

МЛАДШИЙ ШКОЛЬНЫЙ ВОЗРАСТ*

Аннотация. Младший школьный возраст (с 6–7 до 10–11 лет) определяется важным внешним обстоятельством в жизни ребенка – поступлением в школу. В настоящее время школа принимает, а родители отдают ребенка в 6–7 лет. Школа берет на себя ответственность через формы различных собеседований определить готовность ребенка к начальному обучению. Семья принимает решение о том, в какую начальную школу отдать ребенка: государственную или частную, трехлетнюю или четырехлетнюю.

Поступив в школу и продолжая играть, ребенок автоматически занимает совершенно новое место в системе отношений людей: у него появляются постоянные обязанности, связанные с учебной деятельностью. Близкие взрослые, учитель, даже посторонние люди общаются с ребенком не только как с уникальным человеком, но и как с человеком, взявшим на себя обязательство учиться, как все дети в его возрасте, в его стране, на его Родине. Он учится понимать что такое ответственность.

К концу дошкольного возраста ребенок представляет собой в известном смысле личность: он отдает себе отчет в том, какое место занимает среди людей (он дошкольник) и какое место ему предстоит занять в ближайшем будущем (он пойдет учиться в школу). Одним словом, ребенок благодаря участию близких и окружающих людей открывает для себя новое место в социальном пространстве человеческих отношений. К этому периоду он уже многого достиг в межличностных отношениях: он ориентируется в семейно-родственных отношениях и умеет занять желаемое и соответствующее своему социальному статусу место среди родных и близких. Он по-детски умеет строить отношения со взрослыми и сверстниками: имеет навыки самообладания, порой умеет подчинить себя обстоятельствам, чем позже может гордиться. 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 него уже достаточно развиты рефлексивные способности. В этом возрасте существенным достижением в развитии личности ребенка выступает преобладание мотива «Я должен» над мотивом «Я хочу».

Один из важнейших итогов психического развития в период дошкольного детства – психологическая готовность ребенка к школьному обучению.

* Раздел II. Детство. Раздел I не воспроизводится: его концепция была выстроена и впервые заявлена в монографии В.С. Мухиной Личность: Мифы и Реальность (Альтернативный взгляд. Системный подход. Инновационные аспекты), которая претерпела семь изданий [1]. Концепция автора продолжает развиваться из года в год.

Печатается в контексте вводимых принципиально новых идей и новых эмпирических, научных и художественных материалов, которые сущностно преобразовали содержание учебника В.С. Мухиной «Возрастная психология: Феноменология развития», претерпевшего 17 изд. [2].

И заключается она в том, что у ребенка к моменту поступления в школу складываются психологические свойства, присущие собственно школьнику. Окончательно эти свойства могут сложиться только в ходе школьного обучения под влиянием присущих ему условий жизни и деятельности.

Младший школьный возраст обещает ребенку через отношения и ожидания родных и близких новые достижения в новой сфере человеческой деятельности – учении. Ребенок в начальной школе должен усвоить специальные психофизические и психические действия, которые должны обслуживать письмо, арифметические действия, чтение, физкультуру, рисование, ручной труд и другие виды учебной деятельности. На основе учебной деятельности при благоприятных условиях обучения и достаточном уровне умственного развития ребенка возникают предпосылки к теоретическому сознанию и мышлению (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов).

В период дошкольного детства в перипетиях отношений со взрослыми и со сверстниками ребенок обучается рефлексии на других людей. В школе в новых условиях жизни эти приобретенные рефлексивные способности оказывают ребенку хорошую услугу при решении проблемных ситуаций в отношениях с учителем и одноклассниками. В то же время учебная деятельность требует от ребенка особой рефлексии, связанной с умственными операциями: анализом учебных задач, контролем и организацией исполнительских действий, а также контролем за вниманием, мнемоническими действиями, мысленным планированием и решением задач.

