андрюша совсем другой. Глазами он мерит расстояние до какого-нибудь стоящего поблизости предмета и бегом-бегом направляется к нему. Затем подыскивает новую цель и устремляется к ней. Частенько, однако, малышом овладевает робость, и он идет только тогда, когда есть рядом страховка — мебель, стены, за которые в случае чего можно удержаться, или рука взрослого. По «пересеченной» местности мальчик для верности и скорости передвигается на четвереньках. (Из дневника В. С. Мухиной.)

Постепенно дети начинают передвигаться гораздо свободнее. Движения совершаются уже без того огромного напряжения, которое было прежде. Кажется, что при передвижении они даже ищут дополнительных трудностей — идут туда, где горки, ступеньки, всяческие неровности. В полтора года дети живут упражнениями в движении. Просто бег и просто ходьба их уже не устраивают. Дети сами нарочно осложняют свою ходьбу: ходят по всяческим мелким предметам, ходят вперед спиной, кружатся, бегают сквозь заросли, хотя рядом может быть свободный проход, передвигаются с закрытыми глазами (рис. 4). В этом возрасте они с увлечением занимаются специальными упражнениями под руководством воспитателя.

Таким образом, на первых ступенях овладение ходьбой является для ребенка особой задачей, связанной с сильными переживаниями. Только постепенно достигается автоматизация этого способа передвижения, он перестает представлять для ребенка самостоятельный интерес.

Благодаря способности к прямохождению ребенок вступает в период более свободного и самостоятельного общения с внешним миром. Овладение ходьбой развивает возможности ориентировки в пространстве. Мышечное чувство становится мерой отсчета расстояния и пространственного расположения предмета. Приближаясь к предмету, на который он смотрит, ребенок практически осваивает его направление и удаленность относительно исходного места.

Освоив передвижение, ребенок намного расширяет круг вещей, ставших объектами его понимания. Он получает возможность действовать с самыми разнообразными предметами, которые прежде родители не считали нужным предлагать младенцу.

Ребенок узнает на личном опыте, что до того дерева от крыльца надо идти мимо куста,



Рис. 4. Ребенок сам усложняет себе ходьбу

который колет острыми иглами, что на пути глубокая яма, в которую лучше не падать, что у скамейки грубая поверхность и она может наградить болезненными занозами, что цыплята очень мягонькие, но зато у курицы очень крепкий клюв, что трехколесный велосипед можно катить, взявшись за руль, а большую тачку невозможно сдвинуть с места и т. п.

Увеличивая самостоятельность ребенка, ходьба расширяет вместе с тем его ознакомление с предметами и их свойствами, умение обращаться с ними.

Развитие предметной деятельности. Уже в период младенчества ребенок выполняет довольно сложные манипуляции с предметами, может научиться некоторым действиям, показанным ему взрослым, может перенести усвоенное действие на новый предмет. Но манипуляции младенца направлены лишь на использование внешних свойств и отношений предметов — ложкой он действует так же, как палочкой, карандашом или совочком.

Переход от младенчества к раннему детству связан с развитием нового отношения к миру предметов — они начинают выступать для ребенка не просто как объекты, удобные для манипулирования, а как *вещи, имеющие определенное назначение и определенный способ употребления, т. е. в той функции, которая закреплена за ними в общественном опыте*. Основные интересы ребенка переносятся в область овладения все новыми и новыми действиями с предметами, и взрослый приобретает роль наставника, сотрудника и помощника в этом овладении. В период раннего детства осуществляется переход к предметной деятельности, которая становится ведущим видом деятельности на протяжении всего периода.

Специфика предметной деятельности заключается в том, что в ней ребенку впервые открываются функции предметов. Функция, назначение вещей является их скрытым свойством. Оно не может быть выявлено путем простого манипулирования. Так, ребенок может бесконечное число раз открывать и закрывать дверцу шкафа, долго стучать ложкой об пол, но этим ни на шаг не продвинется в познании функции предметов. Только взрослый способен в той или иной форме раскрыть ребенку, для чего служит шкаф или ложка.

Усвоение назначения предметов ребенком в корне отличается от тех форм подражания, которые наблюдаются, например, у обезьян. Обезьяна может научиться пить из кружки, но кружка не приобретает для нее постоянного значения предмета, из которого пьют. Если животному хочется пить и оно видит воду в кружке, то пьет из нее. Но с таким же успехом оно будет пить из ведра или с пола, если вода в этот момент окажется там. Точно так же и саму кружку в другое время, при отсутствии жажды, обезьяна будет употреблять для самых разнообразных манипуляций — бросать ее, стучать ею и т. п. Ребенок же усваивает *постоянное* значение предметов, закрепленное за ними обществом и не изменяющееся в зависимости

от потребностей данной минуты. Это, конечно, вовсе не означает, что, усвоив то или иное предметное действие, ребенок всегда употребляет предмет только по назначению. Так, научившись черкать карандашом по бумаге, он может вместе с тем катать карандаши или строить из них колодец. Но важно то, что ребенок при этом *знает* истинное назначение предмета. Когда двухлетний шалун, например, надевает на голову свой ботиночек, он смеется, так как понимает несоответствие выполняемого действия назначению ботинка.

На первых ступенях развития предметной деятельности действие и предмет очень жестко связаны между собой: ребенок способен выполнить усвоенное действие только с тем предметом, который для этого предназначен. Если ему предлагают, например, причесаться палочкой или попить из кубика, он оказывается просто не в состоянии выполнить просьбу, действие распадается. Только постепенно происходит отделение действия от предмета, в результате которого дети раннего возраста приобретают возможность выполнить действие и с не соответствующими ему предметами или использовать предмет не по прямому назначению.

Таким образом, связь действия с предметом проходит три фазы развития. На первой из них с предметом могут выполняться любые известные ребенку действия. На второй фазе предмет употребляется только по прямому назначению. Наконец, на третьей фазе происходит как бы возврат к старому — к свободному употреблению предмета, но на совершенно другом уровне: ребенок знает основную функцию предмета.

Важно, что, усваивая действия по употреблению предметов обихода, ребенок вместе с тем усваивает и правила поведения в обществе, связанные с этими предметами. Так, рассердившись на взрослого, ребенок может швырнуть чашку на пол. Но тут же на его лице выразится испуг и раскаяние: он уже понимает, что нарушил правила обращения с предметом, которые обязательны для всех.

В связи с овладением предметной деятельностью изменяется характер ориентировки ребенка в новых для него ситуациях, при встречах с новыми предметами. Если в период манипулирования ребенок, получив незнакомый предмет, действует с ним всеми известными ему способами, то впоследствии его ориентировка направлена на выяснение того, *для чего* этот предмет служит, *как* его можно употребить. Ориентировка типа «что такое?» сменяется ориентировкой типа «что с этим можно делать?».

Не все действия, усваиваемые ребенком в этот период, однотипны, и не все они имеют одинаковое значение для психического развития. Особенности действий зависят прежде всего от особенностей самих предметов. Одни предметы имеют совершенно определенный, однозначный способ употребления. Это одежда, посуда, мебель. Нарушение способа их употребления может рассматриваться и как нарушение правил поведения. С другими предметами можно обращаться гораздо свободнее. К ним

относятся игрушки. Но и между ними разница очень велика. Некоторые игрушки созданы специально для выполнения определенных действий, в самом своем строении несут способ употребления (пирамидки, матрешки, шаробросы), а есть и такие игрушки, которые можно употреблять по-разному (кубики, мячи). Наиболее важно для психического развития овладение действиями с теми предметами, способ употребления которых достаточно однозначен.

Помимо предметов с фиксированным функциональным назначением и способами действия, закрепленными исторически, в культуре существуют и так называемые *полифункциональные предметы*. В игре ребенка и практической жизни людей эти предметы могут замещать другие предметы. Ребенок открывает возможности применения полифункциональных предметов чаще всего с помощью взрослого.

Способы употребления разных предметов различаются между собой. В одних случаях для употребления предмета достаточно выполнить элементарное действие (например, потянуть за ручку, чтобы открыть дверцу шкафа), в других — сложное, требующее учета свойств предмета и его связи с другими предметами (например, выкопать ямку в песке совочком). Действия, предъявляющие большие требования к психике, больше способствуют психическому развитию.

Из числа действий, которыми овладевает ребенок в раннем детстве, особенно значимыми для его психического развития являются соотносящие и орудийные действия. Соотносящими являются действия, цель которых состоит в приведении двух или нескольких предметов (или их частей) в определенные пространственные взаимоотношения. Это, например, складывание пирамидок из колец, использование всяческих сборно-разборных игрушек, закрывание коробок крышками.

Уже в младенчестве дети начинают выполнять действия с двумя предметами — нанизывать, складывать, накрывать и т. п. Но эти манипулятивные действия отличаются тем, что ребенок, выполняя их, не учитывает свойств предметов — не подбирает предметы в соответствии с их формой и величиной, не располагает их в каком-либо порядке. Соотносящие действия, которые начинают усваиваться в раннем детстве, напротив, требуют такого учета. Так, чтобы правильно сложить пирамидку, нужно учитывать соотношение колец по величине: сначала надеть самое большое, а потом последовательно переходить ко все более маленьким. При сборке матрешки нужно подбирать половинки одинаковой величины, собирать сначала самую маленькую, затем вкладывать ее в большую и т. д. Точно так же и при действиях с другими сборно-разборными игрушками необходимо учитывать свойства предметов, подбирать одинаковые или соответствующие друг другу элементы, располагать их в каком-то порядке.

Эти действия должны регулироваться тем результатом, который нужно получить (готовую пирамидку, матрешку), но ребенок не

в состоянии самостоятельно получить такой результат, да на первых порах и не стремится к нему. В случае складывания пирамидки он вполне удовлетворяется тем, что нанизывает кольца на стержень в любой последовательности и прикрывает их сверху колпачком. На помощь приходит взрослый. Он дает ребенку образец действия, обращает его внимание на ошибки, учит добиваться правильного результата. В конечном счете ребенок овладевает действием. Но оно может выполняться разными способами. В одних случаях ребенок, разбирая пирамидку, просто запоминает, куда он положил каждое кольцо, и старается нанизать их снова точно так же. В других — он идет путем проб, замечая допущенные ошибки и исправляя их, в третьих — подбирает на глаз нужные кольца и надевает их на стержень по порядку.

Способы выполнения соотносящих действий, которые формируются у ребенка, зависят от особенностей обучения. Если взрослые дают только образец действия, многократно разбирая и складывая пирамидку на глазах у ребенка, он скорее всего запомнит место, на которое попадает каждое кольцо при разборе. Если взрослые фиксируют внимание ребенка на ошибках и их исправлении, наиболее вероятно, что он начнет действовать путем проб. Наконец, обучая предварительно примеривать кольца, выбирать самое большое из них, можно выработать умение подбирать их на глаз. Только последний способ соответствует цели действия, позволяет выполнять действие в самых разнообразных условиях (дети, обученные первыми двумя способами, не могут собрать пирамидку, если, например, вместо привычных пяти колец получат десять — двенадцать).

Орудийные действия — это действия, в которых один предмет — орудие — употребляется для воздействия на другие предметы. Применение даже простейших ручных орудий, не говоря уже о машинах, не только увеличивает естественные силы человека, но и дает ему возможность выполнять разнообразные действия, которые вообще недоступны невооруженной руке. Орудия являются как бы искусственными органами человека, которые он ставит между собой и природой. Вспомним хотя бы топор, ложку, пилу, молоток, клещи, рубанок...

Конечно, ребенок знакомится с употреблением только нескольких самых элементарных орудий — ложки, чашки, совочка, лопатки, карандаша. Но и это имеет очень большое значение для его психического развития, потому что и в этих орудиях заключены черты, присущие всякому орудью. Выработанный обществом способ употребления орудий запечатлен, фиксирован в самом их устройстве.

Орудие выступает в качестве посредника между рукой ребенка и предметами, на которые нужно воздействовать, и то, как происходит это воздействие, зависит от устройства орудия. Копать песок совочком или набирать кашу ложкой нужно совсем не так, как рукой. Поэтому овладение орудийными действиями требует

полной перестройки движений руки ребенка, их подчинения устройству орудия. Разберем это на примере использования ложки. Ее устройство требует, чтобы, после того как зачерпнута еда, ребенок сначала поднимал ложку вертикально, не наклоняя, а потом по прямой линии нес в рот. Но пищу, захваченную рукой, несут вовсе не так: рука направляется от тарелки прямо в рот. Следовательно, движение руки, вооруженной ложкой, должно перестроиться. Но перестройка движений руки может произойти только при условии, что ребенок научится учитывать связь между орудием и теми предметами, на которые направлено действие: между ложкой и пищей, совочком и песком, карандашом и бумагой. Это очень непростая задача. Весь опыт манипулятивных действий учит ребенка связывать результат действий с воздействием на предметы при помощи собственной руки, а не при помощи другого предмета.

Орудийными действиями ребенок овладевает в ходе обучения, при систематическом руководстве взрослого, который показывает действие, направляет руку ребенка, обращает его внимание на результат. Но и при этом условии усвоение орудийных действий происходит далеко не сразу. Оно проходит несколько ступеней. На первой ступени орудие фактически служит для ребенка только продолжением его собственной руки, и он пытается действовать им, как рукой. Ту же ложку дети захватывают в кулачок как можно ближе к углублению, даже влезая в него пальчиками, и, зачерпнув при помощи взрослого пищу, косо несут ее ко рту, точно так же, как несли бы кулачок. Все внимание при этом устремлено не на ложку, а на пищу. Естественно, что большая часть пищи разливается или выпадает, в рот попадает почти пустая ложка. На этой ступени, хотя ребенок и держит орудие, его действие является еще не орудийным, а *ручным*. Следующая ступень состоит в том, что ребенок начинает ориентироваться на связь орудия с предметом, на который направлено действие (ложки с пищей), но выполняет его успешно только от случая к случаю, пытаясь повторять движения, приводящие к успеху. И только в конечном итоге происходит достаточное приспособление руки к свойствам орудия — возникает орудийное действие.

Орудийные действия, которыми овладевает ребенок раннего возраста, весьма несовершенны. Они продолжают отрабатываться в дальнейшем. Но важно не то, насколько у ребенка отработаны соответствующие движения, а то, что он *усваивает сам принцип употребления орудий*, являющийся одним из основных принципов деятельности человека. Усвоение принципа орудийного действия дает ребенку возможность в некоторых ситуациях переходить и к самостоятельному употреблению предметов в качестве простейших орудий (например, использовать палку для доставания далекого предмета).

Начиная выполнять правила пользования предметами, ребенок психологически входит в мир постоянных вещей: предметы

выступают для него как вещи, имеющие определенное назначение и определенный способ употребления. Малыша обучают тому, что предмет в обыденной жизни имеет постоянное значение, закрепленное за ним обществом. Маленькому человеку еще не дают понять, что значение предмета в экстремальной ситуации может меняться.

Психологически ребенок уже обращен в предметную деятельность, но его социальное развитие определяется усвоением элементарной нормы поведения в мире постоянных вещей и усвоением некоторых форм взаимоотношений с людьми по поводу этих вещей. Нормы, которые преподносятся ребенку раннего возраста, однозначны и определены. Правила предлагаются таким образом, чтобы малыш всегда действовал однозначно (мылом намыливал руки, из чашки пил, носовым платком вытирал нос и т. д.).

С детьми проводилась так называемая *экспериментальная беседа*. Взрослый словесно задавал проблемную ситуацию, которую ребенок должен был решать также в словесном плане.

Экспериментатор последовательно показывал ребенку разные предметы и спрашивал: «Что можно делать с этим предметом?», «Можно ли делать еще что-нибудь? Что именно?» «Можно ли использовать этот предмет так? (И экспериментатор называл другое действие, не свойственное данному предмету.) Почему можно? Почему нельзя?» Ребенок в этом случае мысленно проигрывает предлагаемые действия, соотносит их с предметными действиями, с конкретными предметами и высказывает свое суждение о возможности или невозможности предлагаемого использования предмета. Так, ребенку демонстрировался носовой платок и задавались следующие вопросы: «Вот платок. Что им делают?», «Можно ли вытирать платком руки? Почему можно? Почему нельзя?» «Можно ли вытирать платком стол? Почему можно? Почему нельзя?», «Можно ли вытирать платком туфельки? Почему можно? Почему нельзя?»

Дети раннего возраста чаще всего не могут аргументировать свой ответ, но в подавляющем большинстве случаев стремятся сохранить за платком его функцию. Взрослый спрашивает: «Можно ли вытирать туфельки платком?» Дети отвечают: «Нельзя, потому что». [Витя З. (2, 3).] «Можно только носик вытирать и больше ничего». [Марина Ф. (2,6).]

Поведение ребенка с предметами с однозначной, фиксированной функцией и предметами, используемыми различным образом и для разных целей, исследовалось *методом многократного замещения функций предмета*. Этот метод предусматривает употребление одних и тех же предметов в игровой и реальной ситуациях. В эксперименте ребенок попадает в ситуацию двойной, противоречивой мотивации, когда он должен принять решение о том, как ему действовать с предметом: то ли в соответствии с его прямым, функциональным назначением, то ли в соответствии с предлагаемым переименованием.

В эксперименте использовались предметы, имеющие, с одной стороны, возможности полифункционального применения, с другой — ограничения, выход за которые был грубым нарушением норм, определяющих использование этих предметов.

Ребенку предлагались следующие действия с предметами: действия, отвечающие функциональному назначению предмета; действия, допустимые с точки зрения бытовых нормативов; действия, неодобряемые с точки зрения бытовых нормативов, противоречащие функциональному назначению предмета в ситуациях обыденной жизни.

В одной из экспериментальных ситуаций ребенок должен был сам действовать с предметом с фиксированным функциональным назначением (с этой целью был выбран носовой платок) и с полифункциональным предметом (с этой целью была выбрана круглая деревянная палочка размером со стандартную шариковую ручку).

Носовой платок в разных ситуациях эксперимента должен был поочередно замещать такие реальные предметы: полотенце, салфетку, тряпку. В эксперименте создавались такие условия, когда разрушение функции предмета при замещении влекло за собой невозможность использования предмета в его основной функции в дальнейшем. В экспериментальной ситуации ребенок должен был использовать носовой платок и по его прямому назначению, и в качестве полотенца, салфетки, тряпки для вытирания грязного стола.

Экспериментатор предлагал следующие действия: «Вытри носик» (дается носовой платок). «Вытри руки. Вот полотенце» (дается носовой платок). «Садись за стол. Вот салфетка» (дается носовой платок). «Пролилось молоко. Вот тряпка» (дается носовой платок).

Как оказалось, ребенок раннего возраста и в игре, и в реальных ситуациях обыденной жизни предпочитает использовать предмет с закрепленной за ним функцией по его назначению. Так, Сережа Х. (2,10) на предложение экспериментатора вытереть мокрый стол носовым платком отвечает: «Нельзя (платку) быть тряпкой, только платком мне и кукле». (Из наблюдений В. Я Кисленко.)

Для ребенка раннего возраста становится важным использовать предмет по его функциональному назначению: в игре и в реальной ситуации предмет с закрепленной за ним функцией выступает для него лишь в своем изначальном назначении.

Результаты исследования, полученные в реальных ситуациях, показали, что дети раннего возраста прочно усваивают общественные способы употребления вещей и нарушать правила пользования предметом явно не хотят. Здесь проявляется тот феномен социального общения ребенка со взрослым, когда «истина глаголет устами младенца».

Социальное развитие ребенка зависит от его места в системе общественных отношений, от объективных условий, определяющих характер его поведения и особенности развития его личности. В раннем возрасте ребенок психологически входит в мир постоянных вещей при непрерывной эмоциональной поддержке взрослого. Отношение взрослого к ребенку и характер ведущей деятельности создают отчетливо проявляющуюся положительную самооценку «я х о р о ш и й», притязание на признание со стороны взрослого, тенденцию к максимализму в суждениях относительно правил поведения и устойчивое стремление использовать предметы соответственно их назначению; ребенок обретает стремление

признанию со стороны взрослого, из неведения он переходит мир определенных отношений, в мир постоянных вещей.

С другой стороны, использование полифункционального предмета дает позитивные новообразования в психическом развитии ребенка. Приведем пример.

Деревянная палочка в разных ситуациях эксперимента должна была поочередно замещать такие реальные предметы: градусник, ложку, карандаш, а также конфету.

Экспериментатор предлагал выполнить следующие действия палочкой: «Вот градусник. Измерь себе температуру» (дается палочка). «Вот ложка. Поешь каши» (дается палочка и тарелка настоящей каши). «Вот бумага и карандаш. Нарисуй что-нибудь» (дается палочка и чистый лист бумаги). «Вот конфета. Попробуй, какая вкусная» (дается палочка).

Как оказалось, ребенок раннего возраста соглашается в ряде случаев использовать палочку. Замещение допускается, когда *не осознается конечный результат замещения*: большинство детей соглашается, чтобы палочка стала градусником.

Сер е ж а О. (2,4). Градусник можно, потому что такой бывает.

О л я С (3,0). Можно, когда кукла болеет.

Замещение допускается, когда действие с заместителем приносит явный, осязаемый результат: палочка вполне замещает ложку.

В а н я Л. (2,6). Ложки бывают деревянные и палочные.

С в е т а Ф. (3,0). Я ем такой ложкой и куклу кормлю.

Ребенок раннего возраста не согласен использовать полифункциональный предмет в качестве реального предмета, если полифункциональный предмет *не может выполнить функцию замещаемого предмета* — палочка не принимается в качестве карандаша и конфеты.

М а р и н а У. (2,9). Нельзя, потому что нет красного.

М о н и к а Н. (2,11). Ничего нельзя рисовать.

Т о л я В. (2,8). Это не конфета, а палка.

А н я П. (2,4). Палки не едят. (Из наблюдений В. Я. Кисленко).

Полифункциональные предметы выступают для ребенка раннего возраста как средство овладения замещениями. Действия замещения освобождают ребенка от консервативной привязанности к функциональному назначению предмета в мире постоянных предметов: он начинает обретать свободу действия с предметами.

Зарождение новых видов деятельности в раннем детстве. К концу раннего детства (на третьем году жизни) начинают складываться новые виды деятельности, которые достигают развернутых форм за пределами этого возраста и начинают определять психическое развитие. Это *игра и продуктивные виды деятельности* (рисование, лепка, конструирование).

Игра как особая форма детской деятельности имеет свою историю развития, связанную с изменением положения ребенка в обществе. Нельзя связывать игру ребенка с так называемой игрой детенышей животных, представляющей упражнение инстинктивных, передающихся по наследству форм поведения. Мы знаем, что человеческое поведение не имеет инстинктивной природы, а содержание своих игр дети берут из окружающей жизни взрослых.

На самых ранних ступенях развития общества основным способом добывания пищи являлось собирательство с применением

примитивных орудий (палок) для выкапывания съедобных корней. Дети с первых лет жизни включались в деятельность взрослых, практически усваивая способы добывания пищи и употребления примитивных орудий. Игры, отделенной от труда, не существовало.

При переходе к охоте, скотоводству и мотыжному земледелию возникают такие орудия труда и такие способы производства, которые недоступны для детей и требуют специальной подготовки. Появляется общественная потребность в подготовке будущего охотника, скотовода и т. п. Взрослые изготавливают для детей уменьшенные орудия (ножи, луки, пращи, удочки, арканы), которые являются точными копиями орудий взрослых. Эти своеобразные игрушки растут вместе с детьми, постепенно приобретая все свойства и размеры орудий труда взрослых людей. Общество чрезвычайно заинтересовано в подготовке детей к участию в самых важных областях труда, и взрослые всячески содействуют *играм-упражнениям* детей. В таком обществе еще нет школы как специального учреждения. Дети в процессе упражнений под руководством взрослых овладевают способами употребления орудий. Общественным смотром достижений детей в овладении орудиями труда являются *игры-соревнования*.

Происходит дальнейшее усложнение орудий труда и связанных с ними производственных отношений. Детей начинают вытеснять из сложных и недоступных для них сфер производственной деятельности. Усложнение орудий труда приводит к тому, что дети оказываются не в состоянии овладеть их использованием в играх-упражнениях с уменьшенными моделями. Орудия труда при их уменьшении теряют свои основные функции, сохраняя лишь внешнее сходство. Так, если из уменьшенного лука можно выпустить стрелу и попасть ею в предмет, то уменьшенное ружье является лишь изображением ружья — из него нельзя стрелять, а можно лишь изображать стрельбу. Так появляется изобразительная игрушка. Вместе с тем дети вытесняются и из общественных отношений взрослых членов общества.

На этой ступени развития общества возникает новый вид игры — *ролевая игра*. В ней дети удовлетворяют свою основную социальную потребность — стремление к совместной жизни со взрослыми, которая уже не может быть удовлетворена на основе участия в труде взрослых. Дети, предостановленные самим себе, объединяются в детские сообщества и организуют в них особую игровую жизнь, воспроизводящую в основных чертах социальные отношения и трудовую деятельность взрослых людей, беря при этом на себя их роли. Так из особого места ребенка в обществе, связанного с усложнением производства и производственных отношений, возникает ролевая игра как особая форма совместной жизни ребенка со взрослыми.

В ролевой игре, воспроизведение предметных действий отходит на второй план, а на первый план выдвигается воспроизведение общественных отношений и трудовых функций. Тем самым

удовлетворяется основная потребность ребенка как общественного существа в общении и совместной жизни со взрослыми.

Предпосылки ролевой игры возникают на протяжении раннего детства внутри предметной деятельности. Они состоят в овладении действиями с предметами особого рода — игрушками. Уже в самом начале раннего детства дети в совместной деятельности со взрослыми усваивают некоторые действия с игрушками и потом самостоятельно их воспроизводят. Такие действия обычно называют игрой, но подобное название может быть применено в данной ситуации только условно.

1,1,0. Таня поднимает небольшую подушечку, кладет ее на кресло, поднимает резиновую кошку, кладет ее на подушку, похлопывает по ней рукой, т. е. убаюкивает. Отходит, возвращается. Снова повторяет те же действия. И так много раз. *(Из наблюдений Ф. И. Фрадкиной.)*

Содержание начальных игр ограничивается двумя-тремя действиями, например кормлением куклы или животных, укладыванием их спать. Фактически дети этого возраста еще не отображают моментов своей собственной жизни (как это происходит позже), а манипулируют с предметом так, как им показал взрослый. Они еще не кормят куклу, не убаюкивают ее — ничего не изображают, а только, подражая взрослым, подносят чашку ко рту куклы или кладут куклу и похлопывают по ней. Характерным для этих специфических игр является то, что ребенок производит определенные действия только с теми игрушками, которые употреблял взрослый в совместной деятельности с ним.

Очень скоро, однако, ребенок начинает переносить способ действия взрослого на другие предметы. Впервые появляются игры, представляющие собой воспроизведение в новых условиях действий, наблюдавшихся ребенком в повседневной жизни.

1,3,0. Ирина, наблюдая, как варят в кастрюле кашу, берет эмалированную кружку, ставит ее на стул и начинает мешать чайной ложкой в пустой кружке, точнее, постукивает ложкой по дну, поднимая и опуская ее, потом постукивает ложкой по краю кружки так же, как это делает взрослый, чтобы стряхнуть остатки каши. *(Из наблюдений Ф. И. Фрадкиной.)*

Перенос действия, наблюдавшегося в жизни, на игрушки значительно обогащает содержание детской деятельности. Появляется много новых игр: дети моют куклу, обливают ее, изображают прыжок ее с дивана на пол, скатывают куклу с горки, идут с ней гулять. В это же время ребенок может сам изображать различные действия, не выполняя их реально. Он ест из пустой чашки, пишет палочкой на столе, варит кашу, читает.

1,3,0. Ирина, когда находит книжку (любую — записную, детскую толстую книгу, профсоюзный билет — словом, всякое подобие книжки, со страницами), садится на пол, открывает ее, начинает перелистывать страницы и произносить множество нечленораздельных звуков. В последние дни это стало обозначаться словом «читать». Этим словом она пользуется для выражения желания получить книжку. Сегодня она также села и начала перелистывать, а затем я услышала слово «тиска» (книжка), а дальше звуки, которые трудно воспроизвести, — «чтение». *(Из наблюдений Ф. И. Фрадкиной.)*

В это время советом можно вызвать у ребенка новую по содержанию игру, если соответствующее действие ему известно. Перенос действия с одного предмета на другой и ослабление его жесткой связи с предметом свидетельствуют о значительном продвижении ребенка в овладении действиями. Но здесь еще нет игрового преобразования предметов, использования одних предметов вместо других. Такое преобразование возникает позднее и представляет собой первый шаг к превращению предметного действия в собственно игровое.

Дети начинают широко использовать в дополнение к сюжетным игрушкам всевозможные предметы в качестве заместителей отсутствующих предметов. Так, кубик, брусок, катушка, камень используются ребенком в качестве мыла при мытье куклы; камнем, костяным колечком, цилиндром из строительного материала он может кормить куклу; палочкой, спичкой, пеналом он измеряет кукле температуру; шпилькой, кеглей, палочкой, спичкой стрижет ногти или волосы и т. п. Замещая один предмет другим, ребенок на первых порах еще не дает предмету-заместителю игрового названия. Он продолжает называть предметы-заместители их обычным названием, независимо от использования в данной игре.

2,1,0. Лида сидит на ковре, держа в руках колесо от лошадки и гвоздь. Воспитатель протягивает ей куклу и говорит: «Покорми куклу». Лида подносит гвоздь ко рту куклы, т. е. использует как ложку. На вопрос: «Что это?» Лида отвечает: «Ось» (гвоздь). Потом бежит, находит на полу горшочек, помешивает в нем гвоздем, говоря «Ка» (каша), снова бежит к кукле и кормит ее гвоздем из горшочка. Гвоздь продолжает называться гвоздем, он даже в игре не является еще для ребенка ложкой, хотя и используется как ложка, правда только в дополнение к сюжетным игрушкам. (Из наблюдений Ф. И. Фрадковой.)

На следующей ступени дети не только используют одни предметы в качестве заместителей других, но уже самостоятельно дают этим предметам игровые названия.

2,4,0. Лида длительно играет с куклой: сначала лечит ее, затем танцует с ней. Заметив на полу спичку, поднимает ее, водит по голове куклы, говоря: «Чесать куклу». Показывает спичку воспитательнице и говорит: «Гребешок». Потом снова водит спичкой по голове куклы и говорит: «Ля-ля стричь», снова показывает спичку воспитательнице и говорит: «Ножницы». (Из наблюдений Ф. И. Фрадковой.)

Дети раннего возраста сначала действуют с предметом, а потом осознают смысл предмета в игре. При этом ребенку нужно, чтобы с предметом-заместителем он мог действовать так же, как он действовал бы с реальным предметом. Пока сходства в цвете, форме, величине, материале не требуется.

Хотя в играх детей раннего возраста нет развернутых ролей, но можно наблюдать постепенное формирование предпосылок к игре с ролями. Одновременно с появлением в играх предмето-заместителей дети начинают изображать действия конкретных взрослых (мамы, воспитательницы, няни, врача, парикмахера).

2,4,0. Таня укладывает куклу спать, тщательно укрывает ее, подворачивает одеяло под куклу так, как обычно это делает воспитательница, и говорит, обращаясь

Кукле: «Вот, спатеньки нужно». В том же возрасте она наливает из ведерка в чашку и говорит: «Не трогать кисель». Принесит куклу, сажает ее и говорит: «Ты сиди, дам кисель», снова переливает из сосуда в сосуд и говорит: «Кушай! Нет, нет, второго не получишь!» (Так говорит воспитательница детям, если они не съедают первого.)

2,6,0. Аня моет дверь тряпочкой и кубиком, используемым в качестве мыла, потом заявляет: «Аня — Мауся» (Маруся — имя уборщицы).

2,6,0. Боря усаживает плюшевого зайца на газету, прикрывает ему грудь другим куском газеты, как салфеткой, и берет в руки прутик от метелки. На вопрос воспитательницы: «Что ты делаешь?» Боря отвечает: «Боя пиикмахер» (парикмахер) и водит прутиком по голове и ушам зайца — стрижет его. (Из наблюдений Ф. И. Фрадковой.)

Как правило, называние себя именем взрослого до самого конца раннего детства следует за действием. Ребенок сначала играет, а потом называет себя — в своем действии он узнает действие взрослого.

Предпосылки к ролевой игре — переименование предметов, отождествление ребенком своих действий с действиями взрослого, называние себя именем другого человека, формирование действий, воспроизводящих действия других людей, — усваиваются ребенком под руководством старших.

В связи с развитием предметной деятельности в раннем детстве возникают и предпосылки к овладению рисованием, которое в дошкольном возрасте превращается в особый вид деятельности — *изобразительную деятельность*. В раннем детстве ребенок учится наносить карандашом штрихи на бумагу, создавать так называемые каракули и усваивает *изобразительную функцию рисования* — начинает понимать, что рисунок может изображать те или иные предметы. Начало нанесения каракуль связано с манипулированием карандашом и бумагой, которые дают ребенку взрослые. Подражая взрослым и проводя карандашом по бумаге, дети начинают замечать остающиеся на ней следы. Каракули, которые появляются из-под карандаша, представляют собой прерывающиеся, слегка закругленные, с одинаковым слабым нажимом линии.

Вскоре ребенок усваивает функцию карандаша как орудия, предназначенного для нанесения линий. Движения ребенка становятся более точными и разнообразными. Более разнообразными становятся и наносимые на бумагу каракули. Ребенок сосредоточивает на них внимание. Он начинает предпочитать одни каракули другим и повторять некоторые из них многократно. Получив заинтересовавший его результат, ребенок рассматривает его, прекращая всякую двигательную активность, затем повторяет движение и получает другие каракули, близкие по виду к первым, которые он тоже рассматривает.

Чаще всего ребенок предпочитает воспроизводить четко выраженные каракули. Сюда относятся прямые короткие линии (горизонтальные или вертикальные), точки, галочки, спиралевидные линии. На этой стадии линии, проводимые ребенком, еще

ничего не изображают, поэтому она называется *доизобразительной*. *Переход ребенка от доизобразительной стадии к изображению включает две вполне четко различающиеся фазы: вначале возникает узнавание предмета в случайном сочетании линий, затем — намеренное изображение.*

Конечно, взрослые пытаются руководить рисованием ребенка, показывают ему, как рисовать мячик, солнышко, когда он черкает по бумаге, спрашивают, что он нарисовал. Но до известного момента ребенок таких указаний и вопросов не принимает. Он чертит каракули и остается этим доволен. Перелом наступает тогда, когда ребенок начинает связывать некоторые из каракулей с тем или иным предметом, называет их палкой, дядей и т. д. Возможность появления в каракулях изображения предмета так привлекательна, что ребенок начинает напряженно ждать этого момента, энергично нанося штрихи. Он узнает предмет в таких сочетаниях линий, которые имеют с ним лишь отдаленное сходство, и увлекается настолько, что часто в одной каракуле усматривает два предмета («Окно... нет, это комод»; или: «Дяденька, нет — барабан... Дяденька играет в барабан»).

Намеренное изображение предмета возникает, однако, не сразу. Постепенно ребенок переходит от называния уже нарисованной каракули к словесному формулированию того, что он собирается изобразить. *Словесное формулирование намерения является началом изобразительной деятельности ребенка.*

Когда ребенок раннего возраста высказывает намерение что-нибудь изобразить («Нарисую дядю... солнышко... зайчика»), он имеет в виду знакомый ему *графический образ* — сочетание линий, которое в его прошлом опыте обозначалось как тот или иной предмет. Графическим образом многих предметов становится замкнутая закругленная линия. Так, например, кругоподобные кривые, которыми двухлетняя девочка в изобилии покрывала бумагу, обозначая их «тетя», «дядя», «шарик» и т. д., ничем по существу одна от другой не отличались. Однако ребенок приходит к пониманию того, что одно лишь обозначение предмета без сходства с ним не может удовлетворять окружающих людей. Это перестает удовлетворять и самого художника, так как он быстро забывает, что он изобразил. Ребенок начинает применять доступные ему графические образы только для изображения тех предметов, которые имеют некоторое сходство с этими графическими образами. В то же время он пытается искать новые графические образы. Предметы, для которых у ребенка графических образов нет (т. е. нет представления о том, как они могут изображаться), он не только не рисует сам, но и отказывается рисовать по просьбе взрослых. Так, один мальчик категорически отказывался рисовать дом, человечка и птичку, но сам охотно предлагал: «Давай я лучше нарисую, как пишут. Хочешь, я нарисую лесенку?»

В этот период резко ограничивается круг изображаемых предметов. Ребенок начинает рисовать один или несколько



Рис. 5. Первое изображение человека

объектов, так что само рисование становится для него деятельностью по изображению этих объектов и соответственно иногда приобретает даже особое название, например «делать человечка».

Происхождение графических образов, которые употребляет ребенок, может быть разным. Некоторые из них он находит сам в процессе черкания, другие являются результатом подражания, копирования рисунков, предлагаемых в виде образцов взрослыми, но значительно упрощенных. К последним относится типичное для детей изображение человечка в виде «головонога» — кружочка с точками и черточками внутри, изображающего голову, и двух отходящих от него линий, изображающих туловище и ноги (рис. 5).

Пока запас графических образов у ребенка очень мал, в его рисовании выступает сочетание намеренного изображения предмета, для которого уже имеется такой образ (например, человек в виде «головонога»), и узнавания в случайно нанесенных штрихах знакомых предметов, графические образы которых еще отсутствуют.

2,11,4. Кирилл увлекся игрой с красками. Мажет бумагу и выжидаете смотрит на результат: «О! Тлава (травя). Сейчас по ней пойдет Кила». Рисует головонога. Ставит красочные точки по всему полю листа бумаги: «Это будут птички! Сейчас еще что-нибудь получится!» (Из дневника В. С. Мухиной.)

Реализация сколько-нибудь сложного графического образа связана для ребенка с немалыми усилиями. Определение цели, ее исполнение, контроль за собственными действиями — трудная задача для ребенка. Он утомляется и отказывается продолжать начатое изображение: «Я устал. Не хочу больше». Но стремление ребенка к изображению предметов и явлений внешнего мира так велико, что все трудности постепенно преодолеваются. Правда, бывают случаи, когда у нормальных, здоровых детей по тем или иным причинам графические образы не складываются. Такие дети, несмотря на достаточно развитое восприятие и мышление, оказываются неспособными к намеренному построению изображения. Так, один мальчик всякий раз, приступая к рисованию, говорил: «Сейчас посмотрим, что получится» — и начинал наносить на бумагу разнообразные линии, внимательно рассматривая их при этом. В какой-то момент получившееся сочетание линий вызывало у него определенный образ, и он давал рисунку название,

а затем дополнял этот рисунок. В некоторых своих каракулях ребенок так и не мог увидеть образа и с огорчением констатировал: «Ничего не получилось». (Подобное рисование продолжалось вплоть до пяти лет, пока мальчик не пошел в детский сад.)

Описанный случай не является исключением. При отсутствии руководства со стороны взрослых многие дети надолго задерживаются на стадии узнавания каракуль, доводя эту стадию до своеобразного совершенства. Они научаются создавать очень сложные сочетания линий, причем каждый новый листок бумаги покрывается оригинальным сочетанием, так как ребенок в поисках образа старательно избегает повторений.

Для формирования собственно изобразительной деятельности недостаточно лишь отработки «техники» нанесения линий и обогащения восприятия и представлений. Необходимо формирование графических образов, что возможно при систематическом влиянии взрослого.

Развитие речи в раннем детстве. Раннее детство является сензитивным периодом для усвоения речи. Интенсивная подготовка к такому усвоению происходит, как мы видели, уже в младенчестве: у ребенка формируются основы фонематического слуха, отрабатывается произнесение речевых звуков, наконец, возникает понимание и произнесение первых слов, что расширяет возможности его общения со взрослыми.

Решающее значение для развития речи в раннем детстве имеет изменение форм общения ребенка со взрослыми, происходящее в связи с овладением предметной деятельностью. «Немые» формы руководства ребенком (показ ему действий, управление его движениями, выражение одобрения или неодобрения при помощи жестов и мимики) становятся явно недостаточными для обучения его приемам и правилам употребления предметов. Возрастающий интерес ребенка к предметам, их свойствам и действиям с ними побуждает его постоянно обращаться к взрослым. Но и обратиться, и получить необходимую помощь он может, только овладевая речевым общением. Это и является стимулом к усвоению речи.

Многое здесь зависит от взрослых, от того, как они организуют общение с ребенком, какие требования к нему предъявляют. Дети, с которыми взрослые мало общаются, ограничиваясь уходом за ними, резко отстают в развитии речи. С другой стороны, если взрослые пытаются ловить каждое желание ребенка, исполнять все, что он хочет, по первому жесту, ребенок может долго обходиться без речи. Совсем другое дело, когда взрослые вынуждают ребенка говорить внятно, по возможности ясно оформлять словами свои желания и только в этом случае исполняют их.

Наряду с потребностью в речевом общении для развития речи большое значение имеет происходящее в предметной деятельности накопление впечатлений. Они создают основу для усвоения значений слов и связывания их с образами предметов и явлений окружающего мира.

Развитие речи в раннем детстве идет по двум линиям: совершенствуется понимание речи взрослых и формируется собственная активная речь ребенка.

Умение относить слова к обозначаемым ими предметам и действиям приходит к ребенку далеко не сразу. Сначала понимание относится к целостной ситуации, а не к конкретному предмету или действию. Так, ребенок может вполне четко выполнять по слову определенные действия при общении с одним человеком и вовсе не реагировать на те же слова, произносимые другим взрослым. Если годовалый малыш по просьбе матери показывает головку, нос, глазки, ножки и некоторые другие части тела, то на подобную просьбу других людей он может не реагировать. Ребенок и мать находятся в столь тесном интимном контакте, что не только слова, но жесты, мимика, интонация и ситуация общения — все вместе служит сигналом к действию.

Ребенок правильно реагирует на слова окружающих, когда эти слова многократно повторяются в сочетании с определенными жестами. Так, взрослый говорит ребенку: «Дай ручку» — и сам делает соответствующий жест. Ребенок очень быстро научается ответному действию. При этом он реагирует не только на слова, а на всю ситуацию в целом.

Позднее значение ситуации преодолевается, ребенок начинает понимать слова вне зависимости от того, кто их произносит и какими жестами они сопровождаются. Но и тогда связь слов с обозначаемыми ими предметами и действиями долго остается неустойчивой и зависит от тех обстоятельств, в которых взрослый дает ребенку словесные указания.

В первые месяцы второго года жизни слова взрослого, относящиеся к какому-либо знакомому ребенку предмету, вызывают требуемое действие только в случае, если этот предмет находится перед его глазами. Так, если перед ребенком лежит кукла и взрослый говорит ему: «Дай куклу!», ребенок выполняет указание взрослого, тянется к кукле. Если же малыш не видит куклу, то слова «дай куклу» вызывают ориентировочную реакцию на самый голос взрослого, не приводя к поиску игрушки. Однако и в случае, когда требуемый предмет находится в поле зрения ребенка, его внимание легко отвлекается непосредственным восприятием предметов более ярких, более близких, более новых. Если перед ребенком лежат рыбка, петушок и чашечка и взрослый несколько раз повторяет: «Дай рыбку!», то видно, что взгляд малыша начинает скользить по предметам, останавливаться на рыбке, его рука тянется к названному предмету. Но очень часто случается так, что взгляд возвращается к предмету, более интересному для ребенка, и вместо рыбки он дает, например, петушка.

После полутора лет подчинение действий ребенка словесным указаниям взрослого становится более прочным, но все еще может нарушаться в случае, если между указанием и исполнением вводится отсрочка во времени или если указание вступает

в противоречие с привычным, закрепившимся действием. На глазах ребенка рыбку, с которой он только что играл, помещают под перевернутую чашечку. Затем говорят ему: «Рыбка под чашечкой, достань рыбку!», но при этом задерживают ручку ребенка на 20—30 секунд. После задержки ребенок затрудняется выполнять указание, отвлекаясь на посторонние предметы.

В другом случае перед ребенком выставляют два предмета: чашечку и ложечку — и говорят: «Дай чашечку, дай чашечку, дай чашечку!» Он тянется к чашечке. Если это же указание повторяют несколько раз, а затем говорят: «Дай ложечку», то ребенок продолжает привычно тянуться к чашечке, не замечая при этом, что он уже не подчиняется речевой инструкции взрослого.

Для ребенка второго года жизни слово гораздо раньше приобретает *пусковое*, чем тормозящее значение: ребенку значительно легче по словесному указанию начать какое-либо действие, чем прекратить уже начатое. Когда, например, малышу предлагают закрыть дверь, он может начать многократно открывать и закрывать ее.

Другое дело — остановка действия. Хотя обычно уже к началу раннего детства ребенок начинает понимать слово «нельзя», запрет еще не действует так магически, как хотелось бы взрослым. Так, например, маленький Андрюша принялся вставлять гвоздь в отверстие розетки. «Нельзя!» — предупреждают его, но мальчик с поспешностью вставляет гвоздь в розетку. Или он же направляется туда, где сложена обувь. «Нельзя!» — кричат ему вдогонку. Как подхлестнутый конь, Андрюша припускается к намеченной цели и скорей-скорей обнимает столь желанный ботинок.

Только на третьем году жизни речевые указания взрослых начинают регулировать поведение ребенка в разных условиях, вызывать и прекращать его действия, оказывать не только непосредственное, но и отсроченное влияние. Понимание речи взрослых в этот период качественно изменяется. Ребенок не только понимает отдельные слова, но становится способным выполнять предметные действия по инструкции взрослого. Он начинает с интересом слушать любые разговоры взрослых, стремясь понять, о чем они говорят. В это время дети активно слушают сказочки, рассказы, стихи. И не только детские, но и труднодоступные по смыслу. Так, один двухлетний мальчик смиренно сидел и слушал сказки Пушкина.

Слушание и понимание сообщений, выходящих за пределы непосредственной ситуации общения, является важным приобретением. Оно создает возможность использовать речь как основное средство познания действительности, недоступной непосредственному опыту ребенка. Учитывая это, воспитатель должен направленно руководить развитием способности ребенка слушать и понимать речь, не относящуюся к конкретной ситуации.

Развитие *активной речи* ребенка до полутора лет происходит медленно. В этот период он усваивает от 30—40 до 100 слов

и употребляет их очень редко. После полутора лет наблюдается обычно резкое изменение. Ребенок становится инициативным. Он начинает не только постоянно требовать названий предметов, но и делает попытки произносить слова, обозначающие эти предметы. Вначале у него не хватает речевых возможностей, он тянется, кричит. Но вскоре вопрос: «Это те?» («Это что?») становится постоянным требованием, обращенным к взрослому. Темп развития речи сразу же возрастает. К концу второго года ребенок употребляет до 300, а к концу третьего года — до 1500 слов.

На первых порах речь ребенка мало похожа на речь взрослого. Ее называют *автономной речью*: ребенок употребляет такие слова, которыми обычно взрослые не пользуются. Эти слова имеют тройное происхождение. Во-первых, это язык мам и нянь, считающих, что придуманные ими слова более доступны детям. Из уст в уста, из поколения в поколение передаются такие слова, как «мам-ам», или «ням-ням», «тпуа», «нака», «бьяка», «ав-авка». Во-вторых, автономную речь ребенка составляют искаженные слова, произведенные самим ребенком от настоящих слов. Не обладая еще в полной мере фонематическим слухом и не владея звуковой артикуляцией, ребенок невольно изменяет звуковую форму слова. Так, «молоко» он произносит как «моко», «голова» — как «гова» и т. д. Крайние члены звуковой структуры слова обычно воспринимаются и воспроизводятся лучше, а середина опускается. В-третьих, ребенок и сам придумывает автономные слова. Маленькая Леночка называет себя «Яя», Андрюшу его братик называет «Дюка». Шаловливый мальчуган выдумывает новое слово «эки-кики».

При правильном речевом воспитании автономная речь быстро исчезает. Обычно взрослые требуют от ребенка четкого произношения слов, что влияет на развитие фонематического слуха и артикуляции. Но если окружающие поддерживают автономную речь, она может сохраниться надолго. Так, известен факт неправильного речевого развития однойцовых близнецов Юры и Леши. Из-за недостаточного общения со взрослыми и другими детьми эти близнецы общались между собой почти исключительно с помощью сложившейся у них автономной речи. Они пользовались мало дифференцированными звуками вплоть до пяти лет, когда их разъединили и стали направленно обучать нормальной речи.

Наряду с расширением словаря и уточнением произношения слов в раннем детстве происходит усвоение *грамматического строя* родного языка. Вначале — примерно до одного года десяти месяцев — дети ограничиваются предложениями, состоящими из одного, позднее двух слов, не изменяющихся по родам и падежам. Причем каждое такое слово-предложение может иметь несколько разных значений. Когда малыш произносит «мама», это может значить и «мама, возьми меня на руки», и «мама, я хочу гулять», и многое другое. Позже речь ребенка начинает приобретать связный характер и выражать простейшие отношения между

предметами. Овладевая в ходе предметной деятельности способами употребления предметов, дети начинают и в речевом общении улавливать и употреблять грамматические формы, при помощи которых эти способы можно обозначать. Так, усвоив употребление выражений «забил молотком», «взял совочком», ребенок улавливает, что окончание *-ом* имеет орудийный смысл, и начинает сам применять его (иногда слишком широко) к новым предметам-орудиям: *ножом*, «ложком», «лопатком» и т. д. Под влиянием взрослых такие неправомерные переносы исчезают. К трем годам ребенок овладевает употреблением многих падежных окончаний.

Усвоение грамматических форм родного языка развивает у ребенка чутье языка. К концу раннего возраста дети довольно хорошо согласовывают слова в предложениях. Часто они сами, играя, пробуют подбирать слова с определенным оттенком значения. Так, маленький Андрюша уловил в слове *-ка* какой-то особый смысл. Толька, Вовка — запретные для него слова. Боясь порицания, он провоцирует брата: «Скажи тетька, бабка, дядька, кофтка (кофта), култка (куртка)». Братишка тоже чувствует в этих словах нечто «ругательное» и возражает: «Не буду. Мама не лазлесает (разрешает)». Тогда Андрюша сам занялся подбором слов, оканчивающихся на *-ка*: «Дядька, Аленка, талелка». В некоторых случаях он задумывается, так как чувствует, что слова, хотя и кончаются на *-ка*, но не несут того оттенка значения, которое он ожидает. Поэтому Андрюша временами заявляет: «Ложка, талелка — не так. Надо дядька, Аленка».

Овладение речью имеет огромное значение для разных сторон психического развития ребенка. Речь постепенно становится важнейшим средством передачи ребенку общественного опыта, управления его деятельностью со стороны взрослых. Под влиянием речи перестраиваются психические процессы ребенка.

Однако процесс овладения речью, в свою очередь, зависит от развития деятельности ребенка, от его восприятия и мышления. На начальных ступенях овладения речью значение, которое ребенок вкладывает в слышимые и произносимые им слова, очень существенно отличается от значения, которое эти же слова имеют для взрослого. На протяжении раннего детства происходит изменение значения слов, что является одной из важнейших сторон умственного развития ребенка.

§ 2. Умственное развитие ребенка в раннем детстве

К началу раннего детства ребенок начинает воспринимать свойства окружающих предметов, улавливать простейшие связи между предметами и использовать эти связи в своих манипуляциях. Это создает предпосылки для дальнейшего умственного развития, которое происходит в связи с овладением предметной деятельностью (а позднее — элементарными формами игры и рисования) и речью.

Основу умственного развития в раннем детстве составляют формирующиеся у ребенка новые виды действий восприятия и мыслительных действий.

Развитие восприятия и образование представлений о свойствах предметов. Хотя уже в младенчестве ребенок в связи с хватанием и манипулированием овладевает зрительными действиями, которые дают ему возможность определить некоторые свойства предметов и регулировать практическое поведение, восприятие в начале раннего детства еще крайне несовершенно. На первый взгляд это незаметно — ребенок будто бы хорошо ориентируется в окружающей обстановке, узнает знакомых людей, предметы. Но узнавание может быть разным, может опираться на выделение в предметах разных свойств и признаков. Годовалый ребенок не способен последовательно, систематически осмотреть предмет, выяснить его разные свойства. Как правило, он выхватывает какой-то один бросающийся в глаза признак и реагирует только на него, по нему опознает предметы. Нередко это бывает небольшой участок очертаний предмета, с которым ребенок сталкивается в процессе манипулирования. Так, усвоив слово «пти» (птичка), ребенок называет так все предметы, имеющие выступ, похожий на клюв. В качестве птички выступает для него, например, пластиковый шарик с острым выступом.

С этим связана удивительная особенность восприятия детей второго года жизни — узнавание близких людей на фотографиях и предметов на рисунках, в том числе на контурных изображениях, передающих только некоторые характерные детали предмета (например, морду лошади или собаки). Подобное узнавание легко принять за доказательство того, что ребенок понимает, что такое рисунок или фотография. Можно усмотреть в этом и способность ребенка полно и точно воспринимать окружающие предметы по малейшему намеку. Однако на самом деле здесь проявляются прямо противоположные качества. Дети второго года жизни не воспринимают рисунки или фотографии как *изображения* предметов и людей. Для них изображенные предметы — это вполне самостоятельные предметы. И если ребенок называет предмет и его изображение одинаково, то значит, он отождествляет их, воспринимает как одно и то же. Отождествление становится возможным потому, что и в предмете, и в изображении выделяется какая-либо одна деталь, которая привлекла внимание ребенка; все остальное как бы не существует, не учитывается.

То, что, воспринимая предметы, ребенок ориентируется на отдельные их признаки, проявляется и в его безразличии к пространственному положению воспринимаемого или его изображения.

1,7,15. Гюнтер с большим удовольствием рассматривает картинки, лежа на животике и перелистывая книгу. При этом для него не составляет важности видеть рисунки вверх ногами: перевернутую лошадь он так же называет «брбр», как и находящуюся в правильном положении. (*Из наблюдений В. Штерна.*)

Зрительные действия, при помощи которых ребенок воспринимает предметы, сложились в процессе хватания и манипулирования. Эти действия прежде всего направлены на такие свойства предметов, как форма и величина. Цвет в этот период не имеет для узнавания предметов вообще никакого значения. Ребенок совершенно одинаково узнает окрашенные и неокрашенные изображения, а также изображения, окрашенные в необычные, неестественные цвета, ориентируясь только на особенности формы изображенных предметов. Это, конечно, не значит, что ребенок не различает цвета. Мы знаем, что различение и предпочтение определенных цветов явно выражено уже у младенца. Но цвет не стал еще *признаком*, характеризующим предмет, и не учитывается при его восприятии.

Для того чтобы восприятие предметов стало более полным и всесторонним, у ребенка должны сложиться новые действия восприятия. Такие действия складываются в связи с овладением предметной деятельностью, особенно соотносящими и орудийными действиями.

Когда ребенок учится выполнять соотносящее действие, он подбирает и соединяет предметы или их части в соответствии с формой, величиной, цветом, придает им определенное взаимное положение в пространстве. Мы уже знаем, что соотносящие действия могут быть выполнены разными способами в зависимости от особенностей обучения. Бывает, что ребенок, подражая взрослому, запоминает готовый порядок выполнения действия (например, разборки и сборки пирамидок) и повторяет его, не учитывая свойств предметов (величины колец). Но это может приводить к успеху только при совершенно неизменных условиях. Если кольца пирамидки сместятся или одно из них упадет, ребенок не сумеет получить нужного результата. Поэтому раньше или позже взрослые начинают требовать от ребенка, чтобы он сам подбирал и соединял части в нужном порядке. Первоначально ребенок может выполнить подобное требование только при помощи проб, так как имеющиеся у него действия восприятия не позволяют зрительно сравнивать различные предметы по их свойствам.

Прикладывая нижнюю половину матрешки к верхней, ребенок обнаруживает, что она не подходит, берет другую, снова прикладывает, пока, наконец, не найдет нужную. Перебирая кольца пирамидки и прикладывая одно к другому, ребенок выбирает самое большое кольцо — то, краешек которого выглядывает из-под любого другого, нанизывает его на стерженек, затем таким же образом выбирает самое большое из оставшихся и т. д. Точно так же, подбирая два кубика, ребенок прикладывает их вплотную друг к другу и обнаруживает, сливается их цвет или нет. Все это *внешние ориентировочные действия*, позволяющие ребенку добиться правильного практического результата.

Овладение внешними ориентировочными действиями происходит далеко не сразу и зависит от того, с какими именно предметами

действует ребенок и в какой мере помогают ему взрослые. Значительная часть игрушек для детей этого возраста создана так, что в их устройство как бы уже вложена необходимость примеривать части друг к другу — без правильного их подбора результат получить нельзя. Матрешки, коробки с вырезами определенной формы, куда опускаются соответствующие фигурки, домики с отверстиями для вставляющихся окон и дверей и многие другие игрушки как бы сами учат ребенка внешним ориентировочным действиям. И если ребенок вначале пытается добиться результата силой (втиснуть, вколотить неподходящие части), то скоро сам или при небольшой помощи взрослых переходит к примериванию. Поэтому такие игрушки называются *автодидактическими*, т. е. самообучающими. Другие игрушки в меньшей степени определяют способ действия ребенка. Например, пирамидку можно собрать в любом порядке, не считаясь с величиной колец. В этих случаях помощь взрослого должна быть более значительной — без нее ребенок не научится примериванию.

Внешние ориентировочные действия, направленные на выяснение свойств предметов, складываются у ребенка не только при овладении соотносящими, но и при овладении орудийными действиями. Так, пытаясь достать удаленный предмет при помощи палки, ребенок может взять слишком короткую палку и, убедившись, что она не годится, заменить ее более длинной, соотнося таким образом удаленность предмета с длиной орудия.

От соотношения, сравнения свойств предметов при помощи внешних ориентировочных действий ребенок переходит к зрительному соотношению свойств предметов. Формируется новый тип действия восприятия. Свойство одного предмета превращается для ребенка в образец, мерку, при помощи которой он измеряет свойства других предметов. Величина одного кольца пирамидки становится меркой для других колец, длина палки — меркой для расстояния, форма отверстия в коробке — меркой для формы опускаемых в нее фигурок.

Овладение новыми действиями восприятия обнаруживается в том, что ребенок, выполняя предметные действия, переходит к зрительной ориентировке. Он подбирает нужные предметы и их части на глаз и выполняет действие сразу правильно, без предварительного примеривания.

В связи с этим для ребенка двух с половиной—трех лет становится доступным зрительный выбор по образцу, когда из двух предметов, различающихся по форме, величине или цвету, он может по просьбе взрослого подобрать точно такой же предмет, как третий, который дан в качестве образца. Причем сначала дети начинают выполнять выбор по форме, потом по величине, потом по цвету. Это значит, что новые действия восприятия формируются раньше для тех свойств, от которых зависит возможность выполнения практических действий с предметами, а затем уже переносятся и на другие свойства. Зрительный выбор по образцу — гораздо

более сложная задача, чем простое узнавание знакомого предмета. Здесь ребенок уже понимает, что существует много предметов, имеющих *одинаковые свойства*.

Обследование предмета при его сравнении с другим становится более детальным, ребенок не ограничивается каким-либо отдельным бросающимся в глаза признаком. Характерно, что овладение новым типом действий восприятия сказывается в том, что широкое узнавание детьми предметов на картинках и фотографиях, основой которого являлось их отождествление по отдельным признакам, исчезает.

Дети раннего возраста еще плохо управляют своим восприятием и оказываются не в состоянии правильно выполнить выбор по образцу в случае, если им предлагают для выбора не два, а много разных предметов или если предметы имеют сложную форму, состоят из многих частей или их окраска включает несколько чередующихся цветов.

Если ребенок, вступивший в пору раннего детства, при сравнении предметов любой из них использует в качестве образца, то позднее — на третьем году жизни — некоторые хорошо знакомые ему предметы становятся *постоянными образцами*, с которыми он сравнивает свойства любых других предметов. Такими образцами могут служить не только реальные предметы, но и представления о них, сложившиеся у ребенка и закрепившиеся в его памяти. Так, определяя предметы треугольной формы, он говорит: «как домик», «как крыша», определяя круглые предметы — «как мячик», овальные — «как огурчик», «как яичко». О предметах красного цвета он говорит: «как вишенка», зеленого — «как травка» и т. д.

Восприятие ребенка на всем протяжении раннего возраста тесно связано с выполняемыми предметными действиями. Ребенок может достаточно точно определять форму, величину, цвет предметов, их положение в пространстве в тех случаях, когда это необходимо для выполнения того или другого доступного ему действия.

В других же случаях восприятие может оказываться весьма расплывчатым и неточным. Более того, ребенок может вовсе не замечать тех или иных свойств, если их учет требуется для выполнения сложного для него нового действия. Так, овладев достаточно точным восприятием цвета в условиях выбора по образцу, ребенок вовсе не учитывает цвет, когда ему предлагают простейшее конструктивное задание. Только что из двух кубиков — красного и очень близкого по цвету розового — ребенок безошибочно протягивал взрослому кубик требуемого цвета. Но вот взрослый на глазах у ребенка положил красный кубик на синий (различие цветов гораздо большее!) и попросил: «Сделай так же». И малыш совершенно спокойно кладет синий кубик на красный.

Точно так же, начиная рисовать, ребенок вовсе не учитывает цвет изображаемых предметов или предлагаемых ему образцов,

а пользуется карандашами, цвет которых ему больше нравится.

Знакомясь со свойствами разнообразных предметов — различными формами, цветами, отношениями величин, пространственными отношениями, — ребенок накапливает запас *представлений* об этих свойствах, что очень важно для его дальнейшего умственного развития. Однако, если предметы просто находятся перед глазами ребенка, даже рассматриваются им, но ему не надо специально выяснять их форму, цвет, отношения по величине или другие свойства, это не приводит к формированию сколько-нибудь четких представлений. Такие представления образуются только в результате многократного выполнения действий восприятия с предметами, обладающими тем или иным свойством. А эти действия, как мы видим, связаны с характерными для ребенка видами практической деятельности, прежде всего с предметной деятельностью. Поэтому накопление представлений о свойствах предметов зависит от того, в какой мере ребенок в своих предметных действиях овладевает зрительной ориентировкой, выполняя действия восприятия.

Таким образом, для обогащения ребенка раннего возраста представлениями о свойствах предметов необходимо, чтобы он ознакомился с основными разновидностями этих свойств, выполняя предметные действия, требующие их учета. Неверно ограничивать, как это делают иногда, материал, с которым действует ребенок, двумя-тремя формами и тремя-четырьмя цветами. Исследования показывают, что ребенок третьего года жизни вполне может усвоить представления о пяти-шести формах (круг, овал, квадрат, прямоугольник, треугольник, многоугольник) и восьми цветах (красный, оранжевый, желтый, зеленый, синий, фиолетовый, белый, черный).

Как же связано развитие восприятий и образование представлений о свойствах предметов в раннем возрасте с развитием речи ребенка? Большая часть слов, которые усваивают дети до трехлетнего возраста, обозначает предметы и действия. Названиями цветов и форм (красный, желтый, круглый) дети овладевают с большим трудом, только при упорном обучении со стороны взрослых, да и то, как правило, часто путают слова. Долгое время на этом основании даже считали, что ребенок до трех лет вообще не различает цвета. Эти трудности имеют свои психологические причины. Слово — название предмета — выражает прежде всего его функцию, назначение, которое остается неизменным при изменении внешних свойств. Так лопатка — это орудие, которым копают, каковы бы ни были ее форма, цвет, величина. Усваивая названия предметов, дети учатся узнавать и применять эти предметы независимо от изменения их внешних свойств. Совсем другое дело — слова, обозначающие свойства. Здесь необходимо отвлечься от предмета, его значения и объединить самые разные предметы по признаку, который в большинстве случаев не имеет значения для их употребления. Возникает противоречие, которое маленькому ребенку очень трудно преодолеть.