Новая социальная ситуация вводит ребенка в строго нормированный мир отношений и требует от него организованной произвольности, ответственной за дисциплину, за развитие исполнительских действий, связанных с обретением навыков учебной деятельности, а также за умственное развитие. Таким образом, новая социальная ситуация ужесточает условия жизни ребенка и выступает для него как стрессовая. У каждого ребенка, поступившего в школу, повышается психическая напряженность. Это отражается не только на физическом здоровье, но и на поведении ребенка.

Ребенок дошкольного возраста живет в условиях своей семьи, где обращенные к нему требования сознательно или бессознательно коррелируются с его индивидуальными особенностями: семья обычно соотносит свои требования к поведению ребенка с его возможностями.

Другое дело – школа. В класс приходит много детей, и учитель должен работать со всеми. Это определяет неукоснительность требований со стороны учителя и усиливает психическую напряженность ребенка. До школы индивидуальные особенности ребенка могли не мешать его естественному развитию, так как эти особенности принимались и учитывались близкими людьми. В школе происходит стандартизация условий жизни ребенка, в результате выявляется множество отклонений от предначертанного пути развития: гиперактивность, гипертония, выраженная заторможенность. Эти отклонения ложатся в основу детских страхов, снижают волевую активность, вызывают угнетенные состояния, провоцируют ослабление энергетического потенциала и т. д. Ребенку, однако, предстоит преодолеть навалившиеся на него испытания.

Общая сензитивность к воздействию окружающих условий жизни, свойственная детству, содействует развитию адаптационных форм поведения,

рефлексии и психических функций. В большинстве случаев ребенок приспосабливает себя к стандартным условиям. Ведущей деятельностью становится учебная. Помимо усвоения специальных умственных действий и действий, обслуживающих письмо, чтение, рисование, труд и др., ребенок под руководством учителя начинает овладевать содержанием основных форм человеческого сознания (науки, искусства, морали и др.) и учится действовать в соответствии с традициями и новыми социальными ожиданиями людей. Он становится ответственным.

В новых отношениях со взрослыми и со сверстниками ребенок продолжает развивать рефлексию на себя и других. В учебной деятельности, притязая на признание, ребенок упражняет свою волю к достижению учебных целей. Добиваясь успеха или терпя поражение, он попадает в капкан сопутствующих негативных образований (чувству превосходства над другими или зависти). Развивающаяся способность к идентификации с другими и здравомыслию * помогает снять напор негативных образований и развить в принятые, позитивные формы общения.

В процессе периода детства ребенок продолжает развиваться телесно (совершенствуются координация движений и действий, образ тела, ценностное отношение к себе телесному). Телесная активность, координированность движений и действий помимо общей двигательной активности направлены на освоение специфических движений и действий, обеспечивающих учебную деятельность.

Учебная деятельность требует от ребенка новых достижений в развитии речи, внимания, памяти, воображения и мышления; создает новые условия для личностного развития ребенка.

Различия между детьми, учащимися в начальной школе, из семьи и оставшимися без попечения родителей роковым образом влияют на их развитие, бытие и психическое самочувствие тех, кто систематически депривирован.

Аффективные переживания детей младшего школьного возраста, подвергающихся семейному насилию, и детей, лишенных родительского попечительства, ослабляют их энергетический потенциал и снижают потенциал физической и психической активности.

Ключевые слова: младший школьный возраст (с 6-7 до 10-11 лет); игра; учебная деятельность; место в системе общественных отношений; постоянные обязанности в семье; обязанность учить себя; понимание необходимости быть ответственным; детская личность в школьном возрасте – новое место в социальном пространстве человеческих отношений; ориентирование в семейно-родственных отношениях; место, соответствующее социальному статусу младшего школьника; достижения: имеет навыки самообладания, умеет подчинить себя заданным условиям (обстоятельствам), понимает, что оценка его поступков определяется тем, как его поступки выглядят в глазах других людей; рефлексивные способности (рефлексия на себя и других, рефлексия, связанная с умственными действиями); чувство долга («Я должен»); психологическая готовность ребенка к школьному обучению; усвоение специальных психофизических и психических действий, которые обслуживают все формы обучения (письмо, арифметические

* Здравомыслие – способность правильно, разумно мыслить, рассуждать. [Словарь русского языка: в 4-х т. Т. 1: 4-е изд. М., 1999.]