Хотя в общении с ребенком взрослые постоянно употребляют названия свойств предметов, нет необходимости добиваться их запоминания и правильного употребления в раннем детстве. Значительно более благоприятные условия для этого складываются позднее, на четвертом-пятом году жизни ребенка.

Наряду со зрительным восприятием в раннем детстве интенсивно развивается и слуховое восприятие. Здесь тоже сохраняется основное правило, которое заключается в том, что свойства предметов и явлений (в данном случае звуков) начинают выделяться в той мере, в какой их учет оказывается необходимым для деятельности ребенка. Основная деятельность детей раннего возраста, связанная с восприятием звуков,— речевое общение. Потому-то в этот период особенно интенсивно развивается *фонематический слух*. От восприятия слов как нерасчлененных звуковых комплексов, отличающихся друг от друга особенностями ритмического строения и интонации, ребенок постепенно переходит к восприятию их звукового состава. Звуки разных типов начинают выделяться в слове и опознаваться ребенком в определенной последовательности (сначала гласные, потом согласные).

Как правило, к концу второго года жизни дети уже воспринимают все звуки родного языка. Однако уточнение фонематического слуха происходит и в последующие годы.

Значительно медленнее развивается у детей звуковысотный слух — восприятие соотношения звуков по высоте. Но специальные опыты показывают, что и здесь может быть достигнуто большое продвижение. Надо восприятие высоты звуков включать в привлекающее ребенка задание и показывать, как разные по высоте звуки связаны со знакомыми ребенку предметами. Так, дети третьего года жизни легко обучаются воспринимать сравнительно небольшое различие звуков по высоте, если более высокий из них выступает как «голос» маленького игрушечного животного, а более низкий — как «голос» большого.

Развитие мышления. Мы видели, что на пороге раннего детства у ребенка впервые появляются действия, которые можно считать проявлением мышления,— использование связи между предметами для достижения цели (например, притягивание подушки, на которой лежат часы, для того чтобы их достать). Но подобные догадки возникают лишь в самых простейших случаях, когда предметы *уже связаны между собой* (часы лежат на подушке) и остается только воспользоваться этой готовой связью. На протяжении раннего детства ребенок все шире использует подобного рода готовые связи. Он притягивает к себе тележку за привязанную к ней веревочку, возит каталку, толкая впереди себя прикрепленную к ней палку, и производит другие подобные действия.

Гораздо важнее, что он учится выполнять и разнообразные действия, где необходимо каждый раз заново связывать между собой предметы, которые были разъединены. Это уже знакомые

нам соотносящие и орудийные действия. Само по себе их усвоение еще не требует работы мышления: ребенку не приходится самостоятельно решать задачу, это за него делают взрослые, которые дают образцы действия, показывают употребление орудий. Но, обучаясь выполнять эти действия, ребенок начинает ориентироваться на связь между предметами, в частности на связь орудия с предметом, и в дальнейшем переходит к установлению таких связей в новых условиях, при решении новых задач.

Переход от использования готовых связей или связей, показанных взрослыми, к их установлению — важная ступень в развитии детского мышления. На первых порах установление новых связей происходит путем практических проб, причем на помощь ребенку нередко приходит случайность. Вот двухлетний ребенок сидит за столиком. На столике привлекающая его игрушка. Она достаточно далеко, так что достать ее рукой невозможно. Рядом палка. Сначала ребенок изо всех сил тянется к игрушке рукой, но вскоре, убедившись в бесплодности попыток, отвлекается от игрушки и замечает лежащую в пределах досягаемости палку. Он берет палку и начинает вертеть ее в руках. Но вот конец палки задел игрушку. Она сдвинулась. Ребенок сейчас же замечает это. Его внимание снова устремляется к игрушке, и он начинает теперь уже специально двигать ее, следя за достигаемыми перемещениями. После ряда проб выделяются те движения, которые приближают игрушку. Цель достигнута, желаемый предмет получен. Но этим дело не кончается. Очень часто интерес ребенка переносится на само действие с орудием, на его связь с перемещением предмета. И ребенок продолжает исследовать эту связь, специально отодвигая игрушку и снова приближая ее палкой.

Решение задачи достигалось в приведенном случае при помощи внешних ориентировочных действий. Эти действия, однако, существенно отличаются от тех, которые служат основой для формирования действий восприятия: они направлены не на выявление и учет внешних свойств предметов, а на отыскание связей между предметами и действиями, дающих возможность получить определенный результат.

Мышление ребенка, осуществляемое при помощи внешних ориентировочных действий, носит название наглядно-действенного. Дети используют наглядно-действенное мышление для исследования самых разнообразных связей, обнаруживаемых в окружающем мире.

1,5,27. Дети играют с водой. Черпают воду в корыте и носят ее в песочницу. У Андрюши в руках кружка, у Кирюши — дырявая банка. Андрюша носит и выливает много воды. Кирилка успевает донести несколько капель. Кирилка недоумевает — у него удивленная физиономия. Я жду — вдруг придет на террасу за целой посудинной.

Но нет. Кирилл черпает воду, идет к песочнице и доносит капли. В следующий раз случайно взялся второй ручкой за банку, да так, что зажал отверстие. Вода перестала течь, и мальчик обратил на это внимание. Остановился. Смотрит на

банку. Отнял от банки ручку. Потекла вода. Схватил банку, как прежде,— течь прекратилась. Отнял ручку — потекла вода. Схватил банку... И так действовал, пока вся вода не вытекла. Зачерпнул вновь воду. Прodelал те же действия. Спешащий по воду Андрюша обратил внимание на сосредоточенные операции брата. Остановился, смотрит. Когда банка в Кирилкиных руках «исчерпала свои водные возможности», Кирилл некоторое время продолжал совершать те же действия — схватывал банку и отрывал руку. Андрей смотрел-смотрел, потом развернулся и продолжил путь к воде. Кирилл направился следом. Андрей набрал воды и потрусил к песочнице. Кирилл набрал тоже и двинулся следом за братом. Руками он обхватил банку так, что все дырочки оказались зажатыми. На этот раз Кирилка принес много воды и много воды лилось из его банки на песок. Радостный мальчишка заторопился вновь к воде... (Из дневника В. С. Мухиной.)

Внешние ориентировочные действия, как мы знаем, служат исходным пунктом для образования внутренних, психических, действий. Уже в пределах раннего детства у ребенка возникают мыслительные действия, выполняемые в уме, без внешних проб. Так, познакомившись с употреблением палки для доставания отдельного предмета, ребенок догадывается применить ее и для того, чтобы вытащить мячик, закатившийся под диван. В основе такой догадки лежит проба, проделанная в уме. В процессе ее ребенок действовал не с реальными предметами, а с *образами, представлениями* о предметах и способах их употребления. Мышление ребенка, в котором решение задачи происходит в результате внутренних действий с образами, называется *наглядно-образным*. В раннем детстве ребенок овладевает умением решать наглядно-образным путем только ограниченный круг простейших задач. Задачи более сложные им либо не решаются вовсе, либо решаются в наглядно-действенном плане.

Большое место в развитии мышления детей раннего возраста занимает формирование *обобщений* — мысленного объединения предметов или действий, обладающих общими признаками. Основу для обобщений создает усвоение речи, поскольку значения слов, пониманию и употреблению которых учат ребенка взрослые, всегда содержат в себе обобщения. Например, слово «часы» ребенка учат относить и к маленьким ручным часам, и к будильнику, и к большим стенным часам, а слово «пуговица» — и к черной пластмассовой пуговице на пиджаке у отца, и к белой бельевой пуговице, и к художественно выполненной многоугольной деревянной пуговице на костюме матери. Но общепринятым значением слов дети овладевают далеко не сразу. Употребление первых простых усваиваемых слов говорит о том, что их значение крайне расплывчато и изменчиво. Ребенок часто называет одним и тем же словом совершенно разные предметы, перенося его с одного предмета на другой на основании сходства по случайным признакам, причем эти признаки могут все время изменяться.

Малыш называет кошку словом «кх». Затем он начинает применять это же слово к меховой горжетке (так как она пушистая), к различным мелким блестящим предметам (очевидно, из-за их сходства с глазами кошки), к вилке (после того как познако-

мился с кошачьими коготками) и даже... к портретам бабушки и бабушки (здесь, по-видимому, тоже сыграло роль наличие глаз). Но подобный перенос слов не встречает поддержки со стороны взрослых, и ребенок под их влиянием усваивает более определенную связь слова с предметом. При этом нередко название предмета превращается как бы в его собственное имя: ребенок называет словом «мя» (мяч) только собственный красно-синий мяч, другие мячи этого названия не получают.

Указания взрослых, примеры употребления ими слов — названий предметов — постоянно наталкивают ребенка на то, что общее название объединяет предметы, имеющие одну и ту же функцию, одинаковое назначение. Оказывается, однако, что слишком различны по внешним свойствам предметы с одинаковой функцией, слишком трудно выделить в них общее. Это, по-видимому, оказалось бы вовсе недоступным для ребенка, если бы на помощь не приходило усвоение предметных действий, овладение употреблением предметов в соответствии с их назначением.

Обобщение предметов по их функции первоначально возникает в действии, а затем закрепляется в слове. Первыми носителями обобщения становятся предметы — орудия. Усвоив способ действия с помощью того или иного орудия (палки, ложки, совочка, карандаша), ребенок пытается использовать это орудие в разнообразных ситуациях, выделяет его *обобщенное значение* для решения определенного рода задач. С другой стороны, в орудии выделяются те признаки, которые важны для его употребления, остальные отступают на задний план. Научившись придвигать к себе предметы при помощи палки, ребенок пользуется затем для этой же цели любым удлиненным предметом (линейкой, зонтиком, ложкой). Все это меняет значение усваиваемых ребенком слов. Они начинают все более обобщенно отображать функцию предмета. Значение обобщения, достигаемого в действии, для возникновения обобщения в слове ярко обнаруживается при сравнении тех случаев, когда слова — названия предметов — даются детям при простом показе этих предметов и при действии с ними.

Детям раннего возраста давали игрушки (совочек, ведерко) и учили их называть. После того как дети запомнили названия, им давали такие же точно игрушки, но окрашенные в другой цвет. Если дети самостоятельно не переносили усвоенных названий на новые игрушки, то их специально пытались обучать этому, изменяя цвет постепенно и приучая не обращать на него внимания.

В другом случае те же игрушки давали во время специально организованной игры, и дети усваивали названия, действуя с игрушками (совком насыпая песок, ведерком доставая воду из колодца). После усвоения названий игрушки, как и в первом случае, заменяли новыми, точно такими же, но окрашенными в другой цвет.

Было обнаружено, что во втором случае усвоение обобщенного значения слов происходит гораздо легче и быстрее, чем в первом: дети узнают игрушки и правильно их называют, несмотря на изменение цвета, сразу же после того, как производят с ними соответствующие действия. *(По материалам Н. Х. Швачкина.)*

У детей раннего возраста название предмета иногда очень прочно связывается с его функцией. Поэтому, сталкиваясь с новым

предметом, который взрослые называют знакомым словом, ребенок может пытаться употребить этот предмет соответствующим образом в любом случае. Так, двухлетний мальчик подошел однажды к матери, держа в руке крохотный игрушечный стульчик. На вопрос ребенка «Что это?» мать ответила: «Стул, Сашенька». К ее величайшему удивлению, мальчик немедленно поставил стульчик на пол, повернулся к нему спиной и начал присаживаться, явно собираясь использовать предмет по назначению.

Складывающиеся у детей обобщения имеют форму образов и используются в процессе наглядно-образного решения задач.

На третьем году жизни в умственном развитии ребенка происходит важный сдвиг, имеющий огромное значение для последующего овладения более сложными формами мышления и новыми видами деятельности, — начинает формироваться *знаковая (или символическая) функция сознания*. Знаковая функция состоит в возможности использовать один объект в качестве заместителя другого. При этом вместо действий с предметами выполняются действия с их заместителями, результат же относится к самим предметам.

Использование различных знаков и их систем является одной из самых характерных особенностей человека. Общество создало такие грандиозные системы знаков, как язык, математическая символика, различные отрасли искусства, отображающие мир в картинах, музыкальных мелодиях, движениях танца и т. д. Любой вид знаков служит для общения между людьми и замещает, обозначает какие-то предметы, явления, отношения или свойства реальных вещей. Так, например, математические знаки (цифры и символы) обозначают количественные отношения, химические формулы — состав веществ, картины — внешний облик людей, предметов.

Знаки различаются между собой по наличию и степени сходства с обозначаемыми предметами, явлениями. В некоторых видах искусства (например, в кинофильме) это сходство может достигать такой степени, что создает почти полную иллюзию реальности, а, например, в математических символах сходство отсутствует вообще. Но с одной точки зрения все виды знаков одинаковы — их можно понять и использовать, только зная, что они не сама действительность, а ее заместители.

Наиболее важной и всеобъемлющей системой знаков является язык. В развитых формах мышления словесные рассуждения дают человеку возможность решать разнообразные задачи, заменяя действия с реальными предметами и их образами. Такими формами мышления дети раннего возраста еще не владеют. Когда они приступают к решению какой-либо задачи (например, задачи, требующей применения орудия), то не могут сформулировать словесно, что будут делать. На вопрос: «Что ты будешь делать?» — ребенок либо не отвечает вовсе, либо отвечает: «Вот сделаю — увидишь». В ходе решения задачи словесные высказывания могут

выражать эмоции ребенка («Ну, что же это такое! Что это за безобразия!») или вовсе не относиться к делу, но никогда не содержат рассуждений, касающихся самого процесса решения. Дело в том, что слово для двухлетнего ребенка еще не стало знаком, заместителем предмета или действия. Слово выступает в качестве одного из свойств, присущих предмету (или группе сходных предметов) и от него неотделимых.

Знаковая функция развивается первоначально в связи с практической деятельностью и лишь потом переносится на употребление слов, дает ребенку возможность думать словами. Предпосылкой возникновения знаковой функции служит овладение предметными действиями и последующее отделение действия от предмета. Когда действие начинает выполняться без предмета или с предметом, который ему не соответствует, оно теряет свое практическое значение и превращается в изображение, обозначение реального действия. Если ребенок «пьет» из кубика, то это уже не питье, а обозначение питья.

Следом за обозначением действия возникает и обозначение предмета, замещение одного предмета другим. Кубик используется в качестве чашки. Но, как мы видели, сначала ребенок не осознает замещение, не дает предмету-заместителю названия замещаемого им предмета. Осознание является не предпосылкой, а результатом усвоения действий с предметами-заместителями. Его возникновение свидетельствует о зарождении знаковой функции сознания.

Знаковая функция не открывается, а *усваивается* ребенком. И образцы замещений, и образцы игровых переименований предметов дает взрослый. Но усвоение происходит только в случае, если оно подготовлено развитием собственной деятельности ребенка (которая, конечно, тоже направляется взрослыми).

Усвоение того, что один предмет можно использовать в качестве заместителя другого,— важный поворотный пункт в осознании ребенком окружающего мира. Оно обнаруживается не только в игре, но и в других видах деятельности и повседневном поведении детей.

Знаковая функция перестраивает рисование ребенка, дает толчок к превращению каракуль в изобразительную деятельность, именно благодаря ей ребенок начинает видеть в нанесенных каракулях изображения предметов. Рисование и игра при этом тесно связаны между собой: ребенок часто дополняет изображения игровыми действиями, придающими им то или иное значение.

3,0,3. Миша рисует замкнутые формы, ритмично повторяя их на листе. К каждой форме он подрисовывает расходящиеся в разные стороны линии. «Ой,— восклицает он, всматриваясь в свой рисунок,— сколько жуков ползает!» Воспитатель наклоняется над рисунком. «Вот сейчас жук убежит»,— говорит ребенок и закрывает ладонью изображение. Для него рисунок на листе бумаги превратился в полянку, травку, по которой бегают много жуков. (Из наблюдений Т. Г. Казаковой.)

В период зарождения знаковой функции дети склонны, пользуясь малейшим намеком, усматривать изображения, точнее, обозначения знаковых предметов буквально во всем.

2,8,14. Андрей ест вафли. Поставил целую вафлю на стол ребром. «Мама, смотли, какой у меня дом! А сейчас будет машина,— откусил уголок.— А сейчас снова что-нибудь будет,— кусает с другого угла.— Это человек получился».

Кирилл сидит, подперев щеки руками, рассматривает Дюкино произведение: «Смотли, это голова, а это... спина. Плавда, Дюка?»

2,10,25. Ребята полдничают. Кирилка случайно каплет молоко. Удивленно рассматривает белую каплю молока на красной поверхности стола: «Смотли, мама, выпленочек!»

Брызжет нарочно молоком. На поверхности стола появилась новая капля, разлетевшаяся игольчатыми лучиками по всем направлениям от центра. Кирюша: «Смотли, тепель ежик! — пальцем соединяет обе капли.— Смотли, змея. Она кусает и душит». (Из дневника В. С. Мухиной.)

Особенностью развития мышления в раннем детстве является то, что разные его стороны — развитие наглядно-действенного и наглядно-образного мышления, формирование обобщений, с одной стороны, и усвоение знаковой функции сознания,— с другой,— пока еще разобщены, не связаны между собой. Лишь впоследствии, в дошкольном возрасте, эти стороны сольются, создавая основу для овладения более сложными формами мышления.

§ 3. Предпосылки формирования личности в раннем детстве

В ходе психического развития ребенка происходит не только усвоение разнообразных действий и формирование психических процессов и качеств, необходимых для их выполнения. Ребенок постепенно овладевает свойственными человеку формами поведения в обществе и, главное, теми внутренними чертами, которые отличают человека как члена общества и определяют его поступки.

Взрослый человек руководствуется в поведении преимущественно осознанными мотивами — он отдает себе отчет в том, почему в данном случае следует поступить именно так, а не иначе. Мотивы поведения взрослого представляют собой определенную систему, зависящую от того, что для данного человека более и что менее важно, значимо. Так, например, он может отказаться от билета в кино, если не закончена важная работа, или не поехать в увлекательную туристическую поездку, чтобы ухаживать за большими родителями.

Ребенку только предстоит этим овладеть. Мотивы его поведения, как правило, не осознаны и не выстроены в систему по степени значимости. Внутренний мир ребенка лишь постепенно приобретает определенность и устойчивость. И хотя образование этого внутреннего мира происходит под решающим влиянием взрослых, они не могут непосредственно вложить в ребенка свое отношение к людям, вещам, свои способы поведения.

Ребенок не только учится жить. Он уже живет, и любые внешние воздействия, в том числе и воспитательные воздействия взрослых, приобретают разное значение в зависимости от того, как принимает их ребенок, в какой мере они соответствуют сложившимся у него ранее потребностям и интересам. При этом во многих случаях воспитательные влияния, требования, которые взрослые предъявляют к ребенку, неизбежно оказываются для него противоречивыми. Так, например, ребенку всячески прививают интерес к предметам, игрушкам, действиям с ними. Это приводит к тому, что игрушки приобретают для ребенка большую притягательную силу. И в то же время от него требуют, чтобы он, считаясь с другими детьми, уступал игрушку, признавал права сверстника. Должно пройти немало времени, прежде чем у ребенка сложатся психологические черты, позволяющие увязывать между собой разнородные побуждения, подчинять одни из них другим, более значимым.

Развитие поведения ребенка в раннем детстве. Отличительной особенностью поведения ребенка раннего возраста является то, что он действует не задумываясь, под влиянием возникающих в данный момент чувств и желаний. Эти чувства и желания вызваны прежде всего тем, что непосредственно окружает ребенка, попадаетея ему на глаза. Поэтому его поведение зависит от внешних обстоятельств. Ребенка очень легко привлечь к чему-нибудь, но так же легко и отвлечь. Если, например, ребенок заплакал от огорчения, то его нетрудно утешить: дать взамен игрушки, которой он лишился, другую или вообще чем-нибудь занять его. Но уже в начале раннего детства в связи с формированием устойчивых представлений о предметах начинают возникать чувства и желания, связанные с предметами, о которых ребенок помнит, хотя и не видит их перед собой в данный момент.

1,3,0. Миша, играя в саду, завладел мячом другого ребенка и никак не хотел с ним расстаться. Вскоре ему предстояло идти домой ужинать. В какой-то момент, когда внимание ребенка было отвлечено, мяч удалось убрать, а ребенка унести в дом. Во время ужина Миша вдруг пришел в сильное волнение, начал отказываться от еды, капризничать, пытаться выбраться из креслица, срывать с себя салфетку и т. п. Когда его спустили на пол, он сразу успокоился и с криком «мя ... мя!» отправился сначала в сад, а затем к дому того ребенка, которому принадлежал мяч. (Из наблюдений Л. И. Божович.)

Установление связи чувств и желаний с представлениями делает поведение ребенка более целенаправленным, менее зависимым от конкретной ситуации, создает основу для развития речевой регуляции поведения, т. е. выполнения действий, направленных на словесно обозначенные цели.

К концу раннего детства ребенок овладевает целенаправленными действиями в рисовании, при стройке из кубиков. Он начинает обозначать словами то, что хочет изобразить или построить. Однако словесная регуляция действий еще очень слаба: замыслы детей неустойчивы, они изменяются по ходу дела, на них влияет

восприятие результатов собственных действий, замыслы сплошь и рядом не доводятся до конца. В течение всего раннего возраста влияние ситуации часто оказывается сильнее, чем влияние словесных объяснений взрослого и возникших у ребенка намерений. Так, на музыкальных занятиях детей обучают игре, где воспитательница изображает птичку, а дети — петушков. Они разучивают, подражая взрослому, необходимые движения, выслушивают инструкцию, но когда начинается игра, восприятие действий воспитательницы оказывается сильнее, чем предварительное обучение, и дети начинают вслед за воспитательницей разгонять самих себя с криками «киш-киш», вместо того чтобы разбежаться.

Поскольку поведение детей определяется характером их чувств и желаний, большое значение имеет развитие у них таких чувств, которые побуждают учитывать интересы других людей, поступать в соответствии с требованиями взрослых.

Уже в младенчестве у детей начинает формироваться любовь, симпатия к близким людям — матери, отцу, сестре-воспитательнице в яслях. В раннем детстве эта симпатия приобретает новые формы. Ребенок стремится получить от взрослого похвалу, ласку, огорчается, если взрослый им недоволен. Примерно к середине второго года жизни, если ребенок общается с другими детьми, чувство симпатии переносится и на них. Оно выражается в сочувствии, помощи пострадавшему ребенку, иногда в желании поделиться сладостями, игрушками.

1,11,25. Андрюшу наказали, поставили носом в угол. Обиженный Андрюша громко плачет. Кирилка подходит к нему, гладит по головке, уговаривает: «Не плачь, Дюка, не плачь». Андрюша плачет еще громче. Уткнулся брату в плечо. Кирилка сам вот-вот заплачет: «Не надо, не плачь, Дюка!» (*Из дневника В. С. Мухиной.*)

Ребенок легко заражается чувствами других людей. Так, в яслях, когда один-два ребенка начинают плакать, этот плач подхватывают и другие и он нередко распространяется на всю группу.

Начиная с полутора лет оценка поведения ребенка взрослыми становится одним из важных источников его чувств. Похвала, одобрение окружающих вызывают у детей чувство гордости, и они пытаются заслужить положительную оценку, демонстрируя взрослым свои достижения.

Несколько позднее, чем чувство гордости, ребенок начинает испытывать чувство стыда в случаях, если его действия не оправдывают ожиданий взрослых, порицаются ими. Чаще всего ребенку становится стыдно, если он неправильно произносит слова, ошибается, рассказывая стишок, и т. п. Но постепенно он начинает стыдиться и не одобряемых взрослыми поступков, когда ему специально указывают на них, стыдят его. В некоторых случаях чувство стыда может быть настолько интенсивным, что перевешивает другие побуждения и заставляет ребенка отказаться от

привлекательной игрушки или совершить какой-либо другой трудный для него поступок.

2,6,12. Ловили бабочек... Пятилетний Толя, увидев такое множество бабочек, долго смотрит на них. Кирилка с гордостью говорит: «У меня какие бабочки! Это мы с мамой поймали». Толя с завистью сказал, указывая на двух красавиц: «У меня таких никогда не было». Я предлагаю Кирюше подарить Толе одну красавицу (черная бабочка с красными и белыми пятнами на крыльях). Кирюша протестует. Никакие уговоры и обещания не помогают. Кирюша упирается и не хочет расстаться с красавицей, хотя предлагает Толе лимонницу и особенно активно отдает ему единственную ободранную капустницу. Так мы и ушли домой.

Дома говорю Кирилке, что он жадина. Кирилл возбужден, со слезами кричит: «Я не жадина!»

Предлагаю пойти и отдать Толе бабочку. Кирилл: «Нет!» — «Ну, тогда ты жадина. Толя тебе дал поиграть игрушечного цыпленка». — «Я отдам Толе цыпленка».

Хватает цыпленка, бежит к двери. Надо сказать, что с этим цыпленком Кирюша играет все лето и всегда кладет его с собой спать.

«Это тебе не поможет. Ты все равно будешь жадиной». Кирилл берет одну красавицу и, говоря: «Я не жадина», идет в сад к Толе, протягивает ему бабочку: «На, я не жадина». Как только Толя взял бабочку, Кирюша разрыдался, потянул руку к бабочке, снова отдернул ее. Сквозь рев приговаривал: «Красавица... Я не жадина...» Долго-долго всхлипывал. О красавице вспоминал весь день. (Из дневника В. С. Мухиной.)

Конечно, развитие самоуважения, чувства гордости и стыда совсем не означает, что ребенок под их влиянием систематически контролирует свои поступки. К такому контролю он еще не способен.

Возможность сознательно управлять своим поведением у ребенка раннего возраста крайне ограничена. Ему очень трудно удержаться от немедленного удовлетворения возникшего желания и еще труднее выполнить непривлекательное действие по предложению взрослого. Детям в возрасте от года до трех лет дали после завтрака по конфете и предложили не есть ее до тех пор, пока не придет мама, чтобы «дать ей попробовать». Из семнадцати детей второго года жизни удержались и не съели конфету только семь, а из шестнадцати детей третьего года жизни — девять. Но и самые стойкие малыши не могли спокойно дожидаться прихода мамы — они доставали конфету, разворачивали, облизывали ее, опять завертывали, отвлекались, а затем снова вспоминали про конфету.

Выполняя даже самые простые, но неинтересные для них задания взрослых, дети либо видоизменяют их, превращая в игру, либо быстро отвлекаются и не доводят дела до конца. Так, собирая в ящик разбросанные кубики, ребенок попутно строит из них башенки, скамеечки или просто, бросив в ящик несколько кубиков, уходит, оставляя остальные несобранными. Требуется большая настойчивость взрослого, многократные напоминания, чтобы ребенок в конце концов выполнил требование.

Социальное развитие ребенка идет по двум направлениям: через усвоение правил взаимоотношений людей друг с другом и через взаимодействие ребенка с предметом в мире постоянных вещей. Этот процесс осуществляется через посредника (старшего)

и соучастника усвоения социальных норм (ровесника). Таким образом, социальное развитие выступает как ситуация овладения отношениями: с посредником (старшим), с соучастником усвоения норм (ровесником), с миром постоянных вещей. Тем самым выделяются три вида зависимостей, каждая из которых, с одной стороны, имеет свою специфику, а с другой — опосредована остальными.

Отношения со старшим в онтогенезе возникают у ребенка практически сразу — в младенчестве. Несколько позднее устанавливаются отношения с ровесником. С возрастом обе формы поведения сливаются в единую, которая и закрепляется как зависимость от объекта непосредственного общения.

Ребенок непосредственно зависит от старшего. Уже с младенческого возраста он настойчиво добивается положительных эмоциональных отношений. На фоне этой прямой зависимости ребенка от старшего в условиях преимущественно положительных отношений и происходит усвоение первичных норм поведения.

В это же время развивается *притязание на признание со стороны взрослого*. Пока ребенок мал, эта потребность выражается открыто. Ребенок непосредственно взывает ко взрослому: «Смотри, как я ем! Смотри, как я делаю!» При этом малыш ожидает восхищения тем, как он ест, и тем, как он что-то делает.

1,7,0. Коля стоит, подняв вверх руки, и кричит: «Мама, мотли (смотри)! Мама, мотли!» Мама подходит и говорит: «Вот молодец! Как хорошо ты научился поднимать руки! Прямо как большой!» Ребенок радостно улыбается и начинает подпрыгивать: «Мотли, мама! Мотли, мама!» А через минуту он уже добивается одобрения матери, пытается прыгать через газету, брошенную на пол, и т. д. (Из наблюдений Р. Х. Шакурова.)

Положительно оценивая те или другие действия, поступки, взрослые придают им привлекательность в глазах детей, пробуждают в детях желание заслужить похвалу, признание.

2,6,0. Галя начала ходить в ясли и плачет перед уходом из дома и в яслях. Папа и мама приводят в пример Тому, знакомую ей девочку, которая «молодец, никогда не плачет», и вообще каждый день всячески превозносят тех, кто «не плачет». Когда мама пришла за ней в ясли, Галя бросилась к ней навстречу и сообщила ликуя: «Мама! Я не плакала сегодня в яслях. Молодец, да?» С тех пор для нее «не плакать» стало главным предметом гордости.

Говоря о детях, она прежде всего начала характеризовать их с точки зрения того, кто плачет, а кто нет: «Коля такой плохой мальчик — плакал в яслях» или «Таня сегодня так ревела — «мама, ма-ма». А я не плакала!» (Из наблюдений Р. Х. Шакурова.)

Взрослый, как правило, не обманывает ожиданий ребенка. Воспитание строится на формировании у него притязания на признание: «Ты молодец! Ты хорошо делаешь!» Так, в повседневной жизни взрослые предъявляют к ребенку определенные требования и, чтобы быть признанным взрослым, ребенок стремится выполнить эти требования. Притязание на признание становится потребностью ребенка, определяющей успешность его развития.

Имя и его значение в раннем детстве. В раннем возрасте ребенок хорошо усваивает свое имя. Имя человека одновременно представляет индивидуальность другим и дарует ее самому ребенку. Имя отражает национальную принадлежность ребенка, выступает как мерило его социальной защищенности, является решающим фактором в приобретении индивидуальности. Оно отличает ребенка от других и одновременно указывает на его пол (обычно детям не нравятся имена, которые могут принадлежать как мальчикам, так и девочкам). Ребенок узнает свое имя прежде, чем фамилию, и пользуется именем в своем общении с другими. Имя индивидуализирует ребенка и одновременно идентифицирует его с определенной культурой.

«Как тебя зовут?» — один из первых вопросов к ребенку, когда взрослый или сверстник вступает в общение с ним. Ответ ребенка вызывает у других или одобрение («Ах! какое у тебя красивое имя!»), или насмешку и порицание («Не слышал никогда такого имени», «Ты мальчик или девочка? У тебя имя как у девочки!» и т. п.). В последнем случае ребенку приходится здесь же отстаивать право на свое имя, защищать его.

Ребенок очень рано идентифицируется со своим именем и не представляет себя вне его. Можно сказать, что имя человека ложится в основу его личности. Ребенок отстаивает право на свое имя и протестует, если его называют другим именем.

2,6,10. Андрюша в озорном настроении. Поддразнивает братишку.

А н д р ю ш а. Я — Кика!

К и р и л л (протестует). Я — Кика! Ты — Дюка.

А н д р е й. Я — Кика, а ты — Дюка.

Кирилл ревет от возмущения. (Из дневника В. С. Мухиной.)

Идентификация с собственным именем выражается в особом интересе к людям, которые носят такое же имя, к героям литературных произведений. В этом случае ребенок острее переживает события, происходящие с тезкой, заинтересованнее относится к его судьбе. Все, что имеет отношение к имени ребенка, приобретает для него особый личностный смысл.

2,7,20. Показываю Андрюше в газете букву «А». «Андрюша, вот твоя буква «А» — Андрюша». Польстила сыну, Дюка счастливо улыбается. Кирилл ревниво: «А моя буква?» Нахожу и Кирилкину букву. (Из дневника В. С. Мухиной.)

Важность имени для формирования личности ребенка нельзя переоценить. С имени ребенка начинается обращение к нему, поощрение («Петя хороший мальчик!») или порицание его за недозволенные действия. С имени собственного ребенок раннего возраста начинает свое общение с окружающими, когда овладевает речью настолько, что может выразить свои желания и высказать оценку своей персоне. Имя предоставляет ребенку особый вид идентификации: с нацией, с предком рода, семьи.

Возникновение стремления к самостоятельности. Кризис трех лет. Один из наиболее важных моментов развития ребенка раннего возраста состоит в том, что он начинает осознавать себя как

отдельного человека, не изменяющегося при изменении ситуации, имеющего свои особые желания, которые могут совпадать, а могут и не совпадать с желаниями взрослых.

В начале раннего детства ребенок еще не отделяет возникающих у него чувств, желаний от вызывающих их внешних причин. Он непрерывно находится в движении, в действии, его внутреннее состояние все время меняется, и в этой изменчивости для ребенка выступают только люди и предметы, на которые направлены его желания и действия. Ребенок не осознает, что люди остаются одними и теми же в разной обстановке и при выполнении разных действий. Так, когда к ребенку двух лет на дачу приехал сильно похудевший отец, мальчик узнал папу, но называл его «маленький папа», будучи уверен в том, что «большой папа» остался в городе. Тем более трудно ребенку осознать, что человеком, отдельным от других, источником разнообразных действий является он сам. Отношение к себе дети заимствуют у взрослых. Они называют себя в третьем лице («Дюке чаю») и нередко беседуют с собой, как с посторонним, — уговаривают, ругают, благодарят. Слитность с другими людьми, которую испытывают дети, часто проявляется в их высказываниях. Мальчик, которому родители говорят: «Сашенька, мы идем в гости», спрашивает: «А мы меня возьмем?»

Ребенок начинает знакомиться с собой с конца второго года жизни. Это знакомство относится сначала к внешнему облику, а потом и к внутреннему миру. На втором году жизни дети обычно не узнают себя в зеркале, на фотографии или в кино, сосредоточивая внимание на изображениях других людей, которых они знают. Узнавание возникает при помощи взрослых. Оно очень занимает ребенка, и он как бы упражняется в запоминании своего облика.

1,9,2. Андрюша... смотрит в зеркало и радостно сообщает: «Вот ин я». Затем указывает на себя пальцем: «Вот ин я!»

Указывает на меня: «Мама вот!» Тянет меня за собой. Подводит к зеркалу: «Вот мама!» — указывает на отражение в зеркале. «Вот мама!» — указывает на меня. И снова указывает на отражение: «Вот мама!» И так много раз. (Из дневника В. С. Мухиной.)

Узнавание себя на фотографии и в кинофильме затрудняет детей больше, чем узнавание в зеркале. В два года они хорошо узнают других людей и обстановку, в которой производилась съемка, но себя начинают узнавать только с середины третьего года жизни, причем в течение некоторого времени ребенок говорит о своем изображении в кино так, как будто это второй он («тот Саша»). В этом проявляется трудность осознания неизменности самого себя в разной обстановке.

Осознание себя как постоянного источника разнообразных желаний и действий, отделенного от других людей, происходит к концу третьего года жизни под влиянием возрастающей практической самостоятельности ребенка. Ребенок овладевает возможностью выполнять без помощи взрослого разнообразные предметные действия, усваивает простейшие навыки самообслуживания. В ре-

зультате этого он начинает понимать, что то или иное действие выполняет именно он. Внешне это понимание выражается в том, что ребенок начинает говорить о себе не в третьем, а в первом лице: «Я бегаю»; «Дай мне куклу»; «Возьми меня с собой».

Отделение себя от других людей и осознание собственных возросших возможностей, в свою очередь, приводит к появлению нового отношения ребенка к взрослым. Он начинает сравнивать себя со взрослыми и хочет быть таким, как взрослые, выполнять такие же действия, пользоваться такой же независимостью и самостоятельностью. Мальчик трех лет заявляет: «Когда я выясту (вырасту) большой, я буду сам чистить зубы. Я буду пливозить (привозить) вам тойт (торт). Я буду сажать Кюшу на шкаф. Я буду писать и читать большие книжки». Хотя мальчик говорит о будущем, это вовсе не означает, что он действительно собирается ждать, пока вырастет. На самом деле дети пытаются реализовать желание «быть большими» немедленно. Наиболее ярко оно выражается в форме стремления к самостоятельности, противопоставления своих желаний желаниям взрослых.

Так возникает *кризис трех лет*. Взрослые в этот период испытывают значительные трудности во взаимоотношениях с ребенком, сталкиваются с его упрямством, негативизмом.

3,0,9. Андрюша стал упрям. Зову на кухню. Стоит, ни с места, будто не слышит. Взяла за руку: «Идем, ребеночек!» Андрюша: «Не веди меня! Я сейчас плиду (приду) сам». Освобождает свою руку из моей: «Я сейчас плиду сам». Возвращается на место, где стоял прежде, и сам идет на кухню. (Из дневника В. С. Мухиной.)

Дети не только протестуют против излишней опеки, но часто специально проделывают запрещенные вещи.

2,8,5. Я говорю Саше: «Я на тебя так рассердилась, как никогда еще не сердилась». — «Покази как», — заявляет он с выражением большого любопытства на лице. Я не велела Саше брать в рот палочку, а он упрямится, лизнул велосипед и в ответ на мое «нельзя» сказал: «Нет, мозья (можно) и висипед (велосипед), и пальку». (Из дневника Н. А. Менчинской.)

Характерно, что проявления упрямства и негативизма направлены главным образом против взрослых, которые постоянно ухаживают за ребенком, опекают его. Негативная форма поведения редко адресуется к другим взрослым и никогда не касается сверстников. Особенности протекания этого периода развития во многом зависят от отношения к ребенку со стороны взрослых. Попытки обращаться с ним по-старому ведут к закреплению отрицательных черт поведения (негативизма, упрямства), их сохранению в течение всего периода дошкольного детства. Тактичное поведение взрослых, предоставление ребенку максимума возможностей самостоятельности обычно смягчает проявление негативизма. Однако воспитатель должен помнить, что осознание детьми своих возможностей, как правило, не соответствует самим этим возможностям. Притязания детей непомерно велики. Стремясь быть, как взрослый, ребенок хочет не только самостоятельно, без помощи мамы, зажечь свет или сесть за стол, но и сходить

в магазин за покупками, сварить обед, поехать на машине в качестве шофера и т. п. Конечно, удовлетворить эти стремления не могут никакие родители. Для их удовлетворения имеется только одна форма: форма игры. Переход к игровой деятельности происходит не мгновенно, ребенок должен еще овладеть игрой.

При правильном воспитании, когда своевременно подмечают возросшие возможности ребенка и удовлетворяют потребность в новых формах деятельности и взаимоотношений со взрослыми, период трудновоспитуемости, безусловно, сокращается.

Кризис трех лет — явление переходящее. Но связанные с ним новообразования — отделение себя от окружающих, сравнение себя с другими людьми — важный шаг в психическом развитии.

Вопросы для повторения второго раздела

1. В чем принципиальное различие в психике новорожденного ребенка и детеныша высшей обезьяны?
2. Что определяет нормальное созревание мозга в период новорожденности?
3. В чем проявляются первые социальные потребности ребенка?
4. Что представляет собой комплекс оживления?
5. Какова роль общения младенца со взрослым?
6. Каковы предпосылки усвоения речи ребенком?
7. Какова специфика развития движений и действий в младенческом возрасте?
8. Как происходит развитие ориентировки в младенческом возрасте?
9. Каковы важнейшие достижения раннего возраста, определяющие развитие психики ребенка?
10. Почему прямохождение способствует психическому развитию ребенка?
11. Какова специфика развития предметной деятельности в раннем возрасте?
12. Какие новообразования появляются в психике ребенка в процессе овладения соотносящими и орудийными действиями?
13. Каковы особенности зарождения новых видов деятельности в раннем детстве?
14. Какова специфика развития речи в раннем детстве?
15. Как идет развитие восприятия и образование представлений о свойствах предметов в раннем детстве?
16. Как идет развитие мышления в раннем детстве?
17. Каковы предпосылки формирования личности в раннем детстве?
18. Что должен знать воспитатель о возрастных кризисах? Как воспитатель может смягчить трудновоспитуемость ребенка?

Практические задания

1. Понаблюдайте некоторое время за ребенком ясельного возраста. Постарайтесь выяснить, в какой мере его психическое развитие соответствует норме.
2. Понаблюдайте за спецификой социальных реакций младенца десяти — двенадцати месяцев. В чем обнаруживается его готовность вступить в общение со взрослым? Какие действия ребенок пытается использовать для привлечения к себе внимания взрослого?
3. Проверьте пассивный и активный запас слов у нескольких младенцев десяти-, двенадцатимесячного возраста. Прежде чем приступить к исполнению задания, подумайте, как это лучше сделать, наметьте план наблюдения. Опишите индивидуальные различия в развитии речи у изучаемых детей.
4. К концу раннего детства начинает обнаруживаться трудновоспитуемость. Продумайте, какими приемами можно смягчить кризис. Проверьте ваши соображения на практике — постарайтесь сделать поведение трудновоспитуемого ребенка более приемлемым.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РЕБЕНКА В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Глава 6. ИГРА КАК ВЕДУЩАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

1. Общая характеристика игровой деятельности

Мы уже говорили о том, что в раннем детстве возникают и начинают развиваться элементы ролевой игры. В ролевой игре дети удовлетворяют свое стремление к совместной жизни со взрослыми и в особой, игровой форме воспроизводят взаимоотношения и трудовую деятельность взрослых людей.

В дошкольном возрасте игра становится ведущим видом деятельности, но не потому, что современный ребенок, как правило, большую часть времени проводит в развлекающих его играх, — *игра вызывает качественные изменения в психике ребенка.*

Часто говорят, что ребенок играет, когда, например, манипулирует предметом или выполняет то или иное действие, показанное ему взрослым (особенно если это действие выполняется не с настоящим предметом, а с игрушкой). Но настоящее игровое действие будет только тогда, когда ребенок под одним действием подразумевает другое, под одним предметом — другой. *Игровое действие носит знаковый (символический) характер.* Именно в игре наиболее ярко обнаруживается формирующаяся знаковая функция сознания ребенка. Ее проявление в игре имеет свои особенности. Игровые заместители предметов могут иметь с ними значительно меньшее сходство, чем, например, сходство рисунка с изображаемой действительностью. Однако игровые заместители должны давать возможность действовать с ними так, как с замещаемым предметом. Поэтому, давая свое название избранному предмету-заместителю и приписывая ему определенные свойства, ребенок учитывает и некоторые особенности самого предмета-заместителя. При выборе предметов-заместителей дошкольник исходит из реальных отношений предметов. Он с готовностью соглашается, например, что полспички будет мишуткой, целая спичка — мишкой-мамой, коробок — постелькой для мишутки. Но

он ни за что не примет такого варианта, где мишуткой будет коробок, а постелью — спичка. «Так не бывает», — обычная реакция ребенка.

В игровой деятельности дошкольник не только замещает предметы, но и берет на себя ту или иную роль и начинает действовать в соответствии с этой ролью. Хотя ребенок может брать на себя роль коня или страшного зверя, чаще всего он изображает взрослых людей: маму, воспитательницу, шофера, летчика. В игре ребенку впервые открываются отношения, существующие между людьми в процессе их трудовой деятельности, их права и обязанности.

Обязанности по отношению к окружающим — это то, что ребенок чувствует необходимым исполнять исходя из роли, которую он взял на себя. Другие дети ожидают и требуют, чтобы он правильно выполнял взятую на себя роль. При исполнении роли покупателя¹, например, ребенок постигает, что он не может уйти, не уплатив за то, что он выбрал. Роль доктора обязывает быть терпеливым, но и требовательным по отношению к больному и т. д. Исполняя обязанности, ребенок получает *права* по отношению к лицам, роли которых исполняют другие участники игры. Так, покупатель имеет право на то, чтобы ему отпускали любые имеющиеся на игрушечном прилавке товары, имеет право на то, чтобы с ним обращались так же, как с остальными покупателями. Доктор имеет право на уважительное и доверительное отношение к своей персоне, имеет право на то, чтобы пациенты выполняли его указания.

Роль в сюжетной игре как раз и заключается в том, чтобы исполнять обязанности, которые налагаются ролью, и осуществлять права по отношению к остальным участникам игры.

Сюжет и содержание игры. В ролевой игре дети отражают окружающее их многообразие действительности. Они воспроизводят сцены из семейного быта, из трудовой деятельности и трудовых взаимоотношений взрослых, отражают эпохальные события (космические полеты, арктические экспедиции) и т. д. *Отражаемая в детских играх действительность становится сюжетом ролевой игры.* Чем шире сфера действительности, с которой сталкиваются дети, тем шире и разнообразнее сюжеты игр. Поэтому, естественно, младший дошкольник имеет ограниченное число сюжетов, а у старшего дошкольника сюжеты игр чрезвычайно разнообразны. Дети пяти-шести лет играют не только в гости, в дочки-матери, в детский сад, но и в колхоз, в строительство моста, в запуск космического корабля.

Наряду с увеличением разнообразия сюжетов увеличивается длительность игр. Так, продолжительность игры у детей трех-четырёх лет составляет всего 10—15 минут, у четырех-, пятилетних

¹ Здесь и далее в названиях игровых ролей, действий и в названиях игр кавычки опускаются.

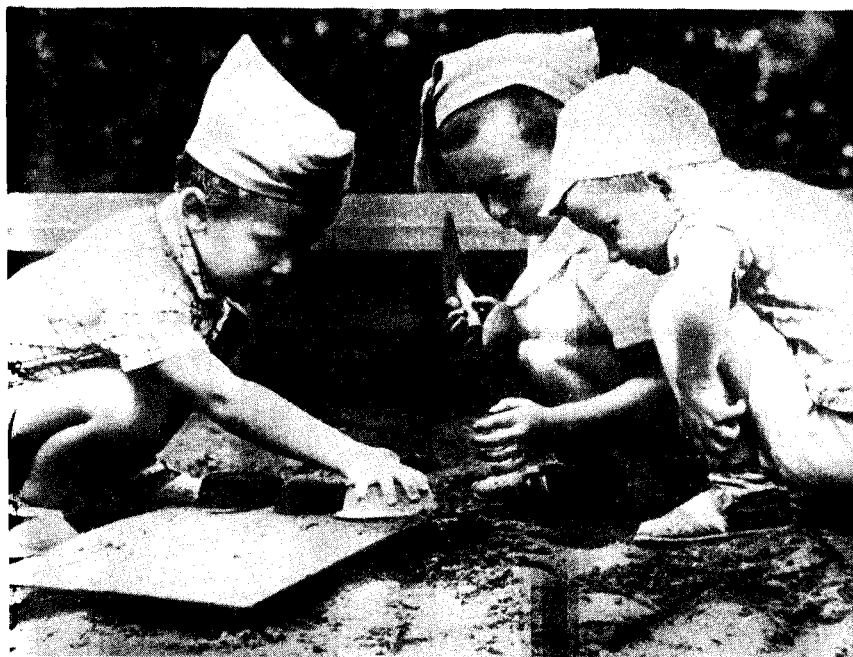


Рис. 6. Содержание игры заключается в бессюжетном действии с предметами

доходит до 40—50 минут, а у старших дошкольников игры могут длиться несколько часов и даже в течение нескольких дней.

Некоторые сюжеты детских игр встречаются как у младших, так и у старших дошкольников (дочки-матери, детский сад). Но несмотря на то что существуют сюжеты, общие для детей всех дошкольных возрастов, они разыгрываются по-разному: в пределах одного и того же сюжета игра становится более разнообразной у старших дошкольников. Каждому возрасту свойственно воспроизводить разные стороны действительности внутри одного и того же сюжета. Так, одну и ту же игру в челюскинцев можно наблюдать на совершенно различных ступенях развития. Для малышей в этой игре открывается прежде всего само действие — плавание на ледоколе. Ступенькой выше — на первый план выступают внешние социальные отношения и социальная иерархия («кто главней?») участников полярной эпопеи, правила поведения капитана, машиниста, радиста и т. д. Наконец, в центр ставятся внутренние социальные отношения — моральные, высшие эмоциональные моменты. Дети играют в сходные игры в любом возрасте, но они играют в них по-разному. (

Таким образом, указание на сюжет еще не характеризует игру полностью. Наряду с сюжетом надо различать содержание ролевой игры. *Содержанием игры является то, что ребенок выделяет как*

основной момент деятельности взрослых. Дети разных возрастных групп при игре с одним и тем же сюжетом вносят в эту игру разное содержание. Так, младшие дошкольники многократно повторяют одни и те же действия с одними и теми же предметами, воспроизводя реальные действия взрослых. *Воспроизведение реальных действий взрослых людей с предметами становится основным содержанием игры младших дошкольников.* Играя в обед, например, малыши режут хлеб, варят кашу, моют посуду, при этом многократно воспроизводя одни и те же действия. Однако нарезанный хлеб к столу куклам не подается, сваренная каша не раскладывается на тарелки, посуда моется, когда она еще чистая. Здесь содержание игры сводится исключительно к действиям с предметами (рис. 6).

Игровой сюжет, так же как и игровая роль, чаще всего не планируется ребенком младшего дошкольного возраста, а возникает в зависимости от того, какой предмет попадет ему под руки. Так, если у ребенка в руках трубка, то он доктор, если термометр, то сестра. Основные конфликты между детьми возникают из-за обладания предметом, с которым должно производиться действие. Поэтому очень часто на машине едут одновременно два шофера, больного осматривают несколько врачей, обед готовят несколько матерей. Отсюда частая смена ролей, связанная с переходом от одного предмета к другому.

Вместе с тем уже у младших дошкольников в ряде случаев содержанием игры могут выступать отношения между людьми.

Экспериментатор предлагает Галя быть воспитательницей, а она (экспериментатор) и Галочка будут ребятами. Галя, улыбаясь: «Да, я буду Ф. С. (так зовут воспитательницу), а вы будете Галя, хорошо?» — и, не ожидая ответа, Галя дает распоряжение: «Сядьте за стол. Нет, раньше руки мыть, вот там» — указывает на стенку. Галочка идет к стене, экспериментатор за ней. Галочка делает движения, как будто умывается. Галя: «Садитесь к столу, вот я уже приготовила — булка и чашка, сейчас чай разолью». Подбирает упавшие сухие листья около горшков с цветами и раскладывает по два-три в три кучки. Галочка и экспериментатор садятся за стол. Галя серьезно посматривает, затем говорит: «Галя, сиди спокойно. Не болтайте за столом». Подкладывает еще пару листочков. Подходит Виля, тоже садится к столу и начинает есть. Галя: «Теперь можете идти спать». Галочка: «Сперва рот полоскать». Идет к стене, делает движения, как бы полощет рот. Галя указывает на стульчики: «Вот здесь спать». Галочка, Виля и экспериментатор садятся. Галя: «Закройте глазки, руки под голову». Виля ерзает. Галя: «Виля, тихо лежи. Не вертись!» Виля затихает.

Галя: «Это уже поспали. Вставайте. Одевайтесь». Виля, Галочка, за ними экспериментатор как будто надевают ботинки, застегивают халатики. Садятся за стол. Галя: «Чай пить». Ставит перед каждым деревянный цилиндр из строительного материала, из другого наливает. «Это чай», — поясняет она. Идет, приносит несколько половинок шариков и раздает их, говоря: «Булочки, каждому по булочке». Улыбается, встретившись глазами с экспериментатором, и снова серьезно: «Виля, не задерживай, скорее!» Экспериментатора зовут. Она говорит, что за ней мама пришла, и уходит. *(По материалам Ф. И. Фрадковой.)*

Младшие дошкольники воссоздают в игре отношения в очень ограниченном, узком круге сюжетов. Как правило, это игры, связанные с непосредственной практикой самих детей. Позднее

воссоздание отношений людей становится в игре главным моментом. Так, игра у детей среднего дошкольного возраста протекает следующим образом. Действия, производимые ребенком, не повторяются бесконечно, а одно действие сменяется другим. При этом действия совершаются не ради самих действий, а чтобы выразить определенное отношение к другому человеку в соответствии со взятой ролью. Эти отношения могут разыгрываться и с куклой, получившей определенную роль. Например, если ребенок среднего дошкольного возраста играет в обед, то он режет хлеб и подает его к столу. Предлагая куклам, изображающим детей, кашу, ребенок, взявший на себя роль воспитательницы или няни, следит, чтобы все дети (куклы) съели всю кашу и не разговаривали между собой во время еды. Действия, производимые дошкольником среднего возраста, более свернутые, чем у младших дошкольников. *В сюжетных играх дошкольников среднего возраста основным содержанием становятся отношения между людьми.*

В большой комнате играют семь детей. Боря — начальник станции. Он в красной фуражке. В руках на палке деревянный кружок. Он отгородил себе стульчиками небольшое пространство, поясняя: «Это станция, где начальник живет».

Толя, Эдик, Люся и Лена — пассажиры. Они поставили стульчики один за другим и сели на них.

Лёня. Как же мы без машиниста поедем? Я буду машинист.

Пересел вперед и запыхтел, как паровоз.

Галя — буфетчица. Вокруг столика она отгородила стульчиками буфет. На столик поставила коробочку, в которую нарвала бумажки — деньги. Рядом на белой бумаге положила наломанные кусочки печенья. «Вот у меня какой буфет богатый», — говорит она.

Варя. «Я буду билеты продавать. Ой, как это называется?»

Экспериментатор. Кассир.

Варя. Да, да, кассир. Мне дайте бумаги. (Получив бумагу, рвет ее на кусочки. Более крупные кладет в сторону.) Это билеты, а это деньги, сдачу давать.

Боря подходит к Лёне: «Когда я тебе этот круг передам, ты сразу езжай». Лёня пыхтит. Пассажиры сидят на местах.

Вдруг Боря, смеясь, говорит: «Пассажиры без билетов сидят, а поезду уже ехать пора».

Пассажиры бегут в кассу, где, выжидая, сидит Варя. Они протягивают Варю бумажки, она дает в обмен билеты. Купив билеты, пассажиры бегут и занимают места. Боря подходит и передает Лёне круг. Лёня пыхтит, и поезд едет.

Галя. Когда же покупать придут?

Боря. Я уже могу идти. Поезд ушел, и я свободен.

Идет в буфет и просит: «Одно печенье». Галя дает ему один кусочек и требует: «А деньги?» Боря бежит к экспериментатору и, получив кусочек бумаги, возвращается и покупает печенье. С довольным видом ест его.

Варя ерзает на стуле, поглядывает в буфет, но не уходит. Потом снова смотрит в буфет и на экспериментатора и спрашивает: «А мне когда за едой сходить? У меня сейчас нет никого», — как бы оправдывается она. Леня отзывается: «Ну и чего тебе, иди и все». Варя поглядывает по сторонам и быстро бежит в буфет. Торопливо покупает печенье и бежит обратно. Галя перекладывает печенье, но себе не берет. Лёня громко пыхтит и кричит: «Остановка!» Он и пассажиры бегут в буфет. Все покупают печенье и снова возвращаются. Боря берет от Лёни круг и затем снова падает ему. Лёня пыхтит — поезд отправляется. Варя уходит в буфет. Экспериментатор в это время подходит к кассе и серьезно говорит: «Мне до Малаховки билет, а кассир ушел». Варя бежит, не успев получить печенье: «Я тут, я тут, я на

минуточку ушла». Дает экспериментатору билет. Боря стоит у буфета, покупает и ест печенье.

Галя. И я хочу кушать, а мне как — покупать или чего мне?

Боря (со смехом). Покупать у себя и платить себе.

Галя смеется, но берет сразу две копейки и покупает у себя два кусочка, объясняя экспериментатору, на которого все время смотрит: «Они уже раз покупали». Так игра продолжается еще некоторое время. Затем дети уходят на прогулку. (По материалам Д. Б. Эльконина.)

Развернутая передача отношений между людьми в игре учит ребенка подчиняться определенным правилам. Знакомясь через игру с общественной жизнью взрослых, дети все больше приобщаются к пониманию общественных функций людей и правил отношений между ними.

Содержанием ролевой игры у старших дошкольников становится подчинение правилам, вытекающим из взятой на себя роли. Дети этого возраста чрезвычайно придирчиво относятся к выполнению правил. Исполняя в игре правила общественного поведения, дети устремляют внимание на то, что «бывает». Поэтому они спорят о том, что бывает и что не бывает: «Мамы так не делают!»; «Разве доктор так обращается с больным?» И т. п.

Таким образом, развитие сюжета и содержания ролевой игры отражает все более глубокое проникновение ребенка в жизнь окружающих взрослых людей.

Реальные взаимоотношения детей в ситуации игры. В игре существуют два вида взаимоотношений — игровые и реальные. Игровые взаимоотношения отражают отношения по сюжету и роли. Так, если ребенок взял на себя роль Карабаса-Барабаса, то он будет в соответствии с сюжетом утрированно злобно относиться к детям, взявшим на себя роли других персонажей сказки А. Толстого «Приключения Буратино, или Золотой ключик».

Реальные взаимоотношения — это взаимоотношения детей как партнеров, товарищей, выполняющих общее дело. Они могут договариваться о сюжете, распределении ролей, обсуждают возникающие в ходе игры вопросы и недоразумения. В игровой деятельности возникают определенные формы общения детей. Игра требует от ребенка таких качеств, как инициативность, общительность, способность координировать свои действия с действиями группы сверстников, чтобы устанавливать и поддерживать общение.

Элементы общения появляются очень рано, когда дети еще не умеют строить развернутую сюжетную игру, а играют индивидуально — каждый сам по себе. Обычно в этот период развития игры ребенок сосредоточен на своих собственных действиях и мало обращает внимания на действия другого ребенка. Однако время от времени, пресытившись собственной игрой, малыш начинает посматривать на то, как играет другой ребенок. Интерес к игре сверстника как раз и приводит к попыткам установления определенных взаимоотношений. Первые формы взаимоотношений проявляются в стремлении ребенка приблизиться к другому

ребенку, играть с ним рядом, в желании уступить часть места, занятого для своей игры, в несмелой улыбке, подаренной другому в момент, когда дети встретятся взглядом. Такие легкие контакты еще не изменяют самого существа игры — каждый ребенок играет сам по себе, по возможности соблюдая «дисциплину расстояния».

На следующем этапе (в три-четыре года) ребенок начинает более интенсивно общаться со своим сверстником. Он активно ищет повода для совместной деятельности, для установления отношений. Продолжительность общения в этом случае зависит от того, в какой мере ребенок овладел игровым употреблением предметов, умением создавать и реализовывать игровой замысел.

В период, когда игра заключается лишь в выполнении самых элементарных действий с игрушками (катание машины за веревочку, пересыпание песка из ведерка), взаимодействие ребенка со сверстником носит кратковременный характер. Содержание игры еще не дает оснований для устойчивого общения. На этом этапе дети могут меняться игрушками, помогать друг другу; один может кинуться помочь другому правильно поставить перевернувшуюся машину, а другой, верно понимая его порыв, благожелательно примет эту услугу.

С развитием игровых умений и усложнением игровых замыслов дети начинают вступать в более длительные общение. Сама игра требует этого и способствует этому. Глубже проникая в жизнь взрослых людей, ребенок обнаруживает, что эта жизнь постоянно протекает в обществе, во взаимодействии с другими людьми. Мама беседует с папой, подает семье обед, следит за поведением детей за столом. Продавец обслуживает покупателей. Доктор лечит больных, ему помогает сестра и т. д. Стремление воспроизвести в игре взаимоотношения взрослых приводит к тому, что ребенок начинает нуждаться в партнерах, которые играли бы вместе с ним. Отсюда возникает необходимость договориться с другими детьми, вместе организовать игру, включающую несколько ролей.

В совместной игре дети учатся языку общения, учатся согласовывать свои действия с действиями другого, учатся взаимопониманию и взаимопомощи.

Объединение детей в совместной игре способствует дальнейшему обогащению и усложнению содержания игр. Опыт каждого ребенка ограничен. Он знаком со сравнительно узким кругом действий, выполняемых взрослыми. В игре возникает обмен опытом. Дети перенимают друг у друга имеющиеся знания, обращаются за помощью к взрослым. В результате игры становятся интереснее и многообразнее. Усложнение содержания игр ведет, в свою очередь, к усложнению реальных взаимоотношений, к увеличению количества участников игры, к необходимости более четкого согласования их действий.

Реальные взаимоотношения детей могут возникать по поводу игры, когда дети только договариваются между собой, но могут протекать в скрытом виде и в ходе самой игры. Реальные взаимо-

отношения, возникающие по поводу игры, нередко переносятся затем во взаимоотношения, определяемые сюжетом игры. В этом случае сюжетные отношения становятся формой, в которой проявляются реальные взаимоотношения.

Реальные взаимоотношения между детьми могут совпадать с возможной логикой сюжетных отношений. Например, инициатор игры в самолеты и регулировщика, предлагая эту игру, сам становится регулировщиком. В этом случае инициатор игры и в самой игре по праву роли получает возможность руководить другими детьми.

Реальные взаимоотношения между детьми могут не соответствовать логике сюжетных отношений. Например, инициатор игры берет на себя подчиненную роль (он изображает один из самолетов целой эскадрильи) и подчиняется ребенку, выполняющему роль регулировщика.

Игровые взаимоотношения могут быть осложнены реальными, если инициатор игры берет на себя подчиненную роль, но реально продолжает руководить игрой.

С развитием умения создавать развернутый сюжетный замысел, планировать совместную деятельность ребенок подходит к необходимости найти место среди играющих, наладить с ними связи, понять желания играющих и соразмерить с ними свои собственные желания и возможности. При этом каждый ребенок учится вести себя сообразно общей ситуации игры и составу данной группы детей. Уже при вступлении в игру дети обнаруживают индивидуальные особенности. Один требовательно кричит: «Я буду главным! Я!» Часть ребят спокойно примет это желание. Однако может найтись и такой, которого подобное заявление не будет устраивать. В этом случае возникает конфликт. Ребенок, недовольный распределением ролей, может категорически отказаться от участия в игре: «Не буду с вами играть. И все!» Но он может и вытеснить претендента на первое место: «А ну! Идите все сюда! Командовать буду я!»

Если дети не сумеют договориться между собой, игра распадется. Интерес к игре, желание участвовать в ней приводят к тому, что дети идут на взаимные уступки.

§ 2. Роль игры в психическом развитии ребенка

В игровой деятельности наиболее интенсивно формируются психические качества и личностные особенности ребенка. В игре складываются другие виды деятельности, которые потом приобретают самостоятельное значение.

Влияние игры на общее развитие ребенка. *Игровая деятельность влияет на формирование произвольности психических процессов.* Так, в игре у детей начинает развиваться *произвольное внимание и произвольная память.* В условиях игры дети сосредотачиваются лучше и запоминают больше, чем в условиях лабора-

торных опытов. Сознательная цель (сосредоточить внимание, запомнить и припомнить) выделяется для ребенка раньше и легче всего в игре. Сами условия игры требуют от ребенка сосредоточения на предметах, включенных в игровую ситуацию, на содержании разыгрываемых действий и сюжета. Если ребенок не хочет быть внимательным к тому, что требует от него предстоящая игровая ситуация, если не запоминает условий игры, то он просто изгоняется сверстниками. Потребность в общении, в эмоциональном поощрении вынуждает ребенка к целенаправленному сосредоточению и запоминанию.

Игровая ситуация и действия в ней оказывают постоянное влияние на развитие *умственной деятельности* ребенка дошкольного возраста. В игре ребенок учится действовать с заместителем предмета — он дает заместителю новое игровое название и действует с ним в соответствии с названием. Предмет-заместитель становится опорой для мышления. На основе действий с предметами-заместителями ребенок учится мыслить о реальном предмете. Постепенно игровые действия с предметами сокращаются, ребенок научается мыслить о предметах и действовать с ними в умственном плане. Таким образом, *игра в большой мере способствует тому, что ребенок постепенно переходит к мышлению в плане представлений.*

В то же время опыт игровых и особенно реальных взаимоотношений ребенка в сюжетно-ролевой игре ложится в основу особого свойства мышления, позволяющего стать на точку зрения других людей, предвосхитить их будущее поведение и на основе этого строить свое собственное поведение.

Ролевая игра имеет определяющее значение для развития *воображения*. В игровой деятельности ребенок учится замещать предметы другими предметами, брать на себя различные роли. Эта способность ложится в основу развития воображения. В играх детей старшего дошкольного возраста уже не обязательны предметы-заместители, так же как не обязательны и многие игровые действия. Дети научаются отождествлять предметы и действия с ними, создавать новые ситуации в своем воображении. Игра может в таком случае протекать во внутреннем плане. Шестилетняя Катюша рассматривает фотографию, где изображена девочка, которая подперла пальчиком щечку и задумчиво смотрит на куклу. Кукла посажена возле игрушечной швейной машины. Катюша говорит: «Девочка думает, как будто ее куклолка шьет». Своим объяснением маленькая Катя обнаружила свойственный ей самой способ игры.

Влияние игры на развитие личности ребенка заключается в том, что через нее он знакомится с поведением и взаимоотношениями взрослых людей, которые становятся образцом для его собственного поведения, и в ней приобретает основные навыки общения, качества, необходимые для установления контакта со сверстниками. Захватывая ребенка и заставляя его подчиняться правилам,

содержащимся во взятой на себя роли, игра способствует развитию чувств и волевой регуляции поведения.

Продуктивные виды деятельности ребенка — рисование, конструирование — на разных этапах дошкольного детства тесно слиты с игрой. Так, рисуя, ребенок часто разыгрывает тот или иной сюжет. Нарисованные им звери сражаются между собой, догоняют друг друга, люди идут в гости и возвращаются домой, ветер сдувает висящие яблоки и т. д. Стройка из кубиков влетается в ход игры. Ребенок — шофер, он везет блоки на строительство, затем он грузчик, выгружающий эти блоки, наконец, рабочий-строитель, строящий дом. В совместной игре эти функции распределяются между несколькими детьми. Интерес к рисованию, конструированию первоначально возникает именно как игровой интерес, направленный на процесс создания рисунка, конструкции в соответствии с игровым замыслом. И только в среднем и старшем дошкольном возрасте интерес переносится на результат деятельности (например, рисунок), и она освобождается от влияния игры.

Внутри игровой деятельности начинается складываться и учебная деятельность, которая позднее становится ведущей деятельностью. Учение вводит взрослый, оно не возникает непосредственно из игры. Но дошкольник начинает учиться играя — он к учению относится как к своеобразной ролевой игре с определенными правилами. Однако, выполняя эти правила, ребенок незаметно для себя овладевает элементарными учебными действиями. Принципиально иное отношение взрослых к учению, чем к игре, постепенно, исподволь перестраивает и отношение к нему со стороны ребенка. У него складывается желание и первоначальное умение учиться.

Влияние игры на развитие функции речи. Очень большое влияние игра оказывает на развитие речи. Игровая ситуация требует от каждого включенного в нее ребенка определенного уровня развития речевого общения. Если ребенок не в состоянии внятно высказывать свои пожелания относительно хода игры, если он не способен понимать словесные инструкции своих товарищей по игре, он будет в тягость сверстникам. Необходимость объясниться со сверстниками стимулирует развитие связной речи.

Игра как ведущая деятельность имеет особое значение для развития знаковой функции речи ребенка. Знаковая функция пронизывает все стороны и проявления человеческой психики. Усвоение знаковой функции речи ведет к коренной перестройке всех психических функций ребенка. В игре развитие знаковой функции осуществляется через замещения одних предметов другими. Предметы-заместители выступают как знаки отсутствующих предметов. Знаком может быть любой элемент действительности (предмет человеческой культуры, имеющий фиксированное функциональное назначение; игрушка, выступающая в качестве условной копии реального предмета; полифункциональный предмет из природных материалов или созданный человеческой культурой и др.), выступающий в качестве заместителя другого

элемента действительности. Называние одним и тем же словом отсутствующего предмета и его заместителя концентрирует внимание ребенка на некоторых свойствах предмета, по-новому осмысливаемых через замещения. Тем самым открывается еще один путь познания. Кроме того, предмет-заместитель (знак отсутствующего) опосредствует связь отсутствующего предмета и слова и по-новому трансформирует словесное содержание.

В игре ребенок постигает специфические знаки *д в о я к о г о т и п а*: *индивидуальные условные знаки*, имеющие мало общего по своей чувственной природе с обозначаемым предметом; *иконические знаки*, чувственные свойства которых визуально приближены к замещаемому предмету.

Индивидуальные условные знаки и иконические знаки в игре берут на себя функцию отсутствующего предмета, который они замещают. Разная степень приближенности предмета-знака, замещающего отсутствующий предмет, и замещаемого предмета способствует отработке знаковой функции речи: опосредствующая взаимосвязь «предмет — его знак — его наименование» обогащает смысловую сторону слова как знака.

Действия замещения, кроме того, способствуют развитию у ребенка свободного обращения с предметами и использования их не только в том качестве, которое было усвоено в первые годы жизни, но и по-другому (чистый носовой платок, например, может заменить бинт или летнюю шапочку).

Рефлексия. Игра как ведущая деятельность имеет особое значение *для развития рефлексивного мышления.*

Рефлексия — это способность человека анализировать свои собственные действия, поступки, мотивы и соотносить их с общечеловеческими ценностями, а также с действиями, поступками, мотивами других людей. Рефлексия способствует адекватному поведению человека в мире людей.

Игра ведет к развитию рефлексии, поскольку в игре возникает реальная возможность контролировать то, как выполняется действие, входящее в процесс общения. Так, играя в «больницу», ребенок плачет и страдает как пациент и доволен собой как хорошо исполняющий свою роль. Двойная позиция играющего — исполнитель и контролер — развивает способность соотносить свое поведение с поведением некоего образца. В ролевой игре возникают предпосылки к рефлексии как чисто человеческой способности осмысливать свои собственные действия, потребности и переживания с действиями, потребностями и переживаниями других людей.

§ 3. Влияние игрушки на психическое развитие ребенка

Игрушка как средство психического развития ребенка. Игрушка возникает в истории человечества как средство подготовки ребенка к жизни в современной ему системе общественных отношений. Игрушка — предмет, служащий для забавы и развле-

чения, но одновременно являющийся средством психического развития ребенка.

Как уже говорилось выше, еще в младенчестве ребенок получает погремушки, которые определяют содержание его поведенческой активности, его манипулирования. Подвешенные перед его глазами игрушки он внимательно разглядывает, что упражняет его восприятие (происходит запечатление форм и цветов, возникает ориентировка на новое, появляется предпочтение).

В раннем возрасте ребенок получает так называемые *автодидактические игрушки* (матрешки, пирамидки и др.), которые несут в себе условия развития ручных и зрительных соотносящих действий. Развлекаясь, ребенок учится соотносить и различать формы, размеры, цвета.

В этом же возрасте он получает множество игрушек-заместителей реальных предметов человеческой культуры: орудий, предметов быта (игрушечная посуда, игрушечная мебель), машин и др. Через подобные игрушки ребенок осваивает функциональное назначение предметов, овладевает *орудийными действиями*.

Многие игрушки современных детей имеют исторических прародителей, которые возникли на определенном этапе развития человечества. Уменьшенные лук и стрелы, бумеранги, ножи и пр. имели у древних народов особое назначение. Они обучали ребенка, готовящегося к будущей жизни, конкретным орудийным действиям. В наше время эти предметы превращены в своеобразные игрушки, которые, с одной стороны, как бы сохраняют функцию предмета-прародителя (лук пускает стрелу, стрела летит по назначению и при условии меткого глаза и послушных рук ударяет в цель; бумеранг возвращается; нож режет и т. д.), но, с другой стороны, они уже не служат настоящими орудиями (игрушечный лук не имеет достаточной упругости, чтобы придать стреле большую скорость и силу удара, игрушечная стрела имеет тупой конец, чтобы предостеречь детей от несчастных случаев, бумеранг также превращен в забаву — игрушку на ловкость, игрушечный нож не имеет острого лезвия, не может резать предметы с плотной фактурой). Игрушки-копии реальных орудий имеют совершенно иные функции, чем сами орудия. Они служат для развития у ребенка не частных профессиональных качеств, а некоторых общих качеств, например меткости, ловкости. Те же функции исполняют игрушки, происшедшие из ритуальных предметов (например, мяч и др.).

Игрушки-копии предметов, существующих в быту взрослых, приобщают ребенка к этим предметам тем, что ребенок познает их функциональное назначение, что помогает ему психологически войти в мир постоянных вещей.

Помимо игрушек, созданных специально для детской игры, в качестве игрушек часто используются различные бытовые предметы (пустые катушки, спичечные коробки, карандаши, лоскутки, веревочки и пр.) и так называемый природный материал

(шишки, веточки, щепочки, кора, сухие корни и пр.). Взрослый подсказывает ребенку возможность использования подобных предметов в качестве заместителей реальных предметов.

Большинство из перечисленных предметов может быть использовано по-разному в зависимости от сюжета игры и ситуативных задач; в игре эти предметы выступают как полифункциональные. Они, выступая в качестве заместителей многих предметов, помогают ребенку уже в трехлетнем возрасте овладеть действиями замещения. Если ребенок, получая в руки предмет с закрепленной за ним функцией, действует с ним в соответствии с этой функцией и затрудняется использовать этот предмет по другому назначению, то, получая полифункциональный предмет, он легко использует его в качестве множества других предметов, которые он замещает.

Игрушки как средство воздействия на нравственную сторону личности ребенка. Особое место среди игрушек занимают куклы и изображения животных — мишки, зайцы, обезьяны, кошки и др. Первоначально ребенок выполняет с куклой только те действия, которые ему показывает взрослый: качает куклу, возит ее в коляске, кладет в кроватку. Это прежде всего подражательные действия, а не изображение отношений взрослых. В дальнейшем взрослый предлагает ребенку куклу или игрушечную зверушку как объект для эмоционального общения. Ребенок учится покровительствовать, проявлять заботу, сопереживать игрушке во всех ее кукольных перипетиях, которые ребенок сам создает в своем воображении на основе собственного опыта. Ребенок, играя с куклой или игрушечной зверушкой, учится рефлексии, эмоциональному отождествлению.

Кукла имеет особое значение для эмоционального и нравственного развития ребенка. Благодаря воле и воображению ребенка она «ведет» себя исключительно таким образом, как это нужно в данный момент ее хозяину. Она умна и послушна. Она ласкова и весела. Она строптива и упряма. Она лгунья и неисправимая неряха. Ребенок переживает со своей куклой все события собственной и чужой жизни во всех эмоциональных и нравственных проявлениях, доступных его пониманию. Кукла — *заместитель идеального друга, который все понимает и не помнит зла*. Поэтому потребность в кукле или игрушечном любимом звере возникает не только у девочек, но и у мальчиков. Кукла для ребенка — не только дочка или сынок. Кукла — объект для общения во всех его проявлениях, партнер по общению в игре ребенка.

У каждого ребенка устанавливаются особые отношения со своей куклой или зверушкой. За годы детства каждый ребенок по-своему привязывается к своей игрушке, переживая благодаря ей множество разнообразных чувств.

2,4,27. Андрюша Х. В Москве зашли в «Детский мир» посмотреть, нет ли мишек. Андрюша первым увидел мишек на прилавке: «Мама, смотли, вон мой миша сидит. Давай его сколее!» У мальчика была непоколебимая уверенность, что там его мишка...

2,9,11. Последнее время дети избрали для игры актуальную для них сейчас тему: лечение. Близнецы четко повторяют над куклами все действия, какие мы обычно совершаем с простуженными малышами. Отрывают кусочки бумажки и предлагают их поочередно игрушкам (мишкам, слону, зайке, кукле Танечке и даже Айболиту).

«Пей таблетки!» — приказывают они. Манипулируют пипетками, закапывают куклам в носы. Андрюша не довольствуется этим лечением. Он всем подряд делает укольчики (карандашом), используя давнишний личный опыт. Кукол утешает: «Не плачь. На здоловье».

Постепенно у мальчиков развивается особое отношение к мишкам. Они ложатся спать только с мишками. На ночь укрывают их своими одеялами, оставляют для них часть подушки. Каждый сообщает своему мишке что-то доверительное. Андрюша любит играть с мишкой на равных, как с напарником, в другие игрушки. Иногда мишка с помощью Андрюши разговаривает человеческим голосом с окружающими людьми.

Шестилетний Андрюша знакомит взрослого друга со своим мишкой.

А н д р ю ш а. Смотри, Антон, наша комната. А это все мое. Вот мои игрушки. Вот новый вездеход. Вот мой любимый мишка. Познакомься с ним.

— Здравствуй, мишка, — сказал Антон.

— Здравствуй, — сказал мишка Андрюшиным голосом.

— Тебя, мишка, как зовут?

— Меня зовут Мишка, — сказал мишка Андрюшиным голосом.

— Мишка и все? — спросил Антон.

Мишка и все. Андрюша был маленький, когда я у него появился. И он так меня назвал, — сказал мишка Андрюшиным голосом. *(По материалам В. С. Мухиной.)*

Большое влияние на эмоциональное отношение к игрушке оказывает *фактура материала*. Дети избирательно относятся к игрушкам, изображающим одно и то же животное, но с р а з н о й фактурой. Мягкие, пушистые материалы вызывают положительные эмоции, стимулируют ребенка на игру. Шершавые, холодящие материалы не всякий ребенок готов принять как фактуру любимой игрушки. С помощью правильно подобранной фактуры игрушки у ребенка легче вызвать к игрушечной зверушке положительные эмоции: доброжелательность, сочувствие и сорадость.

Наблюдения показывают, что ребята очень любят играть с мягкой игрушкой. Сажают такую игрушку вместе с собой во время обеда, ложатся вместе с ней спать, во время просмотра диафильмов сажают на колени. Играя в различные игры (пароход, поезд), обязательно берут с собой медведей, собак, чебурашек, хотя в группе есть и другие игрушки.

С детьми индивидуально проводился специальный эксперимент. Перед ребенком на етоле ставили трех игрушечных кошек, сделанных из разного материала: первая — мягкая, пушистая (приятный на ощупь искусственный мех), вторая — пластмассовая, фактурно теплая, третья — резиновая, холодная, в тальке. Все игрушки были одинакового размера.

Ребенку предлагали прослушать сказочку про хорошенькую кошечку Салли:

«На улице было холодно и сыро, солнце скрылось за тучами, и начался дождь. Хорошенькая кошечка Салли бродила по улицам, потому что дома у нее не было.

Спала она где придется и ела то, что попадется. Салли промокла насквозь, ей было холодно и хотелось найти уютное сухое местечко, где можно согреться и отдохнуть. Вдруг она заметила открытую дверь и неслышно проскользнула в нее. Это был невысокий темный сарай. Только хорошенькая Салли устроилась поудобнее и задремала, как услышала урчание: «А ну, брысь отсюда! Уходи! Это мой дом и я здесь хозяйин. Все кошки подчиняются мне — великому Дику!»

Салли увидела злого кота, который прыгнул прямо на нее и первым ударом сбил ее с ног, вторым — покатил по полу. Удары сыпались один за другим, и очнулась бедняжка Салли только на улице.

Тут-то и нашел ее верный Том, кот, живущий недалеко в заброшенном пустом доме. Он помог Салли подняться и привел ее в свой дом. Здесь было тепло и сухо. Верный Том уступил бедняжке Салли свою постель и осторожно вылизал ей бока, спинку, лапки и нос. Салли заснула.

Когда она открыла глаза, было уже утро. Она огляделась и не увидела рядом Тома. Она испугалась, что снова осталась одна без поддержки и защиты. Но в это время в сарай вбежал верный Том, держа в зубах кусок колбасы. Салли была очень голодна, она вспомнила, что последний раз ела только вчера днем. Том положил к ее лапкам колбасу. Салли принялась за еду. Она с удовольствием съела бы все, но, съев половину, другую оставила Тому. Потом они отправились на прогулку в парк. Там была чудесная зеленая полянка, на которой они весело играли. Хорошенькая Салли придумала очень интересную игру: они прыгали, кувыркались, догоняли друг друга.

В самый разгар веселья появился злой Дик, тот, который прогнал бедняжку Салли. Он громко замыкал: «Это моя полянка, а вы уходите отсюда!»

Глаза его зло блестели, хвост воинственно раскачивался из стороны в сторону. Дик увидел хорошенькую Салли и возмущенно спросил: «И ты здесь? Я же тебя так отлупил вчера, что думал ты больше и не встанешь! Сейчас я тебя проучу!»

В эту минуту верный Том бросился на защиту Салли. Он грозно замыкал и прыгнул на Дика.

Эта схватка была страшной, но не долгой. Том победил и был вознагражден дружбой Салли».

После того как ребенок прослушал сказочку, ему предлагалось выбрать из трех игрушечных кошек ту, которая будет Салли, ту, которая будет Томом, и ту, которая будет Диком. Оказалось, что подавляющее число детей предпочитает мягкую, пушистую игрушку и менее прочих — резиновую. Для Салли большинство детей выбрало пушистую, меховую игрушку, для Тома большинство выбрало пластмассовую игрушку, для Дика большинство детей выбрало резиновую игрушку. (Из материалов М. А. Разбаш.)

Важное значение имеет также *соотношение пропорций головы и тела игрушки*. Установлено, что определенное соотношение пропорций игрушки вызывает покровительственное отношение. Укороченный овал лица куклы или мордочки зверюшки, пухлые щеки, маленький нос и большие глаза — такие признаки облика игрушки, которые вызывают у ребенка прилив нежных чувств.

Куклы — копии человека имеют разное предназначение в игре.

У традиционной, «прекрасной», куклы большие глаза, обрамленные длинными ресницами, коротенький носик, маленький яркий рот. Обязательно роскошные (белые, золотые, рыжие, черные) волосы. Такая кукла получает имя от своей хозяйки — маленькой девочки. «Прекрасная» кукла может быть дочкой, принцессой, мамой. В «прекрасную» куклу играют в основном девочки.

У *характерной* куклы (это кукла-мальчик или кукла-девочка) выражены определенные человеческие качества: наивность, глупость, озорство и т. д. Эта кукла несет в себе характерологическую заданность, которая часто определяет разыгрывание сюжета.

Куклы — герои народных и авторских сказок, мультфильмов и т. д. также характерны по своей внешности (Буратино, Чебурашка, Белоснежка и др.), но они несут в себе заданность образа поведения, стабильную нравственную характеристику, несмотря на меняющиеся сюжетные линии в игре. Такие куклы как бы требуют от ребенка эталонного поведения. Поэтому Буратино и Белоснежка всегда хорошие, добрые, справедливые и честные, а Карабас и Колдунья плохие, злые, несправедливые и лживые. Интересно, что в самих сказках положительные герои не несут в себе всего множества положительных черт, которые ребенок затем им приписывает, так же как и отрицательные герои не имеют большого набора негативных черт. Благодаря тому что куклы — герои сказок несут в себе эталонность нравственного облика, ребенок сосредоточивает на ней весь свой моральный опыт и проигрывает сюжеты с проблемными ситуациями межличностных отношений. Характерные куклы, куклы — герои сказок любимы не только девочками, но и мальчиками. Любимая игрушка учит ребенка доброте, способности идентифицироваться с куклой, с природой, с другими людьми.

Отдельно надо сказать о так называемых *агрессивных игрушках*, цель которых — воспитать у ребенка садистские наклонности. Так, в некоторых капиталистических странах создаются многочисленные наборы комнат ужасов, маленькие гильотины, электрические стулья и прилагаемые к ним куклы-жертвы. Такие игрушки предназначаются якобы для того, чтобы помочь ребенку изжить «врожденную» агрессивность. Однако разрешенные упражнения ребенка в насилии, хотя бы и в игровой форме, могут сформировать холодную отчужденность, снять человеческое табу на жизнь и личное достоинство человека, сформировать отношение к другому человеку как к безличному, не имеющему ценности существу.

Глава 7. ПРОДУКТИВНЫЕ ВИДЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ, ЭЛЕМЕНТЫ ТРУДА И УЧЕНИЯ В ДОШКОЛЬНОМ ДЕТСТВЕ

§ 1. Развитие изобразительной деятельности

Игра — не единственная деятельность, которая влияет на психическое развитие ребенка.

Ребенок рисует, лепит, строит, вырезает. Общим для всех этих видов деятельности является то, что они направлены на создание того или иного продукта — рисунка, конструкции, аппликации. Но

каждый из этих видов деятельности имеет свои особенности, требует овладения особыми способами действия и оказывает свое специфическое влияние на развитие.

Развитие графических образов. Мы уже видели, что истоки изобразительной деятельности ребенка относятся к раннему детству. К началу дошкольного детства ребенок, как правило, уже имеет некоторый (хотя и очень ограниченный) запас графических образов, позволяющих ему изображать отдельные предметы. Однако эти изображения имеют с предметами лишь самое отдаленное сходство.

Умение узнавать в рисунке предмет является одним из стимулов совершенствования изобразительной деятельности. Это совершенствование имеет длительную историю. В детский рисунок внедряются разные формы опыта, который ребенок получает в процессе действий с предметами, их зрительного восприятия, самой графической деятельности и обучения со стороны взрослых. Рисунок взрослого отображает только те свойства предмета, которые можно воспринять зрительно. Ребенок же использует весь опыт. Поэтому среди детских рисунков наряду с изображениями, соответствующими зрительному восприятию, можно встретить такие, в которых выражается то, что ребенок выясняет, не глядя на предмет, а действуя с ним или ощупывая его. Так, нередко дети плоскую остроугольную фигуру (например, треугольник) после ее ощупывания рисуют в виде овала с отходящими от него коротенькими черточками, которыми они пытаются подчеркнуть остроугольность изображаемого предмета. Такие изображения остроугольных фигур объясняются попытками приспособить для этой цели сложившийся раньше графический образ в виде замкнутой кругообразной линии.

Графическая форма, в которой дети изображают предметы, обусловлена прежде всего тремя моментами: имеющимися в распоряжении ребенка графическими образами, зрительным впечатлением от предмета и двигательнo-осязательным опытом, приобретаемым в процессе действия с ним. Кроме того, ребенок передает в рисунке не только впечатление от предмета, но и свое понимание предмета, свое знание о нем. Так, один маленький мальчик, наблюдавший, как мать рисует женскую фигуру, настаивал, чтобы сперва были нарисованы ноги, а затем уже платье.

Бедный, едва намеченный рисунок ребенка показывает, что он не делает серьезной попытки точно и полно воспроизвести изображаемый предмет. Очень часто, когда ребенок рисует человека без волос, ушей, туловища и рук, его «искусство» остается далеко позади его познаний. Ребенок рисует, опуская части и детали, которые ему кажутся неважными.

Для того чтобы проследить, в какой мере при изображении сложных предметов дети стремятся отобразить их реальные особенности, было проведено следующее наблюдение. Детям предлагали рассмотреть чучело белки. Каждый ребенок получал

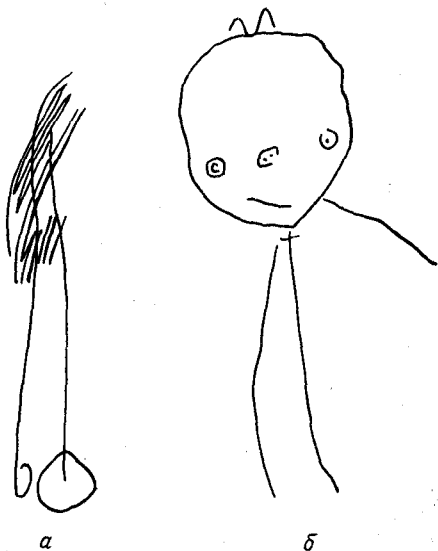


Рис. 7 Изображение белки по представлению

как нарисовать. Проводит линии. Потом вдруг сообразил, рисует лапки: «Ножки. Вот». Сверху размашистыми линиями изображает мех. Объясняет: «Это она мягонькая». Рисунком доволен вполне (рис. 7, а).

3,7,0. Андрюша с улыбкой рассматривает белочку. «Какие у нее лапки! — удивляется он. — Мордочка. Глазки. А нос из чего? Смотри, ушки». После того как белочку забрали и предложили ее нарисовать, тут же берет карандаш и пристраивается к ее изображению. Рисует округлую голову, от нее проводит лапки (всего их оказалось три). Пытается к каждой лапке пририсовать коготки: «Все. На». Рисунком доволен (рис. 7, б). (По материалам В. С. Мухиной.)

Таким образом, ребенок создает изображения, которые в определенной степени соответствуют предмету. Характер изображений определяется способом обследования и тем, что выделяет для себя ребенок в процессе обследования. Дети, гладившие белку и отмечавшие ее мягкость, пушистость, максимальное внимание уделяли затем изображению шерсти, часто упуская многие детали строения тела животного, а дети, которые тщательно рассматривали чучело зверька, стремились передать все, даже мелкие характерные детали (например, коготки).

Характерно, что дети способны узнавать изображения, сделанные сверстниками. Так, детям предложили несколько игрушек, не похожих ни на какие известные. Они могли рассмотреть их, потрогать, поиграть. После того как дошкольники привыкли к игрушкам и запомнили их названия, нескольким детям из каждой возрастной группы предложили нарисовать все

возможность поиграть с белочкой, рассмотреть ее мордочку, лапки, погладить ее по шерстке. При этом он оставался в полном неведении относительно того, для чего ему дали белку. Минут через пять у ребенка забирали белочку и предлагали нарисовать ее. Оказалось, что детям в равной мере свойственно опираться как на зрительное, так и на двигательное-осязательное знание о предмете.

3,7,0. Сережа смотрит на белочку. Дотрагивается до ее лапок: «Ножки». Проводит рукой по шерстке: «Мягонькая». Пальчиком забирается в шерсть: «Мягко». Улыбаясь, гладит белочку. После того как белочку забрали и предложили ее нарисовать, Сережа, взяв карандаш, стал мучительно соображать,

игрушки. Сначала дети рисовали по памяти (игрушки были спрятаны). Во второй раз дети рисовали, когда игрушки находились перед ними.

Затем все рисунки предъявляли детям, знакомым с игрушками, но не изображавшим их. Оказалось, что дети узнают в рисунках своих сверстников игрушки, причем узнают не только изображения, отражающие достаточное число признаков, но и такие рисунки, в которых передается один-два существенных с точки зрения маленького художника признака.

Хотя детский рисунок ориентирован на отражение действительности, он очень часто не соответствует тому, что ожидает увидеть взрослый. Когда один ребенок рисует машину с количеством колес, во много раз превышающим число, отпущенное конструкторами, у другого ребенка такой рисунок не вызывает сомнений. Взрослый, рассматривая подобный рисунок, упрекает ребенка за то, что это вовсе не похоже на машину («Скорее похоже на нитку с бусами!»). Дошкольник огорчается. Он не доволен взаимным непониманием. Но как бы ребенок ни противостоял взрослому, он ориентирован прежде всего на то, чтобы быть таким, как взрослые. Рисунок ребенка поэтому медленнее, но верно развивается в направлении, приемлемом для данной культуры. В построении графических образов ребенок все больше ориентируется на зрительные впечатления. К этому приводят его, безусловно, взрослые, которые, отвергая неудачный с их точки зрения рисунок, предлагают посмотреть на предмет.

Рисование с натуры возникает под влиянием специального воздействия взрослого. Если наблюдать за рисующими детьми, перед которыми поставили предмет, то можно установить общую для дошкольников особенность в поведении: едва взглянув на предмет, они продолжают быстро и уверенно рисовать на бумаге. У ребенка, как правило, нет потребности в систематическом наблюдении натуры, и потому его рисование даже при наличии натуры скорее можно оценить как рисование по представлению.

Образование графических шаблонов. Создаваемые в процессе обучения условия побуждают детей совершенствовать графические образы, вносить в них новые элементы, отображающие характерные черты изображаемых предметов. Постепенно графические образы становятся все более соответствующими реальному предмету. Однако детскому рисованию присуща известная тенденция к закреплению привычных графических образов. При определенных условиях это превращает образы в застывшие шаблоны. Изобразительные шаблоны представляют собой весьма прочные образования, так как они отвечают элементарным требованиям изображения и находят признание у окружающих людей. Распространенными шаблонами являются изображения домиков, цветов, деревьев и т. п. Подобные шаблоны обладают удивительной живучестью — на протяжении десятилетий они передаются из поколения в поколение. Усваивая шаблон, ребенок

начинает переносить его из рисунка в рисунок, мало заботясь о его совершенствовании. Только специальная задача, возникшая в процессе рисования, заставляет ребенка, не изменяя шаблона, пририсовывать к нему отдельные детали. Например, если юная художница рисует себя и папу, то для портретного сходства одному человечку пририсовывается каракулька, означающая бант, а другому — папирота с неопишимо густым дымом.

С детьми дошкольного возраста проводили следующий опыт. Им показывали поочередно желудевых человечков. У первого человечка не было шеи. У остальных шея была, причем у каждого последующего длина шеи увеличивалась на $\frac{1}{2}$ сантиметра. Дети с легкостью начинали рисовать человечка, но на шею долго не обращали внимания. Многие из них спохватывались лишь после шестого-седьмого предъявления. В этом случае дети либо сразу же рисовали необычайно длинную шею, где ей положено быть, либо пририсовывали ее вертикально сверху головы, либо рисовали в виде галстука, идущего от головы вдоль всего туловища. Этот пример показывает, что затвердевшие шаблоны затрудняют рисование, соответствующее реальному предмету.

Закрепление графических образов, превращение их в шаблоны представляют большую опасность для развития детского рисования. Если не следить за этим процессом, ребенок может так и не научиться рисовать ничего, кроме нескольких усвоенных им схем определенных предметов. В задачи обучения входит разрушение застывших шаблонов.

Таким образом, *в развитии детского рисунка тенденция к развитию графических образов сталкивается с тенденцией к закреплению этих образов, превращению их в графические шаблоны.* От того, какая из этих тенденций будет преобладать, в значительной мере зависит судьба детского рисования. А это, в свою очередь, определяется главным образом особенностями обучения. Обучение, основанное на копировании готовых образцов, способствует образованию шаблонов. Обучение, направленное на совершенствование способов передачи свойств объекта в изображении, снимает шаблоны и совершенствует графическую форму рисунков. Поэтому воспитатели должны обратить особое внимание на развитие изобразительной деятельности детей.

Использование цвета. В ходе развития рисования у ребенка появляется потребность пользоваться цветом. При этом начинают проявляться две тенденции в использовании цвета. Одна тенденция заключается в том, что ребенок использует цвет произвольно, т. е. может раскрашивать предмет или его части любыми красками, часто не соответствующими реальному цвету предмета. Так, у нарисованного человека одна рука может оказаться красной, а другая — синей; отдельные пряди волос на голове могут быть нарисованы разными цветами. Другая тенденция заключается в том, что ребенок стремится окрасить изображаемый предмет в соответствии с его действительным цветом. При этом дети

используют цвет некоторых предметов в качестве их обязательного признака и закрашивают изображение предмета одноцветно, без передачи оттенков. Это объясняется тем, что часто дети пользуются знанием цвета предмета, установленным со слов взрослых, минуя собственное восприятие. Поэтому детские рисунки заполнены цветовыми штампами (трава зеленая, дерево с зеленой кроной и коричневым стволом, солнце красное или желтое).

Свободное применение цвета в детском рисунке может иметь глубокие основания. Только у совсем маленьких детей (двух-трех лет) одинаковое отношение к краске любого цвета. Получив в руки кисть и бумагу, они мажут всеми красками без разбора. Когда ребенка спрашивают, какая самая красивая, он отвечает: «Все красивые». Но уже в три-четыре года положение вещей существенно меняется.

Характерная особенность детских рисунков та, что в них дети выражают свое *отношение* к самому рисунку. Все «красивое» дети изображают яркими красками, часто с нарядными орнаментами. «Некрасивое» рисуют темными красками, нарочито плохо исполняя рисунок. Взрослый художник и злодея будет тщательно прорисовывать, находя особые приемы для выражения отрицательного отношения к изображаемому субъекту. Ребенок разрешает себе нарисовать злодея, бабу-ягу, забияку небрежно — с его точки зрения они не стоят стараний. Таким образом, *цвет и тщательность прорисовки выражают отношение ребенка к содержанию рисунка.*

Эмоционально воспринимая цвета и предпочитая один цвет другому, ребенок часто использует любимый цвет не для передачи реального цвета предмета, а для *у к р а ш е н и я* изображаемого. Поэтому дети раскрашивают изображенные предметы цветными полосами или узорами, которые вовсе не свойственны им.

Изобразительная деятельность оказывает специфическое влияние на развитие современных детей. Ребенок в рисовании переходит от диффузных (неопределенных) графических образов, выступающих как знаки сходных групп предметов, к собственно изображению конкретного реального предмета. Развитие изобразительной деятельности в таком направлении требует от ребенка прежде всего развития восприятия и мышления, умения не только смотреть, но и видеть, что позволяет передавать предметный мир по принятым изобразительным законам. Использование цвета в свою очередь влияет на развитие восприятия и эстетических чувств ребенка.

§ 2. Содержание детского рисунка

Динамика развития содержания детского рисунка. Рисунки детей из разных стран пестрят «головоногами», домами, деревьями, цветочками и машинами. Это содержание дети заимствуют у взрослых, которые предлагают некоторые графические образцы, когда ребенок начинает увлеченно рисовать каракули.

Рисование ребенком человека, безусловно, определяется не столько его направленностью на себе подобных, сколько тем, что взрослые, как правило, в первую очередь знакомят ребенка с изображением человека. Собственно, этот факт выступает как упрочившийся среди современных людей стереотип начала обучения рисованию в условиях семейного воспитания.

Что касается малышей, посещающих детские сады, то содержание их рисунков в большей мере соответствует принятой программе. Поэтому в основном содержание первых рисунков этих детей составляют ленточки, дорожки, забор, солнышко, шарик, баранка, снеговик, цветок, елка и др.

Застревание ребенка на рисовании узкого числа объектов, заимствованных у взрослых, и на рисовании найденных в ориентировочном черкании графических форм, которыми ребенок начинает изображать реальные предметы, продолжается примерно до пяти лет. Затем ребенок становится способным при поддержке взрослого преодолеть привычные шаблоны и рисовать все, что вызывает у него интерес. Он не только начинает рисовать отдельные предметы и сюжетные картинки, но и выражает готовность иллюстрировать книжки и события своей жизни. В это время дети рисуют особенно много. В возрасте от пяти до шести лет дети могут создавать до двух тысяч рисунков — во много раз больше, чем в предыдущие и последующие годы.

Содержанием рисунков в это время становится все, что может происходить в воздухе, на суше и на море.

В дошкольном возрасте дети направлены на изображение объективного мира. Однако они не оставляют без внимания и фантастических персонажей. После шести лет поток рисунков у детей становится не таким обильным. Но изобразительный репертуар также очень разнообразен.

Однако нельзя сказать, что рисунки всех детей в возрасте от пяти до шести лет начинают изобиловать разнообразием тем и сюжетов. Многие дети, у которых не развивается познавательный интерес к окружающему, застревают на узком круге тем. Они рисуют только лишь человека, дома, цветы и деревья. Реально такая узость тем обусловлена как общим развитием ребенка (у него не развивается установка видеть все многообразие мира), так и кругом стереотипных графических построений, рабом которых он становится.

В условиях систематического художественного воспитания круг тем, который ребенок делает предметом своего рисования, становится неизмеримо шире. Однако мы отчетливо наблюдаем общую тенденцию — *в дошкольном возрасте дети привязаны к содержанию, предложенному им взрослыми.*

Не следует думать, что ребенок находится в оковах влияния взрослого в негативном смысле этого слова. Вне присвоения духовной культуры от посредников, стоящих между этой культурой и ребенком, нет развития личности ребенка. Лишь внутри общей

тенденции следования за взрослым ребенок проявляет свою индивидуальность, причем, чем старше ребенок, тем отчетливее эти проявления.

Рисуют мальчики и девочки. Тематика детских рисунков обусловлена многими факторами. Один из них — *принадлежность ребенка к определенному полу и степень его сензитивности к половым различиям*. Общая направленность на идентификацию со своим полом придает определенное содержание и рисункам ребенка: мальчики, особенно сензитивные к мужским ролям, рисуют строительство домов и городов, дороги с мчащимися автомобилями, самолеты в небе, корабли в море, а также войны, драки, потасовки. Девочки, сензитивные к женским ролям, рисуют «хорошеньких девочек» и принцесс, цветы, сады, всевозможные орнаменты, а также дружбу детей и мам, гуляющих с дочками.

В некоторых случаях мы находим у детей исключительную приверженность к ценностным ориентациям другого пола, когда вдруг мальчики начинают увлекаться вязанием и рисованием цветочков, а девочки рисуют батальные сцены. Такая идентификация с другим полом в норме обусловлена выбором ребенком своего кумира среди представителей другого пола и бессознательным следованием за всеми его проявлениями (чаще это старший брат или сестра). Постепенно, однако, доминирующее влияние кумира уступает место стереотипным общественным ожиданиям.

Рисуют дети разных народов. Особый интерес представляют рисунки, содержание которых обусловлено *ценностными ориентациями национальной культуры и социального устройства общества*.

Для того чтобы собрать рисунки, более полно отражающие особенности присвоения культуры, потребовалось найти специальную формулировку задания, которая вынуждала бы ребенка дать нужное содержание. Как оказалось, задание нарисовать «самое красивое» и «самое некрасивое» в наибольшей мере организовывало выбор предмета для изображения, что давало возможность получить бóльший процент рисунков, выявляющих специфику культурных ориентаций, чем при рисовании на свободную или любую другую тему.

Выполнение задания организовывалось следующим образом. Рисунки собирались в естественных условиях, как правило, на очередных занятиях. Задание дети должны были выполнять самостоятельно, без помощи взрослых. После того как рисунки были готовы, детям предлагалось объяснить, почему нарисованное ими можно считать красивым или некрасивым. Детские суждения записывались на обратной стороне рисунка. Там же фиксировались имя, фамилия и возраст автора. Кроме того, записывались национальная принадлежность, страна, место проживания (город, село, ферма и т. д.).

Были собраны и проанализированы рисунки детей следующих стран: Бельгии, БНР, ВНР, Греции, Колумбии, Кубы, МНР, СССР, ЧССР, Японии.

Рисунки детей, начиная с пяти лет, уже отражают важные общественные события, национальные традиции и культурные особенности страны. Содержание представлений о красивом и некрасивом у детей разных народов во многом совпадает.

Красивое для всех детей — это приятные зрительные впечатления (цвет, форма предметов, орнаменты), положительно эмоционально переживаемые явления природы, хорошие, одобряемые окружающими поступки людей, результаты человеческой деятельности и т. п. Некрасивое — все неприятное, страшное и пугающее, то, что осуждается окружающими: грязные, неумытые дети, неряхи; драки, убийства, пьяные грубые люди, война, насилие. Это в известных масштабах общедетская, межнациональная оценка красивого и некрасивого.

Особый интерес должны представлять те случаи, когда оценки красивого и некрасивого у детей разных народов не совпадают.

Сравнительный анализ рисунков дал возможность увидеть типичные ценностные ориентации детей разных культур. Изображение красивого и некрасивого является отражением типичных для каждой страны культурных ценностей, следствием влияния на ребенка общественных ценностных ориентаций. Поэтому рисунок с изображением Фудзиямы, например, для японского ребенка выступает не только как рисунок горы, но и как символ страны и красоты. Если японский ребенок выбирает Фудзияму как красивое, то маленький монгол рисует каменистые просторы, русский — березу, лес или степи, а грузин — горы. Этот выбор обусловлен сложившимся отношением каждого народа к родной природе как ценности, обладающей положительной значимостью в материальном и духовном плане.

Типично для рисунков детей разных народов проявление *этнического самосознания*. Так, рисунок маленького японца из Токио Токуясу Я. — огромное желтое солнце в оранжевом небе и распустившаяся чаша красного цветка. Автор рисунка пояснил: «Самое красивое — это когда лучи восходящего солнца купаются в распустившемся цветке лотоса». Исконная японская религия синто утверждает, что все в мире одушевлено и, следовательно, священо: огненная гора, лотос, цветущий в болотистой трясине, цветущая сакура, радуга после грозы. Для маленького японца восходящее солнце — это не просто утреннее солнце, но одновременно и рождающееся живое существо, и символ родины — Страны восходящего солнца. А распускающийся лотос и лучи, купающиеся в чаше его лепестков, — это не просто красиво, не отвлеченная метафора, но конкретное описание действий живого существа. Весь этот сложнейший сплав из межнациональных символов радостного, красивого — утреннее солнце, распустившийся цветок — и традиционно-национального осмысления этих явлений становится в рисунке четким этническим знаком общества, воспитывающего юного художника. Подобных примеров можно привести множество. (Из материалов В. С. Мухиной.)

Дети своими рисунками без всякого специального намерения отражают идеологическую и культурную направленность общества, учатся оценивать действительность, подражая оценкам взрослых. Путь развития каждой культуры своеобразен, поэтому наряду с системой общечеловеческих ценностей ребенок, развиваясь, присваивает ценности, свойственные той стране, тому обществу, в котором он живет. Усваивая ориентации окружающих людей, ребенок вырабатывает и свою личную позицию.

Если современный советский ребенок изображает человека как красивое, то это чаще всего человек героической профессии:

полярник, летчик или космонавт. Многие советские дети изображают ту или иную трудовую деятельность. В среде, где труд является почетным правом и обязанностью каждого человека, в детях воспитывается отношение к трудовой деятельности как к важнейшему для общества делу. Полезное, хорошее дети осмысливают и как красивое.

Нравственное равно эстетическому. Дети разных стран и разных социальных систем в качестве красивого выбирают человека по нравственным и эстетическим оценкам. В сознании ребенка исторически выработанные средства для оценки нравственных качеств человека (категории «добро» и «зло») и средства для оценки эстетической значимости (категории «красивое» и «некрасивое») вступают во взаимодействие. Четко выражена тенденция: нравственные и эстетические категории в детском сознании сливаются по их полярностям — категория добра соединяется с категорией красивого, а категория зла сливается с категорией некрасивого. В конкретном содержании рисунка эти категории выражаются в виде сюжета, отражающего поступок хорошей или плохой.

В сознании ребенка формируются обобщенные эталоны красивого — хорошего и некрасивого — нехорошего. Эти эталоны ребенок соотносит с объектом изображения и соответствующим образом представляет его в своем рисунке. Если в качестве красивого выбирается человек с «хорошей душой», с «добрым сердцем», то ребенок, как правило, использует все известные ему выразительные средства, чтобы было сразу ясно, что душа у этого человека еще и красивая.

Отчий дом. Содержание детских рисунков зависит и от территориального проживания ребенка. Как показал анализ, рисунки городских и сельских детей имеют некоторое различие в содержании. Это различие не прямое. Оно обусловлено не столько тем, где живет ребенок, сколько *отношением взрослых к месту жительства.*

Отвечая на вопрос: «Какой дом самый лучший, где лучше жить?», монгольские дети в основном называют лучшим тот, где живут сами. Городские явно предпочитают городскую квартиру; подробно описывают все удобства и преимущества жилых домов современного города. Мнения сельских детей по поводу лучшего жилища разделяются: больше половины предпочитают жить в юрте. Рисунки монгольских детей подтверждают их высказывания.

Бельгийские городские дети восстают против урбанизации, удручающе воздействующей на психику городского человека. Самое некрасивое для юного бельгийца очень часто — улицы родного города, самое красивое — природа. Вслед за своими родителями мальчики и девочки повторяют: «Мы так устали от этой жизни в городе». *(Из материалов В. С. Мухиной.)*

Семейный портрет. Родные и сам ребенок нередко выступают объектом его изображения. Дети уже в пять-шесть лет могут правильно перечислить всех членов своей семьи, а также определить свое место среди братьев и сестер по счету. В этом возрасте дети хорошо осознают внутрисемейные отношения. Они отдают

себе отчет в вопросе о главенстве в семье, о том, кого они любят и предпочитают, кого боятся (если такие имеются), на кого хотят походить.

Когда ребенок приступает к изображению своей семьи, то чаще всего он никого не забывает и представляет в своем рисунке все семейство. Однако так бывает не всегда. Один и тот же ребенок может в одном рисунке представить всех, а через несколько дней, рисуя свою семью, вдруг упустить из виду кого-нибудь. Обычно он делает это не нарочно. Среди невнесенных в рисунок могут быть один из родителей, брат (сестренка) или он сам. Тех, кого ребенок особенно любит, он изображает более тщательно, ища портретного сходства, других — лишь обозначает схематически.

Тамучин Ч. (6 лет, МНР) рисует любимого брата, папу и маму, но забывает самого себя. Состав семьи Ганбатора Г. (7 лет, МНР) не так уж велик: папа, мама, дедушка, старший брат и сам Ганбатор. Рисует он, однако, не всех — забыл о старшем брате. На вопрос: «Кто глава семьи?» — мальчик ответил: «Папа», а когда спрашивали: «Кого больше всех любишь?» и «Кого больше всех слушаешься?» — он ответил: «Дедушку». При изображении членов своей семьи начал рисовать с мамы. Когда начал рисовать дедушку, очень старательно изображал все детали лица и одежду. Дед стоит в кругу семьи. Он одет в зеленый *деле* (вид одежды), в национальных сапогах с орнаментом, в поясе трубка и табачник (такие носят старики в сельских местностях), на голове шляпа. Остальные члены семьи нарисованы более мелко и схематично. (Из материалов У. Лувсандандар.)

В изображениях семьи могут присутствовать желаемые, но реально не существующие родственники: маленькие братишки (или сестренки), папа или мама. Но такого рода рисунки редки, и ребенок обычно стыдится и старается не показывать их. Часто ребенок начинает рисовать с любого члена семьи. Однако, любя одного члена семьи, он начинает с изображения того, кого боится, но почитает. Любовь, доброта, доверие, внимание, а также неприязнь, зло, страх, безразличие — исконные отношения людей друг к другу. Ребенок стремится к взаимной идентификации со взрослым или с предпочитаемым сверстником. Все проявления идентификации (любовь, доверие, нежность к нему) утверждают ребенка в его исключительности, поднимают его чувство личной ценности. Все проявления отчуждения (неприязнь, зло, безразличие), напротив, воспринимаются как отказ в признании его ценности. Носителя любви к своей персоне ребенок тоже одаривает своей нежностью, вниманием и любовью. Рисуя на тему «Самое красивое», дети нередко изображают портреты своих любимых близких: мамы, папы, бабушки, дедушки, сестренки или братишки. Ребенок из неблагоприятной семьи может нарисовать как некрасивое пьяницу, дебошира или хулигана, но он чаще всего не скажет, что это его пьяный отец или старший брат. Он просто поясняет: «Плохо, когда пьют. Это пугает детей, и это вообще плохо».

Детям свойственно рисовать не только портреты членов семьи, но и сцены семейной жизни, которые эмоционально задевают их. Нередко дети принимаются рисовать иллюстрации к соб-

ственной повседневной жизни, перемежая их с изображением того, чего еще пока нет, но что они желали бы иметь. В этом случае ребенок создает серию рисунков-рассказов о своей реальной и воображаемой жизни. Так, пятилетняя Ирочка рисует сцены покупки игрушек, поездку на дачу, которые еще предстоят. Во всех сценах принимают участие собаки и щенки. Эти персонажи — герои тайных желаний девочки.

Автопортрет. Рисуют дети и самих себя. В автопортрете часто отражено положительное отношение к своей персоне: изображенный на портрете одет в желаемую одежду (в красивое платье или в форму), находится в желаемом месте, в желаемых обстоятельствах. Такое оптимистическое изображение собственной персоны соответствует центральному личностному образованию нормально развивающегося ребенка: у него отчетливо представлены чувство доверия к внешнему миру и чувство личной ценности. Как уже было сказано выше, первое, что обнаруживает себя в самосознании ребенка, — это мысль о его несомненной ценности, которую он чаще всего формулирует словами: «Я хороший». Вот эту-то свою «хорошесть» ребенок и изображает в рисунке: хороший — значит красиво одетый, хороший — значит при всех положенных хорошему привилегиях.

Когда ребенок начинает рисовать себя в трудных ситуациях обыденной жизни или изо дня в день рисует свои страшные сны, это сигнал об его эмоционально неблагоприятном состоянии.

Братья наши меньшие. Дети всегда эмоционально относятся к животным и хотят их иметь. Монгольские дети хотят иметь лошадь, животное, которое составляет неотъемлемую часть монгольского образа жизни. Конь — мечта монгольских мальчиков и девочек. Дети многих национальностей мечтают иметь собаку («С собакой можно дружить», «Собака меня от всех защитит!»), кошку, а также животных, которые нуждаются в особой опеке (белочку, морскую свинку, птичку).

При всей любви к животным городские и сельские дети по-разному представляют животных в своих рисунках. Сельские дети часто изображают животных в процессе их функционального использования: лошадь или вол везут груз, ослик несет поклажу. Городские дети нередко рисуют самих животных, вне их использования людьми. Однако дети в своих рисунках стремятся выразить свою любовь к животному и стремление его иметь и покровительствовать ему.

Реальное и воображаемое в детском рисунке. Еще одним фактором, обуславливающим направленность содержания детских рисунков, является степень ориентации ребенка на реальную и воображаемую действительность. По содержательной направленности детских рисунков мы можем условно разделить детей на *реалистов* и *мечтателей*: первые изображают предметы и явления природы, реальные события обыденной жизни людей; вторые — свои неосуществимые желания, мечты и грезы. В этой связи надо

специально отметить, что, *чем старше становятся дети, тем чаще в рисунках представлены мечты и желания.* Кроме этого, можно указать на интерес детей к совершенно особому фантастическому миру. Упыри, черты, водяные, лешие, русалки, колдуны, феи, сказочные принцессы и многие другие персонажи определяют, так же как и реальные существа, душевную работу и самочувствие ребенка.

Индивидуальная приверженность в рисовании. Кроме содержания, обусловленного фактором половой сензитивности ребенка, ценностными ориентациями национальной культуры и семьи, степенью ориентации ребенка на реальную и воображаемую действительность, необходимо указать на индивидуальную приверженность ребенка в определенный промежуток времени к одному и тому же предмету рисования.

У каждого ребенка появляется ряд излюбленных тем. Так, пятилетний Кирилл с увлечением рисовал портреты женщин, мужчин, принцев, волшебников и других лиц. Из-под его руки за день выходило до 20—25 подобных рисунков. При этом ему нравилось вводить в портреты элементы орнамента, украшающие, по его мнению, изображения и придающие им «волшебность» и необычность. Кроме того, Кирилл увлеченно рисовал и сами орнаменты. Составление узора было его излюбленным занятием. Брат Кирилла Андрей предпочитал рисовать батальные сцены. Бесконечное число муравьеподобных воинов совершает налеты, окружения, взрывы, атаки, разведки, бомбежки и массу других отважных и хитрых дел, которых они достойны. Андрей рисует войну в воздухе, на суше и на море. Увлекаясь взрывами, грохотом и шумами, он давал своим рисункам соответствующие названия: «Всюду стреляют», «Война на небе и на земле», «Всюду гремит». Еще одна излюбленная тема Андрюши — черты. Эти персонажи постоянно гримасничают и совершают всевозможные каверзы.

Другие братья — Андрюша и Сережа Ш. в течение ряда лет увлекались рисованием машин. Их рисунки — это бесконечные «Победы», тягачи, самосвалы, троллейбусы и тому подобный транспорт, который можно увидеть воочию, рассмотреть в иллюстрации или на фотографии. *(Из материалов В. С. Мухиной.)*

Война и мир в детских рисунках. Анализируя рисунки детей разных стран, а также рисунки детей в различные периоды истории нашей страны (дореволюционные годы, послереволюционные, годы Великой Отечественной войны, период 50—80-х гг.), мы получили возможность увидеть, что дети в своих рисунках отражают события и интересы современного им общества.

Рисунки современных детей на темы войны являются как бы символами, отражающими нравственную оценку войны. Свастика, крейсер с холодными дулами пушек, фашист, похожий на Гитлера, скелет, одетый в военный мундир, — все это выступает как обобщенный международный символ войны. Дети сами изобретают новые символы, которые свидетельствуют о том, что ребенок способен не только присвоить, своеобразно конденсировать и наглядно отразить историю межнациональных отношений, но и затронуть насущные проблемы современного мира.

На выставке «Хиросима — Нагасаки» (1979—1980), экспонировавшейся в Москве, были представлены рисунки очевидцев событий 9 августа 1945 г. В тот день с голубых небес пришло в жизнь людей наиболее мощное оружие массового уничтожения, когда-либо изобретенное человеком.

Маленький очевидец развернувшейся трагедии — пятилетний Охири Сутому в эти же дни нарисовал пять рисунков солнца и падающей на Хиросиму бомбы. Каждый рисунок повествует об изменении отношений солнца и бомбы. Первое мгновение — раннее солнце, уже накаленное докрасна, как было в то утро в действительности, зависло на небесной глади, а возле — точка атомной бомбы. Далее с невероятной быстротой меняется соотношение этих двух тел: бомба увеличивается в размере, а солнце с такой же непостижимой быстротой уменьшается. На пятом рисунке — взрыв бомбы заполонил все пространство своей красной материей.

В настоящее время во многих уголках нашей планеты дети изображают ужасы военной агрессии, насилия и смерти. Так, под эгидой ЮНЕСКО в 1979 г. вышел альбом рисунков палестинских детей, которые отражают борьбу палестинцев с израильской агрессией.

Детские рисунки свидетельствуют о том, что война во всех ее проявлениях ужасает ребенка. Все дети земли протестуют против войны.

Рисунки детей могут помочь понять жизненные позиции людей разных стран. Так, устремленность к свободе и самостоятельности отражается в рисунках детей разных народов. Маленький Хуан Мануэль В. (5 лет, Куба) рисует символ опасности сегодняшнего дня: «Янки-империалист».

Мрачные символы войны и опасности перекрываются потоком рисунков, символизирующих мир. Потребность в мире породила потребность в символах, выражающих это понятие. Придуманные взрослыми символы используют дети. Устоявшиеся символы многовековой культуры человеческого рода — солнце, голубь, человеческое сердце, оливковая ветвь и др., которые представляют собой специальную символику, перенимаются детьми и используются ими в рисунках.

Содержание детских работ определенно показывает, что ребенок чутко реагирует на события жизни взрослых: если взрослые помнят прошлое, то оно становится и достоянием ребенка; если взрослые взволнованы происходящим, то и ребенок взволнован тоже. Мы можем утверждать на основании анализа сотен рисунков детей: *социальные реакции детей адекватны общественному настроению и интересам взрослых*. Анализ детских рисунков позволяет оценивать их как подлинные документы эпохи.

§ 3. Развитие других видов продуктивной деятельности

Конструктивная деятельность. Конструирование — целенаправленный процесс, в результате которого получается определенный реальный продукт. В этом отношении конструктивная деятельность сходна с другими видами продуктивной деятельности (рисованием, лепкой). В то же время конструирование предъявляет специфические требования. Ребенок в процессе этой деятельности начинает понимать, что для создания той или иной конструкции недостаточно присоединять любые детали в любом порядке. Надо выделить *опорные детали*, иначе конструкция развалится.

Конструирование требует совсем иной организации деятельности, чем, например, рисование. Так, при рассмотрении подъемно-

го крана ребенок выделяет в восприятии то, что бросается в глаза: стрелу, на которой висит груз, кабинку для крановщика и колеса, на которых кран передвигается. Изображая кран, ребенок подрисовывает стрелу к кабине, к кабине же пририсовывает колеса. На рисунке все это не выглядит ошибкой, так как внешнее сходство и назначение крана вполне приемлемо переданы.

Однако, имея лишь таксе представление о кране, которое он передал в рисунке, ребенок, пытаясь сконструировать кран, обнаруживает ошибочность своего представления. Так, намереваясь крепить стрелу прямо к кабине, он терпит неудачу — кран обрушивается. Прикрепляя колеса к кабине, ребенок терпит еще одну неудачу. Конструктивная деятельность открывает ребенку, что части предмета взаимосвязаны не только внешне, но и по внутренней логике самого предмета. Если предмет высокий и имеет выступающие части, то они должны быть уравновешены тяжелым основанием. Так, у крана должно быть тяжелое основание — платформа. Колеса будут устойчивее держать кран, если они будут крепиться как можно дальше друг от друга по краям платформы.

Конструктивная деятельность требует своих способов действия, своих приемов обследования и построения конструкции.

Конструирование развивает умение видеть предмет, развивает способность улавливать его назначение, позволяет получить значительно более полное представление о различных свойствах деталей, из которых этот предмет должен быть сооружен. Возводя постройку, ребенок начинает на опыте убеждаться, что одни детали устойчивы в любом положении, другие — лишь в определенном положении, что различные сочетания деталей дают различную прочность. Трудно, например, создать прочную постройку из одних пластин, но, сочетая кубики и пластины, можно сделать прочный домик.

В процессе конструирования ребенок узнает, что за определенной формой и весом деталей стоят определенные конструктивные свойства. Так, например, куб одинаково устойчив, на какую бы грань его ни поставили, а вот брусок будет устойчив лишь в том случае, если его положить на любую из боковых граней; поставленный торцом, он теряет свою устойчивость. Чтобы высокому неустойчивому предмету придать прочность, его нужно зажать между тяжелыми устойчивыми деталями.

Выделяют следующие типы конструктивной деятельности:

- 1) конструирование по образцу;
- 2) конструирование по условиям;
- 3) конструирование по замыслу.

Первый тип конструирования — конструирование по образцу.

Детям предлагают воспроизвести в своих постройках определенный предмет, который выступает в роли образца. Конструирование по образцу происходит по-разному. Простейший случай, когда при детях строят образец. Ребенок видит процесс построения домика, самолета, грузовика или другого предмета. При этом он имеет возможность хорошо выделять детали.

Более усложненный вид конструирования, когда ребенок смотрит на уже собранный образец. В этом случае для ребенка начинается выступать особая задача — вычленив из собранного образца отдельные детали. Поэтому важным этапом конструирования становится *обследование образца*. В процессе обследования у ребенка складывается более правильное представление о конструируемом предмете. Основной принцип обследования образца — анализ крупных, главных частей и их взаиморасположения. Так, например, если ребенок перед конструированием грузовика не сумеет выделить его основные части (мотор, кабину, кузов, шасси), а начнет конструирование с более мелких частей, он почти наверняка обречен на неудачу. *Конструктивная деятельность требует от ребенка умения выделять основные части образца.*

Конструирование по расчлененному образцу может иметь значение только в самом начале овладения конструктивной деятельностью, когда ребенок приобретает первые навыки обследования и умение выделять основные части образца. Продолжительное конструирование по расчлененному образцу перестает в дальнейшем приносить непосредственную пользу, так как ребенок, научившись точно копировать образец, уже исчерпал конструктивную задачу.

Деятельность, состоящая лишь из точного воспроизведения образца, не развивает умения творчески решать конструктивные задачи. Этой цели отвечает конструирование по целостному образцу (не расчлененному на отдельные детали), когда ребенок в результате обследования должен установить, с помощью каких деталей он сможет воспроизвести образец. Например, если ребенок получает задание построить домик из кубиков, а образец представляет склеенную из картона модель, то сама собой возникает перед ребенком задача подобрать детали, с помощью которых можно воссоздать модель.

Еще большего напряжения от ребенка требует образец, данный в виде рисунка. Здесь встает задача воспроизвести на основе плоскостного изображения трехмерную конструкцию. Такая задача требует от ребенка способности увидеть за изображением реальную действительность.

Таким образом, конструирование по образцу — необходимый и важный этап в развитии конструктивной деятельности ребенка.

Второй тип конструктивной деятельности — конструирование по условиям. Этот тип конструирования имеет свою специфику: ребенок начинает строить конструкцию не на основе образца, а на основе условий, которые выдвинуты задачами игры или воспитателем.

Конструирование по условиям требует от ребенка четкой организации деятельности, оно способствует развитию творчества и инициативы. Например, получая от воспитателя задание соорудить из строительного материала стенд для детских рисунков (при игре в выставку), ребенок одновременно получает задачу

подобрать строительный материал таким образом, чтобы сооруженный из него стенд соответствовал размерам рисунков, чтобы этот стенд был вполне устойчив, а отдельные его детали были красиво подобраны по форме и цвету.

Конструирование по условиям приучает ребенка считаться с условиями, дисциплинирует деятельность ребенка. Например, получая задание обнести заборчиком четыре домика таким образом, чтобы один домик (самый большой — домик лисы) был отгорожен от остальных трех домиков поменьше (домики гусей), ребенок понимает, что он не имеет права переставлять домики с места на место, подгоняя их расположение к строящемуся заборчику.

Для ребенка заданное расположение домиков выступает как четкое условие, которому должен соответствовать будущий заборчик.

Дети, хорошо освоившие новый способ постройки заборчиков, начинали с расстановки столбиков. У них четко проявлялись предварительные планирующие действия: они очерчивали движением руки площадь, которую нужно было огородить, размечали, где должны быть столбики, и лишь после этого устанавливали их. При этом дети часто контролировали себя и уточняли расположение столбиков.

Затем между столбиками строили сам заборчик, который в большинстве случаев отмечали четкими, ровными линиями. Правильно построенный заборчик отгораживал домики гусей от домика лисы. Иногда дети отгораживали отдельным заборчиком еще и домик лисы — для надежности.

Как правило, вход во дворик, где живут гуси, дети делали в дальней части дворика и плотно закрывали его воротами. *(Из наблюдений Н. Н. Поддьякова.)*

Конструирование по условиям развивает у ребенка интерес к варьированию.

Дошкольнику чрезвычайно интересно, исходя из одного и того же условия, дать разные решения: по-разному огородить домики, по-разному построить мосты через реку, построить разного типа дома.

Ребенку нравится создавать целый ряд последовательно усложняющихся построек. Так, постройка высоких и низких домиков, широких и узких, длинных и коротких и т. д. формирует у детей обобщенные гибкие представления о различных типах домиков и обобщенные умения строить их. Это создает основу действительно творческого конструирования: дети легко сооружают именно такие домики, которые им требуются по ходу какой-либо игры, легко воплощают в постройках различные замыслы.

Если ребенок имеет небольшой опыт конструирования, если он своевременно не обучался конструированию по образцу, то он, конструируя по условиям, начинает испытывать большие затруднения при сооружении построек. Когда возникает необходимость создать что-нибудь новое, соответствующее условиям, ребенок принимается стереотипно (привычно) воспроизводить известный ему тип постройки, мало соответствующий условиям, — у него еще не сформировались обобщенные представления о типах построек и гибкие обобщенные умения создавать их.

Третий тип конструктивной деятельности — конструирование по замыслу. Этого типа конструирования требует от ребенка игровая деятельность. Для игры требуются сооружения не только из специального строительного материала (например, кубиков), но и из любых окружающих детей предметов — мебели, досок, палок, зонтов, кусков материи. Игра часто требует создания построек, которыми ребенок мог бы пользоваться сам, лично. Дети воздвигают дома, в которые они хотят входить, в которых хотят разместиться. Они строят корабли и баржи, на которых хотят отправляться в плавание.

Использование построек в игре придает большой практический смысл конструированию детей и изменяет характер конструирования. Дети начинают конструировать не только ради того, чтобы их постройка была похожа на какой-либо предмет, но и для того, чтобы поиграть с этой постройкой.

Подобная установка вызывает у детей иное отношение к самому процессу конструирования: дети стремятся сделать такую постройку, чтобы ее особенности соответствовали задуманной игре.

Конструирование для игры объединяет детей. В процессе конструирования они учатся совместно обсуждать план постройки, приходить к общему решению, учатся подчинять свои желания конструктивным замыслам, которые поддерживает большинство, а также отстаивать свои соображения по поводу более удачного варианта конструкции. Дети учатся реконструировать уже возведенную постройку и т. д.