действия, чтение, физкультура, рисование, ручной труд и др.); умственное развитие ребенка; предпосылки к теоретическому сознанию; вхождение в нормативный мир отношений; послушание; чувство долга; психическая напряженность; неукоснительность требований со стороны школы и учителя; стандартизация условий проявлений ребенка в школе; возможные отклонения от ожидаемого пути развития: гиперактивность, гиподинамия, выраженная заторможенность; детские страхи; угнетенные состояния; общая сензитивность к воздействию социальных условий; адаптация к новым условиям развития и бытия; учение как ведущая деятельность; овладение содержанием основных форм человеческого сознания: науки, искусства, морали и др.; умение действовать в соответствии с традициями и новыми социальными ожиданиями; ответственность; содержание притязаний на признание; упражнение воли; капкан негативных образований: чувство превосходства, зависть и т. п.; особенности идентификации-обособления в младшем школьном возрасте; позитивные формы общения; общая двигательная активность, освоение специфических движений и действий: динамика телесного развития; ценностное отношение к себе телесному; учебная, игровая и другие виды деятельности; личность ребенка младшего школьного возраста; младший школьник – из семьи и без попечения родителей.

Abstract. *The primary school age (ages 6–7 to 10–11) is defined by an important circumstance in a child's life – school entry. The school currently accepts and parents send their child to school at the age of 6 or 7. The school assumes responsibility for determining the suitability of the child for primary education through a variety of assessment processes. The family decides whether the child shall attend a public or a private primary school, a three-year or a four-year school.*

Once a child starts school and continues to play, he or she automatically assumes a completely new role in the system of human relations: permanent duties arise as a result of the learning process. The closest adults, teachers, and even outsiders come into contact with a child, not only as a unique individual, but as a person who has made a commitment to learning, as all children of his/her age, in his country, in homeland. He learns to understand what responsibility is.

By the end of pre-school, the child is, in a sense, a person. He or she is aware of his or her place among people (pre-schooler) and his or her place in the near future (school). In a word, he/she discovers for himself/herself a new place in the social space of human relationships. By this period, he/she has already achieved a lot in interpersonal relationships: he knows how to navigate in family relationships and is able to take the desired and corresponding to its social status place among his family and friends.

He is child-like able to build relationships with adults and peers: he has the skills of self-control and is sometimes able to subordinate himself to the circumstances, which he may later become proud of. He already understands that the assessment of his actions and motives is not so much determined by his own attitude towards himself («I am good»), but above all, by how his actions look in the eyes of other people. His or her reflexive abilities are already quite developed. At this age, a significant achievement in the development of child's personality is the predominance of the «I must» motive over the «I want» motive.

One of the most important outcomes of mental development during preschool childhood is child's psychological readiness for schooling. It consists in the fact that the

child, by the time he/she enters school, has psychological properties that are actually inherent in a schoolchild. These characteristics can only be finally formed in the course of schooling under the influence of the inherent conditions of life and activity.

The primary school age is a promise to a child of new achievements in a new field of human activity – learning. A child in primary school learns special psycho-physical and mental activities that should serve the purpose of writing, arithmetic, reading, physical education, drawing, manual work and other learning activities. The prerequisites for theoretical consciousness and thinking emerge from learning activities under favourable learning conditions and at a sufficient level of mental development (D.B. Elkonin, V.V. Davydov).

During preschool childhood in the peripeteia of relations with adults and peers a child learns to reflect on other people. At school in new conditions of life these acquired reflexive abilities serve a child well in solving problem situations in relations with the teacher and classmates. At the same time, school activities require a child to have a special reflection connected with mental operations: analysis of educational tasks, control and organization of executive actions, as well as control of attention, mnemonic actions, mental planning and problem solving.

The new social situation introduces a child to a strictly normed world of relationships and requires organised autonomy, responsible for discipline, for the development of executive actions related to the acquisition of learning skills, as well as for mental development. Thus, new social situation toughens child's living conditions and acts as a stressor for him or her. Every child who enters school experiences an increase in mental tension. This is not only reflected in child's physical health, but also in his or her behaviour.

The pre-school child lives within the context of his or her family, where the demands made on him or her are consciously or unconsciously correlated with his or her individual characteristics: The family usually matches its demands on the child's behaviour with his or her abilities.

School is another matter. Many children come to the class, and the teacher has to work with all of them. This makes the demands on the teacher more stringent and increases the mental tension of the child. Before school, child's personality traits could have remained within the range of the natural development of a child, because the traits were accepted and considered by the people closest to a child. The school standardization of child's living conditions leads to revelation of a number of deviations from the pre-ordained developmental path: hyper-excitability, hyper-dynamism, expressed retardation. These deviations form the basis of children's fears, reduce willpower, cause depression, etc. The child will have to overcome the challenges heaped upon him.

The general sensitivity to the effects of the environment, which is characteristic of childhood, promotes the development of adaptive behaviours, reflection and mental functions. In most cases, a child adapts to standard conditions. The leading activity is learning. Besides learning special mental actions and activities for writing, reading, drawing, work, etc., the child, under the guidance of the teacher, begins to acquire the content of basic forms of human consciousness (science, art, morals, etc.) and learns to act in accordance with traditions and new social expectations of people. He becomes responsible.

In new relationship with adults and peers a child continues to develop reflection on him/her-self and others. In learning activities, a child exercises his or her will to achieve

learning goals by claiming recognition. If a child succeeds or fails, he or she becomes trapped in the accompanying negative formations (feelings of superiority over others or envy). Child's evolving ability to identify with others helps to relieve the pressure of negative formations and develop into accepted, positive forms of communication.

At the end of childhood period, a child continues to develop bodily (coordination of movements and actions, body image, body valuation). Apart from general motor activity, bodily activity and coordination of movements and actions are aimed at mastering specific movements and actions which support learning activity.

Learning activity requires a child to make new achievements in speech development, attention, memory, imagination and thinking; it creates new conditions for child's personal development.

The differences between children in primary school, those from family and those without parental care have a fatal impact on their development, being and mental wellbeing for those who are systematically deprived.

The affective experiences of primary school-age children exposed to family violence and children deprived of parental care weaken their energetic potential and reduce their potential for physical and mental activity.

Keywords: primary school age (from 6-7 to 10-11 years); play; learning activity; place in the system of social relations; permanent duties in the family; obligation to teach oneself; understanding of the necessity to be responsible; child personality at school age – new place in the social space of human relations; orientation in family and kinship relations; place corresponding to the social status of a younger schoolchild; achievements: has self-control skills, is able to submit himself to given conditions (circumstances), understands that the evaluation of his actions is determined by how his actions look in the eyes of others; reflexive abilities (reflection on himself and others, reflection related to mental actions); sense of duty («I must»); child's psychological readiness for schooling; the acquisition of special psychophysical and mental activities that serve all forms of learning (writing, arithmetic, reading, physical education, drawing, manual work, etc.); child's mental development; prerequisites for theoretical consciousness; entry into the normative world of relationships; obedience; sense of duty; mental tension; rigidity of school and teacher demands; standardization of child's school environment; possible deviations from the expected developmental path: hyper-excitability, hypodynamia, pronounced lethargy; childhood fears; depressed states; general sensitivity to the impact of social conditions; adaptation to new conditions of development and existence; learning as a leading activity; mastering the content of basic forms of human consciousness: science, art, morality, etc.; ability to act in accordance with traditions and new social expectations; responsibility; content of claims for recognition; exercise of will; trap of negative formations: feeling of superiority, envy, etc.; peculiarities of identification-separation in the primary school age; positive forms of communication; general motor activity, mastering of specific movements and actions: dynamics of body development; value attitude towards the body self; learning, play and other activities; personality of the primary school age child; the primary school child - from family and without parental care.