Конструирование по образцу, по условиям и по замыслу — это не этапы, последовательно сменяющие друг друга. Все типы конструирования перемежаются в зависимости от задачи и ситуации. Однако каждый тип конструирования развивает в ребенке специфические способности.

Отдельно надо назвать аппликацию и лепку. Это еще два вида продуктивной деятельности. Их психологическое значение сходно со значением изобразительной и конструктивной деятельности. Благодаря тому что ребенок активно занят рисованием, конструированием, лепкой и аппликацией, у него развивается способность заранее представлять себе, что должно быть сделано, у него развивается *способность к планированию деятельности*.

§ 4. Развитие элементов учебной и трудовой деятельности

Учебная и трудовая деятельность в своих развитых формах складывается за пределами дошкольного возраста. Учебная деятельность является ведущей у детей школьного возраста (а также у взрослых, если они продолжают образование с отрывом от производства). Труд — основной вид деятельности взрослых. Каждый из этих видов деятельности имеет сложное строение и предъявляет высокие требования к психике человека. Для их успешного выполнения необходимы такие психические свойства

и способности, которые у ребенка дошкольного возраста еще не сформировались.

Подготовка к систематическому учению и к последующему участию в производительном труде — одна из основных задач воспитания и обучения детей дошкольного возраста. Эта подготовка осуществляется главным образом в игре и продуктивных видах деятельности. Однако наряду с этим взрослые выдвигают перед детьми задания собственно учебного и трудового характера, постепенно добиваясь того, чтобы дети, выполняя такие задания, усваивали и определенные психические действия, необходимые для учебной и трудовой деятельности.

Оценивая развитие элементов учения и труда в дошкольном детстве, необходимо не упускать из вида, что смысл деятельности для взрослого, организующего ее, и для ребенка в очень многих случаях оказывается разным. То, что ребенок усваивает определенные знания и навыки в процессе обучения, выполняет обязанности дежурного или сажает цветы, еще не дает оснований для вывода о том, что у него сложилась (даже в элементарных формах) учебная и трудовая деятельность. До известного момента дети руководствуются интересом к самому *процессу* действия, желанием быть похожими на взрослых, заслужить одобрение взрослого, не осознавая того значения, которое имеют полученные знания или результаты выполнения ими трудовых заданий. А такое осознание является необходимым условием систематического учения и труда. Сознательное выполнение учебных и трудовых действий только начинает складываться в дошкольном возрасте.

Появление учебных интересов и усвоение учебных действий.
Основная особенность учебной деятельности та, что ее цель — усвоение новых знаний, умений и навыков, а не получение внешнего результата.

Если ребенок рисует, увлекаясь процессом рисования или стремясь получить красивый рисунок, он занят игрой или продуктивной деятельностью. Но когда на занятии по рисованию он ставит перед собой особую цель — научиться рисовать лучше, чем раньше, например, научиться проводить ровные линии или правильно закрашивать изображение, его действия приобретают учебный характер.

Хотя все психическое развитие ребенка осуществляется в процессе обучения, передачи ему опыта, накопленного предшествующими поколениями, большую часть знаний и навыков дети усваивают, общаясь со взрослыми, выполняя их требования, советы и указания, а также в играх, рисовании, конструировании, в повседневном общении по самым разным поводам. Обучение вкраплено в разные формы общения взрослых с ребенком.

Однако по мере развития ребенка оно приобретает более систематический характер. В условиях общественного дошкольного воспитания дети обучаются на занятиях, проводимых по определенной программе. Значительное место при этом занимает

использование игровых приемов и продуктивных заданий. Вместе с тем на занятиях к детям начинают предъявлять и известные требования, касающиеся полноты и качества усвоения знаний и навыков, умения слушать и выполнять указания воспитателя. *Обучение на занятиях имеет важное значение для первоначального овладения элементами учебной деятельности.* Овладение элементами учебной деятельности включает *формирование познавательных интересов и усвоение умения учиться.*

Получаемые ребенком разнообразные сведения об окружающем мире — то, что ему показывают и рассказывают взрослые, то, что он видит сам,— порождает *любопытность* — интерес ко всему новому. Рост любопытности детей на протяжении дошкольного детства проявляется, в частности, в увеличении количества и изменении характера детских вопросов. Если в три-четыре года лишь небольшая часть вопросов направлена на получение новых знаний, выяснение непонятного, то к старшему дошкольному возрасту такие вопросы становятся преобладающими, причем дети часто интересуются причинами разнообразных явлений, существующими между ними связями. «Почему идет дождь?»; «Зачем нужно поливать растения?»; «Зачем доктор выстукивает больного?»; «Откуда берутся звезды?»; «Может ли трактор везти маленький дом, если дом поставить на колеса?»; «Если вся вода течет в море, то куда она потом девается?» — вот небольшой список обычных вопросов шестилетнего ребенка.

Но любопытность еще не обеспечивает готовности учиться, систематически получать знания. Интерес к тому или иному явлению быстро возникает у ребенка, но быстро и исчезает, сменяется другим. Уже по приведенному списку вопросов видно, что ребенка интересуют явления, относящиеся к самым разнообразным областям действительности. Учение же в своих развитых формах предполагает устойчивый интерес к определенным типам и сторонам явлений, составляющим содержание разных учебных предметов — математики, родного языка, биологии и т. д.

В отдельных случаях у дошкольников рано обнаруживаются расчлененные и устойчивые интересы, приводящие к поразительным успехам и в усвоении знаний.

Эдик вырос в трудных бытовых условиях. Когда ему было полтора года, тяжело заболел его отец и с тех пор стал инвалидом. Мать его, имевшая техническое образование, временно работала в школе учительницей; иногда ученики приходили к ней на дом. Четырех лет, прислушиваясь к домашним занятиям матери, Эдик неожиданно приохотился к учению и стал обнаруживать необычайные успехи (ходить и говорить он начал примерно в том же возрасте, как и другие дети).

На пятом году жизни без специального руководства со стороны взрослых и даже вопреки их желанию мальчик в течение нескольких месяцев научился читать, писать и считать. Овладение новыми навыками произошло очень быстро, бурно. Эдик начал просить называть ему буквы и плакал, если отказывали в объяснении. Познакомившись с алфавитом, он без конца произносил названия букв, с удовлетворением находя их повсюду. Родители не заметили, как Эдик складывал слоги — так быстро прошел он этот этап обучения.

Не менее настойчиво знакомился Эдик с цифрами и арифметическими действиями, если ему не говорили, как дальше считать, он расстраивался; он испытывал подлинные страдания, если не удовлетворялась его любознательность...

Стремительное продвижение в науках болезненного ребенка пугало мать. Но мальчик неудержимо тянулся к умственной пище, тосковал без занятий. Ребенок радовался получаемым знаниям больше, чем лакомству или игрушке.

В те же дошкольные годы наряду с математикой он одно время усиленно занимался по русскому языку, выучил склонения и с большим интересом устанавливал падежи слов, даже начинал писать учебник грамматики. Знакомство с географическим атласом вызвало интерес к географии. Он быстро усвоил географические понятия и выучил сотни названий. Любил переворачивать масштабные величины в действительные, находить все города, расположенные на определенной широте и долготе. (По материалам Н. С. Лейтеса.)

Конечно, дети, подобные Эдику, — исключение. Обычно же достаточно устойчивые познавательные интересы возникают у детей только к концу дошкольного возраста, и только в условиях хорошо организованного обучения.

Основную роль играет при этом *содержание* дошкольного обучения.

Исследования показывают, что интерес к математике, языку, явлениям живой и неживой природы появляется в необходимой степени у всех детей, если на занятиях им дают не отдельные, разрозненные сведения, а определенную *систему* знаний, в которой перед детьми раскрывают основные отношения явлений, свойственные каждой области действительности. В области математики это отношение меры к измеряемому, части и целого, единицы и множества, в области языка — отношение строения слова к его смыслу, в области живой природы — отношение особенностей строения животных и растений к условиям их существования и т. д.

Когда дети знакомятся с такими общими закономерностями, они с огромным интересом прослеживают их проявление в частных случаях, перед ними раскрываются новые стороны окружающего мира и они начинают видеть, что учение — это путь к удивительным открытиям.

Устойчивые и расчлененные познавательные интересы создают у ребенка желание учиться, постоянно получать новые знания. Умение учиться предполагает прежде всего понимание смысла учебного задания как задания, которое выполняют для того, чтобы *научиться*, умение отличать учебные задания от практических, жизненных ситуаций. Бывает, что дошкольник, выслушав математическую задачу, проявляет интерес не к тому, какие действия следует выполнять для ее решения, а к описанной в условиях задачи ситуации. Так, он отказывается решать задачу: «Мама съела четыре конфеты, а своему сыну дала две. Сколько они съели вместе?», возмущаясь описанной в ней «несправедливостью»: «А почему она Мише так мало дала? — спрашивает ребенок. — Нужно, чтобы было поровну». В других случаях ребенок пытается как можно скорее получить ответ и для этого применяет наугад знакомые ему действия сложения и вычитания. И то и другое — проявление неумения учиться. Ребенок должен понимать, что

ситуация, описанная в условиях задачи, важна не сама по себе, не как описание жизненного случая, а как материал, который служит для того, чтобы *научиться* решать задачи вообще, и что смысл решения задачи не в скорейшем получении ответа, а опять-таки в том, чтобы *научиться*, исходя из условий, правильно определять, какое арифметическое действие необходимо применить, и пользоваться этим умением в дальнейшем.

В младшем и среднем дошкольном возрасте дети, как правило, принимают учебные задания только в том случае, если полученные при этом знания и навыки могут быть сразу же использованы в игре, рисовании или в другом виде привлекающей их деятельности.

В условиях специально организованного обучения в старшем дошкольном возрасте у детей вырабатывается умение принимать учебные задания вне связи с возможностью немедленной реализации усвоенного. Становится возможным усвоение знаний «впрок», на будущее.

Наблюдения показывают, что на протяжении всего дошкольного детства дидактическая игра оказывается более эффективным средством усвоения знаний, чем форма прямых учебных заданий. Но если в младшем и среднем дошкольном возрасте разница очень велика, то в старшем она значительно снижается. Это явный показатель возрастающего умения детей принимать учебные задания.

Понимание смысла учебных заданий приводит к тому, что дети начинают обращать внимание на *способы* выполнения действий, которые дает им взрослый, сознательно стараются овладеть этими способами. Дошкольники учатся целенаправленному наблюдению, описанию, сравнению и группировке предметов, связной передаче содержания рассказов и картин, приемам счета и решений арифметических задач и т. д. Основное значение приобретает правильность выполнения задания, соблюдение требований, предъявляемых взрослым. При этом дети часто обращаются к взрослому, просят оценить правильность выполнения тех или других учебных требований. Например, в процессе обучения старших дошкольников точному воспроизведению пространственных отношений (при составлении узора по образцу) дети неоднократно обращались к воспитателю: «Посмотрите, пожалуйста, правильно у меня получается?»; «Нужно, чтобы уголок к уголку и чтобы этот треугольник был напротив этого. Правильно?»

Оценка, которую дает работе детей взрослый, сравнение их хода и результатов работы разных детей приводят к тому, что ребенок сам начинает более верно контролировать свои действия и оценивать свои знания и умения. У детей начинают складываться навыки *самоконтроля* и *самооценки* по отношению к выполнению учебных заданий. Часто старшие дошкольники неохотно выполняют задания, оцениваемые ими как слишком легкие, стремятся получить такие, которые, с их точки зрения, больше соответствуют

достигнутому уровню знаний и умений. Вот высказывания детей при получении задания на составление узора по образцу: «У, это легко! Это для нас ничего не стоит сделать, да, Саша?»; «Вы дайте мне чего-нибудь потруднее, это я умею»; «Ой, как трудно! Мы давно хотели делать такой узор».

Оценивая свои знания и умения, дети нередко ошибаются. Еще большие трудности представляет для них самоконтроль в процессе работы. Но появление самоконтроля и самооценки является важным шагом в овладении учебной деятельностью, которое завершается в период школьного обучения.

Овладение начальными формами трудовой деятельности. *Трудовая деятельность* (имеется в виду производительный труд) — это деятельность, направленная на создание общественно полезных продуктов — материальных и духовных ценностей, необходимых человечеству. Как по своим результатам, так и по своей организации труд является общественным видом деятельности. Он, как правило, протекает в коллективе и предполагает умение согласовывать свои действия с действиями других участников труда, сообща добиваться достижения общей цели. Человек должен трудиться независимо от того, каковы его настроения и желания в данный момент. Весь ход трудовых действий должен быть подчинен получению намеченного результата. Поэтому процесс труда бывает в той или иной степени трудным, связанным с напряжением, усилиями, преодолением внешних и внутренних препятствий.

Для участия в каждом виде труда необходимы определенные знания, умения и навыки, позволяющие человеку получить заданный продукт.

Все эти особенности трудовой деятельности определяют круг требований к психическим качествам человека. Сознательное участие в производительном труде предполагает прежде всего понимание общественного значения труда, желание выполнять действия, результат которых полезен другим людям. Оно требует также умения действовать совместно с другими, сообща добиваться получения заданного продукта. Труд требует известного уровня развития мышления, позволяющего планировать свои действия и предусматривать их результаты.

Особенно высокие требования предъявляет труд к волевым качествам — умению подчинять действия определенной цели, сознательно их регулировать, преодолевать возникающие трудности.

Эти психические качества в их развитом виде превышают возможности ребенка-дошкольника. Но все они в той или иной мере начинают складываться в дошкольном возрасте. Однако так же, как усвоение знаний и умений происходит у дошкольников главным образом вне выполнения учебных заданий, формирование качеств, необходимых для труда, происходит у детей преимущественно вне выполнения заданий трудовых. Когда же детям дают такие

задания, они далеко не сразу осознаются именно как трудовые, отличающиеся от игры, предметной или продуктивной деятельности.

Первоначальное знакомство с производительным трудом происходит у детей не при выполнении ими трудовых заданий, а при наблюдении труда взрослых, через рассказы, слушание книжек, рассматривание картинок. Дети воспроизводят трудовые действия и взаимоотношения взрослых в своих играх и именно таким путем получают представление о необходимости труда, его общественной значимости, его коллективном характере. В игре, как мы уже знаем, складываются и первые формы распределения и согласования действий, навыки их совместного выполнения.

В продуктивных видах деятельности дошкольники учатся выполнять действия, направленные на получение заданного результата, овладевают умением ставить перед собой определенную цель и планировать ее достижение. Выполнение учебных заданий способствует выработке у детей умения действовать в соответствии с системой обязательных требований, контролировать и оценивать свою работу.

Все это — необходимые компоненты трудовых действий, но они как бы разбросаны по разным видам деятельности. Объединить их, связать между собой понимание общественного значения труда, согласование своих действий с действиями других людей, результативность и целенаправленность, подчинение обязательным требованиям — это и значит сформировать у детей начальные формы трудовой деятельности. И путем к такому объединению является организация условий для выполнения детьми трудовых заданий. К трудовым заданиям относятся задания, предполагающие достижение четко обозначенного внешнего результата, который имеет определенное значение для других людей. Получение результата совершенно обязательно и требует известной затраты усилий. *А выполнение таких заданий становится трудовым действием лишь при условии, что дети осознают значимость и обязательность получения этого результата, целенаправленно стремятся к нему.*

Виды трудовых заданий, которые дают детям в условиях детского сада, довольно разнообразны. Это выполнение различных поручений взрослых, выполнение обязанностей дежурного, уход за комнатными растениями и животными, работа на участке детского сада, изготовление поделок из бумаги, картона (см. второй форзац, справа). Эти задания приобретают для детей смысл действительно трудовых, начинают выполняться при помощи трудовых действий только в случаях, когда работу детей соответствующим образом организуют и направляют взрослые. Организация условий для выполнения трудовых заданий включает: 1) обучение детей необходимым способам работы, 2) выработку у них соответствующих навыков и умений (в частности, умения обращаться с орудиями и материалами), 3) детальное разъяснение смысла

работы, того значения, которое она имеет для других людей, 4) помощь детям в планировании и согласовании действий.

Особое значение имеют формы объединения детей при совместном выполнении трудовых заданий. Нередко бывает, что хотя в работе участвуют несколько дошкольников или даже вся группа детского сада, каждый ребенок действует отдельно и полученные им результаты рассматривают и оценивают вне зависимости от результатов, достигнутых другими детьми. В других случаях каждый из детей выполняет свою работу отдельно, независимо от других, но ее сразу же дают ребенку как частичку общего дела, и результаты труда отдельных детей оценивают с точки зрения общих результатов, достигнутых группой.

Значительно более эффективными для формирования у детей начатков трудовой деятельности оказываются такие формы их объединения, когда общее задание разбивают на несколько связанных между собой более частных заданий, каждое из которых выполняет один или двое-трое участников. Здесь появляются промежуточные результаты, которые передаются от одних участников работы к другим. Пока предыдущий ребенок (или группа детей) не выполнил свою часть общего задания, следующий не может приступить к делу, и качество работы, выполненной одним ребенком, может иметь решающее значение для качества работы другого и для общего результата.

Так, например, дети моют кубики. Двое моют, один споласкивает, двое вытирают и один складывает. Если первые два ребенка выполняют свою часть работы плохо, третьему придется либо доделывать за них (и тогда он будет фактически заново перебивать кубики и задержит всех), либо оставлять кубики грязными. Деятельность на следующем этапе будет зависеть от того, как выполнили задание дети на предшествующем этапе.

Подобная форма объединения детей создает предпосылки для того, чтобы они осознали совместный характер своих действий, научились рассматривать индивидуальные действия как звенья общего дела, предъявлять определенные требования к результатам действий сверстника и к результатам своих собственных действий. Объединение детей в труде способствует тому, что они учатся лучше планировать, у них формируется умение расчленять весь процесс работы на ряд последовательных звеньев. Все это постепенно превращает выполнение трудовых заданий в коллективное трудовое действие. Мы видели, что впервые условия для объединения детей в совместной деятельности создаются в игре. Однако выполнение трудовых заданий существенно отличается от игры — здесь характер взаимоотношений между участниками начинается регулироваться необходимостью обязательно получить заданный результат, продукт определенного качества, т. е. условиями, характерными для трудовых действий, а не для игры.

Сложные формы объединения детей при совместном выполнении трудовых заданий и связанное с ними усвоение начальных

форм трудовой деятельности становятся возможными уже в старшем дошкольном возрасте. Вместе с тем и в этом возрасте эффективность выполнения чисто трудовых заданий оказывается ниже, чем эффективность выполнения тех же заданий, включенных в игровую деятельность. Когда детям предлагали определенные задания непосредственно в виде трудовых и те же задания — в ходе игры в мастерскую, где они брали на себя роли рабочих, именно в последнем случае действия детей были больше всего похожи на настоящий труд взрослых.

Однако важно не то, чтобы трудовые действия детей давали действительно высокие результаты, а то, чтобы эти действия осознавались детьми именно как трудовые. Именно осознание трудовых действий определяет специфику психического развития и готовит детей к будущей жизни в качестве сознательных членов общества.

Вопросы для повторения третьего раздела

1. Что такое сюжет и содержание игр детей дошкольного возраста? Как изменяется характер игры на протяжении дошкольного детства?
2. Какова специфика реальных взаимоотношений детей в ситуации игры?
3. Почему игровую деятельность называют ведущей деятельностью? Какие новообразования закладываются в игре и получают свое развитие?
4. Какова специфика продуктивных видов деятельности?
5. Как идет развитие изобразительной деятельности?
6. Что дает для психического развития ребенка изобразительная деятельность?
7. Что дает для психического развития ребенка конструктивная деятельность?
8. Какие типы конструктивной деятельности вы знаете?
9. Какова основная особенность учебной деятельности дошкольника?
10. Какова специфика трудовой деятельности дошкольника?
11. Что дает для развития детей дошкольного возраста включение их в учебную и трудовую деятельность?

Практические задания

1. Понаблюдайте за одной и той же сюжетной игрой детей младшего, среднего и старшего дошкольного возраста. Что является основным содержанием игры в каждом из указанных возрастов? (Как протекает игра? На исполнение каких действий направлены играющие?) Объясните, как изменение содержания игры определяет характер психического развития ребенка.
2. Организуйте занятие по рисованию, лепке или конструированию. Понаблюдайте, развитие каких качеств требуют продуктивные виды деятельности.
3. Подумайте, что нужно сделать, чтобы обеспечить успешное выполнение трудового задания дошкольниками. Проверьте свои соображения на практике — организуйте в группе общественно полезную деятельность. Объясните с психологической точки зрения, что обеспечило успех деятельности детей, или что явилось причиной отвлечения детей от цели деятельности.

**Глава 8. УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ
ЛИЧНОСТИ ДОШКОЛЬНИКА**

§ 1. Влияние взрослого на развитие личности дошкольника

Предпосылки развития личности. Развиваясь, ребенок усваивает новые психологические черты и формы поведения, благодаря которым он становится маленьким членом человеческого общества.

В дошкольном возрасте приобретает тот сравнительно устойчивый внутренний мир, который дает основания впервые назвать ребенка личностью, хотя, конечно, личностью, еще не вполне сложившейся, способной к дальнейшему развитию и совершенствованию.

Условия развития ребенка-дошкольника существенно отличаются от условий предыдущего возрастного этапа. Значительно увеличиваются требования, предъявляемые к его поведению взрослыми. Центральным требованием становится соблюдение обязательных для всех правил поведения в обществе, норм общественной морали. Растущие возможности познания окружающего мира выводят интересы ребенка за узкий круг близких ему людей, делают доступными для первоначального освоения те формы взаимоотношений, которые существуют между взрослыми в серьезных видах деятельности (учении, труде). Ребенок включается в совместную деятельность со сверстниками, учится согласовывать с ними свои действия, считаться с интересами и мнением товарищей. На протяжении всего дошкольного детства происходит изменение и усложнение деятельности ребенка, предъявляющие высокие требования не только к восприятию, мышлению, памяти, но и к умению организовать свое поведение.

Все это постепенно, шаг за шагом формирует личность ребенка, причем каждый новый сдвиг в формировании личности изменяет влияние условий, увеличивает возможности дальнейшего воспитания. Условия развития личности так тесно переплетаются с самим развитием, что разделить их практически невозможно.

Развитие личности ребенка включает две стороны. Одна из них состоит в том, что ребенок постепенно начинает понимать окружающий мир и осознает свое место в нем, что порождает новые типы мотивов поведения, под влиянием которых ребенок совершает те или иные поступки. Другая сторона — это развитие чувств и воли. Они обеспечивают действенность этих мотивов, устойчивость поведения, его известную независимость от изменения внешних обстоятельств.

Основной путь влияния взрослых на развитие личности детей — организация усвоения ими моральных норм, регулирующих поведение людей в обществе. Эти нормы усваиваются ребенком под влиянием образцов и правил поведения. Образцами поведения для детей служат прежде всего сами взрослые — их поступки, взаимоотношения. Наиболее существенное воздействие оказывает на ребенка поведение непосредственно его окружающих близких людей. Он склонен им подражать, перенимать их манеры, заимствовать у них оценку людей, событий, вещей. Однако дело не ограничивается близкими людьми. Ребенок дошкольного возраста знакомится с жизнью взрослых многими путями — наблюдая их труд, слушая рассказы, стихи, сказки. В качестве образца для него выступает поведение тех людей, которые вызывают любовь, уважение и одобрение окружающих. Образцом для ребенка может служить также и поведение сверстников, одобряемых и пользующихся популярностью в детской группе. Наконец, немалое значение имеют образцы поведения, представленные в действиях сказочных персонажей, наделенных теми или другими моральными чертами.

Решающий момент в усвоении образцов поведения, выходящих за рамки поведения окружающих ребенка людей, — та оценка, которую дают другим взрослым, детям, персонажам рассказов и сказок люди, к которым ребенок привязан, мнение которых для него наиболее авторитетно.

Дети дошкольного возраста проявляют большой интерес к образцам поведения. Так, например, слушая сказку или рассказ, они обязательно стараются выяснить, кто хороший, а кто плохой, не терпят в этом отношении никакой неопределенности и нередко пытаются с этой точки зрения оценивать даже неодушевленные предметы. Прослушав историю о мальчике, который заблудился в лесу и был спасен крестьянином-дровосеком, ребенок пяти лет говорит: «Дядя хороший, он мальчика нашел, а лес плохой, он его заблудил». Прослушав ряд русских сказок об Иванушке-дурачке, мальчик четырех с половиной лет спросил: «Мамочка, дураки хорошие или плохие?»

Взрослые обучают ребенка правилам поведения. Правила, которые усложняются на протяжении дошкольного детства, организуют повседневное поведение детей и обеспечивают упражнение в положительных поступках. Предъявляя детям требования и оценивая их поступки, взрослые добиваются таким образом от

детей выполнения правил. Постепенно и сами дети начинают оценивать свои поступки исходя из представлений о том, какого поведения ждут от них окружающие.

В младшем дошкольном возрасте дети усваивают правила, связанные с культурно-гигиеническими навыками, с соблюдением режима, правила обращения с игрушками. Они не просто подчиняются требованиям взрослых, но и сами стремятся овладеть правилом. В детском саду дети обращаются к воспитателю с заявлениями и жалобами по поводу нарушения правил поведения их сверстниками. Эти заявления чаще всего представляют собой не ябедничество, а своеобразную просьбу подтвердить правило, указать его обязательность для всех.

Дети сидят на стульях, расставленных полукругом посреди комнаты. Перед ними на таком же низком стуле сидит воспитательница с книгой. Сейчас начнется чтение сказки.

Дети знают уже, что садиться можно на любой свободный стул, знают также, что сдвигать стул с места нельзя. Однако всем хочется быть поближе к воспитательнице, каждого притягивает книжка с красивыми картинками. Кто-то из детей не выдерживает и, схватив свой стул двумя руками, не поднимаясь с сиденья, тащит его к воспитательнице. Несколько голосов сразу:

В. А.! В. А.! А он... к вам двигается.

Лорик и Люся хватают свои стулья так же, как и их товарищ, нарушивший правило, но остаются на месте. Они кричат больше всех. Всем телом подаются вперед к воспитательнице. Мы видим по их выразительным позам и мимике, каких усилий стоит Лорику и Люсе удержаться на месте.

— Так делать нельзя, — спокойно говорит воспитательница, обращаясь к нарушившему порядок, — всем нужно сидеть на своих местах.

Она отправляет нарушившего правило на место, и все успокаиваются. *(Из наблюдений В. А. Горбачевой.)*

В некоторых случаях заявление по поводу поведения другого ребенка направлено на выяснение нового, неизвестного правила, имеет смысл вопроса, можно ли так делать или нельзя.

Додик скользит руками по гладко отполированной и покрытой лаком поверхности стола.

— Это я на коньках катаюсь, — весело говорит он подошедшему Толе. Толя улыбается, с любопытством смотрит на товарища. Поворачивает голову в сторону воспитательницы; продолжая улыбаться, несколько секунд задерживает вопросительный взгляд на ней. Опять смотрит на Додика. Идет к воспитательнице.

— Ю. А.! А Додик что делает... — неуверенно говорит он и кивком головы указывает в сторону Додика. Вопросительно смотрит на Ю. А.

— Так можно делать, — говорит воспитательница.

Толя становится рядом с Додиком. Начинают играть вместе. От трения по поверхности стола получается специфический свист. Оба мальчика весело смеются. *(Из наблюдений В. А. Горбачевой.)*

В среднем и особенно старшем дошкольном возрасте на первый план выдвигается усвоение правил взаимоотношений с другими детьми. Усложнение деятельности детей приводит к тому, что часто возникает необходимость учесть точку зрения товарища, его права и интересы. Детям нелегко усвоить правила взаимоотношений, и они нередко на первых порах применяют их формально, не понимая особенностей данного конкретного случая. Овладение правилами взаимоотношений происходит только в результате

опыта, получаемого детьми в практике изменения, нарушения и восстановления этих правил.

Притязание на признание. После возникновения эмоционального отношения к самому себе как «хорошему» и первичной идентификации со своим полом у ребенка возникает новое социально необходимое образование — *стремление соответствовать требованиям взрослых, стремление быть признанным*. Позитивной стороной стремления быть признанным является нравственное чувство, или совесть. Совесть резюмируется в житейских отношениях между людьми в слове «должен». Чувство долженствования как высшее достижение духовной культуры человечества через воспитание становится достижением конкретной личности. Нравственное формирование личности организуют *знания*, которые получает ребенок; *нравственные привычки поведения*, которые усваивает ребенок в процессе общения с окружающими людьми; *эмоциональные переживания своего успеха и неуспеха во взаимоотношениях с другими людьми*.

На протяжении дошкольного возраста изменяется степень осознанности, с которой дети начинают выполнять правила поведения. Дети младшего и среднего дошкольного возраста привыкают выполнять правила и обнаруживают иногда даже чрезмерную «любовь к порядку», не соглашаясь с малейшим его нарушением.

К старшему дошкольному возрасту выполнение правил по привычке сменяется сознательным выполнением, основанным на понимании их значения. В этот период дети не только сами начинают подчиняться правилам, но и следят за их выполнением другими детьми.

Большое значение в усвоении образцов и правил поведения имеет развитие у детей-дошкольников чувства *гордости* и чувства *стыда*, которые заставляют ребенка образовывать свои поступки с оценками и ожиданиями взрослых. Дошкольник начинает испытывать чувство гордости не только по поводу выполнения одобряемого взрослыми действия, но и по поводу собственных положительных качеств (смелости, правдивости, готовности поделиться с другими). Он как бы примеривает свое поведение к положительно оцениваемым образцам, понимая, что сходство с ними даст ему основания гордиться собой.

Чувство стыда, которое в раннем детстве вызывается, как правило, прямым вмешательством взрослого, у дошкольника возникает уже и в тех случаях, когда он сам понимает, что поступил не так, как от него ожидали: нарушил правило, отступил от положительно оцениваемого образца. Ребенок стыдится проявлений трусости, грубости, жадности, невежливости и т. д.

В дошкольном возрасте, как и в раннем, сохраняется эмоциональная зависимость ребенка от взрослого. Поведение взрослого постоянно обуславливает активность поведения и деятельности ребенка.

Установлено, что в случае, если взрослый расположен к ребенку, проявляет сорадость его успеху и сопереживание неуспеху, то ребенок сохраняет хорошее эмоциональное самочувствие, готовность действовать и преодолевать препятствия и в случае неуспеха. В условиях установления положительных взаимоотношений со взрослым ребенок доверительно относится к нему, легко вступает в контакт с окружающими детьми и другими взрослыми.

Отчужденное отношение взрослого к ребенку значительно снижает его социальную активность: ребенок замыкается в себе, становится скованным, неуверенным, готовым расплакаться или начинает фрустрировать и выплескивать свою агрессию на сверстников. Большинство детей в условиях отчужденного отношения со стороны взрослого прекращают начатую деятельность, становятся вялыми и безразличными. Часть детей, напротив, может увеличить темп работы, но при этом продуктивность деятельности все равно резко падает. Негативное отношение взрослого, которое он демонстрирует ребенку, вызывает у него типичные реакции: ребенок или стремится преодолеть барьер отчуждения и установить контакт со взрослым, или сам замыкается и стремится избежать общения.

Потребность в любви. Установлено, что любовь другого и любовь к другому человеку выступает как первейшая, острейшая потребность. Особое место занимает *любовь ребенка к матери*. Удовлетворение всех потребностей ребенка осуществляется через мать, в ней источник всех его радостей, чувства защищенности и эмоционального благополучия. Ребенок нуждается в непосредственных проявлениях со стороны матери и старается всеми способами привлечь ее внимание.

Анна считалась образцовой девочкой. Пьер, ее брат, был ужасным ребенком. Анну ни в чем нельзя было упрекнуть. Она угадывала все желания родителей. Но зато проказы Пьера были на языке у всей семьи, и мама с папой в основном занимались им.

И вдруг однажды — неожиданность: Анна закапризничала. Мама ее поругала, но увидела очень довольное лицо девочки.

— Мне так приятно, что ты меня ругаешь! — сказала она маме.

— Но почему? — удивилась мать.

— Потому что тогда ты со мной занимаешься! (Из материала Л. Пэрну.)

Ребенок раннего возраста больше всего привязан к матери или к тому, кто ее заменяет. Но позже, в дошкольном возрасте, он уже начинает обнаруживать потребность в привязанности и признании многих близких людей.

Мотив установления и сохранения положительных взаимоотношений со взрослым является одним из ведущих, определяющих социальное развитие ребенка. Взаимоотношения ребенка со взрослым в большой мере зависят от содержания общения со стороны взрослого.

В условиях эмоционального положительного отношения со стороны взрослого ребенок доверительно относится к этому

взрослому, стремится быть успешным в деятельности и выполнять известные ему правила поведения. Общительность и доброжелательность взрослого выступают как условия развития положительных социальных качеств у ребенка.

Отчуждение, раздражительность и даже невнимание со стороны взрослого приводят к тому, что ребенок стремится избежать неприятных эмоций и замыкается. Отчуждение взрослого может привести к развитию таких отрицательных качеств, как замкнутость, агрессия, ложь, лесть, угодничество и покорность.

Во взаимоотношениях с ребенком взрослый должен тонко подбирать эмоциональные формы воздействия. Положительные и отрицательные формы воздействия на ребенка должны возникать не стихийно (в зависимости от настроения самого взрослого), а превратиться в своеобразную технику общения, где *основной фон составляют положительные эмоции, а отчуждение используется как форма порицания ребенка за серьезный проступок.*

§ 2. Ребенок в группе сверстников

Потребность в общении со сверстниками. Важную роль в развитии личности ребенка-дошкольника играет влияние, оказываемое на него общением со сверстниками. Симпатия к другим детям, возникающая в раннем детстве, переходит у дошкольника в потребность общения со сверстниками. Эту потребность хорошо выразил шестилетний ребенок, который, возражая матери, предложившей заменить собой отсутствующего товарища, сказал: «Мне надо ребенка, а ты не ребенок».

Потребность в общении развивается на основе совместной деятельности детей в играх, при выполнении трудовых поручений и т. д.

В условиях общественного дошкольного воспитания, когда ребенок постоянно находится с другими детьми, вступает с ними в разнообразные контакты, складывается *детское общество*, где ребенок приобретает первые навыки поведения в коллективе, установления взаимоотношений с окружающими, которые являются не наставниками, а равными ему участниками совместной жизни и деятельности.

Влияние группы сверстников на развитие личности ребенка заключается прежде всего в том, что именно в условиях общения со сверстниками ребенок постоянно сталкивается с необходимостью применять на практике усваиваемые нормы поведения по отношению к другим людям, приспособлять эти нормы и правила к разнообразным конкретным ситуациям. В совместной деятельности детей непрерывно возникают ситуации, требующие согласования действий, проявления доброжелательного отношения к сверстникам, умения отказаться от личных желаний ради достижения общей цели. В этих ситуациях дети далеко не всегда находят

нужные способы поведения. Нередко между ними возникают конфликты, когда каждый отстаивает свои права, не считаясь с правами сверстников. Вмешиваясь в конфликты, улаживая их, воспитатель учит детей осознанному выполнению норм поведения.

Зависимость от других и самостоятельность. Общение и совместная деятельность обеспечивают *упражнение* детей в правильных поступках, которое совершенно необходимо для того, чтобы ребенок не только знал нормы поведения, но и практически ими руководствовался.

Другим путем влияния детского общества на развитие личности детей, усвоение ими норм поведения служит складывающееся в группе *общественное мнение*.

В группе трехлетних детей еще нет общего мнения о тех или иных предметах, событиях, поступках. Мнение одного ребенка обычно не влияет на мнение другого. Но в четыре-пять лет дети начинают прислушиваться к мнению сверстников и подчиняются мнению большинства, даже если оно противоречит их собственным впечатлениям и знаниям. Такое подчинение мнению большинства носит название *конформности*. Конформность обнаруживается в опыте, когда нескольких детей специально подговаривают сказать, например, про черную и белую пирамидки, стоящие на столе, что они обе белые. Ребенок, не участвовавший в сговоре, выслушав мнение двух-трех сверстников, на вопрос «Какого цвета пирамидки?» тоже отвечает: «Обе белые».

В шесть лет конформность у детей значительно снижается. Конформность у дошкольников является переходным этапом в овладении умением согласовывать свои мнения. Но у некоторых детей она закрепляется и может стать отрицательным свойством личности.

Взаимные оценки. Оценки, которые дети дают своим сверстникам, первоначально являются простым повторением оценок воспитателя. Когда трех-, четырехлетних детей спрашивают: «Кто у вас в группе самый хороший?», они дают ответы типа: «Лена, потому что она быстро кушает» или «Витя, потому что он всегда слушается». Но постепенно оценки становятся более содержательными. Положительно оцениваются дети, которые знают много игр, делятся игрушками с товарищами, защищают слабых и т. п.

Оценка со стороны группы особенно важна для детей начиная с четырех-, пятилетнего возраста. Они стараются воздержаться от поступков, вызывающих неодобрение сверстников, заслужить их положительное отношение.

Каждый ребенок занимает в группе детского сада определенное положение, которое выражается в том, как к нему относятся сверстники. Обычно выделяются два-три ребенка, пользующиеся наибольшей популярностью: с ними многие хотят дружить, сидеть рядом на занятиях, им подражают, охотно выполняют их просьбы, уступают игрушки. Наряду с этим имеются и дети, вовсе непопулярные среди сверстников. С ними мало общаются, их не

принимают в игры, им не хотят давать игрушки. Остальная часть детей располагается между этими «полюсами». Степень популярности, которой пользуется ребенок, зависит от многих причин: его знаний, умственного развития, особенностей поведения, умения устанавливать контакты с другими детьми, внешности, физической силы и выносливости и т. д.

Положение ребенка в группе сверстников показывает, насколько принят ребенок сверстниками, насколько реализованы или ущемлены его притязания на признание среди сверстников.

§ 3. Мальчики и девочки

Роль взрослых в половой идентификации ребенка. Решающее значение для развития самосознания ребенка имеет его взаимодействие со взрослыми, которое направлено или по наитию вырабатывает у него определенное отношение к миру вещей, ко всему живому, к людям и к самому себе. Взрослые являются для ребенка главным источником информации о себе. Взрослые помогают осознать ребенку и его собственную половую принадлежность.

К концу раннего возраста ребенок усваивает свою половую принадлежность, но еще не знает, каким содержанием должны быть наполнены слова «мальчик» и «девочка».

Взрослые начинают, сознательно или бессознательно, обучать ребенка его половой роли в соответствии с общепринятыми стереотипами, ориентируя его в том, что значит быть мальчиком или девочкой. *Мальчикам разрешают больше проявлений агрессивности, поощряют активность, инициативность, а от девочек ожидают душевности, чувствительности и эмоциональности.*

Ориентация ребенка на ценности своего пола чаще всего происходит в семье. Каждый из родителей несет ценностные ориентации своего пола: такие признаки, как душевность, чувствительность, эмоциональность, больше присущи женщине; смелость, решительность, самообладание — признаки мужественности.

В культуре народов существуют закрепившиеся шаблоны воспитания детей. Мальчику, даже самому маленькому, обычно заявляют: «Не плачь. Ты не девочка. Ты — мужчина». И тот учится сдерживать свои слезы. Девочку наставляют: «Не дерись, не лазай по заборам и деревьям. Ты — девочка». И шалунье приходится обуздывать себя, ведь она — девочка! С этого начинается поляризация полового поведения.

Стереотипы мужского и женского поведения входят в психологию ребенка через непосредственное наблюдение поведения мужчин и женщин, а также через искусство. В первую очередь ребенок обнаруживает внешние различия мужчин и женщин в одежде и манере себя вести. Нередко индивидуальные особенности человека ребенок принимает за признаки, присущие опреде-

ленному полу. Так, пятилетний Никита стал подражать знакомому молодому мужчине, который, видя обожание в глазах мальчишки, шутя сказал ему: «Настоящий мужчина, Никита, должен делать так» — и ловко быстрым и еле уловимым движением головы закинул волосы назад. Очарованный этим достоинством настоящего мужчины, Никита начал беспрерывно встряхивать головой.

Ребенок подражает в с е м у: формам поведения, которые являются полезными для окружающих, стереотипному поведению взрослых, являющемуся вредной социальной привычкой (брань, курение и др.). Ребенок хотя еще и не использует эти «символы мужественности» в своей практике, но уже начинает вносить их в сюжеты игры.

Половая принадлежность и выбор игровой роли. В дошкольном возрасте зарождаются и развиваются различия в направленности общения у мальчиков и девочек, обнаруживается так называемая *доброжелательная пристрастность* к детям своего пола: мальчик чаще выбирает мальчиков, а девочка — девочек. Развивается самосознание и как важная его составная часть осознание себя как мальчика, мужчины или как девочки, женщины.

Психологами было выявлено, что дети группируются в игры по признаку пола. Обратимся к материалам наблюдения за детьми пяти — пяти с половиной лет.

Костя предлагает Мише и Андрею строить гараж. Работа закипела: Миша носит строительный материал, Костя и Андрей строят. В самом разгаре работы к ним подходит Лена.

Л е н а. Я придумала, здесь будут жить куколки.

А н д р е й. Ты ничего не понимаешь, это гараж для машин.

Л е н а. Пусть это лучше будет домик для кукол.

А н д р е й. Мы строим, а ты играть будешь, мы тоже хотим играть.

Л е н а. Мы вместе будем играть.

К о с т я (он слышал разговор Андрея и Лены). Ну что ты говоришь, мальчики в куколки не играют. Правда, Андрей?

А н д р е й (Лене извиняющимся тоном). Понимаешь, если бы ты мальчиком была, то стала бы шофером... А так (оживляясь). Иди, тебя Марина в гости зовет.

Другая группа играющих детей.

Лариса и Таня о чем-то шепчутся, критически осматривают туалеты кукол. Обе решительно раздевают кукол, кладут их наряды в корытце: девочки облачаются в фаруки. Закипела стирка. К ним подходит Саша.

С а ш а. Я тоже хочу стирать, давайте вместе, я буду полоскать белье.

Л а р и с а и Т а н я (возмущенно, почти вместе). Но ты же мальчик!

Л а р и с а (с наставлением, поучая). Мальчики не стирают, это девочки должны делать, потому что куколки-то их.

Не только коллективные, но и одиночные игры детей часто определяются полом ребенка. Приведем запись наблюдения за игрой мальчика.

О л е г С. (6,8) любит и умеет играть один. В руках у него любимая игрушка — самолет, он — летчик.

О л е г (тихо, для себя). Я как дядя Витя, он тоже летчик. Он сильный и смелый, я тоже буду такой, ведь я же мужчина. Сейчас полечу к дяде Вите, а потом я с ним на взправдашнем самолете полечу.

После такого вступления поднимается со стула, включает мотор и начинает бегать по комнате, держа самолет в руках и издавая звуки, сопровождающие полет самолета. (По материалам Н. В. Плисенко.)

Играя в «семью», дети также предпочитают роли в соответствии со своим полом.

В игре проявляется эмоциональность ребенка и отрабатываются возможные для мужской и женской роли формы соответствующего поведения. Девочки лучше приспосабливаются к создавшейся ситуации, спокойнее, быстрее и легче входят в новые условия. Мальчики взрывнее, создают больше шума. В ролевой игре мальчик, подражая взрослым, берет на себя роль шофера, космонавта, солдата; девочка — роль матери, врача, воспитателя.

Выбранные игровые роли отражают социальные стремления детей разного пола. Интересы мальчиков сосредоточены на технике, на соревновательных играх, в которых можно реализовать свои притязания на победу, на лидерство. Игры мальчиков дальше отстоят от сферы семьи, чем игры девочек. Мальчики признают лидерами сильных, смелых и инициативных сверстников. Интересы девочек в большей мере сосредоточены на межличностных отношениях. Девочки любят сверстниц с мягким нравом, веселых и уступчивых.

Половая принадлежность и выбор игрушки. Игрушки выступают как опорный материал игры, помогающий развитию ее сюжета, и на их выборе также сказывается половая принадлежность детей.

В специальном эксперименте детям предлагалась ситуация свободного выбора двух наборов игрушек из четырех. Были предложены четыре подноса со следующими предметами: машина, посуда, кубики, кукла. Ребенка просили назвать все игрушки, взять два подноса с наиболее понравившимися игрушками и поиграть с ними. Все действия ребенка фиксировались. В результате выяснилось, что на четвертом году жизни у мальчиков и девочек происходит дифференциация в предпочтении игрушек. Как оказалось, машина, кубики выбирались для игры преимущественно мальчиками, а кукла и посуда — девочками.

Выбор игрушек отражает действительное проникновение детей в специфику «мужской» и «женской» деятельности. Мальчики больше знают и умеют в сфере техники, а девочки — в сфере домашнего быта.

Детская влюбленность. К концу дошкольного возраста ребенок осознает необратимость половой принадлежности и начинает соответственно строить свое поведение. В это время у детей возникают своеобразные отношения к некоторым детям другого пола. Эти отношения с самого начала индивидуализированы. Так, мальчик может испытывать живую и трепетную радость при виде ровесницы или более взрослой девочки, его могут волновать мечты об этой девочке.

Взрослые должны уважительно относиться к трепетным чувствам ребенка. Здесь взрослый не должен позволять себе иронию или снисходительного высокомерия. При этом не следует и подогревать детскую влюбленность, а, наоборот, нужно старать-

ся переключить ребенка на что-либо другое, что может захватить его чувства и воображение с новой силой.

От детской влюбленности надо отличать детские разговоры о любви, о женитбе и деторождении. В суждениях детей на эту тему отражается их познавательный интерес к обыденной жизни людей и межличностным отношениям мужчин и женщин.

Формирование образа тела. Образ тела возникает у ребенка в связи с его общими познавательными интересами, когда он вдруг начинает интересоваться изучением телесной организации людей и своей собственной. Осознание своей половой принадлежности включается в структуру образа своего «я». Ребенок, слыша от взрослых: «Ты — мальчик» или «Ты — девочка», переосмысливает эти наименования и в связи со своими половыми особенностями. Ребенок непосредствен в любопытстве к своему телу и половым органам. По мере взросления дошкольники начинают испытывать неловкость при обнажении перед другими людьми. Чувство неловкости, стыдливости — результат воспитательного воздействия цивилизации.

Отношение к наготe человеческого тела — проблема нравственного воспитания ребенка в широком смысле этого слова. В подавляющем большинстве случаев современные дети довольно рано усваивают характерные приметы тела мальчика и девочки. При этом дети усваивают и отношение взрослых к обнаженному телу. Многие взрослые накладывают своеобразное табу на восприятие обнаженного тела и осуждение телесных отпращлений. Отношение родителей к своему телу во многом определяет нюансы их поведения, которые влияют на характер идентификации ребенка со взрослым. Если родители испытывают смущение при попытке переодеться, то их чувство неловкости передается ребенку. Если родители ведут себя естественно, то ребенка, как правило, не смущает обнаженное тело. Однако здесь должен быть продуманный индивидуальный подход. На некоторых детей вид обнаженных родителей действует возбуждающе. У ребенка появляется направленный интерес к обнаженному телу взрослых и к гениталиям.

Отдельно надо указать на рисование детьми физических половых признаков. Дети иногда рисуют гениталии у животных и человека. Свобода изображения ребенком гениталий зависит от общего умонастроения и отношения к этому взрослых. Гениталии животных легко (без торможения) рисуются сельскими детьми и детьми художников, работающих с обнаженной натурой. Мальчики рисуют гениталии у животных-самцов и мужчин чаще, чем девочки. Этот факт можно объяснить тем, что мальчики идентифицируются с физическим образом своего пола. Многие дети дошкольного возраста не только не подозревают о различиях в физическом облике людей, но и не видят этих различий, когда смотрят на обнаженную натуру.

Детям индивидуально предлагались для рисования с натуры обнаженные куклы (мальчик и девочка), физический облик которых соответствовал физической конституции мальчика и девочки.

Некоторые дети стараются рисовать глядя на кукол, но при этом они просто не замечают отличительных признаков пола: кукла-мальчик и кукла-девочка ничем не отличаются друг от друга в их графических изображениях. Так, Олег П. (7 лет) говорит: «Мы недавно лепили девушку с личиком и рисовали тоже. Но, по-моему, рисовали одетую. Голенькие — значит маленькие, да? А если не получится? Они похожи — мальчик и девочка. Кудрявые и улыбаются лукаво. Надо сравнить мальчика с девочкой? Темные глаза у мальчиков бывают, а у девочек — светлые. Характеры разные: настоящий мужчина не плачет. Больше я отличий не нахожу». *(Из материалов В. С. Мухиной.)*

Некоторые дети настолько «защищены» семейным бесполом воспитанием, что не воспринимают различий пола у обнаженной натуры даже тогда, когда им предлагаются специально внимательно рассмотреть ее для того, чтобы правильно изобразить.

Другая часть детей, впервые в жизни увидев обнаженных кукол-мальчика и девочку, тут же обращает внимание на разницу в их физическом облике. При этом одни спокойно приступают к изображению мальчика и девочки, стараясь изобразить и отличия половых признаков, другие, стыдясь вида кукол, опускают глаза. Надо специально отметить, что, чем старше становятся дети, тем больше среди них таких, которые начинают испытывать сильнейшее чувство стыда при виде обнаженных кукол. Дети начинают хихикать, отворачиваться, закрывать глаза руками. Как правило, такие дети ни за что не хотят рисовать предъявляемую им натуру.

Сексуальное воспитание в дошкольном детстве. Отношение к обнаженному человеческому телу — результат влияния тех стереотипов поведения, которые существуют в семье ребенка и ближайшем его окружении. При грамотном нравственном и умном руководстве со стороны взрослых у ребенка будет формироваться здоровое отношение к половым различиям и отношениям полов.

Ребенок может задавать родителям и воспитателям вопросы о различии полов, происхождении детей и т. д. Многие дети обсуждают эти вопросы между собой. Такое естественное любопытство к вопросам пола должно правильно удовлетворяться взрослыми. Поэтому полезно заранее формулировать ответы на возможные вопросы детей. Взрослый должен серьезно относиться к этой проблеме как проблеме нравственного воспитания личности. Он должен, беседуя с ребенком на темы пола, соблюдать необходимый такт и учитывать возраст и психологические особенности каждого ребенка. С ребенком следует говорить правдиво, без стыда, но это не значит, что ему нужно тут же выложить весь запас сведений, которыми обладает взрослый.

Воспитатель должен знать особенности позиций родителей в вопросах сексуального воспитания детей и стараться вести просветительскую работу прежде всего с теми родителями, которые имеют в сфере этих проблем предрассудки. Естественное, спокой-

ное отношение к телесным отправлениям, к обнаженному телу ребенка и к его гениталиям — единственно правильный подход к сексуальному воспитанию. У ребенка постепенно появляется чувство неловкости при обнажении перед другими людьми. Эту естественную потребность в защите своего тела от посторонних глаз взрослый должен уважать и по возможности щадить стыдливость ребенка.

§ 4. Деятельность и развитие личности дошкольника

Влияние на ребенка со стороны взрослых и сверстников осуществляется главным образом в процессе деятельности. Организуя деятельность детей, взрослые дают советы и указания по поводу сюжетов игр, рисунков, знакомят детей с взаимоотношениями и действиями изображаемых людей, предъявляют определенные требования к действиям и поступкам самих детей, оценивают их, помогают разрешать возникающие в ходе деятельности затруднения и конфликты. Только выполняя совместную деятельность, дети объединяются и вступают между собой в различные взаимоотношения, составляющие основу детского общества и способствующие развитию личности его членов.

Игра — школа социальных отношений. *Наиболее важное значение для развития личности имеет игра.* Беря на себя роли взрослых, воспроизводя их деятельность и взаимоотношения, дети знакомятся с доступными для них правилами и мотивами поведения, которыми руководствуются взрослые в трудовой и общественной деятельности, в общении между собой. Так, выполняя роль рабочего в мастерской, ребенок старается воспроизвести его ответственное отношение к своему делу, выполняя роль врача — заботливость и внимательность по отношению к больному и т. п.

Игра захватывает детей, заставляет их по-настоящему переживать те чувства, которые должны испытывать изображаемые персонажи, — симпатию, сочувствие к больным, к детям, уважение к старшим и др. С симпатией, покровительством, нежностью относится ребенок к куклам и игрушечным животным, используемым в игре.

Интерес к игре, желание хорошо сыграть роль настолько велики, что в этих условиях дети выполняют такие действия, которые сами по себе для них трудны, непривлекательны, или воздерживаются от удовлетворения возникающих по ходу дела других желаний. Изображая учеников, дошкольники длительно и старательно занимаются скучным, однообразным делом — многократным выписыванием одних и тех же букв. Играя роль буфетчицы на железной дороге, пятилетняя девочка сама не ест находящееся в ее распоряжении печенье, поскольку это противоречит интересам пассажиров.

Однако не следует думать, что достигнутые в игре успехи могут быть непосредственно перенесены детьми в другие условия, в их

повседневное поведение. Нередко можно видеть, как мальчик, только что проявлявший в роли доктора заботу о заболевшей девочке, через несколько минут, выйдя из игры, преспокойно отнимает у той же девочки игрушки, не обращая внимания на ее слезы.

Те действия и взаимоотношения, которые дети разыгрывают в соответствии со взятыми на себя ролями, позволяют им ближе познакомиться с определенными мотивами поведения, поступками, чувствами взрослых, но еще не обеспечивают их усвоения детьми. Игра воспитывает детей не только своей сюжетной стороной, тем, что в ней изображается. В процессе реальных взаимоотношений, разворачивающихся по поводу игры, — при обсуждении содержания игры, распределении ролей, игрового материала и т. п. — дети учатся на самом деле учитывать интересы товарища, сочувствовать ему, уступать, вносить свой вклад в общее дело. Нередко между детьми возникают конфликты по поводу тех или других моментов организации или проведения игры. Причиной таких конфликтов обычно служит неумение согласовать свои планы и действия. На помощь в этих случаях приходит воспитатель.

На ковре со строительным материалом играет Ира. Ира начинает строить пароход, к ней присоединяется Владек. Строят вместе, не сговариваясь, молча. Прикладывая кирпич к кирпичу, вытягивают длинный остов парохода (обычное начало для постройки пароходов в данной группе, знакомое обоим детям).

Подходит Валя, начинает делать из кирпичей в середине парохода какую-то башенку.

— Не надо, — говорит Владек.

Валя продолжает строить.

— Не надо так, — раздраженно говорит Владек, — здесь люди сидеть будут, не надо так делать...

— Он не так делает. Здесь люди будут сидеть, Ю. А., — обращается он к воспитательнице, — нам Валя играть мешает.

Воспитательница подходит к ковру, садится возле него на низенький стул и спрашивает:

— Владек, чем тебе Валя мешает?

— У нас тут люди на пароходе ехать будут, а он строит.

— А где же у них капитанская рубка? Где? Разве пароход без капитанской рубки бывает?

— Конечно, не бывает. Ты бы, Валечка, с самого начала рассказал Владеку, что на пароходе бывает капитанская рубка. Владек бы и не сердился, что ты строишь. Правда, Владек? — обращается к мальчишкам воспитательница.

Владек молча кивает головой.

— Ну, а теперь где же люди сидеть будут, пассажиры ваши на пароходе где поместятся? — спрашивает Ю. А. у Вали.

— Вот здесь мы стулья поставим для пассажиров. Очень просто, вот здесь поставим, — весело отвечает за Валу уже сам Владек, нашедший выход из положения. — Правда, Валя?

Валя заканчивает постройку башни и вместе с Владеком и Ирой ставит стулья внутри остова парохода. (Из наблюдений В. А. Горбачевой.)

Чем сложнее игра, чем большее количество участников она включает и чем более тесную зависимость между их действиями предполагает ее содержание, тем значительнее и требования, предъявляемые ею к поведению детей, их взаимоотношениям, согласованности их действий. Поэтому с усложнением игр

увеличивается и их значение для развития личности детей-дошкольников.

В большинстве игр роли, выполняемые разными детьми, неравноценны. Имеются роли главные (капитана, доктора, воспитательницы) и второстепенные (матросов и пассажиров, медсестер, санитарок и больных, няни и детей). Поскольку главные роли наделены наибольшим авторитетом, они обычно наиболее привлекательны для детей. Когда ребенок играет один, а остальных персонажей изображают куклы, он обязательно берет на себя главную роль. Когда же в игре участвует несколько детей, все они, естественно, не могут претендовать на главную роль. Обычно в группе детского сада выделяются дети, которые придумывают и организуют игры, руководят распределением ролей, подсказывают другим детям нужные действия. Они же, как правило, выполняют главные роли, хотя могут и уступить, дать другому ребенку ту роль, которую он хочет взять.

Характер реальных взаимоотношений, складывающихся между детьми в связи с игрой, в значительной мере зависит от особенностей поведения таких «вожачков», от того, какими путями они добиваются выполнения своих требований. В одних случаях это могут быть дети, пользующиеся в группе наибольшей популярностью, любовью, умеющие договориться со сверстниками, учесть их желания, уладить возникшее недоразумение. В других случаях в качестве «вожачков» выступают дети, подавляющие других, стремящиеся командовать, распоряжаться, прибегая к физическим воздействиям.

Организация таких взаимоотношений между детьми в игре, которые оказывают положительное влияние на развитие личности детей, зависит от воспитателя. В случае необходимости воспитатель должен подсказать детям содержание игры, проследить за распределением ролей (иногда просто необходимо тактично вмешаться), пронаблюдать за тем, чтобы дети действовали согласованно. Важно, чтобы дети постепенно переходили к играм, требующим все более тесного взаимодействия участников и, следовательно, заставляющим их все больше считаться друг с другом. Особого внимания воспитателя требуют «вожаки» детских игр, регулирование их поведения по отношению к другим детям.

Влияние продуктивных видов деятельности на развитие способностей ребенка. Развитию личности ребенка способствуют продуктивные виды деятельности, выполнение трудовых и учебных заданий. В этих видах деятельности складывается направленность на получение результата, одобряемого взрослыми и сверстниками. Этим результатом может служить рисунок, конструкция, приведенное в порядок помещение или вскопанная грядка, решение арифметической задачи и т. д.

Необходимость добиться хорошего результата приучает ребенка планировать свои действия, управлять ими и, таким

образом, ведет к развитию воли, умения управлять своим поведением. Кроме того, результат деятельности является основанием для сравнения успехов, достигаемых разными детьми. Если первоначально такое сравнение проводят взрослые, привлекая к нему детскую группу, то впоследствии его начинает выполнять и сам ребенок, овладевая при этом навыками *самооценки*, осознания своих собственных качеств и достижений.

Особенно важно то, что под влиянием деятельности, дающей определенный результат, у детей формируются новые мотивы поведения. При выполнении трудовых заданий дети учатся руководствоваться той *пользой, которую они приносят другим людям* (семье, своей группе и даже обществу в целом).

Выполнение учебных заданий способствует развитию у детей *познавательных* мотивов — любознательности, желания узнать новое, а также интересов к познанию отдельных областей действительности, с которыми дети знакомятся в процессе обучения.

Мотивы, возникающие в деятельности, создают условия для развития *общих и специальных* способностей у ребенка. Направленность на результат деятельности развивает *трудоcпособность* — один из основных компонентов любой способности. Трудоcпособность в большой мере обеспечивает успех в деятельности, что поощряется общественным признанием. Удовлетворение притязания на признание побуждает ребенка к новым достижениям. Таким образом формируется внутренняя установка на определенный вид деятельности. Включение ребенка в продуктивные виды деятельности — условие развития способностей.

Глава 9. РАЗВИТИЕ МОТИВОВ ПОВЕДЕНИЯ И ФОРМИРОВАНИЕ САМОСОЗНАНИЯ РЕБЕНКА В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

§ 1. Содержание мотивов поведения дошкольника. Формирование системы мотивов

Общая характеристика мотивов поведения ребенка. Мотивы поведения ребенка существенно изменяются на протяжении дошкольного детства. Младший дошкольник большей частью действует, как и ребенок в раннем детстве, под влиянием возникших в данный момент ситуативных чувств и желаний, вызываемых самыми различными причинами, и при этом не отдает себе ясного отчета в том, что заставляет его совершать тот или иной поступок. Поступки старшего дошкольника становятся гораздо более осознанными. Во многих случаях он может вполне разумно объяснить, почему поступил в данном случае так, а не иначе.

Один и тот же поступок, совершенный детьми разного возраста, часто имеет совершенно разные побудительные причины. Трехлетний малыш бросает курам крошки, чтобы посмотреть, как они сбегаются и клюют, а шестилетний мальчик — чтобы помочь матери по хозяйству.

Вместе с тем можно выделить некоторые виды мотивов, типичных для дошкольного возраста в целом, оказывающих наибольшее влияние на поведение детей. Это прежде всего мотивы, связанные с *интересом детей к миру взрослых*, с их стремлением действовать, как взрослые. Желание быть похожим на взрослого руководит ребенком в ролевой игре. Нередко подобное желание может быть использовано и как средство, позволяющее добиться от ребенка выполнения того или иного требования в повседневном поведении. «Ты ведь большой, а большие одеваются сами», — говорят ребенку, побуждая его к самостоятельности. «Большие не плачут» — сильный аргумент, заставляющий ребенка сдерживать слезы.

Другая важная группа мотивов, постоянно проявляющихся в поведении детей, — мотивы *игровые*, связанные с интересом к самому процессу игры. Эти мотивы появляются в ходе овладения игровой деятельностью и переплетаются в ней со стремлением действовать, как взрослый. Выходя за пределы игровой деятельности, они окрашивают все поведение ребенка и создают неповторимую специфику дошкольного детства. Любое дело ребенок может превратить в игру. Очень часто в то время, когда взрослым кажется, что ребенок занят серьезным трудом или прилежно чему-либо учится, он в действительности играет, создавая для себя воображаемую ситуацию. Так, например, в одном психологическом исследовании детям предлагали из изображений четырех предметов — человека, льва, лошади и повозки — отобрать «лишний». Дети в этих условиях считали лишним льва и так объясняли свой выбор: «Дядя запряжет лошадь в повозку и поедет, а зачем ему лев? Лев может съесть и его и лошадь, его нужно отправить в зоосад».

Большое значение в поведении ребенка-дошкольника имеют мотивы *установления и сохранения положительных взаимоотношений со взрослыми и другими детьми*. Хорошее отношение со стороны окружающих необходимо ребенку. Желание заслужить ласку, одобрение, похвалу взрослых является одним из основных рычагов его поведения. Многие действия детей объясняются именно этим желанием. Стремление к положительным взаимоотношениям со взрослыми заставляет ребенка считаться с их мнениями и оценками, выполнять устанавливаемые ими правила поведения.

По мере развития контактов со сверстниками для ребенка становится все более важным их отношение к нему. Когда ребенок трехлетнего возраста приходит впервые в детский сад, он может в течение первых месяцев как бы не замечать других детей, он

действует так, как будто их вовсе нет. Он может, например, потащить стульчик из-под другого ребенка, если сам хочет сесть. Но в дальнейшем положение изменяется. Развитие совместной деятельности и образование детского общества приводят к тому, что завоевание положительной оценки сверстников и их симпатии становится одним из действенных мотивов поведения. Особенно стараются дети завоевать симпатию тех сверстников, которые им нравятся и которые пользуются популярностью в группе.

В дошкольном детстве развиваются мотивы *самолюбия, самоутверждения*. Их исходный пункт — возникающее на рубеже раннего детства и дошкольного возраста отделение себя от других людей, отношение к взрослому как к образцу поведения. Взрослые не только ходят на работу, занимаются почетными в глазах ребенка видами труда, вступают между собой в различные взаимоотношения. Они также воспитывают его, ребенка, предъявляют требования и добиваются их исполнения. И ребенок начинает претендовать на то, чтобы и его уважали и слушались другие, обращали на него внимание, исполняли его желания.

Одно из проявлений стремления к самоутверждению — притязания детей на исполнение главных ролей в играх. Показательно, что дети, как правило, очень не любят брать на себя роли детей. Всегда гораздо привлекательнее роль взрослого, обремененного уважением и авторитетом.

У детей трех — пяти лет самоутверждение обнаруживается и в том, что они приписывают себе все известные им положительные качества, не заботясь о соответствии их действительности, преувеличивают свою смелость, силу и т. п. На вопрос, сильный ли он, ребенок отвечает, что, конечно, он сильный, ведь может поднять «даже слона».

Стремление к самоутверждению при известных условиях может приводить к отрицательным проявлениям в форме капризов и упрямства.

6,0,3. Девочка Шура, в которой родители, как говорится, души не чают, мучит их постоянными капризами. «Не знаем, — пишет мать, — чем угодить ей: исполнишь одно, она требует другого. Не помогают ни ласка, ни просьба, ни угрозы, ни наказания. Сидит за обедом, ничего кушать не хочет. А то вдруг ей что-либо захочется — дай, да и только. Откуда я возьму? Не от болезни ли какой капризничает? Дайте нам совет».

7,0,8. Миша вдруг без всякой причины, когда надо идти на прогулку, отказывается одеваться, и никакие уговоры не могут сломить его каприза: чем больше просишь и настаиваешь, тем больше каприз разгорается. Миша бросается на пол, кричит, топает ногами.

6,0,10. Маня из-за какого-либо пустяка раскапризничается, со всеми поссорится и весь день сидит, насупившись, смотрит в окно и ни с кем не говорит. (По материалу Е. А. Аркина.)

Капризы дошкольников очень напоминают проявления негативизма, который наблюдается у многих детей в период кризиса трех лет. Капризы нередко и являются следствием неправильного подхода к ребенку в этот период, закрепления возникших отрица-

тельных форм взаимоотношений. Но психологическая природа капризов отличается от «кризисных» форм поведения, в которых ребенок пытается утвердить свою самостоятельность. Каприз — средство обратить на себя всеобщее внимание, «взять верх» над взрослыми. Капризными, как правило, становятся ослабленные, безынициативные дети, которые не могут удовлетворить стремление к самоутверждению другими путями, в частности в общении со сверстниками.

В период дошкольного детства происходит формирование новых видов мотивов, связанных с усложнением деятельности детей. К ним относятся *познавательные* и *соревновательные мотивы*.

Уже в три-четыре года ребенок может буквально засыпать окружающих вопросами: «Что это?»; «А как?»; «Зачем?» и т. п. Позднее преобладающим становится вопрос «Почему?». Нередко дети не только спрашивают, но пытаются сами найти ответ, использовать свой маленький опыт для объяснения непонятного, а порой и провести «эксперимент». Хорошо известно, как любят дети «потрошить» игрушки, стараясь узнать, «что у них внутри».

Эти факты часто считают показателем присущей детям дошкольного возраста любознательности. Однако на самом деле детские вопросы далеко не всегда выражают их познавательный интерес, стремление получить какие-либо новые сведения об окружающем мире. Большая часть вопросов, которые задают младшие и средние дошкольники, преследует цель привлечь внимание взрослого, вызвать его на общение, поделиться с ним возникшим переживанием. Дети часто не ждут и не дослушивают ответов на свои вопросы, перебивают взрослого и перескакивают к новым вопросам. Только постепенно под влиянием взрослых, которые обучают ребенка, сообщают ему разнообразные знания (в том числе доступно и обоснованно отвечают на его вопросы), ребенок начинает все больше и больше интересоваться окружающим, стремиться к тому, чтобы узнать что-то новое.

Дети младшего дошкольного возраста часто выслушивают объяснения взрослых только в том случае, если полученные сведения нужны им для использования в игре, рисования или другой практической деятельности. Их попытки догадаться о причинах тех или иных явлений или проводимые детьми «эксперименты» тоже связаны обычно с затруднениями, возникающими в практической деятельности. И лишь к старшему дошкольному возрасту интерес к знаниям становится самостоятельным мотивом действий ребенка, начинает направлять его поведение.

Ребенок трех-четырех лет не сравнивает своих достижений с достижениями сверстников. Стремление к самоутверждению и желание получить одобрение взрослых выражаются у него не в попытках сделать что-либо лучше других, а в простом *приписывании* себе положительных качеств или в выполнении действий, получающих положительную оценку взрослого. Так, младшие

дошкольники, которым предложили играть в дидактическую игру и объяснили, что победитель получит в награду звездочку, предпочитали все действия выполнять сообща, а не по очереди (как требовали условия игры), и не могли удержаться от подсказки сверстнику, если им был известен правильный ответ. Что же касается звездочки, то каждый ребенок требовал ее независимо от результата, которого он достиг.

Развитие совместной деятельности со сверстниками, особенно игр с правилами, способствует тому, что на основе стремления к самоутверждению возникает новая форма мотивов — стремление выиграть, быть первым. Почти все настольные игры, предлагаемые детям среднего и особенно старшего дошкольного возраста, и большая часть спортивных игр связаны с соревнованием. Некоторые игры прямо так и называются: «Кто ловче?», «Кто быстрее?», «Кто первый?» и т. п. Старшие дошкольники вносят соревновательные мотивы и в такие виды деятельности, которые сами по себе соревнования не включают. Дети постоянно сравнивают свои успехи, любят прихвастнуть, остро переживают промахи, неудачи.

Особое значение в развитии мотивов поведения имеют *нравственные* мотивы, выражающие отношения ребенка к другим людям. Эти мотивы изменяются и развиваются на протяжении дошкольного детства в связи с усвоением и осознанием нравственных норм и правил поведения, пониманием значения своих поступков для других людей. Первоначально выполнение общепринятых правил поведения выступает для ребенка лишь как средство поддержания положительных взаимоотношений со взрослыми, которые этого требуют. Но поскольку одобрение, ласка, похвала, которые ребенок получает за хорошее поведение, приносят ему приятные переживания, постепенно само выполнение правил начинает восприниматься им как нечто положительное и обязательное. Младшие дошкольники поступают в соответствии с нравственными нормами только по отношению к тем взрослым или детям, к которым испытывают симпатию. Так, ребенок делится игрушками, сладостями со сверстником, которому он симпатизирует. В старшем дошкольном возрасте нравственное поведение детей начинает распространяться на широкий круг людей, не имеющих с ребенком непосредственной связи. Это связано с осознанием детьми нравственных норм и правил, пониманием их общеобязательности, их действительного значения. Если четырехлетний мальчик на вопрос, почему не следует драться с товарищами, ответит: «Драться нельзя, а то попадешь прямо в глаз» (т. е. ребенок учитывает неприятные последствия от поступка, а не сам поступок), то к концу дошкольного периода появляются ответы уже иного порядка: «Драться с товарищами нельзя, потому что стыдно обижать их».

К концу дошкольного детства ребенок понимает значение выполнения нравственных норм как в собственном поведении, так

и в оценке им поступков литературных персонажей. Пятилетний Боря, прослушав рассказ Льва Толстого «Косточка», сказал: «Ему стыдно стало, и он заплакал. Он папе неправду сказал. Так нехорошо».

Среди нравственных мотивов поведения все большее место начинают занимать *общественные* мотивы — желание сделать что-то для других людей, принести им пользу. Уже многие младшие дошкольники могут выполнить несложное задание ради того, чтобы доставить удовольствие другим людям: под руководством воспитателя изготовить флажок в подарок малышам или салфеточку в подарок маме. Но для этого нужно, чтобы дети ярко представляли себе людей, для которых они делают вещь, испытывали к ним симпатию, сочувствие. Так, чтобы младшие дошкольники довели до конца работу над флажками, воспитатель должен в яркой, образной форме рассказать им о маленьких детях, воспитывающихся в яслях, об их беспомощности, о том удовольствии, которое им может доставить флажок.

По собственной инициативе выполнять работу для других дети начинают значительно позднее — с четырех-, пятилетнего возраста. В этот период дети уже понимают, что их поступки могут приносить пользу окружающим. Когда младших дошкольников спрашивают, почему они выполняют поручения взрослых, они обычно отвечают: «Мне нравится»; «Мама велела». У старших дошкольников ответы на тот же вопрос носят другой характер: «Помогаю, потому что бабушке и маме трудно одним»; «Я люблю маму, поэтому помогаю»; «Чтобы помочь маме и все уметь». По-разному ведут себя дети разных дошкольных возрастных групп и в играх, где от действий каждого ребенка зависит успех команды, к которой он принадлежит. Младшие и часть средних дошкольников заботятся только о собственном успехе, в то время как другая часть средних и все старшие дети действуют, чтобы обеспечить успех всей команде.

У старших дошкольников можно наблюдать вполне сознательное выполнение нравственных норм, связанных с помощью другим людям.

В одном из детских садов дети собирались на прогулку. Мальчуган лет шести заботливо помогал маленькой девочке. Застегнул пальто, завязал платок, надел варежки; взяв ее за руку, встал у выхода. Кто-то из взрослых спросил: «Это сестренка твоя?» Ребенок удивленно посмотрел и ответил: «Нет, не сестренка! Просто маленькая, — и добавил: — маленьким надо помогать». (Из наблюдений И. Р. Ключаревой.)

Соподчинение мотивов. Изменения в мотивах поведения на протяжении дошкольного детства состоят не только в том, что меняется их содержание, появляются новые виды мотивов. Между разными видами мотивов складывается *соподчинение, иерархия, мотивов*: одни из них приобретают более важное значение для ребенка, чем другие.

Поведение младшего дошкольника неопределенно, не имеет основной линии, стержня. Ребенок только что поделился гостинцем

со сверстником, а сейчас он уже отнимает у него игрушку. Другой ревностно помогает матери убирать комнату, а через пять минут уже капризничает, не хочет одевать рейтузы. Это происходит потому, что разные мотивы сменяют друг друга, и в зависимости от изменения ситуации поведением руководит то один, то другой мотив.

Соподчинение мотивов является самым важным новообразованием в развитии личности дошкольника. Возникающая иерархия мотивов придает определенную направленность всему поведению. По мере ее развития появляется возможность оценивать не только отдельные поступки ребенка, но и его поведение в целом как хорошее или плохое. Если главными мотивами поведения становятся общественные мотивы, соблюдение нравственных норм, ребенок в большинстве случаев будет действовать под их влиянием, не поддаваясь противоположным побуждениям, толкающим его на то, чтобы, например, обидеть другого или солгать. Напротив, преобладание у ребенка мотивов, заставляющих получать личное удовольствие, демонстрировать свое действительное или мнимое превосходство над другими, может привести к серьезным нарушениям правил поведения. Здесь потребуются специальные воспитательные меры, направленные на перестройку неблагоприятно складывающихся основ личности. Конечно, после того как возникло соподчинение мотивов, ребенок необязательно во всех случаях руководствуется одними и теми же мотивами. Такого не бывает и у взрослых. В поведении любого человека обнаруживается множество разнообразных мотивов. Но соподчинение приводит к тому, что эти разнообразные мотивы теряют равноправие, выстраиваются в систему. Ребенок может отказаться от привлекательной игры ради более важного для него, хотя, возможно, и более скучного занятия, одобряемого взрослым. Если ребенок потерпел неудачу в каком-нибудь значимом для него деле, то этого не удастся компенсировать удовольствием, полученным по «другой линии». Так, ребенку, который не справился с задачей, было сказано, что он все-таки молодец; причем, как и другие дети, он получил хорошую конфету. Однако он взял конфету без всякого удовольствия и решительно отказался ее есть, а его огорчение ничуть не уменьшилось: из-за неудачи полученная конфета стала для него «горькой».

§ 2. Самосознание и самооценка у детей дошкольного возраста

Особенности развития самосознания и самооценки. Мы видели, что одной из сторон развития мотивов поведения в дошкольном возрасте является повышение их осознанности. Ребенок начинает отдавать себе все более ясный отчет в побудительных силах и последствиях своих поступков. Это становится возможным в связи с тем, что у дошкольника развивается *самосознание* — понимание того, что он собой представляет, какими качествами

обладает, как относятся к нему окружающие и чем вызывается это отношение. Наиболее явно самосознание проявляется в *самооценке*, т. е. в том, как ребенок оценивает свои достижения и неудачи, свои качества и возможности.

Предпосылка развития самосознания — отделение себя от других людей, которое происходит уже в конце раннего детства. Но, вступая в дошкольный возраст, ребенок осознает только сам факт, что он существует, по-настоящему ничего не зная о себе, о своих качествах. Стремясь быть, как взрослый, ребенок раннего возраста не учитывает своих реальных возможностей. Это достаточно явно обнаруживается в период кризиса трех лет.

Нет еще сколько-нибудь обоснованного и правильного мнения о себе и у младшего дошкольника, который попросту приписывает себе все положительные, одобряемые взрослыми качества, часто даже не зная, в чем они заключаются. Когда одного ребенка, утверждающего, что он аккуратный, спросили, что это значит, он ответил: «Я не боюсь». Другие дети, тоже гордящиеся своей аккуратностью, на этот вопрос отвечали: «Не знаю».

Для того чтобы научиться правильно оценивать себя, ребенок должен сначала научиться оценивать других людей, на которых он может смотреть как бы со стороны. А это происходит, как мы уже знаем, далеко не сразу. В этот период, оценивая сверстников, ребенок просто повторяет мнения, высказанные о них взрослыми. То же самое происходит и при самооценке («Я хороший, потому что мама так говорит»).

Самостоятельная оценка ребенком других людей, их поступков и качеств первоначально зависит от его отношения к этим людям. Это проявляется, в частности, в оценке поступков персонажей рассказов, сказок. Любой поступок «хорошего», положительного героя оценивается как хороший, «плохого» — как плохой. Но постепенно оценка поступков и качеств персонажей отделяется от общего отношения к ним, начинает строиться на понимании ситуации и того значения, которое имеют эти поступки и качества. Прослушав сказку «Теремок», ребенок отвечает на вопросы: «Хорошо или плохо поступил медведь?» — «Плохо». — «Почему он плохо сделал?» — «Потому что раздавил теремок». — «Тебе медведь нравится или нет?» — «Нравится. Я люблю мишек».

По мере усвоения норм и правил поведения они становятся теми мерками, которыми пользуется ребенок в оценке других людей. Но приложить эти мерки к себе самому оказывается гораздо труднее. Переживания, захватывающие ребенка, толкающие его на те или иные поступки, заслоняют от него действительный смысл совершенных поступков, не позволяют беспристрастно их оценивать. Такая оценка становится возможной только на основании сравнения своих поступков, качеств с возможностями, поступками, качествами других. Умением сравнивать себя с другими ребенок овладевает к старшему дошкольному возрасту, и это служит основой правильной самооценки.

Старшие дошкольники достаточно верно осознают свои достоинства и недостатки, учитывают отношение к ним со стороны окружающих. Это имеет огромное значение для дальнейшего развития личности, сознательного усвоения норм поведения, следования положительным образцам. Вместе с тем ребенок становится способным и к тому, чтобы намеренно пользоваться отношением окружающих к тем или другим его качествам и поступкам. В этом возрасте дети, как правило, прекрасно осознают упрямство как нарушение норм поведения и проявляют упрямство сознательно только по отношению к тем взрослым, которые идут на уступки. Ребенок может в отношениях с матерью играть роль ребенка, подчеркивая свои детские черты, вызывающие у нее любовь и умиление, и добиваться таким способом получения всяких удовольствий.

В этом возрасте ребенок может нарочито лгать себе на пользу, завидовать и, сознавая зависть как недостаток, скрывать ее от окружающих. При всем том дошкольник не может долго сосредотачиваться на своих недостатках, как, впрочем, и на достоинствах. Рефлексия ребенка хотя и развита в достаточной мере, но *он обращен к внешнему миру в большей степени, чем на самого себя.*

Осознание себя во времени. Особо надо указать на жизнь ребенка дошкольного возраста во времени. Уже в раннем возрасте малыш, осознав себя как некую самоценную индивидуальность (Я — Петя — хороший — мальчик), начинает активно интересоваться своей персоной в прошлом («Расскажи, как я был маленьким»), относясь к себе в этом прошлом с пониманием, симпатией и снисходительностью. Вместе с тем он стремится видеть себя и в будущем («Когда я буду большим...») в ореоле положительных качеств. В дошкольном возрасте этот интерес к себе во времени (прошлом, настоящем, будущем) возрастает и углубляется. Теперь он не только обращается ко взрослому за рассказами о себе в прошлом, но и вспоминает о себе сам. О себе в прошлом он легче судит объективно (ведь это было, когда он был маленьким), что позволяет ему высказывать о себе и критические замечания. О себе в будущем он судит с надеждой на свершение самых невероятных ожиданий, его будущее светло: ведь в нем он не успел совершить никаких проступков. Для ребенка его прошлое, настоящее и будущее начинают выступать как возможность осознать себя в жизни, оценить себя в прошлом и представить в будущем. Перспектива, которая открывается перед ребенком в жизни, становится его достоянием и по-своему определяет развитие его личности. Ребенок совместно с близким ему взрослым строит установки на себя в будущем. Конечно, он будет хорошим (добрым) и успешным. Будет настоящим — сильным, волевым, умным, если он мальчик, и привлекательной (красивой) умницей-благоразумницей, если девочка. Он, безусловно, всегда будет заботиться о своих близких, всегда любить свою маму. Он сделает все, чтобы на земле был мир и не было бы войны, чтобы все были

здоровы и счастливы. Он станет космонавтом, врачом, садовником и даже всемогущим волшебником. *Нормально развивающийся ребенок полон благих намерений в будущем, что дает ему основание на положительную самооценку и стремление быть хорошим по отношению к окружающим людям еще сегодня.*

Глава 10. ФОРМИРОВАНИЕ НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ

§ 1. Позитивные достижения и негативные образования в развитии личности

Условия нравственного развития личности ребенка. Нравственное развитие личности ребенка определяется следующими образующими: *знанием норм, привычками поведения, эмоциональным отношением к нравственным нормам и внутренней позицией самого ребенка.*

Первостепенное значение для развития ребенка как социального существа имеет знание нормативов поведения. На протяжении раннего и дошкольного возраста ребенок через общение с окружающими его людьми (взрослыми, сверстниками и детьми других возрастов) усваивает социальные нормы поведения. Усвоение норм, во-первых, предполагает, что ребенок постепенно начинает понимать и осмысливать их значение. Усвоение норм, во-вторых, предполагает далее, что у ребенка в практике общения с другими людьми вырабатываются привычки поведения. В привычке представлена эмоционально переживаемая побудительная сила: когда ребенок действует, нарушая привычное поведение, это вызывает у него ощущение дискомфорта. Усвоение норм, в-третьих, предполагает, что ребенок проникается определенным эмоциональным отношением к этим нормам.

Рассудочное и эмоциональное отношение к нравственным нормам и к их выполнению развивается у ребенка через общение со взрослыми. Взрослый помогает ребенку осмыслить рациональность и необходимость определенного нравственного поступка, взрослый санкционирует своим отношением к поступку ребенка определенный тип поведения. На фоне эмоциональной зависимости от взрослого у ребенка развивается притязание на признание.

Притязание на признание со стороны взрослого. *Притязание на признание* — одна из самых значимых человеческих потребностей. Она основана на стремлении получить высокую оценку своих достижений, отвечающих социальным требованиям общества.

В дошкольном возрасте происходит насыщение мотивов поведения и деятельности новым социальным содержанием. В этот период перестраивается вся мотивационно-потребностная сфера, в том числе качественно меняется проявление потребности в признании. Дети начинают скрывать свои притязания,

открытое самовосхваление наблюдается лишь в редких случаях.

Нереализованное притязание на признание может привести к нежелательным формам поведения, когда ребенок начинает нарочито придумывать неправду или хвастать.

4,5,4. Кирилл нашел два гриба. Его похвалили. Ему хочется еще найти, но грибы быстро не находятся.

Кирилл. Мама, я смотлю — что-то желтенькое. Думал, что масленок. Наклонился, смотлю — листик. (Неуверенно продолжает.) А под листиком был грибок.

— Зачем ты придумал про грибок?

Кирилл (смущенно). Ну мне захотелось, чтоб он там был.

Чуть позднее.

Кирилл. Я нашел грибочек, но он оказался члввивым. Я его и выблосил.

По тону чувствую, что неправда.

— Зачем ты сочинил это?

Кирюшка засмеялся и убежал. (Из дневника В. С. Мухиной.)

Притязание на признание проявляет себя и в том, что ребенок начинает бдительно следить за тем, какое внимание оказывают ему, а какое — его сверстнику или братишке.

4,5,11. Говорю Андрюше, укладывая его в постельку: «Ложись спать, козленочек мой маленький».

Кирилл. Мама, скажи и мне так.

— Ложись спать, хороший мой, маленький мой.

Кирилл. Нет, как Андрюше.

— Ложись спать, козленочек мой маленький.

Кирилл. Вот так. (Довольный поворачивается на бок.)

Ребенок дошкольного возраста стремится к тому, чтобы взрослые им оставались довольны, и если он заслужил порицание, то всегда хочет исправить испортившееся отношение со взрослым.

4,10,6. Андрюша. Мама, Кирилка меня ударил тапочкой по лицу.

— Вот это да. Кирилл, иди сядь в кресло.

Андрюша. Мама, ты его накажешь сильно?

— Вот сделаю свои дела, тогда поговорю с ним.

Через полчаса иду к Кириллу, который тихо дожидается на кресле своей участи.

— Кирилл, иди ко мне.

Андрюша заинтересованно подошел: «Что ты ему сделаешь?»

— Иди играй.

Увела Кирилла к себе в комнату.

— Почему ты так гадко поступил? Сними-ка тапочек, я им сейчас ударю тебя, как ты Андрюшу.

Кирилл. Мамочка, не надо. Я не хочу. Это плохо.

— Вот видишь, сам понимаешь все, а делаешь так гадко. Ты не думай, пожалуйста, я бы так не сделала. Я не хочу быть такой гадкой, как ты.

Отошла от Кирилла. Села опустив голову.

Кирюша. Ты что, мамочка?

— Ничего. Мне очень грустно. Я думала, Кирюша будет всегда хороший, а ты?

Эх ты!

Кирилл. Мамочка, я не буду.

— Ты так часто говоришь.

Сижу опустив голову. Действительно расстроена.

Кирилл. Мамочка, не сиди такой. Я хочу, чтобы ты мною гордилась. Я буду статься. (На глазах у него навернулись слезы, но Кирилл отвернулся и вытер их укладкой.)

— Иди, иди.

Кирилл пошел, обернулся: «Ну зачем ты так печально сидишь?» Во. зратился ко мне.

К и р и л л. Мамочка, вот увидишь. Я не хочу тебя оголчать. Ты будешь мною голдиться. (Из дневника В. С. Мухиной.)

Потребность в признании в дошкольном возрасте выражается в стремлении ребенка утвердиться в своих моральных качествах. Ребенок пытается проецировать свой поступок на будущие реакции других людей, при этом он хочет, чтобы люди были ему благодарны, признали его хороший поступок.

5.3. Гильда наклеила картинки в тетрадку, которую собиралась подарить малознакомой девочке. При этом она рассуждала: «С моей стороны хорошо, что я это делаю, ведь когда люди что-нибудь дарят мне, они хорошо делают; и когда я дарю, я хорошо делаю. Но это еще лучше с моей стороны, потому что люди меня знают, а я дарю чужим людям, которых я раньше не знала». (Из дневника К. Штерн.)

Потребность в реализации притязания на признание проявляется в том, что *дети все чаще начинают обращаться к взрослым за оценкой результатов деятельности и личных достижений*. В этом случае чрезвычайно важно поддержать ребенка. Нельзя обрушивать на ребенка реплики типа: «Ты не сможешь этого сделать», «Ты не знаешь этого», «У тебя не получится», «Не мешай мне пустыми вопросами» и т. п. Подобные неуважительные реплики взрослого могут привести ребенка к потере уверенности в своих возможностях. У ребенка может выработаться *комплекс неполноценности*, ощущение своей несостоятельности. Комплекс неполноценности — один из труднейших моральных недостатков человека, затрудняющих его общение с другими людьми и создающих обременяющее человека тяжелое внутреннее самочувствие.

Происхождение негативных личностных образований. В нравственном развитии, как и во всяком другом, осуществляется борьба противоположностей. От нашего жизненного опыта зачастую ускользает возможность непосредственного наблюдения того, какие ценности человеческой культуры определяют позитивные достижения личности, как происходит борьба противоположностей и каким образом в личности появляются негативные образования. Негативные образования — так называемые *асоциальные формы поведения* и соответствующие черты личности — по существу также есть продукт ее определенного развития, и они требуют специального изучения.

Развитие детей в общении с другими людьми будет неполным, если ребенком не движет потребность быть признанным. Но реализации этой же потребности могут сопутствовать такие негативные образования, как, например, *ложь* — нарочитое искажение истины в корыстных целях — или *зависть* — чувство досады, вызванное благополучием, успехом другого. Конечно, ложь может сопутствовать социальной потребности в признании, но не является обязательным компонентом самой этой потребности. В онтогенезе, когда внутренняя позиция ребенка еще только

начинает определяться в рамках общественно заданной деятельности, возможно появление лжи. Одной из причин возникновения негативных личностных образований является неудовлетворение потребности в признании у социально незрелого индивида.

Обыденная жизнь постоянно сталкивает ребенка с разнообразными ситуациями, одни из которых он легко решает в соответствии с моральными нормами поведения, другие же провоцируют его на нарушение правил и ложь. Они существуют объективно: это проблемные ситуации, в которых происходит несовпадение моральных норм и импульсивных желаний ребенка. Психологически попав в такую ситуацию, ребенок может решить ее следующим образом:

- 1) выполнить правило;
- 2) удовлетворить свою потребность и тем самым нарушить правило, но не скрывать этого от взрослых;
- 3) реализовав свою потребность и нарушив правило, скрывать реальное поведение, чтобы избежать порицания. Третий тип поведения подразумевает возникновение лжи.

Экспериментальное изучение детей в ситуациях выбора («двойной мотивации»). В дошкольном возрасте все чаще самоутверждение ребенка приобретает формы, нарушающие дисциплину. В неоднозначных ситуациях (ситуациях «двойной мотивации») происходит столкновение непосредственных импульсивных желаний детей и требований взрослого, и тогда ребенок нарушает правила. Для изучения поведения детей в ситуациях «двойной мотивации» была создана экспериментальная модель, в которой сталкивались непосредственные импульсивные желания ребенка и требования взрослого. Ребенок в одно и то же время испытывал желания нарушить инструкцию взрослого и выполнить ее: не заглядывать в оставленную без присмотра привлекательную коробку (эксперимент «Загадочная коробка»); незаконно (не по правилам) не присваивать понравившийся предмет (эксперимент «Необычные жмурки»); незаконно не притязать на то, что не принадлежит ему по праву (эксперимент «Лотерея»).

В экспериментах принимали участие дети всех дошкольных возрастов. Анализ материалов исследования показал, что стремление быть признанным взрослым приобретает особый личностный смысл для ребенка. Уже в три-четыре года больше половины детей стремится удержать себя от соблазна. В пять—семь лет процент детей, выполняющих инструкцию, достаточно высок. Однако следование инструкции дается им просто — отчетливо наблюдается борьба мотивов у детей. Так, в ситуации «Загадочная коробка» после ухода из комнаты экспериментатора дети вели себя по-разному: одни оглядывались на дверь, вскакивали со стула, рассматривали коробку, прикасались к ней, но удерживались от того, чтобы открыть ее и заглянуть; другие старались вовсе не смотреть на коробку, принуждая себя глядеть в сторону; третьи —

проигрывали желаемые действия символически. Так, пятилетний Митя, удостоверившись, что его никто не видит, все свое внимание направил на коробку. Он водил по ней пальцем, играл по крышке, как по клавишам пианино, нюхал коробку. Затем символически «приоткрыл» крышку коробки, «достал» нечто и «положил» в карман своей рубашки. Оглянувшись по сторонам, он «полез» в карман, «вытащил» это нечто и стал его «лизать». Мальчик «лизал» воображаемые сладости. После того как появился экспериментатор, Митя с гордостью сообщил, что он не заглядывал в коробку.

Следует указать, что *для ребенка чрезвычайно значимо отношение взрослого к его победе над самим собой*. Дети радуются, когда их одобряют, и заметно расстраиваются, если взрослый относится к их сообщению («Я не смотрел в коробку!») индифферентно.

Однако в дошкольном возрасте достаточно много и детей, нарушающих инструкцию взрослого. При этом оказалось, что ребенок трех-четырёх лет может нарушить инструкцию и безмятежно сообщить, что открывал коробку. В то же время дети пяти—семи лет, нарушив инструкцию, стремятся умолчать об этом. Солгав, они стараются продемонстрировать взрослому свою искреннюю правдивость, например смотрят «честными глазами» прямо в глаза взрослого. Большинство пятилетних детей после нарушения инструкции предпочитают сказать неправду. Шестилетние дети, нарушив инструкцию, так же направленно лгут.

Экспериментальное изучение психологических особенностей детей дошкольного возраста в заданной ситуации двойной мотивации позволило выявить три основных типа поведения детей: *дисциплинированный, недисциплинированный правдивый, недисциплинированный неправдивый*.

Дисциплинированный тип поведения встречается во всех возрастных группах. При этом дошкольник по-разному выполняет инструкции взрослого. С трех-четырёх лет дети начинают использовать приемы «отвлечения» от ситуации, провоцирующей нарушение инструкции. Дети пяти—семи лет в меньшей степени испытывают потребность в таких приемах, приобретая устойчивое умение осознанно сдерживать себя. С возрастом наблюдается смена мотивации дисциплинированного типа поведения. Если малыши чаще всего следуют инструкции из-за боязни порицания или желания эмоциональной идентификации со взрослым, то старшие дошкольники ведут себя дисциплинированно в силу осознания необходимости выполнения правил поведения.

Обратимся к протокольным записям эксперимента «Загадочная коробка».

Диана Т. (3,4) в отсутствие экспериментатора со всех сторон осматривает коробку, оглядывается по сторонам, на дверь, затем достает ленточку и начинает играть ею. Временами посматривает на коробку, протягивает к ней руки, но потом вновь достает ленточку.

Леня М. (4,6) в отсутствие экспериментатора встал, рассматривает коробку со всех сторон, ходит вокруг нее, наклоняется, почти касаясь носом, но руками не трогает. Затем садится, начинает вертеться на стуле, поворачивается вновь лицом к коробке, прячет руки под стол.

Павлик П. (5,8) после ухода экспериментатора смотрит по сторонам, на руки, подпрыгивает на стуле, дотягивается руками до коробки, но быстро убирает руки.

Вика У. (5,8) в отсутствие экспериментатора сидит спокойно, затем начинает напевать. Затем гладит стол рукой, приближая руку к коробке и уводя ее.

Недисциплинированный правдивый тип поведения выявлен во всех возрастных группах. Проявление этого типа в младшем и старшем дошкольном возрасте имеет свои особенности. Младший дошкольный возраст характеризуется преобладанием искренне-импульсивного поведения, которое проявляется в том, что дети, нарушив инструкцию взрослого, легко признаются в своем нарушении.

Вова Т. (3,8) в отсутствие экспериментатора открыл коробку и стал рассматривать ее содержимое, не испытывая при этом никакого видимого беспокойства. На вопрос: «Ты заглядывал в коробку?» — ответил утвердительно.

Дети среднего и старшего дошкольного возраста, нарушив инструкцию, чаще всего испытывают эмоциональные затруднения: они смущены даже наедине сами с собой, взволнованны. При появлении взрослого смущенно сознаются в том, что нарушили требование.

Недисциплинированный неправдивый тип поведения может возникнуть в любом дошкольном возрасте. Однако ярче всего он представлен в пять—шесть лет.

Ира Т. (5,6) в отсутствие экспериментатора выглянула за дверь, затем вернулась к столу и открыла коробку. На вопрос экспериментатора: «Ты открывала коробку?» — ответила: «Нет».

В генезисе недисциплинированный правдивый тип поведения приобретает тенденцию к уменьшению. Наблюдается перемещение этого типа в сторону дисциплинированного правдивого или недисциплинированного неправдивого, т. е. с возрастом происходит закрепление крайних типов поведения. *(Из материалов Г. Н. Авачи.)*

Детская ложь. Ложь как нарочитое искажение истины появляется тогда, когда ребенок начинает понимать необходимость подчиняться определенным правилам, провозглашаемым взрослым. Такие ситуации становятся для ребенка ситуациями «двойной мотивации». Притязая на то, чтобы быть признанным взрослым, ребенок, нарушивший правило, часто прибегает ко лжи. Ложь может возникнуть как побочное следствие развития потребности в притязании, потому что волевая сфера ребенка недостаточно развита для последовательного выполнения поступков, ведущих к признанию. *Ложь возникает как компенсация недостаточности волевого (произвольного) поведения.*

В реальной практике борьба с такими отрицательными явлениями, как ложь, часто сводится к тому, что взрослые

пытаются снизить уровень притязания ребенка тем, что уличают его во лжи: «Ты лжец!» Грубо изобличенная ложь, возникающая как средство реализации неосуществленных притязаний на признание, не приведет к положительным результатам. Взрослый должен суметь оказать ребенку доверие и выразить уверенность в том, что он не будет впредь унижать себя ложью. *В воспитании ребенка акцент должен делаться не на снижении притязания на признание, а придании правильного направления развитию этой потребности.* Необходимо найти пути к снятию негативных образований, сопутствующих притязаниям ребенка. В содержание детских притязаний должно войти осознанное преодоление негативных компонентов.

Ложь начинает развиваться, когда у ребенка не сформировалась потребность в правдивом отношении к другим людям, когда честность не стала качеством, повышающим значимость ребенка в глазах других людей.

Притязание на признание среди сверстников. Возникнув в процессе общения со взрослым, потребность в признании в дальнейшем переносится и на отношения со сверстниками. В этом случае потребность в признании получает развитие на принципиально новых основаниях: если взрослый стремится поддержать ребенка в его достижениях, то сверстники вступают в сложные отношения, в которых переплетены моменты взаимной поддержки и соревнования. Так как в дошкольном возрасте ведущей деятельностью является игра, то притязания в первую очередь отрабатываются в самой игре и в реальных отношениях по поводу игры.

В игре потребность в признании проявляется в двух планах: *с одной стороны, ребенок хочет «быть как все», а с другой — «лучше, чем все».* Дети ориентируются на достижения и формы поведения сверстников. Стремление «быть, как все» в определенной степени стимулирует развитие ребенка и подтягивает его до общего среднего уровня.

Притязание на признание может проявляться и в стремлении «быть лучше, чем другие». Потребность в признании этого рода выражается в притязании на определенный статус и роль в игре. Однако эти притязания не открыты свободному наблюдению. Поэтому, прежде чем судить о притязаниях детей на значимую для них роль, необходимо проанализировать по крайней мере две составляющие поведения ребенка: притязание его на значимую роль и умение осознать возможность реализации этого притязания. Для исследования этого вопроса был использован *метод замещения ребенка куклой-дублером*, при помощи которого выяснилось, как дети притязают на значимую для всех роль.

Исследование проводилось в естественных условиях сюжетно-ролевой игры. Изучались дети в возрасте пяти—семи лет всех статусов социометрии. Для эксперимента формировались три типа групп. Одна группа — исключительно из игровых «звезд»; другая — только из непопулярных; третья строилась по типу иерархии

любой реальной группы (эту группу составляли «звезды», популярные и непопулярные дети). Каждой группе, состоящей из пяти детей, экспериментатор рассказывал о ролях в предстоящей игре. При этом он особенно подчеркивал значимость главной роли.

Первый подготовительный этап. Экспериментатор распределял роли во всех типах групп. Дети должны были проиграть заданный сюжет.

Второй подготовительный этап. Экспериментатор повторно распределял те же роли, оставляя их за теми же исполнителями. На этот раз игра шла посредством кукол-дублеров. Каждый ребенок знал свою куклу, и все знали кукол друг друга. (Куклы подбирались по характерности и в соответствии с полом ребенка, кроме того, у каждой куклы был значок-фото с портретом ребенка, которого она замещала.) Дети должны были проиграть заданный сюжет при помощи кукол.

Третий — основной этап. Право на распределение ролей предоставлялось каждому играющему. Распределение ролей осуществлялось между куклами-дублерами без свидетелей, т. е. в отсутствие заинтересованных участников игры. Эксперимент состоял в следующем. В экспериментальной комнате на пяти детских стульчиках сидели пять кукол-дублеров. Каждый ребенок приходил в комнату, чтобы распределить роли между куклами-дублерами. Для этого он должен был пересадить кукол со стульчиков, расставленных в ряд, на места, символизирующие роли в игре.

Результаты исследования показали, что замещение куклой выявило истинные притязания ребенка на роль в игре. Следует подчеркнуть, что, *если роли нарочито придаетя особая значимость, подавляющее большинство детей притязает на нее.* Притязания не зависят от статуса ребенка в группе и от его реальных возможностей руководить играющими сверстниками.

Стремление «быть лучше, чем другие» создает мотивы успеха, является одним из условий развития воли и формирования рефлексии, т. е. способности осознавать свои достоинства и недостатки.

В дошкольном возрасте в процессе взаимодействия со сверстниками развивающаяся потребность в признании выражается в притязании на значимое для всех место в группе ровесников. Однако это явление не лежит на поверхности, так как притязания на значимое место ребенок по большей части скрывает от окружающих. В условиях, где социальное развитие еще не поднимается до уровня жизненной позиции, до уровня мировоззрения, притязания отрабатываются на уровне межличностных отношений. Здесь позитивным достижениям личности ребенка могут сопутствовать такие негативные образования, которые возникают вопреки ожиданиям самих воспитателей. Их основой являются те же притязания («быть, как все» и «быть лучше, чем все»), реализуемые уже иными формами поведения.

Был проведен эксперимент с «естественной группой в подставной ситуации». Анализ материалов позволил установить, что стремление «быть, как все» может привести к конформному поведению.

В эксперименте участвовала группа детей. В эту группу входил и испытуемый. Вся группа получала одну информацию, а испытуемый — другую. Например, эксперимент с кашей (9/10 каши было сладкой, 1/10 — соленой). Экспериментатор предлагал детям по очереди попробовать кашу и сказать, сладкая ли она (все получали сладкую кашу, испытуемый — соленую). Такое решение экспериментального провоцирования на неверный ответ сохраняет всю естественность поведения группы, которая воздействует на испытуемого. Уверенность группы заставляет испытуемого вопреки своим ощущениям присоединиться к группе и «быть, как все».

Как оказалось, младшие дошкольники (три-четыре года) обычно плохо ориентируются на высказывания сверстников, прежде всего они исходят из своего восприятия. Ответы детей в соответствии с тем, что они чувствуют, а не в соответствии с тем, что говорят другие дети, объясняются не самостоятельностью выбора поведения, а *отсутствием ориентации на других детей*. Если же младшие дошкольники следуют за группой, то это происходит в результате того, что ребенок, который не сосредоточился на вопросах взрослого, а был занят чем-либо (например, играл со своими пальчиками или с пятном на столе) и не вникал в содержание вопроса, дает эхореакцию. При этом он эмоционально спокоен.

В пять-шесть лет дети начинают активно ориентироваться на мнение сверстников. Их объяснения, почему они повторяют за другими то, чего нет на самом деле, весьма однозначны: «Потому что дети сказали так», «Они сказали так». При этом ребенок начинает чувствовать себя тревожно. В это время сюжетные игры формируют общее отношение к сверстнику как к партнеру по общению, с мнением которого ребенок должен считаться непременно.

Следующая возрастная группа — дети шести—семи лет. *Среди хорошо знакомых им сверстников они уже проявляют тенденцию к самостоятельности, однако среди незнакомых они, как правило, конформны*. Причем после эксперимента, когда они следовали за другими вопреки собственным знаниям, они старались показать взрослому, что на самом деле хорошо знают, как надо было правильно ответить. Так, мальчик говорит: «А зачем это они так глупо отвечали? На соленое говорили сладкое, на синее — красное». — «А ты почему сам так говорил?» — «Я? Я, как все».

Стремление «быть, как все» в ситуациях выбора линии поведения может привести к конформизму как личностной характеристике. Однако и стремлению «быть лучше, чем все» могут отсутствовать негативные компоненты.

Детская зависть. В дошкольном возрасте при реализации притязаний на главную роль в игре, на победу в спортивных соревнованиях и других аналогичных ситуациях в отношениях детей может возникнуть зависть. Она вызывается тем, что

188

у дошкольников на первый план выступают внешние социальные отношения и социальная иерархия («кто главней»).

Притязание на лидерство изучалось методом замещения ребенка куклой-дублером (см. выше). Как оказалось, дети пяти—семи лет открыто обнаруживали притязание на лидерство лишь в исключительной ситуации эксперимента.

При распределении ролей каждым ребенком в присутствии заинтересованных сверстников часть детей предлагает главную роль другому безоговорочно, часть детей заявляет свое право на главную роль. Большинство при распределении ролей действует опосредованно: *ребенок, пользуясь правом распределять роли, выбирает другого, но при этом пытается заручиться обещанием, что тот в свою очередь выберет его.*

Опыт взаимоотношений детей друг с другом приводит к развитию способности к самоанализу и рефлексии. На фоне формирования этих способностей начинают развиваться притязания ребенка среди сверстников. Однако *свои притязания на значимое место среди других ребенок обнаруживает в исключительных, благоприятных для себя условиях.*

Наблюдения за поведением детей при распределении ими ролей приводят к выводу, что открытое заявление своих притязаний на главную роль зависит не столько от внутренних притязаний на место, сколько от ощущения возможности получить это место. В качестве дополнительных ресурсов, подкрепляющих в ребенке уверенность в успехе своих притязаний и снижающих риск быть отвергнутым, могут выступать самые разные факторы: если игра организуется на территории ребенка, то это обстоятельство выступает для него как дополнительный шанс в его пользу; если при распределении ролей присутствует заинтересованный взрослый, то у каждого ребенка появляется ожидание, что взрослый поможет удовлетворить претензию каждого; сам сюжет игры может давать преимущества мальчикам или девочкам и т. д.

Ребенок боится риска, он избегает возможности быть отвергнутым и не получить значимого для него места. Однако притязание на значимое место среди сверстников обретает для него личностный смысл. Подавление притязания на лучшее место порождает зависть.

Была предпринята попытка пронаблюдать возникновение зависти в специально построенных ситуациях «игры фортуны». С этой целью подбирались группы по трое детей. Эксперимент проводился на детях пяти, шести и семи лет. Дети, вращая рулетку, набирали очки, которые определяли движение их фишек к финишу. Они полагали, что успех определен их удачливостью. На самом деле экспериментатор решал, кому быть успешным.

Интересно отметить, что тот ребенок, которому постоянно везло, очень скоро оказывался на особом положении по отношению к двум неуспешным. Двое объединялись против успешного: они выражали всевозможные неудовольствия по его поводу, вспоминали его

Был проведен эксперимент с «естественной группой в подставной ситуации». Анализ материалов позволил установить, что стремление «быть, как все» может привести к конформному поведению.

В эксперименте участвовала группа детей. В эту группу входил и испытуемый. Вся группа получала одну информацию, а испытуемый — другую. Например, эксперимент с кашей (9/10 каши было сладкой, 1/10 — соленой). Экспериментатор предлагал детям по очереди попробовать кашу и сказать, сладкая ли она (все получали сладкую кашу, испытуемый — соленую). Такое решение экспериментального провоцирования на неверный ответ сохраняет всю естественность поведения группы, которая воздействует на испытуемого. Уверенность группы заставляет испытуемого вопреки своим ощущениям присоединиться к группе и «быть, как все».

Как оказалось, младшие дошкольники (три-четыре года) обычно плохо ориентируются на высказывания сверстников, прежде всего они исходят из своего восприятия. Ответы детей в соответствии с тем, что они чувствуют, а не в соответствии с тем, что говорят другие дети, объясняются не самостоятельностью выбора поведения, а *отсутствием ориентации на других детей*. Если же младшие дошкольники следуют за группой, то это происходит в результате того, что ребенок, который не сосредоточился на вопросах взрослого, а был занят чем-либо (например, играл со своими пальчиками или с пятном на столе) и не вникал в содержание вопроса, дает эхореакцию. При этом он эмоционально спокоен.

В пять-шесть лет дети начинают активно ориентироваться на мнение сверстников. Их объяснения, почему они повторяют за другими то, чего нет на самом деле, весьма однозначны: «Потому что дети сказали так», «Они сказали так». При этом ребенок начинает чувствовать себя тревожно. В это время сюжетные игры формируют общее отношение к сверстнику как к партнеру по общению, с мнением которого ребенок должен считаться непременно.

Следующая возрастная группа — дети шести—семи лет. *Среди хорошо знакомых им сверстников они уже проявляют тенденцию к самостоятельности, однако среди незнакомых они, как правило, конформны*. Причем после эксперимента, когда они следовали за другими вопреки собственным знаниям, они старались показать взрослому, что на самом деле хорошо знают, как надо было правильно ответить. Так, мальчик говорит: «А зачем это они так глупо отвечали? На соленое говорили сладкое, на синее — красное». — «А ты почему сам так говорил?» — «Я? Я, как все».

Стремление «быть, как все» в ситуациях выбора линии поведения может привести к конформизму как личностной характеристике. Однако и стремлению «быть лучше, чем все» могут сопутствовать негативные компоненты.

Детская зависть. В дошкольном возрасте при реализации притязаний на главную роль в игре, на победу в спортивных соревнованиях и других аналогичных ситуациях в отношениях детей может возникнуть зависть. Она вызывается тем, что

у дошкольников на первый план выступают внешние социальные отношения и социальная иерархия («кто главней»).

Притязание на лидерство изучалось методом замещения ребенка куклой-дублером (см. выше). Как оказалось, дети пяти—семи лет открыто обнаруживали притязание на лидерство лишь в исключительной ситуации эксперимента.

При распределении ролей каждым ребенком в присутствии заинтересованных сверстников часть детей предлагает главную роль другому безоговорочно, часть детей заявляет свое право на главную роль. Большинство при распределении ролей действует опосредованно: *ребенок, пользуясь правом распределять роли, выбирает другого, но при этом пытается заручиться обещанием, что тот в свою очередь выберет его.*

Опыт взаимоотношений детей друг с другом приводит к развитию способности к самоанализу и рефлексии. На фоне формирования этих способностей начинают развиваться притязания ребенка среди сверстников. Однако *свои притязания на значимое место среди других ребенок обнаруживает в исключительных, благоприятных для себя условиях.*

Наблюдения за поведением детей при распределении ими ролей приводят к выводу, что открытое заявление своих притязаний на главную роль зависит не столько от внутренних притязаний на место, сколько от ощущения возможности получить это место. В качестве дополнительных ресурсов, подкрепляющих в ребенке уверенность в успехе своих притязаний и снижающих риск быть отвергнутым, могут выступать самые разные факторы: если игра организуется на территории ребенка, то это обстоятельство выступает для него как дополнительный шанс в его пользу; если при распределении ролей присутствует заинтересованный взрослый, то у каждого ребенка появляется ожидание, что взрослый поможет удовлетворить претензию каждого; сам сюжет игры может давать преимущества мальчикам или девочкам и т. д.

Ребенок боится риска, он избегает возможности быть отвергнутым и не получить значимого для него места. Однако притязание на значимое место среди сверстников обретает для него личный смысл. Подавление притязания на лучшее место порождает зависть.

Была предпринята попытка пронаблюдать возникновение зависти в специально построенных ситуациях «игры фортуны». С этой целью подбирались группы по трое детей. Эксперимент проводился на детях пяти, шести и семи лет. Дети, вращая рулетку, набирали очки, которые определяли движение их фишек к финишу. Они полагали, что успех определен их удачливостью. На самом деле экспериментатор решал, кому быть успешным.

Интересно отметить, что тот ребенок, которому постоянно везло, очень скоро оказывался на особом положении по отношению к двум неуспешным. Двое объединялись против успешного: они выражали всевозможные неудовольствия по его поводу, вспоминали его

прежние провинности перед ними и его проступки общего характера. Как только экспериментатор изменял ситуацию и успех доставался другому, очень быстро происходила перегруппировка в отношениях детей — новый успешный также попадал в ситуацию эмоциональной изоляции.

Притязающему ребенку становится сложно сопереживать признанному, радоваться радости победителя. Вместе с тем некоторые дети дошкольного возраста (четырёх, пяти и шести лет) способны проявить сочувствие при условии собственного успеха. Сопереживание ребенка, достигшего успеха, неуспешному создает особую атмосферу солидарности: все участники этой ситуации становятся внимательнее друг к другу, доброжелательнее. Однако в соревновательных ситуациях дети часто проявляют такие негативные формы поведения, как зависть, злорадство, пренебрежение, хвастовство.

— Тебе просто везет! — говорит с завистью пятилетняя Алена. — Бессовестная ты, Наташка, вот и все!

— Не попадешь, не попадешь!! Я же говорил! — со злорадством восклицает шестилетний Вова. (Из материалов Д. М. Рытвиной и И. С. Четверухиной.)

Для того чтобы предупредить успех другого, ребенок может совершать своеобразные символические действия. Эти действия совершаются в форме своеобразного детского «колдовства»: «Не попадешь, не попадешь!», «Мимо! Мимо!»

Эмоциональное самочувствие ребенка в группе. Положение в группе сверстников существенно отражается на развитии личности ребенка. От этого зависит, насколько ребенок чувствует себя спокойным, удовлетворенным, в какой мере он усваивает нормы отношений к сверстникам.

«Звезда» (как и «предпочитаемые») находится в группе в атмосфере чистосердечного и искреннего обожания. «Звездой» ребенок становится за красоту, обаяние, за способность быстро оценивать ситуацию и быть лояльным, за то, что он знает, чего хочет, за способность, не колеблясь, брать на себя ответственность, не бояться риска и пр. Однако дети с особенно высокой популярностью могут «заразиться» излишней самоуверенностью, зазнайством.

«Пренебрегаемые», «изолированные» дети часто ощущают в отношении к себе незаинтересованность ровесников или пренебрежительную снисходительность («Так уж и быть!»). Таких принимают в игру на посредственные роли. У этих детей копится обида и готовность восстать против навязанных условий жизни в группе. В других случаях эти дети ищут пути установления отношений со «звездой» через заискивание, подарки, беспрекословное подчинение. «Изолированный» испытывает «эмоциональный голод» по общению со сверстниками. Чувства его остры: он может обожать кого-то из группы за его доблести (реальные и прочные или эфемерные) или ненавидеть за пренебрежение к своей персоне.

Почему же в детских группах появляются «изолированные»? Может быть, природа детской группы такова, что изгой ей просто необходим, чтобы остальные сознавали свое превосходство и утверждались в своей состоятельности? Нет, это не так. Длительное изучение межличностных отношений детей показало, что изолированных может и не быть.

Как же п о я в л я ю т с я «изолированные» в детской группе?

Особое место в жизни детей занимают игры, цель которых — проверка собственной силы, познание своей цены. И не только это, но — реванш! Реванш во что бы то ни стало. Поэтому важно «кто лучше» и «кто еще лучше»: «У меня длиннее шаг!», «Я самый меткий!», «Я могу плюнуть дальше всех!», «Я самый быстрый!», «Я самый ловкий!», «Я самый смелый!» Так, в борьбе приобретается признание в своей среде, детском сообществе. Благополучие детей зависит не только от того, как их расценивают взрослые, но и от мнения сверстников.

У детей твердые правила оценки членов своего ребячьего общества и они — увы! — не всегда и не во всем совпадают с мнением взрослых. Для взрослых нередко становится неожиданностью, что в «звездах» оказывается не тот, на кого они надеялись.

«Изолированными» становятся по многим причинам. Один ребенок часто болеет, редко ходит в детский сад, и дети не успевают присмотреться к нему, да и сам он никого не знает, он всегда новенький. Другой имеет физические недостатки — грязный, течет из носа; толстый — не может быстро бегать — и тоже не принят в детское сообщество, его отвергают. Третий некогда прежде не посещал детский сад — не общался с другими детьми, не владеет ни навыками общения, ни игровыми приемами — и тоже не принят в детской группе. Причин, в силу которых ребенок оказывается «изолированным», много, следствие одно — социальное развитие осуществляется н е п о л н о ц е н н о. Ребенок с низкой популярностью, не надеясь на сочувствие и помощь со стороны сверстников, нередко становится эгоцентричным, замкнутым, отчужденным. Такой ребенок будет обижаться и жаловаться, хвастать и стараться подавлять, фальшивить и обманывать. Такому ребенку плохо, и другим с ним тоже плохо.

Эта болезнь социализации не должна превратиться в хроническое состояние, в асоциальные свойства личности. Непопулярному ребенку нужно п о м о ч ь реализовать притязания на признание среди ровесников. Необходимо проводить своего рода социальную терапию, чтобы предотвратить неправильное развитие ребенка, способствовать формированию у него активности.

Социальная терапия в данном случае должна исходить из двух основных положений. Во-первых, *необходимо создание определенного социального микроклимата в детском коллективе, подобрать разнообразные занятия, в которых к а ж д ы й ребенок мог бы реализовать свое притязание на признание.* Во-вторых,

у непопулярных детей следует специально развить социальные навыки общения.

В группе, где есть непопулярные дети, проводились специально организованные игры, где победителем оказывался непопулярный ребенок. Игры подбирались с учетом особенностей каждого непопулярного ребенка. Взрослый демонстрировал поощрительное отношение к непопулярному ребенку: предпочитал его, восхищался им. Кроме того, воспитатель поощрял непопулярных детей во всех видах деятельности — за дежурство, за хороший рисунок, аппликацию и т. д. Устойчивое поощрение непопулярных взрослых демонстрировал в течение пяти—семи дней.

Столь простой прием социальной терапии детей дал быстрый и весьма заметный успех. Непопулярные стали более уравновешенными эмоционально и более активными во взаимоотношениях со сверстниками. Они начали более интенсивно общаться с другими детьми, демонстрировать им свои успехи. Их статус разительно изменился в глазах других детей: в подавляющем большинстве случаев пятилетние непопулярные стали «звездами»; большинство шестилетних из непопулярных попали в разряд предпочитаемых. *(Из материалов Т. Н. Счастной.)*

Конечно, приобретение популярности в детской группе только за счет поощрения взрослого не будет постоянным. Более прочная популярность должна быть закреплена реальными успехами ребенка в условиях его каждодневного общения со сверстниками.

От воспитателя требуется большая работа, направленная на регулирование детских взаимоотношений, создание в группе общей благожелательной атмосферы, выравнивание положения, занимаемого в группе разными детьми.

§ 2. Роль этических эталонов в формировании личности ребенка

Экспериментальное построение ситуаций этического выбора. В человеческой культуре исторически выработаны обобщенные эталоны этической оценки. Этические эталоны выступают в качестве полярных взаимосвязанных категорий добра и зла. Как уже было сказано выше, ребенок постигает значение этических эталонов через совместное со взрослым или другим ребенком рассудочное и эмоциональное общение. Нравственное развитие самого ребенка в большой мере зависит от того, насколько у него *развита способность соотносить свои действия с этическими эталонами.*

В детской психологии существуют эффективные методы формирования нравственных качеств личности ребенка. Весьма продуктивным является метод, когда ребенок ставится в такие условия, где он вынужден сопоставлять свои реальные действия с этическими эталонами. В соответствии с программой эксперимента дети знакомились с двумя полярными этическими эталонами и практиковались в правильном соотношении с ними двух противоположных по нравственной оценке конкретных действий. (В одной из ситуаций ребенок должен был поровну распределить игрушки между собой и еще двумя детьми.) Равномерное распределение объективно выражает признание

ребенком равных прав других детей на игрушки и выступает как этически положительное действие (*справедливое*). Неравноценное распределение игрушек в свою пользу означает игнорирование прав других детей на эти игрушки и выступает как этически отрицательное действие (*несправедливое*).

В качестве полярных этических эталонов фигурировали Буратино и Карабас из сказки «Золотой ключик, или Приключения Буратино» А. Толстого. Эти персонажи сказки выступали для ребенка как носители двух противоположных нравственных эталонов поведения.

В формирующих экспериментах участвовали дети, которые в отборочных пробах всегда большую часть игрушек брали себе, а меньшую отдавали другим.

В первой серии опытов дети должны были распределить игрушки за Буратино и за Карабаса. Дети распределяли от лица Буратино справедливо, так как он выступает как носитель положительного нравственного эталона («Буратино всегда поровну делит, он добрый и справедливый»); от лица Карабаса распределяли несправедливо, так как он выступает как носитель отрицательного нравственного эталона («Карабас жадничает, себе больше берет»).

Во второй серии несправедливое действие самого ребенка соотносилось другими детьми с образом Карабаса, т. е. с отрицательным эталоном. Большинство детей, уличенных в неправильном (несправедливом) поведении, решительно протестуют против возможности сравнить их с Карабасом, категорически отрицая тождественность распределения у себя и Карабаса.

В третьей серии ребенок должен был сам установить соответствие своего несправедливого распределения отрицательному эталону.

Протокол опыта с Юрой К.

Экспериментатор. Почему ты так распределил игрушки?

Юра. Я себе больше, а ребятам меньше.

Экспериментатор. Почему?

Юра. Просто так.

Экспериментатор. Ты как кто распределил?

Юра (опустив голову). Не помню.

Экспериментатор. Буратино помнишь?

Юра. Да. Еще Карабас-Барабас был.

Экспериментатор. Так ты как кто?

Юра долго молчит.

Экспериментатор. Ты действовал как кто?

Юра. Я? Как хотел.

Экспериментатор. У тебя получилось, как у Буратино или как у Карабаса?

Юра, опустив голову, иногда поглядывая на экспериментатора, молчит.

Экспериментатор. Не можешь ответить?

Юра отрицательно качает головой.

Экспериментатор. Ну а ребята что сказали бы, если бы увидели?

Юра молчит.

Экспериментатор. Буратино так поделил бы?

Юра. Нет.

Экспериментатор. А Карабас?

Юра. Да.

Экспериментатор. Ну а ребята что сказали бы?

Юра долго молчит.

Экспериментатор. А ты что скажешь, ты как кто распределил игрушки?

Юра (очень тихо). Буратино. *(По материалам С. Г. Якобсон.)*

Происходящий в поведении ребенка сдвиг объясняется тем, что *с помощью взрослого, но психологически самостоятельно ребенок устанавливает соответствие своего действия отрицательному эталону, в то же время окружающие ребенка люди демонстрируют ему свое положительное отношение и ожидание того, что он соответствует положительному этическому эталону.*

Овладение нравственными соотносящими действиями приводит к тому, что ребенку становится мучительно осознавать идентичность своих поступков с действиями отрицательной модели. Эмоционально негативное отношение к отрицательной модели организует волю ребенка и приводит к стремлению больше соответствовать положительной модели.

Формирование положительных личностных качеств через соотнесение реальных поступков ребенка с нравственными эталонами будет эффективным, если взрослый общается с ребенком в доверительном и доброжелательном тоне, выражая уверенность в том, что этот ребенок не может не соответствовать положительной модели. Если взрослый приравнивает будущее поведение ребенка к положительному эталону поведения, то это дает желаемый сдвиг в дальнейшем развитии личности ребенка.

Личностный смысл и идентификация с полярными эталонами. Эмоционально положительное отношение к самому себе («Я хороший»), лежащее в основе структуры личности каждого нормально развивающегося ребенка, ориентирует ребенка на притязания соответствовать положительному этическому эталону. Индивидуальная эмоциональная заинтересованность в том, чтобы быть достойным самоуважения и уважения окружающих, приводит к пониманию необходимости и эмоциональной потребности соответствовать необходимому нравственному эталону.

Потребность соответствовать положительному эталону поведения возникает лишь в том случае, когда для ребенка тот или иной поступок или те или иные формы поведения приобретают определенный личностный смысл. Если ребенок недоволен собой, то в этом уже есть основа к перестройке его поведения. Если же ребенок с отрицательным поведением благодаря терпимому отношению окружающих относится к себе любовно-нисходительно, то перевоспитать его чрезвычайно сложно. При этом ребенок может извлекать для себя определенные преимущества, которые даются дурной репутацией.

Трехлетний Андрюша с восхищением смотрит из окна на мальчиков, которые возятся в помойке. Мальчики достают оттуда колесо от велосипеда, веревки, доски, пустые банки.

Мать говорит Андрюше: «Это плохие мальчики. Они роются в помойке».

Созерцание из окна мальчиков, радостно извлекающих из бачков всевозможный хлам, продолжается несколько вечеров подряд. Всякий раз мать говорит Андрюше о том, что это плохие мальчики.

Наконец, когда в очередной раз Андрюшу снимают с подоконника, чтобы отвлечь его от мальчишечьей возни возле помойки, он восклицает: «Как я хочу быть плохим мальчиком!» (Из материалов В. С. Мухиной.)

Дети, становясь старше и понимая сущность отрицательного этического эталона, сохраняют эмоциональный интерес к негативному поступку. Этот интерес выражается теперь уже не в открытом заявлении («Как я хочу быть плохим мальчиком!»), а опосредованно. Некоторые дети (особенно мальчики) в дошкольном возрасте внутренне ориентируются на отрицательный нравственный эталон в поведении. В своих реальных поступках они ведут себя в соответствии с социальными ожиданиями, но при этом часто эмоционально идентифицируются с людьми (или с персонажами) с отрицательными формами поведения. Нередко это происходит оттого, что в человеческой культуре присутствует эмоция снисходительного отношения, легкой неоскорбительной иронии и веселья при оценке отрицательных персонажей — носителей человеческих пороков и слабостей.

Андрюша в пять-шесть лет стал увлекаться таким персонажем, как черт, который совершает всяческие козни. Его любимые книжки — «Сотворение мира и человека» и «Роман Адама и Евы» Ж. Эффеля, где черт выступает как весьма активный отрицательный персонаж. Снисходительно-положительное авторское отношение к этому носителю отрицательного эталонного поведения воспринято и ребенком. Андрюша открыто восхищается поведением черта, которое явно не соответствует положительному эталонному поведению.

Андрюша вообще обожает внести в семью сумятицу, пообещав, что в будущем он не уступит чертам и хулиганам.

5,11,3. Кирилл внимательно смотрит телевизионную передачу о Моцарте. Его беспокоит черный человек, который заказал Моцарту «Реквием». Андрюша отошел от телевизора. Через некоторое время по собственной инициативе заявляет: «Я такие передачи не люблю! Вот «Операция «Ы» — это мне интересно. Я люблю такие смешные картины». Помолчал. Через некоторое время: «Раз я люблю смотреть о хулиганах, значит, я сам буду пьяница и хулиган!» (Из материалов В. С. Мухиной.)

Эмоционально выразительные образцы эталонного поведения выступают для ребенка в произведениях искусства. Через общение с героями художественных (литературных, графических и живописных и др.) произведений ребенок эмоционально идентифицируется с эталонными формами поведения этих героев. Сила заражения такова, что ребенок может эмоционально идентифицироваться с тем эталонным образом, который произвел на него большее впечатление своей художественной выразительностью независимо от нравственной позиции героя.

Оценка ребенком того или иного персонажа чаще всего опосредована отношением окружающих людей. В процессе общения с близкими взрослыми происходит усвоение первых нравственных эталонов. Первоначально ребенок поступает нравственно не потому, что осознает общественную значимость выполнения

определенных правил, а потому, что у него возникла *потребность считаться с мнением и выполнять требования людей, связанных с ним*. Если окружающие считают ребенка хорошим, т. е. соответствующим положительному эталону, то тем самым они как бы задают ребенку положительный образ его самого. Отсюда, с одной стороны, возникает желание не разрушить этот образ в глазах близких, а с другой — идет присвоение этого образа и осознание через него себя.