В начале жизни школу помню я;
Там нас, детей беспечных, было много;
Неровная и резвая семья.

А. Пушкин

Из чего только сделаны мальчики?
Из чего только сделаны мальчики?
Из улиток, ракушек
И зеленых лягушек.
Вот из этого сделаны мальчики!

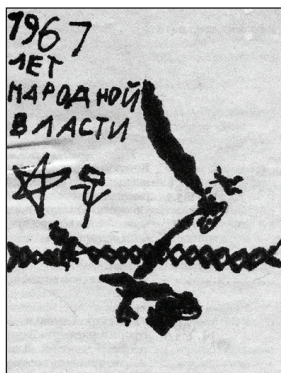
Из чего только сделаны девочки?
Из чего только сделаны девочки?
Из конфет и пирожных
И сластей всевозможных.
Вот из этого сделаны девочки!

С. Маршак. О мальчиках и девочках

1. В канун поступления в школу и первые месяцы принципиально новой деятельности*

17.V.1967 год

Андрюше 6, 3, 4 лет, месяцев и дней**. Совсем недавно прошли майские праздники. Возможно под впечатлением от них Андрюша выстроил в рисунке следующую композицию: написал год, в котором он проживает



в данный момент времени, провозглашает знаковые слова «народная власть». Изображает символы СССР: звезду и «серп и молот», а ниже дорисовывает любимый сюжет: боевые действия. Последняя тема сделана условно, по-быстрому.

Андрюшу давно мучает вопрос: «1967 год – это что считают? Что было 1967 лет тому назад? А до того что было?». Как кратко объяснить о новом летоисчислении и о Рождестве Христовом, если эта тема в названное время табуирована?

Занесли на Бога
серп и молот.
Повернули реки
не в ту степь...

Ю. Кузнецов возмездия.

Реально метаморфозы знаков духовной жизни человека трудно постичь малому ребенку... В откровениях Иоанна Богослова Суд Божий предстанет через Сына Человеческого, который пустит острый серп свой в знак

* Мухина В.С. Таинство детства: в 2-х т. Т. 2. 3-е изд. Екатеринбург, 2005. Здесь и далее всюду ссылки на Т. 2 данного издания.

** Принятое в возрастной психологии обозначение возраста ребенка: первое число показывает год, второе – месяц, третье – день жизни ребенка (предложено В. Штерном).

Слово возмездие Андрюше известно на собственном опыте. Именно в этот день, когда Дюка катался на велосипеде, Кирилл играл своим самолетиком. Когда Кирилл вдруг отвлекся от самолетика и отошел на миг, Андрюша тут же озорно и радостно наехал на игрушку, смяв крыло самолета.

Бабуля взяла покалеченный самолетик и протянула его Андрюше: «Ну вот! Теперь это твоя игрушка, а Кириллу отдадим твой, целый».

Андрюша устроил рев. Однако скоро смирился с возмездием. *Возмездие* – всегда отплата, кара за причиненное, совершенное зло.

18.V.1967 год

6, 3, 5. Прощальный торт – Андрюша и Кирюша уезжают на дачу, а позже пойдут 1 сентября учиться в первый класс.

Вечером принесли в дом большой торт. Мальчики кинулись рассматривать, как он украшен. У Кирилки горят глаза: «Скорей бы отведать».

Объявляю: «Этот торт понесем завтра в детский сад – он прощальный, для всех ребят и вашей воспитательницы».