Ребенок в дошкольном возрасте научается соотносить свое понимание эталонного образа поведения и собственное поведение. Соотнесение своего нравственного «я» с эталонным образом и с «я» других людей стоит ребенку большого эмоционального и умственного напряжения. Однако при этом он готов и шутить по поводу своих рефлексивных изысканий.

4.11.20. Андрей шалит.

Кирилл реагирует на Андриюшины шалости веселыми комментариями: «Раньше я был хороший, а Андриуша похуже, шалил. Он брал пример с меня и стал хороший, а я брал пример с Андриуши и стал похуже. Потом я брал пример с Андриуши и снова стал хороший. Теперь Андриуша похуже. А потом мы снова, наверно, нечаянно переменяемся. Но даже когда я буду похуже, я все равно на самом деле буду получше, потому что ведь первым хорошим был я». (Из материалов В. С. Мухиной.)

Как бы критично ни оценивал ребенок свое поведение, все-таки в основе его оценки лежит возникшая еще в раннем детстве эмоционально положительная оценка самого себя.

Развитие стремления к нравственному поступку. Ориентирами поведения для ребенка служат и сверстники, пользующиеся популярностью в детской группе. Усвоение моральных эталонов идет в процессе общения с ними в группе, где ребенок постоянно сталкивается с необходимостью применять на практике усваиваемые нормы поведения по отношению к другим людям, приспосабливать эти нормы и правила к разнообразным конкретным ситуациям. Социальное развитие как раз и состоит в том, что человек учится *выбрать* свое поведение в зависимости от конкретной ситуации.

Влияние на ребенка со стороны взрослых и сверстников осуществляется главным образом в процессе деятельности. Так, в игровой деятельности при выполнении роли образец поведения, содержащийся в ней, становится одновременно эталоном, с которым ребенок сравнивает свое поведение, контролирует его. А так как основным содержанием детской игры являются нормы поведения, существующие среди взрослых, то *в игре ребенок как бы переходит в развитой мир высших форм человеческой деятельности, в развитой мир человеческих взаимоотношений*. Нормы человеческих взаимоотношений становятся через игру одним из источников развития морали самого ребенка.

Стремление следовать положительному нравственному эталону в дошкольном возрасте опосредовано притязанием на признание со стороны других людей. В случае, если снимается социальный

контроль, ребенок нередко готов действовать в соответствии с ситуативно возникшим желанием. Вопрос: «Что ты будешь делать, если превратишься в невидимку?» — ставит ребенка в ситуацию, где возникает иллюзия отсутствия социального контроля.

В эксперименте при ответе на этот вопрос подавляющее большинство детей (пять—семь лет) говорили о готовности нарушить правила. Осознавая свою зависимость от взрослых, дети в роли невидимок стремятся выйти из-под их контроля: «Если я превращусь в невидимку, буду гулять где захочу», «Один в трамвай сяду». В ситуации невидимки дошкольники легко нарушают правила, шалят. (Из материалов М. Журавлевой и И. Клименко.)

Совершая нравственный поступок, соответствующий эталону, ребенок ждет положительной оценки взрослого, так как одобрение подкрепляет его притязания на признание. В ожидании одобрения со стороны окружающих ребенок может быть ориентирован на то, чтобы специально продемонстрировать свои достоинства.

5,2,0. Дети ужинают. Кирилл справился первым. На сладкое их ждут бананы. «Ну иди и выбирай, какие понравятся», — предлагает папа. Кирилл сидит и не шелохнется. «Что же ты? Или не хочешь бананов?»

Кирилла медленно встает, берет ту порцию, которая несколько поменьше, и начинает уплетать бананы. Когда съел и пошел умываться, тихо говорит мне: «Я взял то блюдечко, на котором хуже бананы. Лучшие я оставил Андриюше». — «Ну что ж, ты хороший братик».

Кириша последнее время стал обнаруживать жадность к сладкому. Мои порицания дошли до Кирилки. Бабушка рассказывает, что Кирилл теперь всегда спрашивает: «Где меньше?» — и берет меньшую порцию. (Из материалов В. С. Мухиной.)

Ориентируясь на оценку со стороны взрослого по поводу того или иного поступка, ребенок по существу находится лишь на первом этапе морального развития. Здесь у него могут возникать *демонстративные формы поведения*, когда ребенок делает все, чтобы заслужить одобрение. Он нарочито демонстрирует свою доброкачественность. Надо делать все возможное, чтобы перестроить ориентации ребенка с положительной оценки со стороны взрослого на *п о с т у п о к*. Именно в самом нравственном поступке ребенок должен в конце концов черпать для себя удовлетворение.

Условие развития навыка вежливости. Ориентация на вежливость как нравственную ценность общения у детей дошкольного возраста развивается следующим образом. Большинство дошкольников, начиная с четырехлетнего возраста, хорошо знают вежливые формы общения, могут понять нравственный смысл вежливости. Однако вежливость по-разному предстает в разных ситуациях. Вежливость как элемент сюжетно-ролевой игры преобладает над проявлениями вежливости в реальных взаимоотношениях детей.

В игре в «магазин».

Продавец (Нина П. 4 г. 7 мес.). Может, вот это платье, посмотрите еще? Покупатель (Оксана Л. 5 лет). Подождите, пожалуйста, сейчас посмотрим.

В реальных отношениях со сверстниками дошкольники пользовались вежливыми словами в основном в ситуации заинтересованности, зависимости друг от друга. В реальных отношениях вежливые слова употребляются либо просительным, заискивающим тоном, либо тоном напряженного требования. Так, Слава С. (4 г. 4 мес.) приниженно кланяется: «Ну, Петь, дай нам, *пожалуйста*, хоть один кубик»... Петя Л. (4 г. 10 мес.) важно: «Нам самим не хватает... На вот этот». (Из материалов М. А. Родионовой.)

В реальных отношениях вежливые слова дети адресуют друг другу преимущественно в ситуации заинтересованности. В случае эмоционального напряжения вежливость легко разрушается. Специальные эксперименты раскрывают динамику «потери» вежливости ребенком в ситуации угрозы успеху, исходящей якобы от партнера по игре.

В эксперименте участвуют две команды, по два ребенка в каждой. По ходу эксперимента испытуемому обеспечивается успех, а его партнеру — поражение. Угроза потери приза приводит успешного партнера в замешательство, он теряет контроль над собой и забывает о вежливости.

При первой попытке партнера и первой неудаче Юра Ф. (6 л. 2 мес.) с надеждой и сопереживанием: «Ничего еще! А может, моя Таня получит (приз)?!» При второй неудачной попытке: «Как ты кладешь? Как черепаха ползаешь, Танька!» При третьей попытке: «Ну, она (соперница) выиграет, Танька». С неудовольствием и досадой: «Ну, что ж ты? Куда идешь-то? Бросать что ли не умеешь?» (Из материалов М. А. Родионовой.)

Вежливость и сопереживание у детей дошкольного возраста в случае неуспеха партнера по игре, по общему делу часто уступают место злости и грубости. Воспитание у ребенка потребности в вежливом, бережливом отношении к другому будет успешным, если ребенку не только будут объяснять нравственный смысл вежливости, но и по с т о я н н о общаться с ним в соответствии с нормами вежливости. Только в этом случае вежливость из демонстрируемого поведения перейдет в прочный навык.

Глава 11. РАЗВИТИЕ ЧУВСТВ

§ 1. Особенности чувств дошкольника

В плену эмоций. В дошкольном возрасте так же, как и в раннем детстве, чувства господствуют над всеми сторонами жизни ребенка, придавая им свою окраску и выразительность. Маленький ребенок еще не умеет управлять своими переживаниями, он почти всегда оказывается в плену у захватившего его чувства.

4,0,0. Руди, действуя молотком, старательно пытался прибить гвоздем к палке флажок из материи. Гвоздь не вбивался, несмотря на многократные попытки ребенка. И вот Руди, всхлипывая сдержанными слезами, не переставая забивать гвоздь, произносил, стоя с гвоздем в руках, следующие слова: «Да что ж это такое? Да что же это такое? Опять выпал! Да что же это за безобразие...» Слезы, всхлипывание и перерыв в работе. «Ведь это прямо безобразие!» — плаксиво восклицал он, опять начиная забивать, но так же неудачно. Тогда с большим страданием в голосе

он восклицал: «Ведь это невозможно терпеть! Это прямо невозможно терпеть!» Ревел и вновь начинал стучать молотком. (Из наблюдений Н. Н. Ладыгиной-Котс.)

Внешнее выражение чувств у ребенка по сравнению со взрослым человеком носит более бурный, непосредственный и произвольный характер. *Чувства ребенка быстро и ярко вспыхивают и столь же быстро гаснут*; бурное веселье нередко сменяется слезами.

Потребность в любви и одобрении. Наиболее сильный и важный источник переживаний ребенка — его взаимоотношения с другими людьми — взрослыми и детьми. Когда окружающие ласково относятся к ребенку, признают его права, проявляют к нему внимание, он испытывает *эмоциональное благополучие* — чувство уверенности, защищенности. Обычно в этих условиях у ребенка преобладает бодрое, жизнерадостное настроение. *Эмоциональное благополучие способствует нормальному развитию личности ребенка, выработке у него положительных качеств, доброжелательного отношения к другим людям.*

Поведение окружающих по отношению к ребенку постоянно вызывает у него разнообразные чувства — радость, гордость, обиду и т. д. Ребенок, с одной стороны, остро переживает ласку, похвалу, с другой — причиненное ему огорчение, проявленную к нему несправедливость.

Дошкольники испытывают чувства любви, нежности к близким людям, прежде всего к родителям, братьям, сестрам, часто проявляют по отношению к ним заботу, сочувствие.

3,0,4. Мать споткнулась на ступеньках, ведущих из одной комнаты в другую. Гюнтер прежде всего пытается помочь ей встать, затем начинает дуть на ушибленное место, повторяя с тревогой: «Теперь лучше?» Чтобы не дать заметить детям своей сильной боли, мать ушла в другую комнату. Гюнтер притаскивает к двери табуретку, вскарабкивается на нее, нажимает ручку и снова спрашивает нежным тоном: «Теперь лучше?» Потом возвращается на место падения и уносит стоящее там ведро, которое считает причиной несчастья, говоря, что не хочет, чтобы оно повторилось. (Из наблюдений К. Штерн.)

Любовь и нежность по отношению к другим людям связаны с возмущением и гневом против тех, кто выступает в глазах ребенка в качестве их обидчиков. Ребенок неосознанно ставит себя на место человека, к которому он привязан, и переживает боль или несправедливость, испытанную этим человеком, как свою собственную.

Ревность. Вместе с тем, когда другой ребенок (даже любимые им брат, сестра) пользуются, как кажется дошкольнику, большим вниманием, он испытывает чувство ревности.

4,2,15. Читаю книжку. Показываю картинки Кириллу, потом Андрею (он болеет, лежит в кровати). Кирюша через некоторое время слегка дергает меня за руку.

— Кирилл, не смей!

— А чего он долго смотрит.

— Он же больной, я читаю ему. Ты можешь играть, если не хочешь слушать.

— Я отниму у вас книжку. (Из дневника В. С. Мухиной.)

5,6,15. Когда Гюнтер еще не умел бегать на лыжах, Гильда однажды в воскресенье бегала с отцом. Гюнтер был взволнован до слез, что у Гильды есть нечто «хорошенькое», а у него нет. Я утешала его обещанием показать ему вечером большую книгу с картинками. Развеселившись, он с торжеством сообщил об этом сестре, прибавив, что она не будет смотреть картинки. Я объяснила ему, что он ничего не потеряет, если и Гильда будет смотреть, но он воскликнул с плачем: «Значит, Гильда получит два раза хорошенькое, а я только один!..» (Из дневника К. Штерн.)

Сочувствие. Чувства, возникающие у ребенка по отношению к другим людям, легко переносятся им и на персонажей художественных произведений — сказок, рассказов: он сочувствует несчастью Красной Шапочки не многим меньше, чем реальному несчастью. Он может вновь и вновь слушать одну и ту же историю, но чувства, вызываемые ею, от этого не ослабевают, а становятся даже сильнее: ребенок вживается в сказку, начинает воспринимать ее персонажей как знакомых и близких. Наиболее яркое чувство дошкольников при слушании рассказов и сказок — это сочувствие всем, кто попал в беду.

4,3,0. Саша, рассматривая иллюстрацию к сказке «Волк и семеро козлят», где изображено, как волк пришел к кузнецу перековать голос, гневно осуждает кузнеца за то, что тот согласился сделать волку «козляткин голос», и говорит о том, что если бы он был кузнецом и к нему пришел волк, то он бы ему «все зубы отрубил, чтобы он козлят не ел».

4,6,0. Таня, рассматривая иллюстрацию, изображающую, как волк врывается к козлятам, сочувственно замечает: «И зачем только козлята открыли волку, они бы открыли немножко дверь и посмотрели бы в щелочку и узнали бы, что это не ихняя мама». (Из наблюдений Т. А. Репиной.)

Особое сочувствие ребенка вызывают положительные герои, но иногда он может пожалеть и злодея, если тому приходится уж очень плохо. Чаще, однако, дети возмущаются поступками отрицательных персонажей, стремятся защитить от них любимого героя.

Чувства, испытываемые ребенком при слушании сказок, превращают его из пассивного слушателя в активного участника событий. Ужасаясь предстоящим событиям, он в испуге начинает требовать, чтобы закрыли книгу и не читали ее дальше, или сам придумывает более приемлемый, с его точки зрения, вариант той части, которая его пугает. При этом нередко ребенок берет на себя роль героя.

Рассматривая иллюстрации к сказкам, дошкольники часто пытаются непосредственно вмешаться в ход событий: замарывают или выцарапывают изображения отрицательных действующих лиц или обстоятельств, угрожающих герою. Одна четырехлетняя девочка «освободила» изображенного на картине Прометея, выцарапав сковывающие его цепи.

Взаимоотношения с другими людьми, их поступки — важнейший, но, конечно, не единственный источник чувств дошкольника. Радость, нежность, сочувствие, удивление, гнев и другие переживания могут возникать у него по отношению к животным, растениям,

игрушкам, предметам и явлениям природы. Знакомясь с человеческими действиями и переживаниями, дошкольник склонен приписывать их и предметам. Он сочувствует сломанному цветку или дереву, возмущается дождем, который мешают гулять, гневается на ударивший его камень.

Виды страха. Особое место среди детских чувств занимают бурные *переживания страха*. Зарождение страха происходит чаще всего вследствие неправильного воспитания и неразумного поведения взрослых. Очень типичными являются случаи, когда взрослые начинают приходить в отчаяние по малейшему поводу, грозящему, по их мнению, опасностью ребенку. Такое поведение взрослых приводит ребенка в состояние напряженной тревоги и страха. Например, какой-нибудь жизненный эпизод, который при правильном отношении бесследно прошел бы, превращается взрослыми в грозное событие и поэтому может иметь тяжелые последствия. Страх может быть внушен взрослыми и в тех случаях, когда ребенок видит у них проявление страха. Таким образом, дети начинают бояться грозы, мышей, темноты. Некоторые люди считают позволительным запугивать детей, лишь бы добиться от них послушания («Иди сюда, а то тетя заберет!»; «Не будешь слушаться, вон тот дядя в портфель посадит!»).

Переживание страха иногда возникает и без воздействия взрослых. При встрече ребенка с необычным, новым у него, кроме удивления и любопытства, может возникнуть острое тревожное состояние. Одной из причин, вызывающих страх, бывает необычное изменение знакомого лица: когда лицо закрывается вуалеткой, на голову надевается капюшон и т. д. В необычной, неопределенной ситуации ребенка очень часто охватывает сильное волнение. Типичен в этом отношении страх перед темнотой. Страх перед темнотой объясняется в большой мере тем, что она скрывает все знакомые предметы, что каждый незначительный шум кажется необычным. Если ребенок хоть раз испугался в темноте, то потом темнота сама по себе будет пугать его. Частые переживания страха влияют на общее физическое и психическое самочувствие ребенка, поэтому взрослые должны воспитывать и поддерживать в ребенке чувство свободы и бесстрашия.

От этих форм страха принципиально отличается *страх за других*, когда самому ребенку ничто не угрожает, но он переживает страх за тех, кого любит. Такого рода страх есть особая форма сочувствия, и его появление у ребенка свидетельствует о развивающейся способности к сопереживанию.

§ 2. Основные направления развития чувств

Динамика развития чувств. Чувства дошкольника трех-четырех лет хотя и ярки, но еще очень ситуативны и неустойчивы. Так, любовь ребенка к матери, вспыхивая время от времени, побуждает его обнимать ее, целовать, произносить нежные слова, но еще не

может служить более или менее постоянным источником поступков, которые бы радовали мать, приносили ей удовлетворение. Ребенок еще не способен на длительное сочувствие и заботу о других, даже очень любимых людях.

4,7,0. Нездоровье матери вызвало удвоенную нежность со стороны Гильды; она часто жалела больную: «бедная мама», спрашивала, не принести ли ей напиток, обнимала и целовала ее чаще, чем обыкновенно... А однажды вечером сказала явно довольным и радостным тоном: «Мама, если ты завтра еще будешь больна, то я буду делать тебе ломтики» (бутерброды). (Из дневника К. Штерн.)

Здесь нежность к заболевшей матери уступила место удовольствию по поводу возможности выполнять роль взрослой, опекать больную.

Чувства младших и средних дошкольников по отношению к сверстникам, не являющимся членами семьи, обычно вообще не бывают особенно длительными. Наблюдения за дружескими проявлениями детей в детском саду показали, что в подавляющем большинстве случаев ребенок дружит попеременно со многими детьми в зависимости от обстоятельств. Такая дружба основана не на стойком отношении к сверстнику, а на том, что ребенок с ним вместе играет или вместе сидит за столом.

На протяжении дошкольного детства чувства ребенка приобретают значительно большую глубину и устойчивость. У старших дошкольников уже можно наблюдать проявления подлинной заботы о близких людях, поступки, которые направлены на то, чтобы оградить их от беспокойства, огорчения.

— Однажды я пришла домой позже, чем обычно, — рассказала одна мать. — Дети спят. На столе два стакана из-под молока и крошки хлеба, у кроваток стулья с аккуратно сложенной одеждой. Я нагнулась поцеловать детей и заметила, что у сына щеки в зубной порошок. Утром я говорю: «Вася, почему ты не умылся, весь в порошок?» У него хитро заблестели глаза: «Я нарочно, чтобы ты видела, что я зубы чистил». Он пояснил матери, что и стаканы нарочно не убирал: пусть она будет спокойна, что они выпили оставленное ею молоко. (По материалам И. Р. Ключаревой.)

Типичной для ребенка старшего дошкольного возраста становится постоянная дружба со сверстниками, хотя сохраняется и большое количество случаев попеременной дружбы. При завязывании дружбы между детьми основное значение теперь приобретает не внешняя ситуация, а их симпатия друг к другу, положительное отношение к тем или иным качествам сверстника, его знаниям и умениям («Вова знает много игр...»; «С ним весело»; «Она добрая»).

Чувства и разум. Одно из главных направлений развития чувств в дошкольном детстве — увеличение их «разумности», связанное с умственным развитием ребенка. Ребенок только начинает познавать окружающий мир, знакомиться с последствиями своих поступков, разбираться в том, что такое хорошо и что такое плохо.

Существует распространенное мнение о том, что маленькие дети часто бесчувственны, даже жестоки по отношению к животным. Действительно, нас болезненно поражает равнодушие, с которым ребенок обращается иногда с животными. Он давит муху, топчет жука, разрывает бабочку, хватает за горло котенка. Это производит впечатление полной противоположности проявляющемуся в других случаях сочувствию, состраданию к животным. Однако во многих случаях безучастие, иногда кажущаяся жестокость есть не что иное, как отсутствие понимания. Любопытство ребенка, желающего проникнуть внутрь всех вещей, сочетаясь с чисто детской беззаботностью насчет последствий, приводит к проявлениям, которые мы расцениваем как бездушие, жестокость.

Развитие «разумности» чувств охватывает не только чувства, относящиеся к людям, предметам, событиям, но и чувства, связанные с собственным поведением ребенка. Уже ребенку трехлетнего возраста приятна похвала взрослых, его огорчает порицание. Мы знаем, что у ребенка возникают чувства гордости и стыда, зависящие от оценки, которую дают его поведению взрослые. Но эти переживания относятся еще не к самим поступкам, а к их оценке другими людьми. Происходящие в дошкольном детстве усвоение норм, правил поведения, формирование самооценки приводят к тому, что само выполнение или невыполнение этих норм начинает переживаться ребенком, вызывать у него радость, гордость или, наоборот, огорчение, стыд даже в том случае, когда ребенок находится наедине с собой и о его поступке никто не знает.

Комическое. Изменение чувств ребенка в зависимости от понимания им ситуации хорошо видно на примере развития у дошкольников чувства комического. Это чувство возникает у ребенка, когда он сталкивается с чем-либо несуразным, неожиданным, нарушающим привычный ход вещей. У младших дошкольников чувство комического проявляется в веселом смехе, оно возникает, когда дети видят смешные жесты Петрушки, слышат словесные перевертыши, обнаруживают несоответствие во внешности, одежде человека (например, детскую кепку на голове взрослого). Они и сами шутят, давая предметам другие названия, гримасничая, переворачивая слова. Старшие дошкольники обнаруживают чувство комического в гораздо более сложных ситуациях, отмечая несоответствие в поведении людей, недостатки в их знаниях и умениях. Они смеются над глупостью волка, одураченного хитрой лисой, над наивным Незнайкой, Мастером-ломастером и т. п. В шутках детей появляются скрытый смысл, попытки «поймать» собеседника на ответе, не соответствующем действительности. Так, шестилетний Андрюша спрашивает маму: «Мама, ложка потонет?» — «Конечно». — «А деревянная?»

Прекрасное. Аналогичный путь развития проходит в дошкольном детстве и чувство красивого, вызываемое у ребенка предметами, явлениями природы, произведениями искусства. Для

трех-, четырехлетнего дошкольника красивое — это яркая, блестящая игрушка, нарядный костюмчик и т. п. К старшему дошкольному возрасту ребенок начинает улавливать красоту в ритмичности, гармонии красок и линий, в развитии музыкальной мелодии, в пластичности танца. Сильные переживания вызывает у старшего дошкольника красота природных явлений, пейзажей, праздничных шествий. Чем лучше ребенок ориентируется в окружающем, тем более разнообразными и сложными становятся причины, порождающие у него чувство прекрасного.

Проявления чувств. Существенно изменяются в дошкольном детстве и внешние проявления чувств ребенка. Во-первых, ребенок постепенно овладевает умением до известной степени сдерживать бурные, резкие выражения чувств. В отличие от трехлетнего пяти-, шестилетний дошкольник может сдерживать слезы, не проявить страха и т. п. Во-вторых, он усваивает «язык» чувств — принятые в обществе формы выражения тончайших оттенков переживаний при помощи взглядов, улыбок, мимики, жестов, позы, движений, интонаций голоса.

Хотя наиболее резкие проявления чувств (плач, смех, крик) связаны с работой врожденных механизмов мозга, они только в младенчестве имеют произвольный характер. В дальнейшем ребенок научается ими управлять и не только подавлять в случае надобности, но и сознательно употреблять, информируя окружающих о своих переживаниях, воздействуя на них. Что же касается всего богатства более тонких выразительных средств, которыми пользуются люди для выражения чувств, то они имеют общественное происхождение, и ребенок овладевает ими путем подражания.

Глава 12. РАЗВИТИЕ ВОЛИ

§ 1. Роль волевых действий в поведении дошкольника

Возникновение воли как управления поведением. Дошкольный возраст является возрастом возникновения воли как сознательного управления своим поведением, своими внешними и внутренними действиями. У ребенка в процессе воспитания и обучения, под влиянием требований взрослых и сверстников формируется возможность подчинять свои действия той или другой задаче, добиваться достижения цели, преодолевая возникающие трудности. Он овладевает умением контролировать свою позу, например сидеть спокойно на занятиях так, как этого требует воспитатель, не вертеться, не вскакивать. Управление собственным телом нелегко дается ребенку. Вначале это особая задача, которая требует внешнего контроля за собой, — ребенок может оставаться относительно неподвижным только в то время, когда он смотрит на

положение своих рук, ног, туловища, следит, чтобы они не вышли из подчинения. Только постепенно дети переходят к контролю за положением своего тела на основании мышечных ощущений.

Дошкольник начинает управлять своим восприятием, памятью, мышлением. Когда трехлетнему ребенку показывают картинку, изображающую детей на катке, и предлагают найти, кто из них потерял варежку (варежка лежит на снегу, а один из катающихся изображен без варежки), он не может этого сделать. Для выполнения задания необходимо последовательно осмотреть все фигуры, а взор ребенка беспорядочно перескакивает с одной на другую. Позднее ребенок с помощью взрослых овладевает произвольным восприятием и начинает успешно решать подобные задачи, систематически рассматривая предметы и изображения, управляя движениями своего взора.

Управление процессом запоминания и припоминания становится возможным, когда ребенку около четырех лет и он начинает ставить перед собой специальную цель — запомнить поручение взрослого, понравившийся ему стишок и т. п.

Управление мыслительной деятельностью обнаруживается у детей среднего и старшего дошкольного возраста, когда, пытаясь, например, решить головоломку, они пробуют разные варианты соединения частей в целое, последовательно переходя от одного варианта к другому.

Сознательное управление поведением только начинает складываться в дошкольном детстве. Волевые действия сосуществуют с действиями непреднамеренными, импульсивными.

Генезис волевых действий. На протяжении дошкольного детства меняются как сами волевые действия, так и их удельный вес в общей картине поведения. В младшем дошкольном возрасте поведение ребенка складывается почти целиком из импульсивных поступков, проявления воли наблюдаются лишь время от времени при особо благоприятных для этого обстоятельствах. У дошкольника среднего возраста количество таких проявлений возрастает, но они все еще не занимают сколько-нибудь значительного места в поведении. Только в старшем дошкольном возрасте ребенок становится способным к сравнительно длительным волевым усилиям, хотя и сильно уступает в этом отношении детям школьного возраста. Таким образом, для дошкольника характерно появление и развитие волевых действий, но сфера их применения и их место в поведении остаются ограниченными.

Развитие воли ребенка тесно связано с происходящим в дошкольном возрасте изменением мотивов поведения, формированием соподчинения мотивов. Именно появление определенной направленности, выдвижение на первый план группы мотивов, которые становятся для ребенка наиболее важными, ведет к тому, что ребенок сознательно добивается поставленной цели, не поддаваясь отвлекающему влиянию побуждений, связанных с другими, менее значимыми мотивами.

§ 2. Направления развития волевых действий

В развитии волевых действий дошкольника можно выделить три взаимосвязанные стороны — это, во-первых, развитие целенаправленности действий, во-вторых, установление отношения между целью действий и их мотивом и, в-третьих, возрастание регулирующей роли речи в выполнении действий.

Стремление к цели. Выполнение целенаправленных действий наблюдается уже в младенческом возрасте. Когда ребенок подползает, например, к привлекшей его внимание игрушке, которой он стремится достичь, игрушка выступает в качестве цели, на нее направлено действие. Но такая целенаправленность еще не делает действие волевым. Предмет сам как бы притягивает ребенка, вызывает у него желание действовать, в то время как для настоящего волевого действия характерна самостоятельная постановка цели или принятие цели, поставленной другим человеком (матерью, воспитательницей, другим ребенком). Целенаправленность, идущая не извне (от предмета), а изнутри (от ребенка, его желаний и интересов), начинает складываться в раннем возрасте и, как мы знаем, проявляется больше в постановке целей, чем в их достижении, доведении дела до конца: слишком часто внешние обстоятельства отвлекают ребенка, приводят к отказу от цели.

В дошкольном детстве постепенно формируется умение удерживать возникшую цель. В одном из экспериментов детям от двух до семи лет предлагали прокатить по узкой площадке мяч до указанной черты, слегка подталкивая его двумя руками. Детям приходилось идти за мячом наклонившись, почти не выпуская его из рук. Когда ребенок проходил половину дороги, навстречу ему пускали красивую игрушечную машину. Большая часть детей двухлетнего возраста переставала катить мяч и принималась играть с машиной. Поиграв с ней какое-то время, некоторые дети вспоминали о мяче и все-таки доводили его до черты, остальные к мячу больше не возвращались. Задание выполнила только половина детей, причем почти все они по пути отвлекались, чтобы поиграть с машиной. Трехлетние дети проявили значительно большую устойчивость. До 80 процентов детей выполнили задание, а отвлечения случались у них значительно реже, чем у детей раннего возраста. Начиная с пяти лет все дети доводили мяч до конца; отвлечения имели место лишь изредка.

Это задание было сравнительно простым, и цель достигалась быстро. Возможность удерживать цель находится у дошкольников в прямой зависимости от трудности задания и длительности его выполнения. Когда детям предложили заполнять в определенном порядке фишками разного цвета 156 клеток шахматной доски, с заданием не справился ни один четырехлетний ребенок; задание выполнила до конца только часть детей пяти и шести лет. Однако уменьшение количества клеток (до 64) сразу же сделало задание доступным и для детей четырехлетнего возраста.

Если перед дошкольником ставят цель, требующую сравнительно сложной системы действий, например наклеивать разноцветные геометрические фигуры по определенному рисунку, ребенок не может выполнить задания до конца без дополнительных напоминаний и указаний о том, что ему предстоит делать на каждом последующем этапе. Расчленение задания на последовательные звенья, напоминание о способах достижения цели по ходу выполнения задания не только помогают ребенку организовать свои действия, но и повышают общую целенаправленность действий, формируют умение выполнять их самостоятельно и последовательно. Организуя занятия с детьми в группах детского сада, надо учитывать эту возрастную особенность.

Большое значение для формирования целенаправленности действий имеют в дошкольном возрасте успехи и неудачи при выполнении заданий. У младших дошкольников успех или неудача еще не влияют существенно на преодоление трудностей и длительность сохранения цели. Неудача в достижении цели их не огорчает. Детей среднего дошкольного возраста неудачи в выполнении деятельности лишают стимула к достижению цели; если же деятельность успешна, дети стараются довести работу до конца. Так же ведут себя и большинство старших дошкольников, хотя некоторые из них начинают относиться к делу по-другому — стремятся во что бы то ни стало преодолеть трудности, просят дать им возможность еще раз испробовать свои силы, упорно отказываются сдать. В исследовании, где старшим дошкольникам давали две задачи-головоломки и после первых попыток оставляли детей одних, обеспечив скрытое наблюдение, большинство детей возвращались к успешно решенной задаче, и только некоторые брались за ту, которая оказалась для них трудной.

В стремлении преодолеть трудности, появляющиеся у части старших дошкольников, обнаруживается новый, более высокий уровень целенаправленности, характерный уже для детей школьного возраста.

В действиях, непосредственно направляемых чувствами и желаниями ребенка, цель и мотив совпадают. Это означает, что прямой результат действия и есть то, ради чего оно выполняется. Если младенец тянется к игрушке, то это делается из интереса к самой игрушке, ради того, чтобы ее получить. Достигнув цели — схватив игрушку, ребенок тем самым удовлетворяет имеющийся у него мотив. Совпадение мотива и цели характерно и для многих действий детей дошкольного возраста. Рисуя, ребенок обычно руководствуется интересом к появляющимся из-под его руки изображениям; строя из кубиков, он исходит из желания построить красивый дом.

Возникающая в дошкольном детстве возможность управлять своим поведением связана с образованием действий нового типа, цель которых не совпадает с мотивом. Тот же рисунок ребенок может делать для того, чтобы получить похвалу взрослого. Он

строит дом, чтобы потом поселить в нем кукол. Теперь за прямым результатом действия (получением рисунка, конструкции) для ребенка вырисовываются его более отдаленные последствия, которые соответствуют интересам и желаниям самого ребенка. При этом возможны два случая. В одном из них более отдаленный мотив, ради которого выполняется действие, сочетается с мотивом, совпадающим с целью,— интересом к самому действию и его результату. Да, ребенок рисует, чтобы его похвалила воспитательница, но при этом ему интересен и сам процесс рисования. Здесь дополнительный мотив усиливает, укрепляет прямой интерес к делу, способствует высокому качеству его выполнения. Второй случай — гораздо более трудный для ребенка,— когда ради получения более или менее отдаленных привлекательных последствий нужно выполнить действие, которое само по себе неинтересно, непривлекательно. Это и есть случай, требующий проявления воли.

У младших дошкольников выполнение действий, цель и мотив которых не совпадают, возможно только в условиях, когда само это действие несложно, а мотив не слишком отдален. К таким действиям относится, например, приготовление игрушек для последующей игры.

3,10,0. Оле дают задание протыкать дырочки в листке бумаги. После отказа добиться продолжения работы можно было, только включив заданное действие в игру. Теперь предлагают Оле, протыкая дырочки в бумажке, сделать простынку, одеяльце, чтобы потом играть с ними в куклу. Девочка тут же принимается за работу, работает долго, делает, кроме того что было предложено экспериментатором, по своей инициативе еще несколько вещей для куклы (подушечку, коврик). *(Из наблюдений Н. И. Непомнящей.)*

В описанном эксперименте ребенок ясно себе представляет, как он будет играть с куклой, укладывая ее на простынку, укрывая одеяльцем и т. д. Если же связь мотива и цели менее ясна, то обещание последующего удовольствия не может побудить ребенка к выполнению непривлекательного действия. Так, дети не выполняют предложение взрослого убрать игрушки, чтобы потом на освободившемся месте можно было во что-нибудь играть.

У младших дошкольников еще в большей мере сохраняется ситуативность поведения, влияние на их действия непосредственно воспринимаемого. Это проявляется в том, что такой важный для ребенка мотив, как получение новой заманчивой игрушки, может заставить его выполнить непривлекательное действие (разложить шарики мозаики по коробочкам) только в случае, если ребенок не видит этой игрушки, а представляет ее себе по рассказу взрослого. Достаточно поставить игрушку перед ребенком, чтобы отношение мотива и цели для него исчезло. Игрушка, находящаяся в пределах досягаемости, настолько поглощает внимание ребенка, что он не способен продолжать непривлекательное действие и пытается получить желаемую вещь более прямым путем (например, спрашивает взрослого отдать игрушку).

Для детей младшего, а часто и среднего дошкольного возраста характерно следующее: в условиях, когда требуется выполнить неинтересное дело под влиянием какого-либо более отдаленного мотива, дети не просто отказываются выполнять задание, а видоизменяют его, превращая в игру и тем самым делая для себя интересным. Когда ребенок должен, например, убрать игрушки по требованию взрослого (мотивом при этом является получение одобрения), он начинает уборку, но вскоре либо заменяет ее игрой, либо вносит в свои действия игровые моменты.

4,3,0. Вова прекращает уборку через пять минут после начала работы. Экспериментатор требует довести ее до конца. Вова продолжает убирать игрушки, но при этом производит с ними отдельные игровые действия: качает куклу ваньку-встаньку, а затем бросает в коробку, вскрикивая: «Вот куда он, хитрый, спрятался!» Возит машину, вдвигает ее между коробками и заявляет: «Приехали в гараж»; складывая коробки, строит башню.

3,11,0. У Оли отдельные игровые действия появляются вскоре после начала уборки. Они целиком определяются теми предметами, которые встречаются ей при уборке: взяв игрушечную расческу, она причесывается и кладет ее в коробку; увидев ложку и тарелку, сначала мешает ложкой в тарелке и лишь потом убирает эти игрушки. Затем отдельные действия переходят в игру: Оля варит обед, кормит куклу. При напоминании она продолжает уборку, но все время вклинивает игровые моменты. Постепенно игра все больше разворачивается. Оля уходит с экспериментальной площадки, чтобы взять другие игрушки; уборку не продолжает. *(Из наблюдений Н. И. Непомнящей.)*

Значение мотивов. На протяжении дошкольного детства ребенок под влиянием воспитания постепенно овладевает умением подчинять свои действия мотивам, которые значительно удалены от цели действия, в частности мотивам общественного характера (сделать подарки для малышей, для мамы). Однако если деятельность сравнительно сложна и длительна, то дошкольники среднего и даже старшего дошкольного возраста, как показали наблюдения, помнят о мотиве и подчиняют ему свои действия только в присутствии взрослого, который предложил задание. Если взрослый выходит из комнаты, дети начинают выполнять действия, не соответствующие заданию, или вовсе перестают их выполнять. Это объясняется тем, что взрослый выступает для детей в качестве представителя малышей, мамы и т. п., для которых выполняется задание. Предоставленные же самим себе, они скоро теряют мотив, перестают о нем думать. То, что присутствие взрослого имеет именно такое значение в организации деятельности детей (он не просто действует своим авторитетом), обнаруживается в случае, когда взрослый уходит, вместо себя оставляя одного-двух детей, играющих роль посыльных, которые должны передать подготовленные подарки малышам. Присутствие посыльных дает возможность их сверстникам удержать мотив и выполнить работу до конца. Более того, такое же значение может приобрести и предмет — ящичек, который взрослый, уходя, оставляет на столе, объяснив детям, что в этом ящичке будут отправлены малышам изготовленные подарки.

Таким образом, подчинение действия сравнительно отдаленным мотивам, установление связи между этими мотивами и целью — непосредственным результатом действия, хотя и возникает в дошкольном возрасте, но формируется еще не полностью, требует подкрепления внешними обстоятельствами.

Особые требования к воле ребенка предъявляют ситуации, в которых сталкиваются два мотива, действующих в разных направлениях. Ребенку необходимо сделать выбор между двумя возможными решениями. В этой ситуации происходит *борьба мотивов*, заканчивающаяся победой одного из них.

Знакомясь с особенностями поведения детей раннего возраста, мы видели, что у них возможны внутренние конфликты, возникающие из-за столкновений противоположных побуждений. Но чаще всего ребенок действует без сознательного выбора, под влиянием более сильного побуждения. Ситуация выбора очень трудна для ребенка раннего возраста, и, попадая в нее, он оказывается просто не в состоянии принять какое-либо решение. Когда ребенку предлагают выбрать из нескольких игрушек ту, которая ему больше нравится, он рассматривает игрушки, долго колеблется, наконец, берет одну из них. Но если теперь малышу велят уйти с выбранной игрушкой в другую комнату, он отказывается сделать это, кладет игрушку на место и начинает снова поспешно перебирать все остальные.

Иначе ведут себя в ситуации выбора игрушки дети дошкольного возраста. Даже у младших дошкольников наблюдается спокойный и деловой подход к выбору, колебания непродолжительны. Дети обосновывают свой выбор и берут то, чего у них в данный момент нет и что они хотели бы иметь. Это показывает, что в какой-то мере дошкольники уже могут взвешивать свои побуждения, сознательно отдавать предпочтение одному из них. Однако такую рассудительность дошкольник обнаруживает только в простейших случаях, когда речь идет о выборе между однородными желаниями (взять одну или другую игрушку). Значительно труднее для ребенка принять разумное решение в ситуации, где сталкиваются, с одной стороны, нравственные нормы, правила поведения, с которыми уже знаком ребенок, с другой — ситуативные желания.

Поведение детей в ситуации, где им запрещали смотреть на привлекательный предмет, показывает, что младшие дошкольники нередко ведут себя, как дети раннего возраста, — не могут побороть возникшего у них желания. Вместе с тем значительная часть детей трех-четырех лет уже не поддается искушению. У детей этого возраста под влиянием взрослых могут создаваться намерения вести себя определенным образом — не просить о покупке игрушек в магазине, не требовать места в троллейбусе, делиться игрушками с другими детьми и т. п. Такие намерения существенно влияют на поведение ребенка. Мы часто можем видеть, как маленький ребенок подавляет импульсивное желание попросить что-нибудь. При этом он вздыхает и отворачивается от соблазна.

Возможности разумного выбора решения существенно увеличиваются к старшему дошкольному возрасту. Они основываются на формирующемся у детей соподчинении мотивов: решение начинает определяться не более сильным в данный момент, а более важным, значимым мотивом. Это приводит к развитию самообладания, умения сдерживать ситуативные желания, чувства и их проявления, укрепляет волю ребенка. Но и у старшего дошкольника волевые действия, связанные с выбором, борьбой мотивов, далеко не всегда заканчиваются решением в пользу более значимого мотива. Это зависит от индивидуальных особенностей ребенка и особенностей ситуации, в которой происходит выбор. Одно из важных условий, влияющих на решение ребенка,— присутствие других людей, взрослых или сверстников, их оценка. Когда ребенок остается один, он гораздо реже сдерживает свои непосредственные побуждения, чем находясь в коллективе сверстников или в обществе взрослых.

Планирование. Выполнение волевых действий зависит от речевого планирования и регуляции. Именно в словесной форме ребенок формулирует для себя, что он намерен делать, обсуждает сам с собой возможные решения при борьбе мотивов, напоминает себе о том, для чего он выполняет действие, и приказывает себе добиваться достижения цели. Речь далеко не сразу приобретает в поведении ребенка это регулирующее значение. Ребенок овладевает умением словесно направлять и регулировать собственные действия, применяя к себе самому те формы управления поведением, которые раньше к нему применяли взрослые.

В начале дошкольного детства, хотя ребенок уже хорошо понимает речь и широко употребляет ее при общении с окружающими, он еще не умеет выполнять по словесной инструкции сколько-нибудь сложные действия. Указания взрослых могут побудить его начать действие или прекратить его. Что касается собственной речи ребенка, то она в этот период сопровождает действие и выражает его результаты, но еще не планирует и не регулирует действие. Ребенок может обозначить словами цель действия (нарисовать дядю, построить домик, играть в доктора), однако он никогда не определяет словесно, как будет выполнять намеченное действие.

Для ребенка среднего дошкольного возраста речевые указания взрослых приобретают более устойчивое значение. Получив инструкцию и поняв ее, ребенок сразу выполняет действие правильно (например, когда нужно, нажимает, когда не нужно, не нажимает на кнопку), не нуждаясь в отдельном указании для каждого движения. Собственная речь ребенка начинает применяться для планирования действий («Буду рисовать лес. Нарисую много деревьев, а потом зайку») и для руководства ими. При этом ребенок, направляя собственные действия, как правило, говорит вслух. Но речевая регуляция собственных действий у детей еще очень несовершенна. В значительной степени этим объясняются те

трудности, которые испытывают дети, когда им нужно самостоятельно удерживать мотив и цель действия. Понятно и значение внешних средств, напоминающих ребенку о том, что и для чего он делает (например, ящичка, в котором сделанные подарки понесут малышам).

Старший дошкольник приобретает умение выполнять сравнительно сложные речевые инструкции взрослых. При словесном планировании собственных действий он уже в большинстве случаев может не прибегать к громкой речи, а составляет план и руководит своими действиями про себя. Однако в затруднительных случаях, требующих, например, сдерживать сильные желания, нередко и шестилетние дети руководят собой вслух.

Вопросы для повторения четвертого раздела

1. Каковы условия развития личности дошкольника?
2. В какой мере на развитие личности дошкольника влияют окружающие его взрослые? Какие формы влияния взрослых определяют развитие личности дошкольника?
3. Как влияет на развитие личности ребенка общение со сверстниками?
4. Каково содержание мотивов поведения дошкольника?
5. Что является самым важным новообразованием в развитии личности дошкольника?
6. Как развивается самосознание и самооценка у дошкольника?
7. Каковы особенности чувств дошкольника?
8. Каковы основные направления развития чувств дошкольника?
9. Какова специфика волевых действий детей дошкольного возраста?
10. Что определяет развитие воли в дошкольном возрасте?

Практические задания

1. Продумайте систему вопросов, позволяющую получить представление о самооценке дошкольника, проведите беседу с интересующим вас ребенком по этим вопросам. Проверьте путем наблюдения за свободным поведением ребенка в группе сверстников. Определите, в какой мере его самооценка соответствует его реальному поведению.

2. Проведите беседу с дошкольниками о том, «что такое хорошо и что такое плохо». Запишите в протокол ответы детей на интересующие вас вопросы. Продумайте, как создать конфликтную ситуацию, в которой можно было бы проверить соответствие ответов детей реальному поведению.

3. Понаблюдайте за особенностями чувств дошкольника. Установите, какие привязанности имеет интересующий вас ребенок. Проверьте устойчивость его привязанностей через две недели, через месяц. Понаблюдайте за сменой эмоциональных состояний ребенка в течение некоторого времени. Сравните особенности чувств ребенка младшего, среднего и старшего дошкольного возраста.

4. Продумайте, какие можно создать ситуации, требующие волевых усилий ребенка. Проверьте на детях среднего и старшего дошкольного возраста, какой мотив (индивидуалистический или коллективистический) дает больший эффект в результатах деятельности.

**Глава 13. РАЗВИТИЕ РЕЧИ
В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ**

§ 1. Практическое овладение языком и осознание речи

В дошкольном возрасте расширяется круг общения детей. Становясь более самостоятельными, дети выходят за рамки узкосемейных связей и начинают общаться с более широким кругом людей, особенно со сверстниками. Расширение круга общения требует от ребенка полноценного овладения средствами общения, основным из которых является речь. Высокие требования к развитию речи предъявляет и усложняющаяся деятельность ребенка.

Развитие речи идет в нескольких направлениях: совершенствуется ее практическое употребление в общении с другими людьми, вместе с тем речь становится основой перестройки психических процессов, орудием мышления.

К концу дошкольного возраста при определенных условиях воспитания ребенок начинает не только пользоваться речью, но и осознавать ее строение, что имеет важное значение для последующего овладения грамотой.

Развитие словаря и грамматического строя речи. На протяжении дошкольного возраста продолжает расти словарный состав речи. По сравнению с ранним детством словарь ребенка-дошкольника увеличивается, как правило, в три раза. При этом рост словаря непосредственно зависит от условий жизни и воспитания; индивидуальные вариации здесь более велики, чем в любой другой области психического развития.

Словарь ребенка-дошкольника быстро увеличивается не только за счет существительных, но и глаголов, местоимений, прилагательных, числительных и соединительных слов. Само по себе увеличение словарного состава не имело бы большого значения, если бы ребенок параллельно не овладевал умением сочетать слова в предложении по законам грамматики. В период дошкольного

детства усваивается морфологическая система родного языка, ребенок практически осваивает в основных чертах типы склонений и спряжений. В то же время дети овладевают сложными предложениями, соединительными союзами, а также большинством распространенных суффиксов (суффиксами для обозначения пола, суффиксами для обозначения детенышей и др.).

В дошкольном возрасте дети начинают необычайно легко образовывать слова, менять их смысл, добавляя различные суффиксы.

3,5,20. Ж е н я. Я мишутьчик, а ты медведь.

О т е ц. А если я лев, то ты кто? Ж е н я. Левунчик.

В дальнейшем игра шла так: отец ставил вопросы, а сын отвечал. Вот несколько словообразований: «Тигр — тигричек маленький; слон — я был слонишка: крокодил — я крокодилчик; олень, а я оленчик; лошадь — жеребенок маленький; корова — я был телка, я был бы маленькая коровка; волк — мишутьчик; свинья — поросенок; собака — я был бы маленькая собачка; зебра — я был бы маленький зеберчик; лось — лосик маленький; жирафа — жирафчик; кролик — кроличек; змея — змейка; таракан — тараканчик; муха — тоже муха; жук — я был бы комар». (Из наблюдений А. Н. Гвоздева.)

Языковое поведение ребенка в данном случае показывает, что за словом он видит реальный предмет. Так, если взрослая особь — большое животное (лось), то его детеныш меньше, поэтому «лосик», но если взрослая особь — небольшое животное (муха), то его детеныш «тоже муха», т. е. такое же маленькое — нужда в уменьшительном суффиксе пропадает: муха и так маленькая.

Усвоение языка определяется чрезвычайной активностью самого ребенка по отношению к языку. Эта активность выражается в словообразованиях и словоизменениях, которые ребенок строит по имеющимся образцам. *Дошкольный возраст является периодом, в котором обнаруживается наибольшая чуткость к языковым явлениям.*

Наряду с ориентировкой на смысл слов, на обозначаемую словами действительность дошкольники обнаруживают большой интерес к звуковой форме слова независимо от его значения. Они часто намеренно видоизменяют слова, «изобретают» новые, с увлечением упражняются в сочинении рифм. Так, пятилетний мальчик с восторгом подбирает рифмы, подобные вот этой: «Урок, курок, карак, барак, карам, барам, кулям, малям». Содержание сочиняемых «виршей» часто исчезает из поля внимания ребенка, его интересуют сами рифмы. Ребенок рифмует, играя:

Повар жил один далекий,
Повариху он кормил.
Там, та-там, та-там, калекий,
Ри-ри-ри-ха он поил.

Чрезвычайная активность ребенка по отношению к языку лишь выливается в стихотворную форму, но это на самом деле еще далеко не поэтическое творчество.

Ориентировка на звуковую форму слов выражается не только в стихосложении. Уже младшие дошкольники начинают изменять

слова, учитывая их исходную форму. В зависимости от того, как ребенок произносит слово в именительном падеже, он будет изменять это слово и по остальным падежам. Произнося слово «ограда», например, ребенок изменяет его по первому склонению, а произнося это слово как «оград», изменяет его по второму склонению. У старших дошкольников уже не встречается случаев «двойного» склонения. Появление у детей ориентировки на звуковую форму слов способствует усвоению морфологической системы родного языка. Звуковая оболочка языка очень рано становится предметом деятельности ребенка.

К началу школьного возраста ребенок уже в такой мере овладевает сложной системой грамматики, включая самые тонкие действующие в языке закономерности синтаксического и морфологического порядка, что усваиваемый язык становится для него действительно родным.

Как ориентировка на смысловую сторону языка, так и ориентировка на его звуковую сторону осуществляется в процессе практического применения и изменения слов и до известного момента не связана с осознанием речи, которое предполагает понимание связи между звучанием слова и его значением. Однако постепенно развивающееся языковое чутье и связанная с ним умственная работа над языком приводят к попыткам осознания речи. На пятом году жизни у ребенка появляются попытки осмыслить значение слов и объяснить их происхождение. Ребенок пытается сопоставить одни слова с другими созвучными словами. Например, слово «город» ассоциируется со словом «горы», «трава» — с «отравить», «деревья» — с «деревня» и т. п. Здесь смысловое истолкование прежде всего следует за звуковым сопоставлением, поэтому попытки объяснить этимологию (первоначальное значение, происхождение слова) не всегда успешны.

Достаточно глубокое осознание речи формируется у дошкольников только в условиях специального обучения.

Развитие фонематического слуха. Фонематический слух формируется у ребенка на основе непосредственного речевого общения. Уже к концу раннего детства дети хорошо дифференцируют слова, отличающиеся друг от друга хотя бы только одним звонким или глухим звуком или твердым и мягким звуком. Таким образом, первичный фонематический слух оказывается достаточно развитым очень рано. Однако производить звуковой анализ слова, расчленять слово на составляющие его звуки и устанавливать порядок звуков в слове ребенок не умеет и к концу дошкольного возраста. Речевое общение не ставит перед ребенком задач, в процессе решения которых развивались бы эти более высокие формы анализа. Поэтому ребенок пяти-шести лет затрудняется дать анализ простейших слов, содержащих, например, три звука (мак, сыр, дом, кит). Обучение детей звуковому анализу слов показало, что при определенных условиях даже младшие дошкольники могут выделять первый и последний звуки в слове, а для детей среднего

дошкольного возраста эта задача не представляет сколько-нибудь значительных трудностей. При анализе звукового состава слов ребенок начинает произносить слова особым образом — с интонационным выделением того звука, который затем должен быть назван отдельно. Например, слово «морж» дети произносят «м-м-морж», если им нужно выделить первый звук, и «морж-ж-ж», если стоит задача выделить последний звук. Начиная с пяти-, шестилетнего возраста дети могут производить полный звуковой анализ слова, если они овладевают определенным действием — действием подчеркнутого протягивания отдельных звуков. Такой прием позволяет детям свободно ориентироваться в звуковом составе слова. Так, например, на занятии Шура разбирает у доски слово «слон». Интонируя, он правильно называет первый и второй звуки, но когда доходит до третьего звука, кто-то подсказывает: «А». Мальчик поворачивается к группе и говорит: «Нет, не а, а о. Если бы а, то было бы слан, а тут слон». Таким образом, ребенок дошкольного возраста может научиться произносить слова с целью выявления звукового состава, отказываясь при этом от сложившихся в общении привычных форм произнесения слов. Умение производить звуковой анализ слов способствует успешному овладению чтением и письмом.

Осознание словесного состава речи. В отличие от практического овладения речью, которое в дошкольном детстве идет весьма успешно, осознание самой речевой действительности (как действительности, самостоятельно существующей) и осознание словесного состава речи значительно отстает. Долгое время в процессе общения ребенок ориентируется не на словесный состав речи, а на предметную ситуацию, которая и определяет для него понимание слов. Но для овладения грамотой ребенку необходимо научиться осознавать словесный состав речи. Без специального обучения дети относятся к предложению как к единому смысловому целому, единому словесному комплексу, который обозначает собой целостную ситуацию, реальное действие или событие.

Экспериментатор (произносит предложение). «Мама принесла землянику». Какие слова я сказала?

Наташа (5,0,8). Мама принесла землянику.

Экспериментатор. Какое здесь первое слово?

Наташа. Мама принесла землянику.

Экспериментатор. Это ты повторяешь, а первое слово какое?

Наташа. Мама принесла землянику.

Экспериментатор (произносит предложение). «Сегодня плохая погода». Какое первое слово?

Люся (4,10,0). Сегодня плохая погода.

Экспериментатор. А еще слова есть?

Люся. Да.

Экспериментатор. Какие?

Люся. Как девочка и мальчик спрятались от дождя.

(На предложенной ребенку картинке дети прячутся в шалаше от дождя.)

Экспериментатор (произносит предложение). «Володя чистит зубы». Какое первое слово?

Люся. Володя чистит зубы.

Экспериментатор. Это все одно слово?

Люся (думает). Нет.

Экспериментатор. А еще какие слова есть?

Люся. Порошок еще со щеткой. (Из исследования С. Н. Карповой.)

Некоторые дети пытаются членить предложение на интонационно-смысловые группы. Дети, которые знают буквы или уже умеют немного читать, при анализе слов в предложении членят даваемые им предложения на звуки или слоги, в некоторых случаях они выделяют и отдельные слова.

Экспериментатор (произносит предложение). «Бабушка быстро вяжет чулок». Катя, какие слова я сказала?

Катя (5,5,0). Бабушка быстро вяжет чулок.

Экспериментатор. Какое первое слово?

Катя. Бабушка.

Экспериментатор. Какое второе слово?

Катя. Быстро вяжет чулок.

Экспериментатор. Сколько всего слов?

Катя. Два.

Экспериментатор (произносит предложение). «Девочка смеется». Наташа, какие слова я тебе сказала?

Наташа (6,1,0). Девочка смеется.

Экспериментатор. Какое слово первое?

Наташа. Де и ве.

Экспериментатор. Кто смеется?

Наташа. Девочка.

Экспериментатор. «Девочка» — первое слово, а какое второе?

Наташа. Вы.

Экспериментатор. Еще слова есть?

Наташа. Нет. (Из исследования С. Н. Карповой.)

В том случае, если ребенок начинает читать, он начинает осознавать и словесный состав речи. Однако при стихийном формировании способность к осознанию словесного состава речи складывается чрезвычайно медленно. Значительно ускоряет формирование этой способности специальное обучение, благодаря которому к концу дошкольного детства дети начинают четко вычленять слова в предложении.

§ 2. Развитие функций речи

Коммуникативная функция. Одна из основных функций речи, развивающихся в дошкольном возрасте, — коммуникативная функция, или функция общения. Уже в раннем детстве ребенок пользуется речью как средством общения. Однако он общается лишь с близкими или хорошо знакомыми людьми. Общение в этом случае возникает по поводу конкретной ситуации, в которую включены взрослые и сам ребенок. Общение в конкретной ситуации по поводу тех или иных действий и предметов осуществляется с помощью *ситуативной речи*. Эта речь представляет собой

вопросы, возникшие в связи с деятельностью или при знакомстве с новыми предметами или явлениями, ответы на вопросы, наконец, определенные требования.

Ситуативная речь вполне ясна собеседникам, но обычно непонятна постороннему лицу, не знающему ситуации. Ситуативность может быть представлена в речи ребенка многообразными формами. Так, например, типичным для ситуативной речи является выпадение подразумеваемого подлежащего. Оно по большей части заменяется местоимением. Речь так и пестрит словами «он», «она», «они», причем по контексту невозможно установить, к кому (или чему) эти местоимения относятся. Точно так же речь изобилует наречиями и словесными шаблонами, которые, однако, вовсе не уточняют ее содержания. Указание «там» выступает, например, как указание по форме, но не по существу.

3,4,0. Г а л я. Там был на улице далеко флаг. Там была вода. Там мокро. Мы шли там с мамой. Там было мокро. Они хотели идти домой, а дождик капает. Потому что он хочет кушать, гости...

(Содержание этого повествования заключается в том, что Галя и ее братишка ходили с мамой смотреть демонстрацию, но начал моросить дождь. Мама вернулась с детьми домой, объясняя Гале, что дома их ждут гости и братишка кушать хочет.)
(По материалу А. М. Леушиной.)

Партнер ребенка по диалогу ждет от него ясной, выразительной речи, требует построения речевого контекста, более независимого от ситуации. Под влиянием окружающих ребенок начинает перестраивать ситуативную речь на речь, более понятную слушателю. Постепенно ребенок вводит вместо бесконечно повторяющихся местоимений существительные, которые вносят определенную ясность. У старших дошкольников появляется типичная речевая конструкция: ребенок сначала вводит местоимение («она», «он»), а затем, как бы чувствуя неясность своего изложения, поясняет местоимение существительным: «она (девочка) пошла»; «она (корова) забодала»; «он (волк) напал»; «он (шар) покатился» и т. д. Это существенный этап в речевом развитии ребенка. Ситуативный способ изложения как бы прерывается пояснениями, ориентированными на собеседника. Вопросы по поводу содержания рассказа вызывают на этом этапе речевого развития желание ответить более подробно и понятно.

По мере расширения круга общения и по мере роста познавательных интересов ребенок овладевает *контекстной речью*. Контекстная речь достаточно полно описывает ситуацию, для того чтобы быть понятной без непосредственного восприятия этой ситуации. Пересказ книг, рассказ об интересном факте или описание предмета не могут быть поняты слушателем без вразумительного изложения. Ребенок сам к себе начинает предъявлять требования и пытается следовать им при построении речи.

Овладевая законами построения контекстной речи, ребенок не перестает пользоваться ситуативной речью. Ситуативная речь не является речью низшего ранга. В условиях непосредственного

общения ею пользуется и взрослый. Со временем ребенок начинает все более совершенно и к месту пользоваться то ситуативной, то контекстной речью в зависимости от условий и характера общения.

Контекстной речью ребенок овладевает под влиянием систематического обучения. На занятиях в детском саду детям приходится излагать более отвлеченное содержание, чем в ситуативной речи, у них появляется потребность в новых речевых средствах и формах, которые дети присваивают из речи взрослых. Ребенок дошкольного возраста в этом направлении делает лишь самые первые шаги. Дальнейшее развитие контекстной речи происходит в школьном возрасте.

Особым типом речи ребенка является *объяснительная речь*. В старшем дошкольном возрасте у ребенка возникает потребность объяснить сверстнику содержание предстоящей игры, устройство игрушки и многое другое. Часто даже незначительное непонимание приводит к взаимному неудовольствию говорящего и слушателя, к конфликтам и недоразумениям. Объяснительная речь требует определенной последовательности изложения, выделения и указания главных связей и отношений в ситуации, которую собеседник должен понять. Объяснительный тип связной речи имеет существенное значение как для формирования коллективных взаимоотношений детей, так и для их умственного развития. Этот тип речи в дошкольном возрасте только начинает развиваться, поэтому ребенку очень трудно выслушать до конца объяснения взрослого. Ребенок стремится скорее начать игру, отвлекается от объяснения условий и правил игры.

Марина (6,2,0) и Игорь (6,4,0) садятся играть в домино.

Марина. Вот, например, кладу рыбку и бабочку... (смотрит на фишки, меняет свое решение). Вот, жука и ежика поставлю... Ты можешь ставить ежика... одинаковую. Понял?

Игорь кивает головой в знак согласия.

Марина. По пять давай! (Раздает фишки, приступает к игре.) Кто первый ходит?

Марина (после второго хода смотрит на Игоря). Что? (Ходит.) Нету? А ежика нету? Давай ежика ставь!

Игорь. А у меня нету.

Марина. Петух есть?

Игорь. У меня есть цыпленок.

Марина. Цыпленка нельзя ставить (ищет среди своих фишек нужную. ставит жуков).

Игорь. У меня нет.

Марина. Если у тебя нет, я дальше иду (ставит еще фишку и снова обращается к Игорю). Давай, у меня нет.

Игорь. Ежика? У меня нет.

Марина. И у меня нет (смотрит на оставшиеся фишки — их поровну, оба молчат).

Марина. Никто не выиграл.

Игорь. Ничья. (По материалам Н. Н. Поддьякова и Н. И. Кузиной.)

Объяснительную связную речь, которая необходима при включении одним ребенком другого в ситуацию новой игры, дошкольники очень часто подменяют ситуативной речью. Дошколь-

ник затрудняется строить речь таким образом, чтобы объяснить, почему следует делать так, а не иначе. Он сосредоточивает свое объяснение лишь на исполнительской деятельности того, кого он стремится включить в игру. В том случае, когда взрослые создают специальные условия, требующие от старшего дошкольника раскрывать смысл объяснения, у ребенка появляется умение добиваться, чтобы другой понял содержание объяснения.

Рита (6,4,0) обращается к Лене (6,2,0): «У тебя будет вот эта фишка (показывает фишку)... Она разделена пополам. Не раскладывается, а просто полоса. Вот тут будет ежик, а тут — цыпленок (показывает на оба конца). Вот если у него (показывая на Сережу) ежик или цыпленок, он подложит ежика к ежику. А если цыпленок, он к цыпленку подложит. А потом у него будет на той стороне бабочка, так ты (обращаясь к Лене) и бабочку положишь... Вот так и будете играть. А если у тебя, Лена, не будет... вот тут бабочка и тут бабочка, а у тебя ни одной бабочки не будет, так ты пропустишь один ход, он пойдет два раза. А если у него не будет, так он пропустит ход. И как выигрывают: вот если у тебя две фишки, а у него шесть... ой, нет, одна, то он выиграет, а ты — нет. У кого меньше останется фишек, тот выиграет. Теперь берите фишки». (По материалам Н. Н. Поддьякова и Н. И. Кузиной.)

Планирующая функция. Мы уже знаем, что на протяжении дошкольного возраста речь ребенка превращается в средство планирования и регуляции его практического поведения. В этом заключается вторая функция речи. Выполнять эту функцию речь начинает в связи с тем, что она сливается с мышлением ребенка.

Мышление ребенка в раннем детстве включено в его практическую предметную деятельность. Что касается речи, то она в процессе решения задач выступает в виде обращений к взрослому за помощью. К концу раннего детства в речи детей, взявшихся за разрешение какой-либо задачи, появляется много слов, которые как будто ни к кому не адресованы. Частично это восклицания, выражающие отношение ребенка к происходящему, частично — слова, обозначающие действия и их результаты (например, ребенок берет молоток, стучит и комментирует свои действия следующим образом: «Тук-тук... забил. Вова забил!»).

Речь ребенка, возникающая во время деятельности и обращенная к себе самому, называется *эгоцентрической речью*. На протяжении дошкольного возраста эгоцентрическая речь изменяется. В ней появляются высказывания, не просто констатирующие то, что делает ребенок, а предваряющие и направляющие его практическую деятельность. Такие высказывания выражают образную мысль ребенка, опережающую практическое поведение. К старшему дошкольному возрасту эгоцентрическая речь идет на убыль. Ребенок, если он в это время ни с кем не общается, чаще всего выполняет работу молча. Это не значит, однако, что его мышление перестает протекать в речевой форме. Эгоцентрическая речь подвергается интериоризации, превращается во внутреннюю речь и в этой форме сохраняет свою планирующую функцию. Эгоцентрическая речь является, таким образом, промежуточной ступенью между внешней и внутренней речью ребенка.

Знаковая функция. Как уже было показано выше, ребенок в игре, в рисовании и других видах продуктивной деятельности открывает для себя возможность использовать предметы-знаки в качестве заместителей отсутствующих предметов, графические построения-знаки — в качестве обозначения (*индивидуальные условные знаки* — графические построения, используемые ребенком по ситуации и не имеющие в своей материальной основе ничего общего с обозначаемым предметом) и в качестве изображения (*знаки-копии, или иконические знаки*, — графические построения, которые в известной мере сходны с обозначаемым, воспроизводят в своей материальной структуре важнейшие чувственно ощутимые свойства предмета — форму, цвет, пропорции и т. д.).

Развитие речи как знаковой формы деятельности не может быть понято вне его соотношения с развитием других форм. Игра и рисование обеспечивают упражнение в символическом представлении заместителей реальных предметов. В игре ребенок открывает знаковый смысл предмета-заместителя, а в рисовании — знаковый смысл графических построений. Одновременное называние одним словом-наименованием отсутствующего предмета и его заместителя или предмета и графического построения насыщает значение слова знаковым смыслом. Знаковый смысл постигается и в предметной деятельности; сопутствуя продвижениям ребенка в предметной деятельности (ребенок постепенно овладевает функциональным назначением предметов), слово, оставаясь одним и тем же в своем наименовании, меняет свое психологическое содержание. Слово начинает нести в себе знаковую функцию как своеобразный знак, выступающий в определенном значении и используемый для хранения и передачи некоторой идеальной информации о том, что лежит за пределами словесного обозначения.

Глава 14. СЕНСОРНОЕ РАЗВИТИЕ ДОШКОЛЬНИКА

Период дошкольного детства является периодом интенсивного сенсорного развития ребенка — совершенствования его ориентировки во внешних свойствах и отношениях предметов и явлений, в пространстве и времени.

Воспринимая предметы и действуя с ними, ребенок начинает все более точно оценивать их цвет, форму, величину, вес, температуру, свойства поверхности и др. При восприятии музыки он учится следить за мелодией, выделять отношения звуков по высоте, улавливать ритмический рисунок, при восприятии речи — слышать

тончайшие различия в произношении сходных звуков. Значительно совершенствуется у детей умение определять направления пространства, взаимное расположение предметов, последовательность событий и разделяющие их промежутки времени.

Сенсорное развитие дошкольника включает две взаимосвязанные стороны — усвоение представлений о разнообразных свойствах и отношениях предметов и явлений и овладение новыми действиями восприятия, позволяющими более полно и расчлененно воспринимать окружающий мир.

§ 1. Развитие ориентировки в свойствах предметов

Сенсорные эталоны и их усвоение дошкольниками. Уже в раннем детстве у ребенка накапливается определенный запас представлений о разнообразных свойствах предметов, и некоторые из этих представлений начинают играть роль образцов, с которыми ребенок сравнивает свойства новых предметов в процессе их восприятия.

В дошкольном детстве происходит переход от применения таких предметных образцов, являющихся результатом обобщения собственного сенсорного опыта ребенка, к использованию общепринятых *сенсорных эталонов*. *Сенсорные эталоны — это выработанные человечеством представления об основных разновидностях каждого вида свойств и отношений* — цвета, формы, величины предметов, их положения в пространстве, высоты звуков, длительности промежутков времени и т. д. Они возникли в ходе исторического развития человечества и используются людьми в качестве образцов, мерок, при помощи которых устанавливают и обозначают соответствующие свойства и отношения. Так, например, при восприятии формы эталонами служат представления о геометрических фигурах (круге, квадрате, треугольнике и др.), при восприятии цвета — представления о семи цветах спектра, белом и черном цветах. В природе существует бесконечное разнообразие красок и форм. Человечество сумело их упорядочить, свести к немногим типичным разновидностям, что дает возможность воспринимать окружающий мир как бы сквозь призму общественного опыта. Любой цвет можно определить либо как оттенок одного из цветов спектра (темно-красный), либо как результат их сочетания (желто-зеленый), либо, наконец, как промежуточный между черным и белым (серый). Точно так же форму любого предмета можно либо свести к определенной геометрической фигуре (овальная, прямоугольная), либо обозначить как сочетание нескольких таких фигур, определенным образом расположенных в пространстве (например, снеговика можно изобразить с помощью окружностей, расположенных одна над другой). И дело тут не только в словесных обозначениях: мы именно *воспринимаем* свойства предметов как разновидности и сочетания знакомых нам образцов.

Каждый вид эталонов представляет собой не просто набор отдельных образцов, а *систему*, в которой разновидности данного свойства расположены в той или иной последовательности, так или иначе сгруппированы и различаются по строго определенным признакам.

Усвоение дошкольниками сенсорных эталонов начинается с того, что дети знакомятся с отдельными геометрическими фигурами и цветами в соответствии с программой детского сада. Такое ознакомление происходит главным образом в процессе овладения разными видами продуктивной деятельности. Даже если ребенка специально не обучают выделять разновидности свойств, соответствующие общепринятым эталонам, то сам материал, с которым дошкольник действует при рисовании, конструировании, выкладывании мозаики, аппликации, содержит необходимые образцы. Так, рисуя, ребенок пользуется красками, цвета которых подобраны в соответствии с цветами солнечного спектра; конструируя из кубиков, он пользуется треугольными, прямоугольными, квадратными элементами разной величины. в мозаиках, материалах для аппликации представлены разноцветные кружки, треугольники, квадратики и т. д.

Когда взрослые помогают ребенку в выполнении рисунков, построек, они неизбежно называют основные формы и цвета.

Усвоение сенсорных эталонов, так же как и формирование любых представлений о свойствах предметов, происходит в результате действий восприятия, направленных на обследование разновидностей формы, цвета, отношений по величине и других свойств и отношений, которые должны приобрести значение образцов. Однако этого недостаточно. Необходимо еще, чтобы ребенок выделил те основные разновидности свойств, которые применяют в качестве эталонов, из всех остальных, начал бы сравнивать с ними свойства разнообразных предметов.

Необходимые условия для овладения общепринятыми эталонами создаются впервые в продуктивных видах деятельности. Когда перед ребенком ставят задачу воспроизвести в рисунке, конструкции, аппликации тот или иной предмет, он старается соотнести особенности этого предмета с особенностями имеющегося материала. Это заставляет ребенка по многу раз обследовать материал, ведет к запоминанию цвета красок, формы кубиков, элементов мозаики. Поскольку, строя изображения разных предметов, дети каждый раз используют одни и те же краски, кубики, элементы мозаики, их свойства соотносятся со свойствами многих предметов, постепенно приобретая значение образцов, эталонов.

Без специально организованного сенсорного воспитания дети обычно вначале усваивают только некоторые эталоны, например формы круга и квадрата, красный, желтый, зеленый и синий цвета, так как эти формы и цвета встречаются чаще других. Значительно позднее усваивают дошкольники представления о треугольнике, прямоугольнике, овале, оранжевом, голубом, фиолетовом цветах.

Когда усвоены только некоторые эталоны, ребенок очень четко и точно воспринимает свойства предметов, которые с этими эталонами совпадают, но зато другие разновидности свойств, для которых эталоны еще не усвоены, воспринимает неточно, а часто ошибочно. Малоизвестные свойства как бы подтягиваются к усвоенным эталонам, приравниваются к ним, происходит своеобразная генерализация свойств предметов. Так, ребенок, имеющий представление о квадрате, но не имеющий представлений о трапеции и прямоугольнике, воспринимает трапеции и прямоугольники как квадраты, если их отличие от квадрата не слишком велико. Точно так же, имея представление о желтом и красном цветах, но не имея представления об оранжевом, дети склонны оранжевые предметы воспринимать как желтые или красные. То, что усвоенные эталоны влияют не просто на название, но, прежде всего, на само восприятие свойств, обнаруживают в опытах, когда детям предлагают молча подбирать к образцу объекты точно такого же цвета. Трехлетние дошкольники во многих случаях по желтому образцу подбирают только желтые объекты, а по оранжевому — и оранжевые, и желтые; по синему образцу они подбирают только синие, по голубому — и голубые и синие. Особенно ярко это обнаруживается в случае, если образец сначала показывают детям, потом прячут и выбор надо производить по памяти. Эти факты нельзя объяснить тем, что дети не различают между собой желтый и оранжевый, синий и голубой цвета. По образцу знакомого цвета выбор производится правильно, по образцу малознакомого цвета — ошибочно. Причина заключается в том, что, получив, например, желтый образец, дети сразу же соотносят его с имеющимся у них эталоном и узнают как желтый. После этого они отбирают желтые объекты, а остальные без детального обследования их цвета просто отбрасывают, как «не такие». Оранжевый образец ставит ребенка в затруднительное положение. У него нет представления об оранжевом цвете, и он использует вместо него наиболее подходящий из имеющихся эталонов — желтый. Поэтому ребенок выбирает и совпадающие с образцом оранжевые и не совпадающие с ним, но совпадающие со знакомым эталоном желтые объекты.

Усложнение продуктивных видов деятельности ведет к тому, что ребенок постепенно усваивает все новые эталоны формы и цвета и примерно к четырем-пяти годам овладевает сравнительно полным их набором.

С большим трудом усваивают дети представления о величине предметов. Общепринятые эталоны величины в отличие от эталонов формы и цвета имеют условный характер. Это меры, сознательно устанавливаемые людьми (сантиметр, метр). Система мер и способы их использования, как правило, не усваиваются в дошкольном детстве. Восприятие величины развивается у дошкольников на другой основе — они усваивают представления *об отношениях* по величине между предметами. Эти отношения

обозначают словами, которые указывают, какое место занимает предмет в ряду других (большой, маленький, самый большой и др.). Обычно к началу дошкольного возраста дети имеют только представление об отношении по величине между двумя одновременно воспринимаемыми предметами (больше — меньше). Определить величину изолированного предмета ребенок не может, так как для этого нужно восстановить в памяти его место среди других. В младшем и среднем дошкольном возрасте у детей складываются представления о соотношении по величине между тремя предметами (большой, меньше, самый маленький). Они начинают определять как большие или маленькие некоторые знакомые им предметы независимо от того, сравниваются ли эти предметы с другими («слон большой», «муха маленькая»).

От усвоения отдельных эталонов формы, цвета ребенок пяти-, шестилетнего возраста переходит к усвоению связей и отношений между ними, представлений о признаках, по которым свойства предметов могут изменяться. При помощи взрослых, в специально организованной деятельности дети усваивают, что одна и та же форма может варьировать по величине углов, соотношению осей или сторон, что формы можно сгруппировать, отделив прямолинейные от криволинейных. При этом система сенсорных эталонов формы отличается от научной классификации геометрических фигур, которую дает математика. Так, если в геометрии круг выступает как частный случай овала, а квадрат — частный случай прямоугольника, то в качестве сенсорных эталонов все эти фигуры «равноправны», так как все они в равной мере дают представление о форме определенной группы предметов.

Совершенствование представлений о цветах приводит к усвоению цветовых тонов спектра. Ребенок узнает об изменчивости каждого цвета по светлоте, о том, что цвета группируются на теплые и холодные, знакомится с мягкими, пастельными и резкими, контрастными сочетаниями цветов.

Представления о величине обогащаются, когда ребенок сопоставляет предмет с другими предметами разной величины. Кроме общих эталонов величины, у детей складываются представления об отдельных ее измерениях — длине, ширине, высоте.

Все эти представления дети усваивают в процессе практической деятельности, повседневной ориентировки в окружающем и далеко не всегда могут быть осознаны и выражены словесно.

Усвоение сенсорных эталонов происходит не только по отношению к цвету, форме предметов, но и по отношению ко всем другим свойствам предметов и явлений. Так, в процессе речевого общения дошкольники усваивают образцы, соответствующие системе звуков родного языка, в процессе музыкальной деятельности — образцы звуковысотных и ритмических отношений и т. д.

Последовательное ознакомление детей с разными видами сенсорных эталонов и их систематизацией — одна из основных задач *сенсорного воспитания* дошкольников. В основе такого

ознакомления лежит организация действий детей по обследованию и запоминанию основных разновидностей каждого свойства. Эти разновидности должны приобрести значение эталонов. Выработка представлений об эталонных разновидностях свойств происходит в тесной связи с обучением детей рисованию, лепке, конструированию, музыкальными занятиями, т. е. с теми видами деятельности, которые выдвигают перед восприятием ребенка все более сложные задачи и создают условия, способствующие усвоению сенсорных эталонов.

Ознакомить детей с сенсорными эталонами — значит и организовать запоминание ребенком слов, обозначающих основные разновидности свойств предметов. Слово-название фиксирует сенсорный эталон, закрепляет его в памяти ребенка, делает его применение более осознанным и точным. Но это происходит только в том случае, если названия эталонов вводят на основе собственных действий ребенка по обследованию и применению соответствующих эталонов. В условиях, когда ребенку лишь показывают разновидности геометрических форм, цветов, отношения величин и добиваются запоминания их названий, слово, даже правильно употребляемое, не способствует совершенствованию представлений и восприятий ребенка-дошкольника.

Ознакомление детей с сенсорными эталонами на протяжении дошкольного возраста постепенно углубляется. Во-первых, детей знакомят со все более тонкими разновидностями эталонных свойств. Так, происходит переход от ознакомления с цветами спектра к ознакомлению с их оттенками; от ознакомления с основными геометрическими фигурами к ознакомлению с их вариациями по соотношению осей и сторон, величине углов и др.; от ознакомления с соотношениями предметов по общей величине к ознакомлению с соотношениями по отдельным протяженностям. Во-вторых, детей знакомят со связями и отношениями между эталонами — порядком расположения цветов в спектре, последовательностью изменения оттенков по светлоте, группировкой цветовых тонов на теплые и холодные, мягкими и контрастными сочетаниями цветов; делением фигур на округлые и прямолинейные, возможностью преобразования одних фигур в другие, последовательностью их изменения по пропорциям; объединением объектов в порядке убывания или нарастания их общей величины и отдельных протяженностей и т. д.

Развитие действий восприятия. Усвоение сенсорных эталонов только одна из сторон развития ориентировки ребенка в свойствах предметов. Вторая сторона, которая неразрывно связана с первой, — это совершенствование *действий восприятия*.

Ребенок вступает в дошкольный возраст, владея действиями восприятия, сложившимися в раннем детстве. Но эти действия еще очень несовершенны. Они не дают возможности расчлененно воспринимать сложные свойства предметов, строить ясные и точные их образы, которые могли бы направлять и регулировать новые

виды деятельности ребенка, прежде всего выполнение продуктивных заданий, где необходимо воспроизводить индивидуальные особенности формы, цвета предметов, их отношения по величине. Та степень точности и расчлененности восприятия, которая достаточна для учета свойств предметов в предметных действиях, оказывается совершенно недостаточной для действий продуктивных.

Младшему дошкольнику предлагают срисовать несложную фигуру, имеющую контур и внутренние детали. Он лучше или хуже срисовывает либо контур, либо детали, но даже не пытается изобразить и то и другое. В процессе стройки из кубиков по образцу ребенку не хватает кубика определенной формы и размера. Если рядом лежит беспорядочная кучка кубиков, ребенок сравнительно легко находит в ней нужный, однако, если этот нужный кубик включен в другую постройку (которую ребенку разрешают разобрать), он не видит его, оказывается не в состоянии выделить из целого. Оба эти примера говорят о том, что действия восприятия, сложившиеся у ребенка в связи с предметной деятельностью, приводя к созданию слишком общих образцов, не дают возможности последовательно и полно обследовать предмет, выделить его части и признаки.

Об изменении действий восприятия на протяжении дошкольного возраста можно судить, наблюдая за тем, как дети разных возрастных групп знакомятся с новыми для них предметами. Трехлетние дошкольники, когда им дают новый предмет и просят рассказать, какой он, определить, для чего он может служить, сразу же начинают действовать с предметом, манипулировать им. Попыток рассмотреть или ощупать предмет у них не наблюдается; на вопросы о том, каков предмет, дети не отвечают. Дети четырех лет уже начинают рассматривать предмет, но делают это непоследовательно, не систематически, часто переходя к манипулированию. При словесном описании они называют только отдельные части и признаки, не связывая их между собой.

У детей пяти и шести лет появляется более планомерное и последовательное обследование и описание предмета. При рассматривании они вертят предмет в руках, ощупывают его, обращая внимание на наиболее заметные особенности. Только к семи годам (и то не у всех детей) можно наблюдать вполне систематическое планомерное рассматривание предметов. Такие дети уже не нуждаются в том, чтобы держать предмет в руках, — они вполне успешно описывают его свойства, пользуясь чисто зрительным восприятием.

Из этих наблюдений видно, что на первых порах ребенок пытается извлечь сведения о свойствах предметов не столько из восприятия, сколько из практического действия с ним. Затем восприятие сочетается с практическим действием, они как бы помогают друг другу. И только в конце дошкольного детства действия восприятия становятся достаточно организованными

и эффективными, чтобы дать сравнительно полное представление о предмете.

В одном из экспериментов детям давали для рассматривания и последующего узнавания фигуры неправильной формы. Производили кинорегистрацию движений глаз по фигуре. У детей трех лет движения глаз совершаются внутри фигуры, иногда — по ее осевой линии. Число движений невелико. У детей четырех лет движения глаз тоже преимущественно совершаются внутри фигуры. Движений вдоль контуров почти нет. Однако появляется много больших, размашистых движений глаз, которыми дети как бы измеряют фигуру. Вместе с тем появляются группы близко расположенных друг к другу фиксаций взора, относящихся к наиболее характерным признакам фигуры. Общее количество движений глаз при рассматривании увеличивается по сравнению с движениями глаз детей трехлетнего возраста в два раза. Результаты выбора улучшаются. Пятилетние дети рассматривают фигуру почти так же, как и четырехлетние, но у них появляется тщательное обследование одной, наиболее характерной части контура. Ошибки при выборе почти исчезают. Наконец, у детей шести лет глаз движется почти исключительно по контуру фигуры. Количество движений существенно увеличивается. Ошибок при выборе фигур нет.

Сходные изменения в приемах восприятия формы предметов обнаруживают и при изучении движений руки ребенка в процессе осознательного ознакомления с фигурами (ребенок ощупывает фигуры, не видя их). Трехлетние дети держат руки на фигуре, похлопывают по ней, но не ощупывают. В четыре года появляются попытки ощупывать контур фигуры одной рукой, но не пальцами, а ладонью. Пятилетние дети ощупывают фигуру двумя руками, тщательно обследуют отдельные характерные признаки (выступы, выемки). В шесть лет контур фигуры более или менее полно ощупывается кончиками пальцев. При этом развитие осознательного восприятия отстает от развития зрительного, его результаты оказываются более низкими.

Совершенствование действий восприятия у ребенка-дошкольника имеет в своей основе уже знакомую нам закономерность — преобразование внешних ориентировочных действий в действия восприятия. Внешние ориентировочные действия (ими ребенок овладевает в течение всего дошкольного возраста) служат для того, чтобы путем проб решать задачи, которые дети еще не могут решить при помощи восприятия. Сами задачи теперь становятся гораздо сложнее: сопоставить, сравнить свойства разнообразных предметов с сенсорными эталонами, которые усваивает ребенок.

На протяжении дошкольного детства складываются три основных вида действий восприятия: *действия идентификации, действия отнесения к эталону и моделирующие действия.* Различия между этими действиями определяются различиями в соотношении между свойствами воспринимаемых предметов и теми эталонами, при помощи которых эти свойства определяются.

Действия идентификации выполняются в случае, когда свойство воспринимаемого предмета полностью совпадает с эталоном, идентично ему. Они состоят в выборе соответствующего эталона и установлении идентичности (мяч круглый). Действия отнесения к эталону выполняются при частичном совпадении свойства предмета с эталоном, наличии наряду с чертами сходства некоторых черт различия. Так, яблоко, подобно мячу, круглое, т. е. должно быть соотнесено по форме с эталоном круга. Но его форма имеет и свои особенности: это, как правило, несколько приплюснутый круг с ямкой и выступом. Для того чтобы воспринять яблоко как круглое, необходимо при соотнесении его с эталоном отвлечься от этих дополнительных моментов. Наконец, моделирующие действия восприятия выполняются при восприятии объектов со сложными свойствами, которые вообще не могут быть определены при помощи одного эталона, но требуют одновременного использования двух или более эталонов. Простейшим примером может служить форма одноэтажного деревенского домика, включающая прямоугольный фасад и трапециевидную крышу. Чтобы правильно воспринять такую форму, необходимо не только подобрать два эталона, но и установить их взаимное положение в пространстве.

При необходимости определить форму предмета младшие дошкольники, если им дают в качестве образцов реальные геометрические фигуры, прикладывают их к предмету и таким путем устанавливают сходство и различие. Если прикладывание оказывается невозможным (предмет объемный, значительно отличается от образца по величине и т. п.), дети часто обводят контур предмета и образца пальцем и, следя за движением своей руки, улавливают сходство. Когда геометрические образцы уже в достаточной мере усвоены, эталонные представления сформированы, дети перестают нуждаться в реальных фигурах-образцах для определения формы предметов, но обведение контура пальцем еще долго остается способом, помогающим выделить форму, сопоставить ее с эталоном. К этому способу прибегают не только младшие, но и средние дошкольники, а в затруднительных случаях — нередко и старшие. В подобных случаях рука не выступает как орган осязания. Она выполняет практическое действие обведения, играет вспомогательную роль по отношению к зрению, помогая глазу последовательно осмотреть контур предмета.

Когда ребенку нужно определить цвет предмета, он также на первых порах пытается использовать реальный образец (например, карандаш, палочку, брусок или другой предмет, цвет которого он хорошо знает), поднести его вплотную к обследуемому предмету.

При сравнении нескольких предметов по величине (или отдельно по длине, ширине, высоте) дошкольники прикладывают их друг к другу, подравнивают по одной линии, создавая условия, в которых они могут использовать усвоенные представления о соотношении величин.

На протяжении дошкольного детства внешние ориентировочные действия, необходимые для применения сенсорных эталонов, интериоризируются. Эталоны начинают применяться без перемещения, совмещения, обведения контура предметов и других внешних приемов. Их заменяют движения рассматриваемого предмет глазами или ошупывающей руки, выступающей теперь как инструмент восприятия.

В дошкольном возрасте в связи с овладением продуктивными видами деятельности у детей складываются сложные действия восприятия, с помощью которых ребенок познает специфику обследуемого предмета. Так, пытаясь воспроизвести в рисунке, конструкции, аппликации сложную форму предмета и еще не умея достаточно детально воспринимать эту форму, ребенок действует путем проб. Созданные им рисунки, конструкции, аппликации представляют собой более или менее точные модели предметов. Соотнося эти модели с предметами, ребенок (как правило, под руководством взрослых) замечает ошибки, несоответствия, учится их исправлять.

В процессе построения моделей и их сравнения с предметами формируется умение расчленять на составляющие части сложную форму предметов, устанавливать, как эти части расположены, связаны между собой. Моделирование превращается в способ анализа формы предмета. Интериоризация внешних действий по моделированию сложной формы и приводит к тому, что у детей формируются *моделирующие действия восприятия*. Последовательно осматривая (или ошупывая) предмет, ребенок расчленяет его на отдельные части и признаки, соответствующие усвоенным эталонам, прослеживает их связь. Складывающийся в результате образ предмета представляет собой как бы внутреннюю модель его целостной сложной формы. Овладение моделирующими действиями восприятия резко повышает его точность и расчлененность.

Совершенствование действий восприятия значительно ускоряется в условиях организованного сенсорного воспитания. Оно включает обучение детей внешним ориентировочным действиям (позволяющим обследовать предметы, соотнести их свойства с сенсорными эталонами), построение моделей сложных свойств предметов и их соотношений. На следующем этапе создают условия для интериоризации внешних ориентировочных действий, перехода детей к обследованию свойств предметов без реальных образцов и внешних действий, при помощи рассматривания и ошупывания. Большое значение имеет при этом обучение *последовательности* обследования предметов и подробному словесному описанию их свойств.

Обучение действиям восприятия, так же как ознакомление с сенсорными эталонами, проводят в связи с обучением детей продуктивным видам деятельности. Такое обучение обогащает эти виды деятельности. Вместе с тем для систематического ознакомле-



Рис. 8. На занятиях по сенсорному воспитанию

ния детей со свойствами предметов и способами их обследования вводят и специальные занятия, используют систему последовательно усложняющихся дидактических игр и упражнений.

Особое значение приобретает сенсорное воспитание в восприятии музыкальной мелодии и звуков речи. Свойства звуков нельзя, подобно разновидностям формы или цвета, представить в виде предметов, с которыми выполняют различные манипуляции — перемещения, прикладывание и т. п. Отношения звуков развертываются не в пространстве, а во времени, и это затрудняет их выделение и сравнение. Действия слухового восприятия формируются по тем же законам, что и действия восприятия зрительного, но это происходит в другой форме. Внешние ориентировочные действия при обследовании свойств звуков заключаются в том, что ребенок подстраивает, приспособливает к этим свойствам свои движения, прежде всего движения голосовых связок. Он пропевает мелодию, проговаривает речевые звуки. Ребенок вначале слышит мелодию, слова слитно, нерасчлененно. Возможность улавливать свойства мелодии, вычленять звуки в слове возникает и развивается по мере того, как дошкольник сам овладевает умением изменять движения голосового аппарата в соответствии с особенностями слышимых звуков, воспроизводить их.

В развитии слухового восприятия существенное значение имеют и движения рук, ног, всего корпуса. Подстраиваясь к ритму музыкальных произведений или стихов, движения помогают ребенку его вычлениить (см. 2-й форзац, слева, вверху).

Чувство ритма ребенок начинает активно проявлять и вне восприятия музыки или стихов, сам совершая ритмические движения и произнося слова в определенном ритме. Так, трехлетняя Леночка, находясь в хорошем настроении, приплясывает, напевает в ритме твиста:

Туча, туча, гали-гали!
Туча, туча, гали-гали!
Туча, туча, вот туда!
Туча, туча, вот сюда!
Туча смотрит на меня!
Туча сама танцует твист!

Помогают ребенку движения рук и в восприятии отношения звуков по высоте, когда эти движения отражают звуковысотное движение мелодии, изменение высоты звуков. Значительных сдвигов в развитии звуковысотного слуха и чувства ритма уже у младших дошкольников можно добиться путем использования наглядных моделей. Так, например, ребенок овладевает умением более точно улавливать звуковысотные отношения, когда он изображает повышение и понижение звуков мелодии при помощи прыжков Петрушки по «лесенке» вверх и вниз. Восприятию ритмических отношений помогает выкладывание цветных полосочек: более короткой полосочкой изображается более короткий, а более длинной — более длительный звук, полосочкой красного цвета — акцентированный, а полосочкой синего цвета — неакцентированный звук.

Интерииоризация действий слухового восприятия проявляется в том, что необходимость во внешних движениях и пространственных моделях постепенно отпадает. Однако в восприятии музыки и речи продолжают участвовать малозаметные, скрытые движения голосового аппарата, без которых обследование свойств звуков оказывается невозможным.

§ 2. Развитие ориентировки в пространстве и времени

Ориентировка в пространстве. Ребенок уже в раннем детстве хорошо овладевает умением учитывать пространственное расположение предметов. Однако он не отделяет направлений пространства и пространственных отношений между предметами от самих предметов. Образование представлений о предметах и их свойствах происходит раньше, чем образование представлений о пространстве, и служит их основой.

Первоначальные представления о направлениях пространства, которые усваивает трехлетний ребенок, связаны с его собственным телом. Оно является для него центром, «точкой отсчета», по

отношению к которой ребенок только и может определить **на**правления. Под руководством взрослых дети начинают выделять и правильно называть свою правую руку. Она выступает как **рука**, выполняющая основные действия: «Этой рукой я кушаю, рисую, здороваюсь. Значит, она правая». Определить положение других частей тела в качестве «правых» или «левых» удается ребенку только по отношению к положению правой руки. Например, на предложение показать правый глаз младший дошкольник вначале отыскивает правую руку (сжимает ее, отводит в сторону и т. п.) и только после этого указывает на глаз. «Правое» и «левое» кажутся ребенку чем-то постоянным, и он не может понять, каким образом то, что для него находится справа, для другого может находиться слева.

Другие направления пространства (спереди, сзади) ребенок тоже относит только к себе. Дальнейшее развитие ориентировки в пространстве заключается в том, что дети начинают выделять отношения между предметами (один предмет за другим, *перед* другим, *слева*, *справа* от него, *между* другими и т. д.).

4,0,20. Утро. Андрей и Кирилл пришли ко мне в постель.

А н д р е й. Хочу в серединку.

К и р и л л. Нет, пускай мамочка будет в селединке, я тоже хочу лежать около мамочки.

(Андрей пытается лечь в середину, Кирилл его не пускает. Андрей все-таки втиснулся.)

К и р и л л. А вообще все в селединке. Ты, Андлюша, если лежишь с той стороны, тоже будешь в селедине: там стенка, там шкаф, а ты в селедине. Шкаф тоже в селединке: там кловать, а там двель — шкаф в селедине. И двель в селединке: там шкаф, там зеркало — двель в селединке. В нашей комнате все в селединке. И дом наш тоже в селединке: там дом Эдика, а там класный дом. И улица в селединке. (Из дневника В. С. Мухиной.)

Большое значение в образовании представлений о пространственных отношениях между предметами и овладении умением их определять имеет продуктивная деятельность. Строя из кубиков, ребенок моделирует не только формы, но и пространственные отношения. Он учится передавать их в рисунке, определенным образом располагая изображения людей и предметов на листе бумаги.

Образование представлений о пространственных отношениях тесно связано с усвоением их словесных обозначений, которые помогают ребенку выделять и фиксировать каждый вид отношений. При этом в каждом из отношений («над — под», «за — перед») ребенок сначала усваивает представление об одном члене пары (например, «над», «перед»), а затем, опираясь на это представление, усваивает второе. Но, осваивая представления об отношениях между предметами, ребенок долго может оценивать эти отношения только со своей позиции, оказывается не в состоянии изменить точку отсчета, понять, что если смотреть с другой стороны, то отношения изменяются: то, что было спереди, окажется сзади, то, что было слева, будет справа и т. п.

В одном исследовании детям-дошкольникам давали макет групповой комнаты и предлагали расставить мебель так, как она обычно стоит в группе. Вначале была снята та стена макета, где находилась входная дверь. Таким образом, ребенок видел комнату так, как он воспринимал ее ежедневно. Затем задание предлагали вторично, но снимали стену макета, в которой находились окна. Теперь ребенок должен был воспринимать комнату с необычной для него стороны.

Выполнение первого задания не вызывало затруднений даже у четырехлетних детей. Но во втором варианте задание было для них, как правило, непосильным. Оказалось, что только некоторая часть детей среднего и около трети старшего дошкольного возраста в этих условиях расставляют мебель правильно. При этом дети обозначают пространственные отношения словами, отражающими действительное расположение мебели. Так, один мальчик старшего дошкольного возраста, расставляя мебель, говорит: «Этажерка с цветами стоит между окнами, значит, здесь (ставит), а пианино рядом, а в углу... (задумывается). Да, в правом углу столик круглый рядом с батареей, около двери. Я сижу за первым столиком, он ближе всего к окнам. Вот здесь... нет, я сижу и смотрю в окно, значит, здесь, впереди».

Таким образом, только к концу дошкольного возраста (да и то далеко не у всех детей) складывается ориентировка в пространстве, независимая от собственной позиции, умение менять точки отсчета. Такая ориентировка может быть, однако, сравнительно легко сформирована у детей при помощи обучения, в котором они сами меняют пространственные отношения между предметами, рассматривают их с разных позиций и обозначают словесно.

Ориентировка во времени. Ориентировка во времени создает для ребенка большие трудности, чем ориентировка в пространстве. Ребенок живет во времени, его организм определенным образом реагирует на течение времени — в известное время суток ему хочется есть, спать и т. д., но сам ребенок время долго не воспринимает. Даже тогда, когда приходит время сесть за стол, он не осознает, что его беспокойство, легкие капризы («Хочу пить!»; «Хочу мороженого») и даже заявление: «Я не хочу есть!» — не что иное, как проявления реакции организма на время обеда.

Время текуче, оно не имеет наглядной формы, с ним невозможно совершать действия — любые действия происходят во времени, а не со временем. У ребенка знакомство со временем может начаться только с усвоения обозначений и мер времени, выработанных людьми. А эти обозначения и меры усвоить не так-то легко, поскольку они имеют условный и относительный характер. Отрезок времени, на который указывают слова «сегодня», «завтра», «вчера», «теперь», непрерывно меняется. То, что накануне называлось «завтра», становится «сегодня», а на следующий день «вчера».

В раннем детстве и в младшем дошкольном возрасте ребенок еще не ориентируется во времени. Формирование временных представлений начинается позднее и имеет свою специфику. Так, небольшие отрезки времени дети учатся определять исходя из своей деятельности, из того, что за это время можно успеть сделать, какой результат получить. Так, старшим дошкольникам сказали, что будут проверять, как они научатся определять время, и предложили рисовать, сообщив, что рисовать нужно ровно три минуты. Работа была начата и окончена по сигналу воспитателя. После этого детям предложили вновь по сигналу начать рисовать на чистом листе бумаги (прежние рисунки отобрали), но кончить, когда, по их мнению, пройдет три минуты. Большинство тех детей, которые поняли задание и не увлеклись самим процессом рисования, начали рисовать предметы, только что изображенные ими. Когда этих ребят спросили: «Почему вы повторяете тот же рисунок, ведь рисовать то же самое неинтересно?», — они ответили, что зато они будут рисовать столько времени, сколько задано. Действительно, дети рисовали около трех минут (от двух с половиной до трех с половиной минут). Когда же детей попросили нарисовать что-нибудь новое тоже за три минуты, колебания во времени были несколько большими (примерно от двух до четырех минут). Однако дети явно ориентировались на заданное время и грубых ошибок не допускали. Эти опыты говорят о том, что, если давать образцы определенных промежутков времени, дети легко могут усвоить и использовать их (пусть и не вполне точно). Однако без соответствующего обучения даже у детей шести-семи лет представления о длительности небольших отрезков времени не возникают. Дети слышат слово «минута», но не представляют, сколько она длится. Одни из них полагают, что за минуту можно пообедать, другие говорят, что можно поиграть, третьи — что можно сходить в магазин купить хлеба.

Усваивая представления о времени суток, дети прежде всего ориентируются опять-таки на собственные действия — утром умываются, завтракают, днем играют, занимаются, обедают, вечером ложатся спать. Представления о временах года усваиваются по мере знакомства с сезонными явлениями природы.

Особые трудности связаны с усвоением представлений о том, что такое «вчера», «сегодня», «завтра» и т. д. Дети долго не могут освоиться с их относительностью, не могут понять, как то, что было «вчера», превратилось в «сегодня». Четырехлетняя девочка спрашивает у матери: «Мама, а можно сделать «потом» — «сейчас», а «сегодня» можно сделать «вчера»?». Во второй половине дошкольного детства ребенок, как правило, осваивает эти временные обозначения, начинает правильно их употреблять. При этом точкой отсчета для него служит представление о сегодняшнем дне.

Что касается представлений о больших исторических периодах, последовательности событий во времени, длительности жизни

людей, существования вещей и т. п., то они на всем протяжении дошкольного возраста остаются обычно недостаточно определенными — у ребенка нет для них подходящей мерки, нет опоры на личный опыт.

§ 3. Восприятие рисунка

Развитие восприятия рисунка в дошкольном возрасте происходит по трем направлениям: во-первых, изменяется отношение к рисунку как к отображению действительности, во-вторых, развивается умение правильно соотносить рисунок с действительностью, видеть именно то, что на нем изображено, наконец, совершенствуется интерпретация рисунка, т. е. понимание его содержания.

Развитие понимания связи рисунка с действительностью. Дети хорошо узнают изображения знакомых предметов, людей, ситуаций, но относятся к картинке не так, как взрослые. Для младшего дошкольника картинка скорее повторение действительности, особый ее вид, чем изображение. Дети часто предполагают, что нарисованные люди, предметы могут иметь те же свойства, что и настоящие. Когда дошкольнику показывают картинку, на которой изображен стоящий спиной человек, и спрашивают, где у него лицо, ребенок переворачивает картинку, рассчитывая обнаружить лицо на оборотной стороне листа бумаги. Ребенок загоразживает нарисованного козленка от нарисованного волка, удивляется тому, что изображения остаются неизменными и неподвижными. Так, однажды мальчик четырех лет зашел к знакомой, которая только что получила картину, изображавшую зимний пейзаж и людей, направляющихся к большому дому. На следующий день он снова пришел, рассматривал картину и затем сказал: «Почему же эти люди все еще не пришли туда?»

Постепенно дети усваивают, какие свойства предметов могут быть изображены, а какие нет. На собственном опыте они убеждаются в том, что с нарисованными предметами нельзя действовать так, как с настоящими. И хотя дошкольники часто затевают своеобразную игру: едят нарисованные яблоки, нежно дотрагиваются до изображения бабочки, с опаской посматривают на нарисованную осу, — они прекрасно понимают, что это только игра, что яблоко, изображенное на бумаге, нельзя съесть. Если взрослый с серьезным видом предлагает дошкольникам поиграть в нарисованный мячик, прогнать нарисованную собаку и т. п., то уже на четвертом году жизни они отказываются это сделать, упорно повторяя: «Это же картинка»; «Нарисовано»; «Это не то».

Переставая путать свойства реальных предметов со свойствами изображений, дети не сразу переходят к пониманию их именно как изображений. Младшие дошкольники относятся к нарисованному предмету как к самостоятельно существующему, хотя и не обладающему особенностями настоящего. Когда детям трех лет

показывают перспективный рисунок, на переднем плане которого изображен одноэтажный домик сельского типа, а на заднем — многоэтажный городской дом, и спрашивают, какой дом больше. Дети всегда указывают на передний, так как площадь, занимаемая им на рисунке, больше. Не помогает и дополнительная беседа, в ходе которой ребенок, отвечая на вопросы взрослого, вспоминает, что одноэтажные домики он видел в деревне, что они маленькие, а многоэтажные дома стоят в городе, они большие. После беседы дети продолжают утверждать, что на картинке передний дом больше. Соотношения предметов на картинке воспринимаются сами по себе, независимо от их реальных соотношений.

В среднем дошкольном возрасте дети в достаточной мере усваивают связь рисунка и действительности. В частности, они правильно определяют сравнительную величину знакомых предметов на перспективных изображениях, говорят, что многоэтажный дом больше одноэтажного. Однако это относится только к знакомым предметам. Одно понимания отношения рисунка к действительности недостаточно, чтобы правильно воспринимать свойства изображенных предметов и их соотношения. Дети еще не владеют нормами и правилами изобразительного искусства, в соответствии с которыми строится рисунок. Особенно сложно для них восприятие перспективы. Если на картинке изображены незнакомые ребенку предметы или предметы, которые могут иметь разную форму и величину (деревья, горы и др.), он воспринимает их в зависимости от абсолютной величины и формы самих изображений. Так, удаленная елочка оценивается им как маленькая, повернутая круглая тарелка — как овальная и т. п. Буквально воспринимают дети и другие особенности рисунков: светотень выступает как грязь, предметы, расположенные на заднем плане и заслоненные другими, оцениваются как поломанные.

Только к концу дошкольного возраста дети начинают более или менее правильно оценивать перспективное изображение, но и в этот период оценка чаще всего основывается на знании правил такого изображения, усвоенных от взрослых («то, что далеко, выглядит на рисунке маленьким, то, что близко, — большим»), а не на непосредственном восприятии перспективных отношений. Удаленный предмет, изображенный на картинке, кажется ребенку маленьким, но ребенок догадывается, что на самом деле он большой.

Та ступень, на которой рисунок воспринимается правильно без всяких дополнительных рассуждений, достигается уже за пределами дошкольного детства.

Развитие способности к интерпретации рисунка. Интерпретация сюжетных рисунков, понимание изображенных на них ситуаций, событий зависят как от правильности восприятия, так и от характера изображенного сюжета — его сложности, известности ребенку, доступности его пониманию. Дети обычно активно относятся к рисункам, пытаются осмыслить, что на них изображено. Это проявляется в рассуждениях по поводу нарисованного.

Если сюжет рисунка близок ребенку, он может достаточно подробно о нем рассказать, если же недоступен, — переходит к перечислению отдельных фигур, предметов. Интерпретация рисунка зависит и от сложности композиции. Младший дошкольник не может охватить и осмыслить композицию, включающую много фигур, предметов. В подобном случае он отвлекается от содержания, начинает фантазировать, «зацепившись» за какую-то отдельную деталь. В старшем дошкольном возрасте дети уже в состоянии интерпретировать рисунки, достаточно сложные по композиции, рассматривать их сравнительно последовательно и детально, давать правильные объяснения, если сюжет картинки не выходит за рамки знаний ребенка, его жизненного опыта.

Интерпретация сюжетных изображений совершенствуется под влиянием образцов рассказывания по картинкам, которые дают взрослые, обучения детей рассматриванию и объяснению рисунков.

Глава 15. РАЗВИТИЕ МЫШЛЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКА

§ 1. Общая характеристика развития мышления в дошкольном возрасте

Мы видели, что в раннем детстве закладываются основы развития мышления ребенка. От решения задач, требующих установления связей и отношений между предметами и явлениями, с помощью внешних ориентировочных действий дети переходят к решению в уме с помощью элементарных мыслительных действий, используя образы. Иными словами, на основе наглядно-действенной формы мышления начинает складываться наглядно-образная форма мышления. Вместе с тем у детей формируются первые обобщения, основанные на опыте их практической предметной деятельности и закрепляющиеся в слове. К концу раннего детства, как уже говорили, относится и начало усвоения знаковой функции сознания, когда ребенок овладевает употреблением предметов и изображений в качестве знаков, заместителей других предметов.

Проблемные ситуации и их решения. В дошкольном детстве ребенку приходится разрешать все более сложные и разнообразные задачи, требующие выделения и использования связей и отношений между предметами, явлениями, действиями. В игре, рисовании, лепке, конструировании, при выполнении учебных и трудовых заданий он не просто использует заученные действия, но постоянно видоизменяет их, получая новые результаты. Дети обнаруживают и используют зависимость между степенью влажности глины и ее

податливостью при лепке, между формой конструкции и ее устойчивостью, между силой удара по мячу и высотой, на которую он подпрыгивает, ударяясь о пол, и многие другие. Развивающееся мышление дает детям возможность предусматривать заранее результаты своих действий, планировать их.

По мере развития любознательности, познавательных интересов мышление все шире используется детьми для познания окружающего мира, которое выходит за рамки задач, выдвигаемых их собственной практической деятельностью.

Ребенок начинает ставить перед собой *познавательные задачи*, ищет объяснения замеченным явлениям. Дошкольники прибегают к своего рода «экспериментам» для выяснения заинтересовавших их вопросов, наблюдают явления, рассуждают о них и делают выводы.

4,9,22. Кирилл начал делать умозаключения очень рано. Сегодня свернул трубочкой бумагу и гудит. Бумага вибрирует под пальцами, он это ощущает: «Если гудеть во всякую бумагу, то всегда будет щекотно пальчикам. На, поплобуй. А тепель вот из этой бумаги. Поплобуй». (Из дневника В. С. Мухиной.)

Дети приобретают возможность рассуждать и о таких явлениях, которые не связаны с их личным опытом, но о которых они знают из рассказов взрослых, прочитанных им книжек.

4,10,22. Сегодня были на елке...

Дома Кирюша высказывается: «А это была не настоящая Баба-Яга, а переодетая».

— Почему ты так думаешь?

— Если бы она была настоящая, она, конечно, всех бы съела и кругом валялись бы косточки. А так это просто переодетые люди играют в Бабу-Ягу, и зайчика, и Снегурочку, и всех остальных. А ты думала, что они настоящие?

— Да!

— Эх ты, а еще взрослая. Я и во взрослом театре все пойму... Там и огонь был ненастоящий. (Из дневника В. С. Мухиной.)

Конечно, далеко не всегда рассуждения детей бывают безошибочными. Для этого им не хватает знаний и опыта. Нередко дошкольники забавляют взрослых неожиданными сопоставлениями и выводами.

Установление причинно-следственных связей. От выяснения наиболее простых, «прозрачных», лежащих на поверхности связей и отношений вещей дошкольники постепенно переходят к пониманию гораздо более сложных и скрытых зависимостей. Один из важнейших видов таких зависимостей — отношения *причины и следствия*. Изучение того, как дошкольники разного возраста определяют причины происходящих на их глазах явлений, показало, что трехлетние дети могут обнаружить только причины, состоящие в каком-либо внешнем воздействии на предмет (столик толкнули — он упал). Но уже в четыре года дошкольники начинают понимать, что причины явлений могут заключаться и в свойствах самих предметов (столтик упал, потому что у него только одна ножка). В старшем дошкольном возрасте дети начинают указывать в качестве причин явлений не только сразу

бросающиеся в глаза особенности предметов, но и их постоянные свойства (столтик упал, «потому что он был на одной ножке, потому что там еще много краев, потому что тяжелое и не подперто»).

Наблюдения за тем, как происходят те или иные явления, собственный опыт действий с предметами позволяют старшим дошкольникам уточнять представления о причинах явлений, приходиться путем рассуждений к более правильному их пониманию.

В одном из экспериментов старшим дошкольникам поочередно показывали разные предметы и предлагали сказать, будет ли предмет плавать или утонет, если его опустить в воду.

Экспериментатор показывает ребенку ключ.

Ребенок. Он потонет. Он железный и тяжелый.

Экспериментатор показывает обрубок дерева.

Ребенок. Он будет плавать. Он деревянный.

Экспериментатор. А ты раньше говорил, что тяжелые вещи тонут. Ведь этот брусок тяжелый.

Ребенок. Это я так сказал. Деревянные все равно будут плавать, хотя и целое бревно.

Экспериментатор показывает ребенку жестяную коробочку.

Ребенок. Она потонет. Она железная.

Экспериментатор бросает коробочку в воду. Коробочка плавает.

Ребенок (смущен, берет коробочку в руки, смотрит на нее). Она хотя и железная, но пустая внутри. Потому она и плавает. Вот пустое ведро тоже плавает. *(По материалам А. В. Запорожца.)*

К концу дошкольного детства у детей развивается умение решать довольно сложные задачи, требующие понимания некоторых механических, физических и других связей и отношений, умения использовать знания об этих связях и отношениях в новых условиях. Так, например, большинство шестилетних дошкольников вполне удовлетворительно справляются с задачами такого типа: «Был морозный зимний день. По лесу шли на лыжах два охотника. Уже близился вечер, и они остановились на отдых. Утоптали снег, поставили палатку, развели костер. «Эх, — сказал один охотник, — сейчас бы чайку горяченького выпить!» — А кругом в лесу ни домика, ни речки, ни ручейка. Где же взять воду для чая? «А я знаю, что нужно сделать, чтобы у нас был чай!» — сказал второй охотник и взял пустой чайник.

Как ты думаешь, что сделал второй охотник, как он раздобыл воду для чая?» Или: «Игорь играл с мячом на асфальтовой дорожке. Ударил мяч ногой, и тот покатился. Потом мальчик вышел на зеленую полянку и снова ударил мяч ногой. Как ты думаешь, где мячик прокатился дальше: по асфальтовой дорожке или по полянке?»

Значение знаний. Расширение круга задач, доступных мышлению ребенка, связано с усвоением им все новых и новых знаний. В самом деле, невозможно решить, например, задачу о чае для охотников, не зная, что снег при нагревании превращается в воду, или задачу о расстоянии, на которое прокатился мяч, не зная, что по гладкой поверхности движение совершается легче, чем по

шероховатой. *Получение знаний является обязательным условием развития мышления детей.* Некоторые из этих знаний они получают непосредственно от взрослых, другие — из опыта собственных наблюдений и деятельности, руководимых и направляемых взрослыми. Но увеличение запаса знаний еще не может объяснить развития мышления. Дело в том, что само усвоение знаний представляет собой решение мыслительных задач, происходит в результате мышления. Ребенок попросту не поймет объяснений взрослого, не извлечет никаких уроков из собственного опыта, если не сумеет выполнить мыслительных действий, направленных на выделение тех связей и отношений, на которые ему указывают взрослые и от которых зависит успех его деятельности. Когда новое знание усвоено, оно включается в дальнейшее развитие мышления, используется в мыслительных действиях ребенка для решения новых задач.

Развитие мыслительных действий. *Основу развития мышления составляет формирование и совершенствование мыслительных действий.* От того, какими мыслительными действиями владеет ребенок, зависит, какие знания он может усвоить и как он их может использовать. Овладение мыслительными действиями в дошкольном возрасте происходит по общему закону усвоения и интериоризации внешних ориентировочных действий. В зависимости от того, каковы эти внешние действия и как происходит их интериоризация, формирующиеся мыслительные действия ребенка принимают либо форму действия с образами, либо форму действия со знаками — словами, числами и др.

Действуя в уме с образами, ребенок представляет себе реальное действие с предметами и его результат и таким путем решает стоящую перед ним задачу. Это уже знакомое нам наглядно-образное мышление. Выполнение действий со знаками требует *отвлечения* от реальных предметов. При этом используются слова и числа как заместители предметов. Мышление, выполняемое при помощи действий со знаками, является *отвлеченным* мышлением. Отвлеченное мышление подчиняется правилам, изучаемым наукой логикой, и называется поэтому *логическим* мышлением.

Возможность правильно решить практическую или познавательную задачу, требующую участия мышления, зависит от того, сможет ли ребенок выделить и связать те стороны ситуации, свойства предметов и явлений, которые важны, существенны для ее решения. Если ребенок пытается предсказать, поплывет предмет или утонет, связывая плавучесть, например, с величиной предмета, он только случайно может угадать решение, так как выделенное им свойство в действительности несущественно для плавания. Ребенок, который в этой же ситуации связывает способность тела плавать с материалом, из которого оно сделано, выделяет значительно более существенное свойство; его предположения будут оправдываться намного чаще, но опять-таки не всегда. И только выделение удельного веса тела по отношению к удельному весу

жидкости (этими знаниями ребенок овладевает при изучении физики в школе) даст безошибочное решение во всех случаях.

Различие между наглядно-образным и логическим мышлением состоит в том, что эти виды мышления дают возможность выделять существенные свойства для разных ситуаций и тем самым находить правильное решение для разных задач. Образное мышление оказывается достаточно эффективным при решении таких задач, где существенными являются свойства, которые можно себе представить, как бы увидеть внутренним взором. Так, например, ребенок представляет себе превращение снега в воду, движение мяча по асфальтовой дорожке и по покрытой травой полянке и т. п. Но часто свойства, существенные для решения задачи, оказываются скрытыми, их нельзя представить, но можно обозначить словами или другими знаками. В этом случае задача может быть решена только путем отвлеченного логического мышления. Только оно позволяет, например, определить подлинную причину плавания тел. Можно представить себе плавание деревянного бревна или пустого ведра, но *соотношение* удельного веса плавающего тела и жидкости можно обозначить только словами или соответствующей формулой, образ здесь оказывается бессильным.

§ 2. Развитие образного мышления дошкольника

Образное мышление — основной вид мышления ребенка-дошкольника. В простейших формах оно появляется уже в раннем детстве, обнаруживаясь в решении узкого круга практических задач, связанных с предметной деятельностью ребенка, с применением простейших орудий. К началу дошкольного возраста дети решают в уме только такие задачи, в которых действие, выполняемое рукой или орудием, прямо направлено на достижение практического результата — перемещение предмета, его использование или изменение.

Однако в усложняющейся деятельности ребенка появляются задачи нового типа, где результат действия будет не прямым, а косвенным и его достижение требует учета связи между двумя или несколькими явлениями, происходящими одновременно или последовательно. Простейшим примером может служить отбивание мяча от стенки или пола: прямой результат действия здесь заключается в том, что мяч ударяется о стенку, косвенный — в том, что он возвращается к ребенку. Задачи, где необходимо учитывать косвенный результат, возникают в играх с механическими игрушками, в конструировании (от величины основы постройки зависит ее устойчивость) и во многих других случаях.

Младшие дошкольники решают подобные задачи при помощи внешних ориентировочных действий, т. е. на уровне наглядно-действенного мышления. Так, если детям предлагают задачу на использование рычага, где прямой результат действия заключается

в отодвигании от себя его ближнего плеча, а косвенный в приближении дальнего; младшие дошкольники пробуют двигать рычаг в разных направлениях, пока не найдут нужного. В игре, где нужно установить шарик на наклонной плоскости так, чтобы он, разогнавшись, прокатился на определенное, заранее заданное расстояние, дети каждый раз добиваются этого путем проб, помещая шарик то в одном, то в другом месте, пока не наткнутся на правильное решение. Решение, найденное путем проб, дети могут запомнить. Но стоит видоизменить задачу — ввести рычаг другой формы или изменить расстояние, на которое должен прокатиться шарик, как пробы начинаются заново.

В среднем дошкольном возрасте при решении более простых, а потом и более сложных задач с косвенным результатом дети постепенно начинают переходить от внешних проб к пробам, совершаемым в уме. После того как ребенка знакомят с несколькими вариантами задачи, он может решить новый ее вариант, уже не прибегая к внешним действиям с предметами, а получить необходимый результат в уме.

Возможность обобщать полученный опыт, переходить к решению задач с косвенным результатом в уме возникает благодаря тому, что образы, которыми пользуется ребенок, сами приобретают обобщенный характер, отображают не все особенности предмета, ситуации, а только те, которые существенны с точки зрения решения той или иной задачи.

Овладение моделями. В процессе игры, рисования, конструирования и других видов деятельности происходит развитие знаковой функции сознания ребенка, он начинает овладевать построением особого вида знаков — наглядных пространственных моделей, в которых отображаются связи и отношения вещей, существующие объективно, независимо от действий, желаний и намерений самого ребенка. Ребенок не создает эти связи сам, как, например, в орудийном действии, а выявляет и учитывает их при решении стоящей перед ним задачи. Отображение объективных связей — необходимое условие усвоения знаний, выходящих за рамки ознакомления с отдельными предметами и их свойствами.

В деятельности взрослых людей наглядные пространственные модели выступают в виде различного рода схем, чертежей, карт, графиков, объемных моделей, передающих взаимосвязь частей тех или иных объектов. В детской деятельности такими моделями служат создаваемые детьми конструкции, аппликации, рисунки. Исследователи давно обратили внимание на то, что детский рисунок в большинстве случаев представляет собой *схему*, в которой передается главным образом *связь основных частей изображаемого предмета и отсутствуют индивидуальные черты*. Подобные рисунки характерны для детей, которых специально не обучают рисованию (рис. 9, 10). Если же такое обучение происходит, ребенок скоро начинает понимать, что основная задача изображения — именно передача внешнего облика предмета,

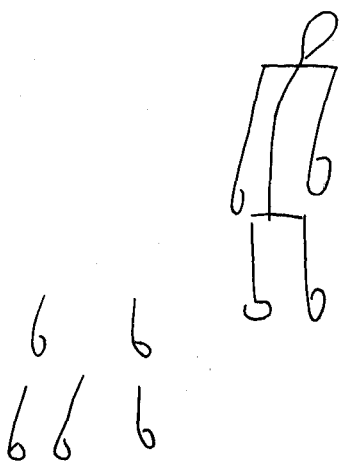


Рис. 9. Схематическое изображение собаки, стоящей спиной к зрителю

понять, что такое план помещения, и, пользуясь отметкой на плане, находят в комнате спрятанный предмет. Они узнают схематические изображения предметов, пользуются схемой типа географической карты, чтобы выбрать нужный путь в разветвленной системе дорожек, и т. п.

Многие виды знаний, которые ребенок не может усвоить на основе словесного объяснения взрослого или в процессе организованных взрослыми действий с предметами, он легко усваивает, если эти знания дают ему в виде действий с моделями, отображающими существенные черты изучаемых явлений. Так, в процессе обучения пятилетних дошкольников математике было обнаружено, что чрезвычайно трудно ознакомить детей с отношением частей

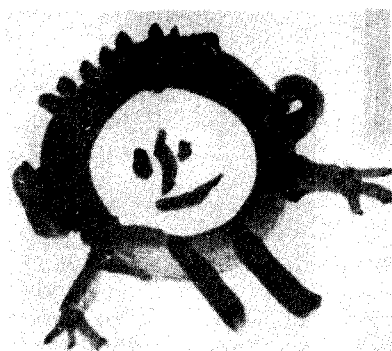


Рис. 10. Схематическое изображение человека

и переходит к рисованию, основанному на восприятии и на представлениях о внешних свойствах предметов.

Построение реальных пространственных моделей является источником развития умственной способности к наглядному пространственному моделированию, которая проявляется в построении модельных образов и их использовании при решении умственных задач. Развитием этой способности объясняется, в частности, то, что дети очень легко и быстро понимают различного рода схематические изображения и с успехом пользуются ими. Так, начиная с пяти лет дошкольники даже при однократном объяснении могут

понять, что такое отношение частей и целого. Положительный результат не был получен ни при словесных формах объяснения, ни при организации действий детей с предметами, состоящими из нескольких частей (например, вкладными матрешками). Словесные объяснения дети не понимают, а, действуя с составными предметами, усваивают названия «часть» и «целое» только применительно к данному конкретному материалу и не переносят их на другие случаи. Тогда решили знакомить детей с этим отношением при помощи схематического изображения

деления целого на части и его восстановления из частей. На этом материале дети поняли, что любой целый предмет может быть разделен на части и восстановлен из частей.

Чрезвычайно эффективным оказалось использование пространственных моделей и при формировании у дошкольников анализа звукового состава слова в процессе обучения грамоте.

Таким образом, при соответствующих условиях обучения образное мышление становится основой для усвоения старшими дошкольниками обобщенных знаний. К таким знаниям относятся представления об отношении части и целого, о связи основных элементов конструкции, составляющих ее каркас, о зависимости строения тела животных от условий их жизни и др. Рассматривая формирование учебной деятельности в старшем дошкольном возрасте, мы уже знакомимся с тем, какое значение имеет усвоение такого рода обобщенных знаний для развития познавательных интересов ребенка. Но оно имеет не меньшее значение и для развития самого мышления. Обеспечивая усвоение обобщенных знаний, образное мышление само совершенствуется в результате использования этих знаний при решении разнообразных познавательных и практических задач. Приобретенные представления о существенных закономерностях дают ребенку возможность самостоятельно разбираться в частных случаях проявления этих закономерностей. Например, ознакомившись с тем, из каких частей состоит каркас постройки, как эти части взаимодействуют между собой, дети могут по строению каркаса представить себе особенности постройки в целом. Исходя из того, какая постройка должна быть возведена, они овладевают умением определять особенности ее каркаса. Усвоив представления о зависимости строения тела животных от условий их жизни, старшие дошкольники могут, ознакомившись с новым для них животным, по его внешним признакам установить, где оно живет, как добывает пищу.

Переход к построению модельных образов, дающих возможность усваивать и использовать обобщенные знания, — единственное направление в развитии образного мышления дошкольников. Важное значение имеет то, что представления ребенка постепенно приобретают гибкость, подвижность, он овладевает умением оперировать наглядными образами: представлять себе предметы в разных пространственных положениях, мысленно изменять их взаимное расположение.

Модельно-образные формы мышления достигают высокого уровня обобщенности и могут приводить детей к пониманию существенных связей и зависимостей вещей. Но эти формы остаются образными формами и обнаруживают свою ограниченность, когда перед ребенком возникают задачи, требующие выделения таких свойств, связей и отношений, которые нельзя представить наглядно, в виде образа. Попытки решать такие задачи с помощью образного мышления приводят к типичным для дошкольника ошибкам. К ним относятся, например, задачи на

«сохранение количества вещества», в которых ребенку предлагают установить, меняется ли количество жидкости или сыпучих тел при перемещении из одного сосуда в другой, имеющий другую форму, меняется ли количество глины или пластилина при изменении формы вылепленного из них предмета и др.

Два небольших сосуда A_1 и A_2 , имеющие одинаковую форму и равные размеры, наполнены одним и тем же количеством бусинок. Причем эта эквивалентность (равнозначность) признается ребенком, который сам раскладывал бусинки: он мог, например, помешая одной рукой бусинку в сосуд A_1 , одновременно другой рукой класть другую бусинку в сосуд A_2 . После этого, оставляя сосуд A_1 в качестве контрольного образца, пересыпаем содержимое сосуда A_2 в сосуд B , имеющий другую форму. Дети в возрасте четырех-пяти лет делают в этом случае вывод, что количество бусинок изменилось, даже если они при этом уверены, что ничего не убавлялось и не прибавлялось. Если сосуд B тоньше и выше, они скажут, что «там больше бусинок, чем раньше», потому что «это выше», или что их там меньше, потому что «это тоньше», но во всяком случае все они согласятся с тем, что целое не ослось неизменным. (По материалам Ж. Пиаже.)

Подобным же образом отвечают дошкольники на вопрос: где больше пластилина — в шарике или в лепешке, которая была сделана из точно такого же шарика у них на глазах? Ребенок утверждает, что в лепешке пластилина стало больше. Дело в том, что дошкольник не может отделить видимый им уровень вещества в сосуде от общего количества этого вещества (как было в опыте Ж. Пиаже), видимую площадь шарика и лепешки от количества пластилина, не может рассмотреть эти стороны независимо друг от друга. В образном мышлении они оказываются слитными, количество нельзя увидеть, наглядно представить себе отделенным от воспринимаемой величины. Правильное решение подобных задач требует перехода от суждений на основе образов к суждениям, использующим словесные понятия.

§ 3. Усвоение логических форм мышления

Предпосылки развития логических форм мышления. Как было сказано, предпосылки для развития логического мышления, усвоения действий со словами, числами как со знаками, замещающими реальные предметы и ситуации, закладываются в конце раннего детства, когда у ребенка начинает формироваться знаковая функция сознания. В это время он начинает понимать, что предмет можно обозначить, заместить при помощи другого предмета, рисунка, слова. Однако слово может долго не применяться детьми для решения самостоятельных мыслительных задач. И наглядно-действенное, и особенно наглядно-образное мышление тесно связано с речью. При помощи речи взрослые руководят действиями ребенка, ставят перед ним практические и познавательные задачи, учат способам их решения. Речевые высказывания самого ребенка, даже в тот период, когда они еще только сопровождают практическое действие, не предваряя его, способствуют осознанию ребенком хода и результата этого действия, помогают

поискам путей для решения задач. Еще более возрастает роль речи в тот период, когда она приобретает планирующую функцию. Здесь ребенок, казалось бы, думает вслух. Однако фактически ребенок и на этом этапе пользуется в своих мыслительных действиях не словами, а образами. Речь играет при этом очень важную, но пока только вспомогательную роль. Это проявляется в том, что дети нередко справляются с возникающими перед ними задачами, требующими выполнения мыслительных действий, и в условиях, когда не могут выразить мысль словами. Так, дошкольники четырех-пяти лет, когда им давали специально испорченные игрушки, во многих случаях правильно выделяли причину поломки и устраняли ее, но не могли рассказать, почему они так делали, ограничиваясь указанием на какие-либо второстепенные признаки игрушек. Такая же картина наблюдалась в игре, которая состояла в том, чтобы, нажимая на кнопки, передвигать куколку по улицам игрушечного города. Дети научились управлять передвижением куколки, приводили ее безошибочно в нужное место, но как правило, не могли рассказать, как связаны отдельные кнопки с определенными движениями куклы.

Для того чтобы слово стало употребляться как самостоятельное средство мышления, позволяющее решать умственные задачи без использования образов, ребенок должен усвоить выработанные человечеством *понятия*, т. е. знания об общих и существенных признаках предметов и явлений действительности, закрепленные в словах.