Дети молчат.

– Я считаю, что вы должны отнести его в сад всем детям. Это будет правильно – ведь вы расстаетесь на все лето.

19.V.1967

6, 3, 6. Раннее утро. Слышу: мальчики обсуждают с отцом оформление торта. Вдруг отец делает провокационное предложение: «Давайте оставим его дома? Вот по какому кусищу всем достанется!».

Кирилл. Не-ет!.. Мы отнесем всем ребятам.

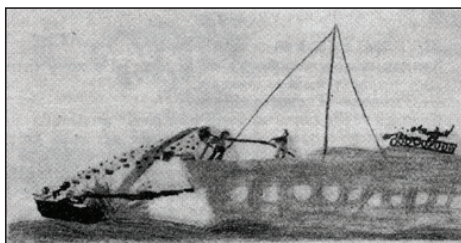
По дороге в сад Кирилл говорит: «Сейчас придем, а ребята все кинутся к нам и будут говорить: “Поздравляем, поздравляем”». В самом деле, Кирилл оказался прав – дети действительно побежали навстречу и принялись поздравлять с днем рождения.

Вечером Кирилл рассказывал, что Валентина Ивановна всем ребятам говорила, что у Кирюши и Андрюши особый день – они прощаются с садиком: летом они будут жить на даче, а 1 сентября пойдут в школу.

Неизменно любимая тема: бой, война на суше и на море! Эти батальные сцены переполняют Андрюшины сердце и голову.

Дюка всегда с упоением рисует батальные сцены. Все рисунки полны экспрессии и выраженного напряжения.

Как это удастся маленькому мальчику?



«Война на море»
(Андрюше 6, 3, 5)

11.VI.1967

6, 3, 29. *Зависть и покаяние.* У Кирилла уже около недели воспален глаз. Решили показать врачу.

Итак, Кирилл едет с мамой в Москву.

Бабушка и Андрюша нас провожают. Кирюше уезжать не хочется. Андрюшу раздрают сложные чувства: завидно, что Кирилл будет в Москве, жаль расставаться с братом, непривычно быть одному, и еще одно: «А я буду дышать свежим воздухом, а ты дурным!».

– Андрей, гадкий мальчишка. Надо сочувствовать брату, у него глаз болит, а ты дразнишь. Отойди от нас.

Плетется в стороне. Тихо плачет. Такой маленький и жалкий человечек.

– Ну ты чего? Завидуешь, что не у тебя болит глаз?

Андрей. Нет. Я плачу оттого, что раскаиваюсь.

Раскаяние – хорошее чувство. Раскаяние – сознание своей вины, сожаление о совершенном проступке. Дюка прощен и обласкан. (И все-таки грустно – плохие чувства всколыхнулись в Дюке. И зависть плохая.)

12.VI.1967

6, 3, 30. **Панама – девчоночья?** Кириллу велено носить темные очки-консервы, панаму, не есть сладкое и принимать всякие лекарства. В «Детском мире» купили такую панаму, чтобы закрывала уши. Кирилл подозрительно спрашивает: «Это девчоночья?»

– Что из того. Ведь тебе велено прикрывать уши – у тебя фотодерматоз и еще бог знает что от солнышка.

Кирилл утешает себя: «Ладно. Сережа ведь ходит в такой панаме, а ему вон десять лет. И я буду ходить. На даче».

По возвращении на дачу из Москвы на пароходе предлагаю Кириллу сменить шапочку с козырьком на панаму.

Кирилл. Давай начну ходить в панаме с завтрашнего дня.

– Эх ты! Боишься, что тебя перепутают с девочкой? Только глупцы этого боятся. Впрочем, как хочешь.

Кирилл (решительно). Давай панаму.

– Да ладно уж, завтра наденешь.

Кирилл. Давай панаму.

Надел. Тут же забыл о ее существовании.