Понятия объединены между собой в стройные системы, позволяющие из одного знания выводить другое знание и тем самым решать мыслительные задачи, не обращаясь к предметам или образам. Так, например, зная общее правило, согласно которому все млекопитающие дышат легкими, и выяснив, что кит — млекопитающее, мы сразу же делаем заключение о наличии у него легких.

Мы уже знаем, что значение, которое приобретают для детей усваиваемые слова, лишь постепенно приближается к значению, вкладываемому в эти слова взрослыми. Пока мышление ребенка остается наглядно-образным, слова для него выражают представления о тех предметах, действиях, свойствах, отношениях, которые ими обозначаются. Взрослые, общаясь с детьми, часто ошибаются, предполагая, что слова имеют для них и для дошкольников один и тот же смысл. В действительности, хотя дети сравнительно быстро овладевают умением правильно относить слова к определенным предметам, ситуациям, событиям, тщательное изучение показывает, что между словами-представлениями ребенка и словами-понятиями взрослого имеются очень существенные различия. Представления более живо, ярко отображают действительность, чем понятия, но не обладают четкостью, определенностью и систематизированностью, свойственной понятиям.

Имеющиеся у детей представления стихийно не могут превратиться в понятия. Их можно только использовать при формировании понятий. Сами же понятия и основанные на их применении логические формы мышления дети усваивают в ходе приобретения основ научных знаний.

Систематическое овладение понятиями начинается в процессе школьного обучения. Но исследования показывают, что некоторые понятия могут быть усвоены и детьми старшего дошкольного возраста в условиях специально организованного обучения. При таком обучении прежде всего организуют особые внешние ориентировочные действия детей с изучаемым материалом. Ребенок получает средство, орудие, необходимое для того, чтобы при помощи собственных действий выделить в предметах или их отношениях те существенные признаки, которые должны войти в содержание понятия. Дошкольника учат правильно применять такое средство и фиксировать полученный результат.

Так, при формировании понятий о количественных свойствах и отношениях вещей детей учат пользоваться такими средствами, как *меры*. Они дают возможность выделять, отделять друг от друга разные параметры (показатели) величины, которые слиты в восприятии и представлении: длина измеряется одним видом мерок, площадь — другим, объем — третьим, вес — четвертым и т. д. При помощи меры количество определяется объективно, независимо от внешнего впечатления. Результаты измерения дети фиксируют, отмечая каждую отмеренную порцию какой-либо меткой, например выкладывая в ряд одинаковые фишки. Если им дают задание сравнить путем измерения два предмета между собой по заданному параметру, дети выкладывают два ряда фишек таким образом, чтобы каждая фишка одного ряда находилась точно под соответствующей фишкой другого. Получается схематическое изображение отношения предметов по заданному параметру величины (длине, площади, объему, весу). Если один из рядов фишек длиннее, это неопровержимо свидетельствует о том, что предмет, которому соответствует этот ряд, больше, если ряды одинаковы, то одинаковы и сами предметы.

Дальнейший ход формирования понятия состоит в том, чтобы организовать переход ребенка от внешних ориентировочных действий к действиям в уме. При этом внешние средства заменяются словесным обозначением.

Получая соответствующую задачу, ребенок постепенно перестает использовать реальную мерку, а вместо этого рассуждает о количествах, имея в виду возможность измерения.

В этих рассуждениях его уже не сбивает изменение внешнего вида предметов, знание оказывается сильнее непосредственного впечатления.

5,3,0. Перед Сережей на столе два стеклянных стаканчика одинаковой формы, в которые налито неодинаковое количество воды. Экспериментатор просит испытуемого выбрать себе стаканчик воды.

Экспериментатор. Вот это будет твоя вода, а это моя. У кого больше воды? У тебя или у меня?

Сергея. У меня.

Экспериментатор (выбирает узкий высокий стакан и переливает свою воду в этот стакан. Уровень воды становится выше, чем в стакане испытуемого, хотя объем воды меньше). У кого больше воды?

Сергея. У меня. Этот стаканчик тоненький и большой, и вода поднялась. Вода больше у меня.

Экспериментатор. Почему ты так думаешь, что у тебя больше воды?

Сергея. Надо вашу воду перелить, где она была, и тогда будет видно, что у меня больше. (По материалам Л. Ф. Обуховой.)

При образовании понятий не только исходная форма внешнего ориентировочного действия, но и процесс интериоризации носит иной характер, чем при овладении наглядно-образным мышлением. Обязательным становится этап, на котором ребенок заменяет реальное действие развернутым словесным рассуждением, воспроизводя в словесной форме все основные моменты этого действия. В конечном счете рассуждение начинает проводиться не вслух, а про себя, оно сокращается и превращается в действие отвлеченного логического мышления. Это действие выполняется при помощи внутренней речи. В дошкольном возрасте, однако, полной отработки усваиваемых ребенком действий с понятиями еще не происходит. Ребенок большей частью может применять их, только рассуждая вслух.

Особый вид действий отвлеченного логического мышления, которым начинают овладевать дети в дошкольном возрасте, — действия с числами и математическими знаками (+, —, =). Так же как употребление речи, употребление детьми чисел и математических знаков само по себе еще не показывает, что усвоены соответствующие формы логического мышления. Ребенок может применять числа и математические знаки, связывая их с действиями, которые он выполняет с группами конкретных предметов или с представлениями о таких группах предметов, их разъединении и объединении. Нередко у одних и тех же детей сосуществуют разные способы применения числа и счета, решения элементарных арифметических задач.

5,10,25. Кирилл объясняет:

— Я когда считаю, то часто мне приходится думать. Вот четыре прибавить три, ты сказала. Я считаю: один, два, три, *четыре* (делает ударение на «четыре»), а потом пять, шесть, семь. Правильно? Семь!

— Не поняла все-таки, как же ты считаешь?

— Ну вот. Слушай: один, два, три, *четыре*. Поняла? А теперь говорю дальше и знаю, что должен сказать еще три слова: пять, шесть, семь. Вот и прибавилось три! Это я сам придумал так считать. Я хитренький, да? Но я не всегда думаю. Вот, например, два прибавить два — это я не думаю. Это я знаю давно, когда мне еще и пяти не было. Еще я знаю: три и три — шесть. Это я тоже не думаю. Это я знаю. А еще по-другому умею считать. Когда ты сказала четыре и два, я не думал и не знал. Мне приснилось, нет, привиделось: четыре и два и сразу шесть. Сразу четыре, а в стороночке — два и все сразу — шесть. Вот видишь, какой я хитренький! (Из дневника В. С. Мухиной.)

В этом примере ребенок в одних случаях пользуется действием с числовым рядом, в другом — с образами.

Но усвоение первоначальных математических знаний с опорой на образы создает значительные трудности в дальнейшем, когда дети переходят к систематическому изучению математики в школе. Поэтому формирование у дошкольников отвлеченного понятия числа как характеристики количественных отношений любых предметов, действий с числами и математическими знаками без опоры на образы — важная сторона умственного развития в дошкольном детстве. Исследования показывают, что добиться этого в дошкольном детстве вполне возможно при условии специальной отработки математических понятий и действий.

Непосредственная зависимость развития мышления от обучения позволяет целенаправленно управлять этим развитием, строить обучение таким образом, чтобы оно способствовало формированию определенного типа мыслительных действий. Это заставляет поставить вопрос о том, какое направление развития мышления в дошкольном детстве является наиболее желательным, имеет наибольшее значение для всей последующей жизни человека.

В главе об общих закономерностях психического развития уже говорилось, что дошкольный возраст особо чувствителен, сензитивен, к обучению, направленному на развитие образного мышления, что попытки чрезмерно ускорить овладение логическими формами мышления в этом возрасте нецелесообразны.

Логическое мышление и умственное развитие. Заметим, что в общей «лестнице» психического развития логическое мышление стоит выше образного в том смысле, что оно формируется позднее, на основе образного, и дает возможность решения более широкого круга задач, усвоения научных знаний. Однако это вовсе не означает, что нужно стремиться как можно раньше перевести ребенка на логические «рельсы». Во-первых, само усвоение логических форм мышления будет неполноценным без достаточно прочного фундамента в виде развитых образных форм. Развитое образное мышление подводит ребенка к порогу логики, позволяет ему создавать обобщенные модельные представления, на которых в значительной мере строится затем формирование понятий. Во-вторых, и после овладения логическим мышлением образное несколько не теряет своего значения. Даже в самых, казалось бы, отвлеченных видах деятельности человека, связанных с необходимостью последовательного, строго логического мышления, например в работе ученого, огромную роль играет использование образов. Образное мышление необходимо для всякого творчества, оно является составной частью интуиции, без которой не обходится ни одно научное открытие.

Образное мышление в максимальной степени соответствует условиям жизни и деятельности дошкольника, тем задачам, которые возникают перед ним в игре, в рисовании, конструирова-

нии, в общении с окружающими. Именно поэтому дошкольный возраст наиболее сензитивен к обучению, опирающемуся на образы. Учет всех этих моментов и заставляет с особым вниманием отнестись к развитию образного мышления дошкольников. Что же касается мышления отвлеченного, логического, то возможности его формирования следует использовать лишь в той степени, в какой это необходимо для ознакомления ребенка с некоторыми основами научных знаний (например, для обеспечения полноценного овладения числом), не стремясь к тому, чтобы непременно сделать логическим весь строй его мышления.

Глава 16. РАЗВИТИЕ ВНИМАНИЯ, ПАМЯТИ И ВООБРАЖЕНИЯ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Внимание, память и воображение в дошкольном возрасте имеют сходство в развитии.

Если уже в раннем детстве выделяются особые формы ориентировочных действий, которые можно определить как действия восприятия и мышления, а в дошкольном возрасте такие действия непрерывно усложняются и совершенствуются, то внимание, память и воображение долгое время не приобретают самостоятельности. Ребенок не владеет специальными действиями, которые дают возможность на чем-либо сосредоточиться, сохранить в памяти увиденное или услышанное, представить себе нечто, выходящее за рамки воспринятого раньше. Такие действия начинают складываться только в дошкольном возрасте.

Конечно, уже значительно раньше дети бывают сосредоточены при манипуляциях с предметами или при рассматривании картинок, накапливают разнообразный опыт, усматривают в собственных каракулях машину или дядю. Но все это — результаты общей ориентировки в окружающем, направленной на обследование предметов, их свойств и отношений и регуляцию практических действий, а не на удержание внимания, запоминание или создание новых образов. Поэтому внимание, память, воображение ребенка раннего возраста являются произвольными, непреднамеренными. Такими они остаются и после вступления ребенка в дошкольный возраст. Изучая эти стороны умственного развития дошкольника, мы можем до известного момента указать только количественные изменения: возрастает сосредоточенность и устойчивость внимания, длительность сохранения материала в памяти, обогащается воображение.

Перелом наступает тогда, когда под влиянием новых видов деятельности, которыми овладевает дошкольник, новых требований, предъявляемых ему взрослыми, перед ребенком возникают особые задачи — сосредоточить и удержать на чем-то внимание,

запомнить материал и потом его воспроизвести, построить замысел игры, рисунка и т. п. Чтобы иметь возможность разрешить эти задачи, ребенок пользуется теми или иными способами, которые он усваивает от взрослых. Тогда и начинают формироваться специальные действия внимания, памяти, воображения, благодаря которым они приобретают произвольный, преднамеренный характер.

§ 1. Развитие внимания

Внимание ребенка в начале дошкольного возраста отражает его интересы по отношению к окружающим предметам и выполняемым с ними действиям. Ребенок сосредоточен только до тех пор, пока интерес не угаснет. Появление нового предмета тотчас же вызывает переключение внимания на него. Поэтому дети редко длительное время занимаются одним и тем же делом.

На протяжении дошкольного возраста в связи с усложнением деятельности детей и их продвижением в общем умственном развитии внимание приобретает большую сосредоточенность и устойчивость. Так, если младшие дошкольники могут играть в одну и ту же игру 30—50 минут, то к пяти-шести годам длительность игры возрастает до 2 часов. Это объясняется тем, что в игре отражаются более сложные действия и взаимоотношения людей и интерес к ней поддерживается постоянным введением новых ситуаций. Возрастает устойчивость внимания и при рассматривании детьми картинок, слушании рассказов и сказок. Так, длительность рассматривания картинки увеличивается к концу дошкольного возраста примерно в два раза; ребенок шести лет лучше осознает картинку, чем младший дошкольник, выделяет в ней больше интересных для себя сторон и деталей.

Развитие произвольности. Но основное изменение внимания в дошкольном возрасте состоит в том, что дети впервые начинают управлять своим вниманием, сознательно направлять его на определенные предметы, явления, удерживаться на них, применяя для этого некоторые способы. Истоки произвольного внимания лежат вне личности ребенка. Это значит, что само по себе развитие непроизвольного внимания не приводит к возникновению произвольного внимания. Последнее формируется благодаря тому, что взрослые включают ребенка в новые виды деятельности и при помощи определенных средств направляют и организуют его внимание. Руководя вниманием ребенка, взрослые тем самым дают ему те средства, с помощью которых он впоследствии начинает и сам управлять своим вниманием. Так, в одном эксперименте с детьми проводили игру в вопросы и ответы по типу игры в фанты с запретами: «Да и нет не говорите, белого и черного не берите». По ходу игры ребенку задавали ряд вопросов. Среди них встречались такие, на которые он должен был ответить названием определенного цвета. Вопросы были следующего типа: «Ходишь ли ты

в школу?»; «Какого цвета парта?»; «Любишь ли ты играть?»; «Бывал ли ты в деревне?»; «Какого цвета бывает трава?»; «Бывал ли ты в больнице?»; «Видел ли ты доктора?»; «Какого цвета бывают халаты?» Ребенок должен был отвечать как можно быстрее и при этом выполнять инструкцию: 1) не называть запрещенных цветов, например черного и белого или красного и синего; 2) не называть дважды один и тот же цвет. Эксперимент был построен так, что ребенок мог выполнить все условия игры, но это требовало от него постоянного напряжения внимания, и в большинстве случаев дошкольники не справлялись со всеми этими задачами.

Иной результат получается, когда взрослый предлагает ребенку в помощь набор цветных карточек, которые становятся внешними вспомогательными средствами для успешного сосредоточения внимания на условиях игры. Наиболее догадливые дети самостоятельно начинают использовать эти вспомогательные средства. Они выделяют запрещенные цвета, скажем белый и черный, откладывают в сторону соответствующие карточки и в процессе игры пользуются теми карточками, которые лежат перед ними.

Помимо ситуативных средств, организующих внимание в связи с конкретной, частной задачей, существует универсальное средство организации внимания — речь. Первоначально взрослые организуют внимание ребенка при помощи словесных указаний. Ему напоминают о необходимости выполнять заданное действие, учитывая при этом те или иные обстоятельства («Когда складываешь башенку, выбирай самое большое колечко... Так, правильно. А где теперь самое большое? Поищи!» И т. д.). Позднее ребенок начинает сам обозначать словесно те предметы и явления, на которые необходимо обращать внимание, чтобы добиться нужного результата.

По мере развития планирующей функции речи ребенок становится способным заранее организовать свое внимание на предстоящей деятельности, сформулировать словесно, на что он должен ориентироваться. Значение словесной самоинструкции для организации внимания хорошо видно из следующего примера. Детям-дошкольникам предлагали из десяти карточек с изображениями животных отобрать те, на которых было хотя бы одно из указанных изображений (например, курицы или лошади), но ни в коем случае не брать карточки, на которых было запрещенное изображение (например, медведя). Ребенок отбирал карточки несколько раз подряд. Первоначально ему не давали никаких указаний относительно способа действия. В этих условиях дети с трудом выполняли задание, часто ошибались. Однако выполнение задания сразу же изменялось, когда ребенку предлагали повторить вслух инструкцию (после внимательного рассматривания изображений на карточках вспомнить, какие карточки можно брать, а какие — нельзя). Начиная со старшего дошкольного возраста дети после этого давали правильные решения, даже если в последующие задания вводили новых животных. Дети активно

использовали речь для организации своего внимания в процессе отбора карточек.

На протяжении дошкольного возраста использование речи для организации собственного внимания резко возрастает. Это проявляется, в частности, в том, что, выполняя задания по инструкции взрослого, дети старшего дошкольного возраста проговаривают инструкцию в 10—12 раз чаще, чем младшие дошкольники. *Таким образом, произвольное внимание формируется в дошкольном возрасте в связи с общим возрастанием роли речи в регуляции поведения ребенка.*

Соотношение видов внимания. Хотя дети дошкольного возраста и начинают овладевать произвольным вниманием, непроизвольное внимание остается преобладающим на протяжении всего дошкольного детства. Детям трудно сосредоточиться на однообразной и малопривлекательной для них деятельности, в то время как в процессе игры или решения эмоционально окрашенной продуктивной задачи они могут достаточно долго оставаться внимательными. Эта особенность внимания дошкольников является одним из оснований, по которым дошкольное обучение не может строиться на заданиях, требующих постоянного напряжения произвольного внимания. Используемые на занятиях элементы игры, продуктивные виды деятельности, частая смена форм деятельности позволяют поддерживать внимание детей на достаточно высоком уровне.

Следует отметить, что начиная со старшего дошкольного возраста дети становятся способными удерживать внимание на действиях, которые приобретают для них интеллектуально значимый интерес (игры-головоломки, загадки, задания учебного типа). Устойчивость внимания к интеллектуальной деятельности заметно возрастает к семи годам.

К концу дошкольного возраста у детей начинает интенсивно развиваться способность к произвольному вниманию. В дальнейшем, в период школьного обучения, произвольное внимание становится непременным условием организации учебной деятельности.

§ 2. Развитие памяти

Дошкольный возраст характеризуется интенсивным развитием способности к запоминанию и воспроизведению. Период, на который запоминаются люди, события, в дошкольном возрасте отодвигается на неопределенно долгие сроки. В самом деле, если нам трудно или почти невозможно припомнить что-либо из событий раннего детства, то дошкольное детство оставляет много ярких воспоминаний. Особенно это относится к старшему дошкольному возрасту.

Развитие непроизвольной памяти. Память дошкольника в основном носит непроизвольный характер. Это значит, что

ребенок чаще всего не ставит перед собой сознательных целей что-либо запомнить. Запоминание и припоминание происходят независимо от его воли и сознания. Они осуществляются в деятельности и зависят от ее характера. Ребенок запоминает то, на что было обращено внимание в деятельности, что произвело на него впечатление, что было интересно.

Качество произвольного запоминания предметов, картинок, слов зависит от того, насколько активно ребенок действует по отношению к ним, в какой мере происходит их детальное восприятие, обдумывание, группировка в процессе действия. Так, при простом рассматривании картинок ребенок запоминает гораздо хуже, чем в случае, когда ему предлагают эти картинки разложить по своим местам, например отложить отдельно вещи, которые подходят для сада, кухни, детской комнаты, двора. *Непроизвольное запоминание является косвенным, дополнительным результатом выполняемых ребенком действий восприятия и мышления.*

У младших дошкольников произвольное запоминание и воспроизведение — единственная форма работы памяти. Ребенок еще не может поставить перед собой цель запомнить или припомнить что-нибудь и тем более не применяет для этого специальных приемов. Когда детям трех лет предъявляли серию картинок с просьбой их рассмотреть и другую серию с просьбой запомнить, подавляющее большинство детей вели себя совершенно одинаково. Бросив на картинку беглый взгляд, ребенок тут же отводил его в сторону, просил взрослого показать другую картинку. Некоторые дети пытались рассуждать по поводу изображенных предметов, вспоминали случаи из прошлого опыта, связанные с картинками («Очки — здесь на глазки накладывают»; «Это — бабочка, называется червяк»; «Арбуз. Я вот с мамой и папой покупала арбуз большой, а сливы маленькие» и т. п.). Однако никаких действий, направленных на то, чтобы запомнить, у детей не наблюдалось.

Развитие произвольной памяти. Произвольные формы запоминания и воспроизведения начинают складываться в среднем дошкольном возрасте и существенно совершенствуются у старших дошкольников. Наиболее благоприятные условия для овладения произвольным запоминанием и воспроизведением создаются в игре, когда запоминание является условием успешного выполнения ребенком взятой на себя роли. Количество слов, которые запоминает ребенок, выступая, например, в роли покупателя, исполняющего поручение купить в магазине определенные предметы, оказывается выше, чем количество слов, запоминаемых по прямому требованию взрослого.

В процессе коллективной игры ребенок, исполняя роль связного, должен был передавать в штаб сообщения, состоящие из всегда одинаковой начальной фразы и нескольких надлежащим образом подобранных наименований отдельных предметов (каждый раз, разумеется, других).

Самые маленькие дети, принимая на себя роль связного, не принимали ее внутреннего содержания. Поэтому они сплошь и рядом убегали выполнять поручение, даже не выслушав его до конца.

Другие дети принимали содержание роли. Они были озабочены также и тем, чтобы действительно передать сообщение, но у них первоначально не вычленилась цель запомнить его содержание. Поэтому их поведение представляло также своеобразную картину: они выслушивали поручение, но явно ничего не делали для того, чтобы его запомнить. Передавая же поручение, они не делали никаких попыток активно припомнить забытое. На вопрос, а что еще нужно было передать, они обычно просто отвечали: «Ничего, все».

Иначе вели себя старшие дети. Они не только выслушивали поручение, но и пытались запомнить его. Иногда это выражалось в том, что, выслушивая поручение, они шевелили губами или повторяли про себя сообщение на пути к штабу. При попытке заговорить с ребенком в то время, когда он бежал с поручением, он отрицательно мотал головой и поспешно продолжал свой путь. Передавая поручение, эти дети не просто «выпаливали» его, но старались вспомнить забытое: «Сейчас скажу еще, сейчас...» Очевидно, они при этом что-то внутренне делали, как-то пытались отыскать в памяти необходимое. Их внутренняя активность была и в этом случае направлена на определенную цель: вспомнить содержание сообщения. (По материалам А. Н. Леонтьева.)

Овладение произвольными формами памяти включает несколько этапов. На первом из них ребенок начинает выделять только саму задачу запомнить и припомнить, еще не владея необходимыми приемами. При этом задача *припомнить* выделяется раньше, так как ребенок в первую очередь сталкивается с ситуациями, в которых от него ждут именно припоминания, воспроизведения того, что он раньше воспринимал или делал. Задача *запомнить* возникает в результате опыта припоминания, когда ребенок начинает осознавать, что если он не постарается запомнить, то потом не сможет и воспроизвести то, что от него ждут.

Приемы запоминания и припоминания ребенок не изобретает сам. Их в той или иной форме подсказывают ему взрослые. Так, когда взрослый, например, дает ребенку поручение, то тут же предлагает его повторить. Спрашивая ребенка о чем-нибудь, взрослый направляет припоминание вопросами: «А что было потом?»; «А каких ты еще видел животных, похожих на лошадей?» И т. п. Ребенок постепенно учится повторять, осмысливать, связывать материал в целях запоминания, использовать связи при припоминании. В конце концов дети осознают необходимость специальных действий запоминания, овладевают умением использовать в них вспомогательные средства.

В специальных экспериментах было показано, как ребенок обретает способность пользоваться приемами запоминания и припоминания.

Детей обучали использовать картинки как опоры для запоминания словесного материала путем сотнесения каждого слова с картинкой, наиболее подходящей по содержанию к слову.

Обучение детей мнемическим приемам запоминания привело к тому, что они стали более отчетливо осознавать вспомогательную роль изображений для запоминания словесного материала. Так, Лена П. (5,8) сообщила: «Я сначала вспоминаю картинки, а потом припоминаю слова. Слова легко вспоминаются тогда, когда вспоминаются картинки».

При запоминании по картинкам дети пяти-шести лет соотносят как по признаку сходства, так и по контрасту. В то же время большая часть детей этого возраста уже стремится к припоминанию слов без называния опорных изображений. Однако затруднение при припоминании вынуждало детей вновь обращаться к картинкам. Так, Игорь И. (6,10), припомнив три слова из общего числа заданных, сказал: «Я забыл, какие слова еще были, а по картинкам знаю. Можно вспомнить по картинкам?» Андрюша З. (6,11): «Я сначала думал, какие слова названы были, вспомнил их, но не все. Затем стал думать про картинки. Вспомнил картинки, а по картинкам вспоминал слова».

Обучающий эксперимент показал, что дошкольники способны овладеть опосредованными способами запоминания. Однако при этом усвоенные действия произвольного запоминания не являются определяющими — в дошкольном возрасте все-таки доминирует произвольное запоминание. (По материалам З. М. Истоминой.)

Соотношение произвольного и произвольного запоминания. Несмотря на существенные достижения в овладении произвольным запоминанием, господствующим видом памяти даже к концу дошкольного возраста остается память произвольная. К произвольному запоминанию и воспроизведению дети обращаются в сравнительно редких случаях, когда соответствующие задачи возникают в их деятельности или когда этого требуют взрослые.

Произвольное запоминание, связанное с активной умственной работой детей над определенным материалом, остается до конца дошкольного детства значительно более продуктивным, чем произвольное запоминание того же материала. Так, те дети, которые раскладывали картинки по группам изображенных предметов для сада, для кухни и т. д. без цели запомнить, запомнили их гораздо лучше, чем дети, которые рассматривали те же картинки с задачей запомнить. Вместе с тем произвольное запоминание, не связанное с выполнением достаточно активных действий восприятия и мышления (например, запоминание рассматриваемых картинок), оказывается менее успешным, чем произвольное.

У некоторых детей дошкольного возраста встречается особый вид зрительной памяти, который носит название *эйдетической памяти*. Образы эйдетической памяти по своей яркости и отчетливости приближаются к образам восприятия: вспоминая что-нибудь, воспринятое раньше, ребенок как бы снова видит это перед глазами и может описать во всех подробностях. Эйдетическая память — возрастное явление. Дети, обладающие ею в дошкольном возрасте, позднее, в период школьного обучения, обычно утрачивают эту способность.

§ 3. Развитие воображения

Условия развития воображения. Воображение ребенка связано в своих истоках с зарождающейся к концу раннего детства знаковой функцией сознания. Одна линия развития знаковой функции ведет от замещения предметов другими предметами и их изображениями к использованию речевых, математических и других знаков и к овладению логическими формами мышления.

Другая линия ведет к появлению и расширению возможности дополнять и замещать реальные вещи, ситуации, события воображаемыми, строить из материала накопленных представлений новые образы.

Воображение ребенка складывается в игре. На первых порах оно неотделимо от восприятия предметов и выполнения с ними игровых действий. Ребенок скачет верхом на палочке, и в этот момент он всадник, а палка — лошадь. Но он не может вообразить лошадь при отсутствии предмета, пригодного для скакания, и не может мысленно преобразовать палку в лошадь в то время, когда не действует с ней.

В игре детей трех-, четырехлетнего возраста существенное значение имеет сходство предмета-заместителя с предметом, который он замещает.

У детей более старшего возраста воображение может опираться и на такие предметы, которые вовсе не похожи на замещаемые.

4,2,12. Игра на полу. Игрушки: собачка, белка, барсук, две матрешки и ключик. Ключик — Оле-Лукойе. Две матрешки — Дюймовочки. Кирилл всех укладывает спать. Оле-Лукойе подходит ко всем и дует в затылочек. (Кирилл дует сам.) Звери проснулись и начали скакать: с книжной полки на картину, с картины на книжную полку. И так 18 раз. Потом звери пошли пить нектар, который приготовили Дюймовочки. Потом была свадьба Оле-Лукойе (ключика) и двух Дюймовочек. Потом все устали и пошли на свое обычное место — на полочку. (Из дневника В. С. Мухиной.)

В этом случае ключик послужил ребенку достаточной опорой, чтобы вообразить волшебника.

Постепенно необходимость во внешних опорах исчезает. Происходит интериоризация — переход к игровому действию с предметом, которого в действительности нет, и к игровому преобразованию предмета, приданию ему нового смысла и представлению действий с ним в уме, без реального действия. Это и есть зарождение воображения как особого психического процесса.

5,10,0. Очень любимая Гюнтером игра в классики. На полу чертят план с занумерованными клетками; затем нужно бросить в одну из клеток камешек и, прыгая на одной ножке, выбить его из клетки, не коснувшись при этом ногою черты. Гюнтер играет иногда в эту игру в комнате, без всяких приспособлений. Он воображает чертеж на полу, воображает бросание камешка, радуется, что попал в «100» (очевидно, чертеж очень ярко рисуется перед его внутренним зрением), осторожно прыгает, чтобы не задеть черты, и т. д. (Из наблюдений К. Штерн.)

С другой стороны, игра может происходить без видимых действий, целиком в плане представления.

6,0,7. Кирилка расставляет на тахте вокруг себя игрушки. Ложится среди них. Тихо лежит около часа.

— Что ты делаешь? Ты заболел?

— Нет. Я играю.

— Как же ты играешь?

— Я на них смотрю и думаю, что с ними происходит. (Из дневника В. С. Мухиной.)

Формируясь в игре, воображение переходит и в другие виды деятельности дошкольника. Наиболее ярко оно проявляется в рисовании и в сочинении ребенком сказок, стихов. Здесь так же, как в игре, дети вначале опираются на непосредственно воспринимаемые предметы или возникающие под их рукой штрихи на бумаге.

4,0,0. Удалось подслушать мальчика, пока он рисовал на доске. Сначала он хотел нарисовать верблюда; нарисовал, вероятно, голову, выдающуюся из туловища. Но верблюд уже был забыт; боковой выступ напомнил ему крыло бабочки. Он сказал: «Нарисовать бабочку?», стер выдававшиеся сверху и внизу части вертикальной линии и нарисовал второе крыло. Затем последовало: «Еще бабочка... Теперь нарисую еще птицу. Все, что может летать. Бабочки, птицы, а затем пойдет муха». Птицу изображает. «Теперь луна! Мухи, однако, умеют кусать», — и он поставил две точки (два укола) на доске. Вертикальная черта между ними тоже входит в изображение мухи, но, проведя ее, он воскликнул: «Ах, муха! Нарисую-ка я солнце!» — и нарисовал.

Затем он вернулся к исходному пункту: «Теперь нарисую муху!» — снова поставил две точки и обвел их неправильным овалом: «Это муха».

Затем ему пришла в голову мысль срисовать висевшую в комнате картинку, изображавшую птицу. Он начал с клюва. Но его представление тотчас снова перескочило на другую тему, он увидел в двух черточках начало звезды и сказал: «Нарисовать звезду?», что и было исполнено. *(Из наблюдений К. и В. Штернов.)*

Сочиняя сказки, стихи, дети воспроизводят знакомые образы и нередко просто повторяют запомнившиеся фразы, строки. При этом дошкольники трех-четырёх лет обычно не осознают, что воспроизводят уже известное. Так, один мальчик заявил однажды: «Вот послушайте, как я сочинил: «Ласточка с весною в сени к нам летит». Ему пытаются объяснить, что не он это сочинил. Но через некоторое время мальчик заявляет снова: «Я сочинил: «Ласточка с весною в сени к нам летит». Другой ребенок также был уверен, что он автор следующих строк: «Не боюсь я никого, кроме мамы одного»... Нравится, как я сочинил?» Его пытаются вывести из заблуждения: «Это не ты сочинил, а Пушкин: Не боишься никого, кроме бога одного». Ребенок разочарован. «А я думал, что это я сочинил».

В подобных случаях детские сочинения целиком строятся на памяти, не включая работы воображения. Однако чаще ребенок комбинирует образы, вводит новые, необычные их сочетания.

4,9,17. Юра сочинил сказку: «Жили-были два чертика. У них был маленький домик, были маленькие чертенята. Жили они далеко, далеко, за морем, за лесом, за жаркими странами, в большом темном лесу. Вот ехал один старик на златокрылом коне, ехал и не знает, где его вороной конь. Волк сказал: «Поезжай в темный лес, и там есть ступенька вниз, там три дверцы: одна, вторая, третья».

Волк пошел с ним, открыл дверцы, взял вороного коня, привязал златогривого, сел на вороного, и помчался два коня. Ехал, ехал, смотрит: рогатые стоят, такие гадкие, и шапка-невидимка с ними и дубинка. Взял шапку-невидимку, надел на себя и сам стал невидимцем! Взял дубинку и поехал, но как проехать? Змеи стоят. Сказал дубинке: «Работай!» Она стала прыгать, колотить змея. Он сказал: «Стой!» — а дубинка все продолжает, измучила змея и превратила в чертенка. Потом сказал дубинке: «Начинай!» Досталась ему прибавочка, Кошеею, он был за замком в колоде. «Начинай!» — досталось ему от нас. «Довольно!» — сказал он. Хорошо, вытащила она, так измучила Кошею, превратила его в длинную змею...»
И т. д. *(Из дневника Э. И. Станчинской.)*

Нетрудно проследить происхождение всех элементов, вошедших в сказку. Это образы знакомых сказок, но новое их объединение создает фантастическую картину, не похожую на ситуацию, воспринимавшиеся ребенком или рассказанные ему.

Преобразование действительности в воображении ребенка происходит не только путем комбинирования представлений, но и путем придания предметам не присущих им свойств. Так, дети в своем воображении с азартом преувеличивают или преуменьшают предметы. Один хочет крошечный земной шар, чтобы на нем все было «взаправду»: реки и океаны, тигры и обезьяны. Другой рассказывает, какой он построил «домик до потолка! Нет, до седьмого этажа! Нет, до туч! Нет, до звезд!»

Существует мнение, что воображение ребенка богаче, чем воображение взрослого человека. Это мнение основано на том, что дети фантазируют по самым различным поводам. Трехлетний мальчик, рисуя угол, прибавил к нему маленький крючок и, пораженный сходством этой закорючки с сидящей человеческой фигурой, вдруг воскликнул: «Ах, он сидит!» Другой ребенок, в том же возрасте, однажды, играя в салочки и не догнав детей, осалил землю. Через мгновение он уселся на лавочку и заплакал: «Теперь она меня всегда салить будет!» — «Кто?» — спрашивают. — «Сальная земля». Еще один мальчик искренне верил, что камни могут думать и чувствовать. Он считал очень несчастными булыжники, так как они вынуждены изо дня в день видеть одно и то же. Из жалости ребенок переносил их с одного конца дороги на другой.

Однако воображение ребенка на самом деле не богаче, а во многих отношениях беднее, чем воображение взрослого. Ребенок может вообразить себе гораздо меньше, чем взрослый человек, так как у детей более ограниченный жизненный опыт и, следовательно, меньше материала для воображения. Менее разнообразны и комбинации образов, которые строит ребенок. Вместе с тем воображение играет в жизни ребенка большую роль, чем в жизни взрослого, проявляется гораздо чаще и допускает значительно более легкий отлет от действительности, нарушение жизненной реальности. Неустанная работа воображения — это один из путей, ведущих к познанию и освоению детьми окружающего мира, выходу за пределы узкого личного опыта. Но эта работа требует постоянного контроля со стороны взрослых, под руководством которых ребенок овладевает умением отличать воображаемое от действительности.

Соотношение произвольного и произвольного воображения. *Воображение детей дошкольного возраста по большей части произвольно.* Предметом воображения становится то, что сильно взволновало ребенка. Под влиянием чувств дети сочиняют свои сказки и стишки. Очень часто ребенок заранее не знает, о чем будет его стихотворение: «Вот расскажу, тогда услышишь, а пока не знаю», — спокойно заявляет он.

Преднамеренное воображение, направляемое заранее поставленной целью, у дошкольников младшего и среднего возраста еще отсутствует. Оно формируется к старшему дошкольному возрасту в процессе развития продуктивных видов деятельности, когда дети овладевают умением строить и воплощать в конструкции определенный замысел.

Развитие произвольного, преднамеренного воображения так же, как развитие произвольных форм внимания и памяти, является одной из сторон общего процесса формирования речевой регуляции поведения ребенка. Постановка цели и руководство построением замысла в продуктивных видах деятельности осуществляются при помощи речи.

Вопросы для повторения пятого раздела

1. Какова специфика развития речи в дошкольном возрасте?
2. Какие функции речи развиваются особенно полно в дошкольном возрасте?
3. Каковы особенности сенсорного развития дошкольника?
4. Как развиваются действия восприятия?
5. Как развивается ориентировка в пространстве?
6. Как развивается ориентировка во времени?
7. Как развивается восприятие рисунка?
8. Каковы особенности развития мышления дошкольника?
9. Как развивается образное мышление дошкольника?
10. Как идет развитие мыслительных действий дошкольника?
11. Как происходит усвоение логических форм мышления?
12. Как развивается произвольное внимание?
13. Каковы условия формирования произвольного внимания?
14. Как развивается произвольная память дошкольника?
15. Каковы особенности произвольной памяти в дошкольном возрасте?
16. Какова специфика воображения ребенка-дошкольника?

Практическое задание

Тщательно продумайте, какие наблюдения и эксперименты можно провести для установления уровня развития познавательных процессов детей дошкольного возраста. Обоснуйте выбор экспериментов. Докажите их большую эффективность по сравнению с другими возможными экспериментами.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Психологическая готовность к обучению в школе

Краткие итоги дошкольного развития ребенка. К концу дошкольного возраста ребенок уже представляет собой в известном смысле личность. Он хорошо осознает свою половую принадлежность. Он знает, в какой стране живет, в каком населенном пункте находится его дом; имеет некоторое представление о материках и других странах. Он отдает себе отчет в том, какое место среди людей занимает (он дошкольник) и какое место ему предстоит занять в ближайшем будущем (он пойдет учиться в школу). Одним словом, он находит себе место в пространстве и времени. Он уже ориентируется в семейно-родственных отношениях и умеет занять соответствующее своему социальному статусу место среди родных и близких. Он умеет строить отношения со взрослыми и сверстниками: имеет навыки самообладания, умеет подчинить себя обстоятельствам, быть непреклонным в своих желаниях. Он уже понимает, что оценка его поступков и мотивов определяется не столько его собственным отношением к самому себе («Я хороший»), но прежде всего тем, как его поступки выглядят в глазах окружающих людей. У ребенка дошкольного возраста уже развита рефлексия. В качестве важнейшего достижения в развитии личности ребенка выступает преобладание чувства «Я должен» над мотивом «Я хочу». К концу дошкольного возраста особое значение приобретает мотивационная готовность к учению в школе.

Один из важнейших итогов психического развития в период дошкольного детства — психологическая готовность ребенка к школьному обучению.

Условия школьного обучения. Поступление в школу — переломный момент в жизни ребенка, переход к новому образу жизни и условиям деятельности, новому положению в обществе, новым взаимоотношениям со взрослыми и сверстниками.

Отличительная особенность положения школьника состоит в том, что его *учеба* является *обязательной, общественно значимой деятельностью*. За нее он несет ответственность перед учителем, школой, семьей. Жизнь ученика подчинена системе строгих, одинаковых для всех школьников правил. Ее основным содержанием становится усвоение знаний, общих для всех детей.

Совершенно особый тип взаимоотношений складывается между учеником и учителем. Учитель не просто взрослый, который

вызывает или не вызывает симпатию у ребенка. Он является реальным носителем общественных требований к ребенку. Оценка, которую ученик получает на уроке,— не выражение личного отношения к ребенку, а объективная мера его знаний, выполнения им учебных обязанностей. Плохую оценку нельзя компенсировать (возместить) ни послушанием, ни раскаянием.

Взаимоотношения между учащимися в классе тоже существенно отличаются от тех, которые складываются в группе детского сада. Главным мерилom, определяющим положение ребенка в группе сверстников, становится оценка, успехи в учебе. Вместе с тем совместное участие в обязательной деятельности порождает новый тип взаимоотношений, строящихся на общей ответственности.

Учебная деятельность школьника и по своему содержанию, и по организации резко отличается от привычных ребенку дошкольного возраста форм деятельности. Усвоение знаний становится единственной целью и выступает в чистом виде, не замаскированном игровой или продуктивной формой задания. Эти знания усваиваются детьми впрок, для будущего.

Знания, которые получают дети в школе, имеют научный характер. Если до недавнего времени начальное обучение представляло собой подготовительную ступень к систематическому усвоению основ наук, то теперь оно превращается в исходное звено такого усвоения, которое начинается с I класса.

Основная форма организации учебной работы школьников — урок, на котором время рассчитано до минуты. На уроке всем детям необходимо следить за указаниями учителя, четко их выполнять, не отвлекаться и не заниматься посторонним делом.

Все эти особенности условий жизни и деятельности школьника предъявляют высокие требования к разным сторонам его личности, его психическим качествам, знаниям и умениям.

Школьник должен ответственно относиться к учебе, сознавать ее общественную значимость, подчиняться требованиям и правилам школьной жизни. Для успешной учебы ему необходимо иметь развитые познавательные интересы, достаточно широкий умственный кругозор.

Совершенно необходим школьнику тот комплекс качеств, который образует умение учиться. Сюда входит понимание смысла учебных задач, их отличия от практических, осознание способов выполнения действий, навыки самоконтроля и самооценки.

Большое значение имеет развитие волевых качеств ребенка, без чего он не сможет сознательно регулировать свое поведение, подчинять его решению учебных задач, организованно вести себя на уроке. Произвольным, управляемым должно быть не только внешнее поведение, но и умственная деятельность ребенка — его внимание, память, мышление. Ребенку необходимо уметь наблюдать, слушать, запоминать, добиваться решения поставленной учителем задачи.

Усвоение научных знаний невозможно без выделения школьником той стороны действительности, которую изучает каждая наука. Усвоение знаний требует последовательного овладения системой понятий и соответственно развития отвлеченного, логического мышления.

Психологическая готовность ребенка к школьному обучению заключается не в том, что у него уже к моменту поступления в школу складываются психологические черты, которые отличают школьника. Они могут сложиться только в самом ходе школьного обучения под влиянием присущих ему условий жизни и деятельности.

Итогом же развития ребенка в дошкольном детстве являются только предпосылки этих черт, достаточные для того, чтобы ребенок мог приспособиться к условиям школы, приступить к систематической учебе. К таким предпосылкам относится прежде всего желание стать школьником, выполнять серьезную деятельность, учиться. Такое желание появляется к концу дошкольного возраста у подавляющего большинства детей. Оно связано с кризисом развития, с тем, что ребенок начинает осознавать свое положение дошкольника как не соответствующее его возросшим возможностям, перестает удовлетворяться тем способом приобщения к жизни взрослых, который дает ему игра. Он психологически перерастает игру, и положение школьника выступает для него как ступенька к взрослости, а учеба — как ответственное дело, к которому все относятся с уважением.

Опросы детей, неоднократно проводившиеся в подготовительных группах детского сада, показали, что все дети, за редкими исключениями, стремятся пойти в школу, не хотят оставаться в детском саду. Обосновывают это желание дети по-разному. Большая часть ссылается именно *на учебу* как на привлекательную сторону школы. Вот некоторые типичные ответы детей на вопрос, почему они хотят идти в школу, а не оставаться в детском саду: «В школе научишься читать, много будешь знать»; «В детском саду я уже был, а в школе не был. Там дают трудные задачи, а я учусь. Мне папа тоже дает трудные задачи, я их все... нет, не все решаю»; «В школе учишься, а в детском саду только играешь, мало учишься. Моя сестра все хочет в детский сад (она в четвертом классе учится), а я в школу».

Конечно, не только возможность учиться привлекает детей. Для дошкольников большой притягательной силой обладают внешние атрибуты школьной жизни: сидение за партами, звонки, перемена, отметки, владение портфелем, пеналом и т. п. Это проявляется в высказываниях многих детей: «В школе мне нравится, там отметки ставят»; «В школе учительница, парта, а здесь воспитательница» и т. п. Интерес к такого рода внешним моментам менее важен, чем желание учиться, но и он имеет положительное значение, выражая общее стремление ребенка изменить свое место в обществе, положение среди других людей.

Важная сторона психологической готовности к школе — достаточный уровень волевого развития ребенка. У разных детей этот уровень оказывается различным, но типической чертой, отличающей семилетних детей, является соподчинение мотивов, которое дает ребенку возможность управлять своим поведением и которое необходимо для того, чтобы сразу же, придя в I класс, включиться в общую деятельность, принять систему требований, предъявляемых школой и учителем.

Что касается произвольности познавательной деятельности, то она, хотя и начинает формироваться в старшем дошкольном возрасте, к моменту поступления в школу еще не достигает полного развития: ребенку трудно длительное время сохранять устойчивое произвольное внимание, заучивать значительный по объему материал и т. п. Обучение в начальной школе учитывает эти особенности детей и строится так, что требования к произвольности их познавательной деятельности возрастают постепенно, по мере того как в самом процессе учения происходит ее совершенствование.

Готовность ребенка к школе в области умственного развития включает несколько взаимосвязанных сторон. Ребенку, поступающему в I класс, необходим известный запас знаний об окружающем мире — о предметах и их свойствах, о явлениях живой и неживой природы, о людях, их труде и других сторонах общественной жизни, о том, «что такое хорошо и что такое плохо», т. е. о моральных нормах поведения. Но важен не столько объем этих знаний, сколько их *качество* — степень правильности, четкости и обобщенности сложившихся в дошкольном детстве представлений.

Мы уже знаем, что образное мышление старшего дошкольника дает достаточно богатые возможности для усвоения обобщенных знаний и что при хорошо организованном обучении дети овладевают представлениями, отображающими существенные закономерности явлений, относящихся к разным областям действительности. Такие представления и являются наиболее важным приобретением, которое поможет ребенку перейти в школе к усвоению научных знаний. Вполне достаточно, если в итоге дошкольного обучения ребенок познакомится с теми областями и сторонами явлений, которые служат предметом изучения разных наук, начнет их выделять, отличать живое от неживого, растения от животных, природное от созданного руками человека, вредное от полезного. Систематическое ознакомление с каждой областью, усвоение систем научных понятий — дело будущего.

Особое место в психологической готовности к школе занимает овладение некоторыми специальными знаниями и навыками, традиционно относящимися к собственно школьным, — грамотой, счетом, решением арифметических задач.

Начальная школа рассчитана на детей, не получивших никакой специальной подготовки, и начинает обучать их грамоте и матема-

тике с самого начала. Поэтому нельзя считать соответствующие знания и навыки обязательной составной частью готовности ребенка к школьному обучению. Вместе с тем значительная часть детей, поступающих в I класс, умеет читать, а счетом в той или иной мере владеют почти все дети. Овладение грамотой и элементами математики в дошкольном возрасте может влиять на успешность школьного обучения. Положительное значение имеет образование у детей общих представлений о звуковой стороне речи и ее отличии от содержательной стороны, о количественных отношениях вещей и их отличии от предметного значения этих вещей. Поможет ребенку учиться в школе и усвоение понятия числа и некоторых других первоначальных математических понятий.

Что же касается навыков чтения, счета, решения задач, то их полезность зависит от того, на какой основе они построены, насколько правильно сформированы. Так, навык чтения повышает уровень готовности ребенка к школе только при условии, что он строится на базе развития фонематического слуха и осознания звукового состава слова, а само чтение является слитным или послоговым. Побуквенное чтение, нередко встречающееся у дошкольников, затруднит работу учителя, так как ребенка придется переучивать. Так же обстоит дело со счетом — он окажется полезным, если опирается на понимание математических отношений, значения числа, и бесполезным или даже вредным, если усвоен механически.

Решающее значение в готовности к усвоению школьной программы имеют не сами по себе знания и навыки, а *уровень развития познавательных интересов и познавательной деятельности ребенка*. Общее положительное отношение к школе и к учению, к положению ученика, его правам и обязанностям недостаточно для того, чтобы обеспечить устойчивую успешную учебу, если ребенка не привлекает само содержание получаемых в школе знаний, не интересуется то новое, с чем он знакомится на уроках, если его не привлекает сам процесс познания.

Познавательные интересы складываются постепенно, в течение длительного времени и не могут возникнуть сразу при поступлении в школу, если в дошкольном возрасте их воспитанию не уделяли достаточного внимания. Исследования показывают, что наибольшие трудности в начальной школе испытывают не те дети, которые имеют к концу дошкольного возраста недостаточный объем знаний и навыков, а те, которые проявляют интеллектуальную пассивность, у которых отсутствуют желание и привычка думать, решать задачи, прямо не связанные с какой-либо интересующей ребенка игровой или житейской ситуацией. Так, один первоклассник никак не мог ответить на вопрос, сколько будет, если к одному прибавить еще один. Он отвечал: то «пять», то «три», то «десять». Но когда перед ним поставили чисто практическую задачу: «Сколько будет у тебя денег, если папа дал тебе один рубль и мама один рубль?», — мальчик, почти не задумываясь, ответил: «Конечно, два!»

Мы знаем, что формированию устойчивых познавательных интересов способствуют условия систематического дошкольного обучения. Однако даже в этих условиях часть детей обнаруживает интеллектуальную пассивность, и для ее преодоления требуется углубленная индивидуальная работа с ребенком.

Уровень развития познавательной деятельности, который может быть достигнут детьми к концу дошкольного возраста и который достаточен для успешного обучения в начальной школе, включает в себя, кроме произвольного управления этой деятельностью, о чем говорилось раньше, и определенные качества восприятия и мышления ребенка.

Ребенок, поступающий в школу, должен уметь планомерно обследовать предметы, явления, выделять их разнообразные свойства. Ему необходимо владеть достаточно полным, точным и расчлененным *восприятием*, так как учение в начальной школе в значительной мере основано на выполняемой под руководством учителя собственной работе детей с различным материалом. В процессе такой работы происходит выделение существенных свойств вещей. Важное значение имеет хорошая ориентировка ребенка в пространстве и времени. Буквально с первых дней пребывания в школе ребенок получает указания, которые невозможно выполнить без учета пространственных признаков вещей, знания направлений пространства. Так, например, учитель требует провести линию «наискось от левого верхнего к правому нижнему углу» или «прямо вниз по правой стороне клетки» и т. п. Представление о времени и чувство времени, умение определить, сколько его прошло, — важное условие организованной работы ученика в классе, выполнения заданий в указанный срок.

Особенно высокие требования предъявляет обучение в школе, систематическое усвоение знаний *к мышлению ребенка*. Ребенок должен уметь выделять существенное в явлениях окружающей действительности, уметь сравнивать их, видеть сходное и отличное; он должен научиться рассуждать, находить причины явлений, делать выводы.

Еще одной стороной психического развития, определяющей готовность ребенка к школьному обучению, является *развитие его речи* — овладение умением связно, последовательно, понятно для окружающих описать предмет, картинку, событие, передать ход своей мысли, объяснить то или другое явление, правило.

Наконец, психологическая готовность к школе включает *качества личности ребенка*, помогающие ему войти в коллектив класса, найти свое место в нем, включиться в общую деятельность. Это общественные мотивы поведения, те усвоенные ребенком правила поведения по отношению к другим людям и то умение устанавливать и поддерживать взаимоотношения со сверстниками, которые формируются в совместной деятельности дошкольников.

Основное место в подготовке ребенка к школе занимает организация игры и продуктивных видов деятельности. Именно в этих видах деятельности впервые возникают общественные мотивы поведения, складываются иерархия мотивов, формируются и совершенствуются действия восприятия и мышления, развиваются социальные навыки взаимоотношений. Конечно, это происходит не само собой, а при постоянном руководстве деятельностью детей со стороны взрослых, которые передают подрастающему поколению опыт общественного поведения, сообщают необходимые знания и вырабатывают нужные навыки. Некоторые качества могут быть сформированы только в процессе систематического обучения дошкольника на занятиях — это элементарные умения в области учебной деятельности, достаточный уровень произвольности познавательных процессов.

В психологической подготовке детей к школе немалую роль играет специальная воспитательная работа, которая ведется в старшей и подготовительной группах детского сада. В этом случае дети получают обобщенные и систематизированные знания. Их обучают ориентироваться в новых областях действительности (в количественных отношениях вещей, в звуковой материи языка), организуют овладение навыками на этой широкой основе. В процессе такого обучения у детей вырабатываются те элементы теоретического подхода к действительности, которые дадут им возможность сознательно усваивать любые знания.

Субъективно готовность к школе нарастает вместе с неизбежностью первого сентября идти в школу. В случае здорового, нормального отношения близких к школе и к учению ребенок с нетерпением готовится к школе.

Трудности адаптации к школе. Ситуация неопределенности всегда является волнующей ситуацией. Каждый ребенок перед школой испытывает чрезвычайное волнение в связи с предстоящим неизвестным новым. Жизнь в новых по сравнению с детским садом условиях может привести к тому, что ребенок в младших классах будет подчиняться большинству вопреки собственному желанию. Надо помочь ребенку в этот трудный для него период жизни обрести самого себя, самому отвечать за свои поступки.

У каждой деятельности свой престиж. Оценка, которую ученик получает на уроке, есть объективная мера его знаний, мера выполнения им учебных обязанностей. Плохая оценка не компенсируется ни послушанием, ни раскаянием, ни успехами в других начинаниях. В качестве оценки для ребенка выступают похвала учителя, баллы, выраженные цифрами (5, 4, 3, 2 и даже 1). Учебная деятельность развивает у ребенка потребность добиваться успеха в учении, что дает ему признание окружающих. Однако дети легко замещают символами знаний сами знания. Они начинают заниматься *накопительством символов*: считать пятерки.

Притязания ребенка на значимое место в учебной деятельности могут порой порождать чувство превосходства. Мы, взрослые,

должны учитывать этот трудный этап в жизни детей, должны постоянно, но ненавязчиво поддерживать ребенка, указать ему правильный путь выбора поведения. Если отношение взрослого к ребенку по поводу успеха его в учении строится в плане сравнения одного ребенка с другими, то у младшего школьника может возникнуть установка на достижение успеха для себя и отчуждение от одноклассников. Это сразу же проявляется в поведении (зависть, конкуренция). Если взрослый учит ребенка *сопереживать*, *умению радоваться успехам другого* и разделять неудачи, то такая позиция развивает в ребенке потребность в товариществе.

Тенденции развития личности младшего школьника. Хотя современный младший школьник психологически погружен в учебную деятельность, для него чрезвычайно значимы успехи в школе, жизнь его продолжается и вне школы. Городской ребенок играет с товарищами во дворе своего дома, ходит с ними по улицам; сельский ребенок общается со сверстниками в своем дворе, бегаёт с ними на луг, в лес, на речку. Все дети в этом возрасте начинают *на в е щ а т ь друг друга дома*. Общение становится более свободным — теперь ребенок сам может организовать встречу с тем, кого он предпочитает. Отношения вне школы определяются взаимными симпатиями и антипатиями детей. Чувство симпатии к сверстнику становится достаточно устойчивым. В этом чувстве ребенок утверждает и свой выбор и самого себя. Он отстаивает свое *право на симпатию* к другому ребенку и может противостоять взрослым, если они не одобряют его выбор. В этом уже можно видеть определенную *п о з и ц и ю* ребенка по отношению к своим человеческим правам.

Обладание *правами* и *обязанностями* (долженствованием) происходит в процессе развития ребенка не однозначно. Ребенок с энтузиазмом ориентируется в своих правах и в случае ущемлений со стороны взрослого активно отстаивает их. Что же касается обязанностей, то они чаще всего приводят его в уныние (он не хочет сделать попку, его затрудняют домашние обязанности и т. д.). Таким образом, утверждение своего «я» через отстаивание своих прав гораздо *п о н я т н е е* ему ребенка, нежели утверждение своего «я» через выполнение долга. Обязанности выступают для него чаще всего как акт насилия над его волей, а не как *н е о б х о д и м о с т ь*. Безусловно, сопротивление требованиям со стороны взрослого оказывают лишь те дети, которых любящие родители балуют своей снисходительностью. Ребенок шестилетнего возраста в тех условиях, когда родители реально нуждаются в его помощи, уже способен четко выполнять данные ему посильные обязанности. Такой ребенок безусловно больше подготовлен к жизни, более развит в социальном отношении.

Свою личность младший школьник отстаивает и в том, что он стремится поддержать престиж своей половой принадлежности. Дети еще более пристрастно, чем до школы, объединяются в группы мальчиков и в группы девочек. В этот период ребенок

строит себе «идеальную» модель поведения с помощью предпочитаемого взрослого или другого школьника того же пола заимствует через подражание черты того человека, к которому он эмоционально расположен.

Постепенно осознавая себя среди других людей как носителя определенного пола, возраста, нации, ребенок начинает осознавать свое бытие как типичное («мы — дети», «мы — мальчишки», «мы — школьники», «мы — русские») и как индивидуальное («я», «именно я есть», «именно я буду»).

Все достижения личности ребенка, который по социальному статусу является младшим школьником, есть предтеча второго рождения его личности, когда начнет устанавливаться его мировоззрение и вырабатываться жизненная, гражданская позиция.

РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

- Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.
Валлон А. Психическое развитие ребенка. М., 1965.
Венгер Л. А. Восприятие и обучение. (Дошкольный возраст). М., 1969.
Возрастная и педагогическая психология/Под ред. А. В. Петровского. 2-е изд. М., 1979, гл. 2, 3.
Выготский Л. С. Избранные психологические исследования. М., 1956.
Выготский Л. С. История развития высших психических функций.— Собр. соч. М., 1983, т. 3.
Гальперин П. Я. Развитие исследований по формированию умственных действий.— В кн.: Психологическая наука в СССР. М., 1959, т. 1.
Диагностика умственного развития дошкольников/Под ред. Л. А. Венгера и В. В. Холмовской. М., 1978.
Дидактические игры и упражнения по сенсорному воспитанию дошкольников/Под ред. Л. А. Венгера. М., 1973.
Запорожец А. В. Развитие произвольных движений. М., 1960.
Котырло В. К. Развитие волевого поведения у дошкольников. Киев, 1971.
Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. 3-е изд. М., 1972.
Лисина М. И. Генезис форм общения у детей.— В кн.: Принцип развития в психологии/Под ред. Л. И. Анцыферовой. М., 1978.
Мухина В. С. Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта. М., 1981.
Пиаже Ж. Психология интеллекта.— В кн.: Пиаже Жан. Избранные психологические труды. М., 1969.
Поддьяков Н. Н. Мышление дошкольника. М., 1977.
Развитие общения у дошкольников/Под ред. А. В. Запорожца и М. И. Лисиной. М., 1974.
Развитие познавательных и волевых процессов у дошкольников/Под ред. А. В. Запорожца и Я. З. Неверович. М., 1965.
Сенсорное воспитание в детском саду/Под ред. Н. П. Сакулиной и Н. Н. Поддьякова. М., 1969.
Фигурин Н. Л., Денисова М. П. Этапы развития детей в возрасте от рождения до одного года. М., 1949.
Эльконин Д. Б. Психология игры. М., 1976.
Якобсон С. Г. Становление психологических механизмов этической регуляции поведения.— В кн.: Психология формирования и развития личности/Под ред. Л. И. Анцыферовой. М., 1981.

ОГЛАВЛЕНИЕ

От автора	3
Предисловие	4
Раздел первый. ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ДЕТСКОЙ ПСИХОЛОГИИ	10
Глава 1. Детская психология как наука об особенностях психического развития ребенка	—
§ 1. Предмет детской психологии	—
§ 2. Значение детской психологии. Ее связи с другими науками	13
Глава 2. Методы детской психологии	15
§ 1. Методы научно-психологического изучения развития детей	—
§ 2. Изучение детей воспитателем детского сада	26
Глава 3. Основные закономерности психического развития	28
§ 1. Роль биологических и социальных факторов в психическом развитии ребенка	—
§ 2. Психическое развитие и деятельность	34
§ 3. Психическое развитие и обучение	38
§ 4. Возрастные этапы и периодизация психического развития	44
§ 5. Индивидуальные особенности психического развития детей.	49
Раздел второй. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ В МЛАДЕНЧЕСТВЕ И РАННЕМ ДЕТСТВЕ	53
Глава 4. Психическое развитие ребенка на первом году жизни	—
§ 1. Новорожденность	—
§ 2. Младенчество	58
Глава 5. Характеристика раннего детства	73
§ 1. Важнейшие достижения раннего детства	—
§ 2. Умственное развитие ребенка в раннем детстве	94
§ 3. Предпосылки формирования личности в раннем детстве	106
Раздел третий. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РЕБЕНКА В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ	115
Глава 6. Игра как ведущая деятельность в дошкольном возрасте	—
§ 1. Общая характеристика игровой деятельности	—
§ 2. Роль игры в психическом развитии ребенка	122
§ 3. Влияние игрушки на психическое развитие ребенка	125
Глава 7. Продуктивные виды деятельности, элементы труда и учения в дошкольном детстве	130
§ 1. Развитие изобразительной деятельности	135
§ 2. Содержание детского рисунка	143
§ 3. Развитие других видов продуктивной деятельности	143
§ 4. Развитие элементов учебной и трудовой деятельности	147
Раздел четвертый. РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ ДОШКОЛЬНИКА	156
Глава 8. Условия развития личности дошкольника	—
§ 1. Влияние взрослого на развитие личности дошкольника	—
§ 2. Ребенок в группе сверстников	161
§ 3. Мальчики и девочки	161
§ 4. Деятельность и развитие личности дошкольника	166
Глава 9. Развитие мотивов поведения и формирования самосознания ребенка в дошкольном возрасте	171
§ 1. Содержание мотивов поведения дошкольника. Формирование системы мотивов	—
§ 2. Самосознание и самооценка у детей дошкольного возраста	177
Глава 10. Формирование нравственных качеств личности	180
§ 1. Позитивные достижения и негативные образования в развитии личности	—

§ 2.	Роль этических эталонов в формировании личности ребенка	192
Глава 11.	Развитие чувств	198
§ 1.	Особенности чувств дошкольника	—
§ 2.	Основные направления развития чувств	201
Глава 12.	Развитие воли	204
§ 1.	Роль волевых действий в поведении дошкольника	—
§ 2.	Направления развития волевых действий	206
Раздел пятый.	УМСТВЕННОЕ РАЗВИТИЕ ДОШКОЛЬНИКА	213
Глава 13.	Развитие речи в дошкольном возрасте	—
§ 1.	Практическое овладение языком и осознание речи	—
§ 2.	Развитие функций речи	217
Глава 14.	Сенсорное развитие дошкольника	221
§ 1.	Развитие ориентировки в свойствах предметов	222
§ 2.	Развитие ориентировки в пространстве и времени	232
§ 3.	Восприятие рисунка	236
Глава 15.	Развитие мышления дошкольника	238
§ 1.	Общая характеристика развития мышления в дошкольном возрасте	—
§ 2.	Развитие образного мышления дошкольника	242
§ 3.	Усвоение логических форм мышления	246
Глава 16.	Развитие внимания, памяти и воображения в дошкольном возрасте	251
§ 1.	Развитие внимания	252
§ 2.	Развитие памяти	254
§ 3.	Развитие воображения	257
Заключение.	ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ	262
Рекомендуемая литература		270

Валерия Сергеевна Мухина

ДЕТСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ИБ № 7889

Зав. редакцией *Н. П. Семькин*
 Редактор *А. И. Луньков*
 Младший редактор *Н. А. Ставицкая*
 Художник *М. П. Шульман*
 Художественный редактор *Е. Л. Скорина*
 Технический редактор *Р. С. Невретдинова*
 Корректор *Н. В. Бурдина*

Сдано в набор 17.04.84. Подписано к печати 29.10.84. Формат 60×90¹/₁₆.
 Бум. офсетная № 2. Гарнит. литературная. Печать офсет. Усл. печ. л. 17+фор. 0,25. Усл. кр.-отт. 17,5. Уч.-изд. л. 19,66+фор. 0,45. Тираж 126 000 экз. Заказ 795. Цена 1 руб.

Ордена Трудового Красного Знамени издательство «Просвещение» Государственного комитета РСФСР по делам издательства, полиграфии и книжной торговли. 129846, Москва, 3-й проезд Марьиной роши, 41.

Смоленский полиграфкомбинат Росглавополиграфпрома Государственного комитета РСФСР по делам издательства, полиграфии и книжной торговли, 214020 г. Смоленск, ул. Смольянинова, 1.