Кирилл бежит к даче. Увидел мальчишек: «Ребята! Я плыл под семью мостами! Я видел, как чайки дерутся! Видел ласточкины гнезда».

Ребята завидуют. (Вот эта зависть хорошая: в ней желание увидеть то же, что и рассказчик, в ней есть и доля сопереживания.)

«А еще я познакомился с моряком Колей. Он в тельняшке. Он про голубей рассказывал».

Я ребят воодушевляю: «С Колей вы тоже познакомитесь. Я через час поеду в Москву на этом же теплоходе, и вы меня пойдете провожать».

Через час пять мальчишек идут к причалу. К счастью, Коля (парнишка лет семнадцати) был здесь. Коля подошел к Кириллу. Я представила ему всех ребят. Коля поздоровался со всеми за руку. Сказал, что часто будет сюда приплывать. Но гудок. Быстрые рукопожатия. Ребята бегут по причалу, машут руками. Коля машет тоже. Какой-то матрос иронически замечает: «А ты-то, Коля, чего размахался?». Паренек смутился. Я его поддержала: «Он со своими приятелями прощается». – «Да, да! Вон, видишь, сколько их! Пятеро. Все мои приятели», – отпарировал Коля. А приятели бежали до конца причала и, остановившись, еще долго-долго размахивали руками.

17.VI.1967

6, 4, 4. Я приехала на дачу. Как только дети увидели меня, сразу же, не здороваясь, стали спешно звать в березовую рощу: «Там сидит раненый грач». Пришлось поставить сумки и бежать за мальчишками (на этот раз их четверо – два Алеши, Кирилл, Андрей). У ребят не было и тени сомнения в том, что я почему-либо не пойду за ними, а поэтому они взапуски, без оглядки пустились бежать к грачу. Это был птенец.

Птица сидела на дереве. Андрюша забрался поближе к птенцу и осторожно снял его с ветки.

У грача сломана нижняя часть клюва. Мальчики с возмущением рассказывают, как утром здесь «ходили большие мальчишки с рогатками» и стреляли в птицу.

Я спрашиваю: «И вы им ничего не сказали?».

Кирилл. Я говорил. Они начали за это в меня целиться.

Андрей. Я тоже говорил. Но они в меня не целились.

Грача назвали Кокой. Решили, что я отвезу Коку к ветеринару.



Андрюша на самом верху
(6, 4, 4)

Андрюша ловок и смел. Он быстро и ловко взбирается вверх по канату. Не ведая страха, он хватается за перекладину, имея намерение забраться и туда. Я, стараясь не обнаружить волнения, спокойно говорю ему: – Андрюшенька, ты молодец! Ты сильный и спортивный мальчик, но ты сейчас спустись на землю, ты мне очень нужен.

Андрюша легко спустился и подбежал ко мне: «Мама?!».

– Мальчик мой! Больше так не делай. Я так боялась за тебя! Всегда помни, что рядом с тобой есть близкие, которые могут волноваться за твою жизнь.

25.VI.1967

6, 4, 12. Я заскочила на дачу – привезла грача Коку от ветеринара. Кока уже летает, может сам есть. Дети проявили большое желание заботиться о птенце.

Наблюдаю развитие взаимоотношений между шестью ребятами: Сережей (10 лет), Алешей Ш. (8 лет), Алешей К. (8 лет), Кирюшей, Андрюшей (6, 4, 12) и Мариной (6, 6). Мариночка с удовольствием играет с Кирюшей и Андрюшей. Алеша К. (троюродный брат близнецов) как-то поддразнил Андрея: «Жених, жених! Маринкин жених!».

Хотя Алеша получил порцию нотаций и разъяснений от взрослых и хотя это происходило при Андрее, Дюка сторонится Марины. Андрюша понимает, конечно, что взрослые правы, он именно так и высказывается, но... стал сторонится девочки. На всякий случай. Борьба за свое место в оставшейся малой группе идет вовсю. Каждый занимает и отстаивает для себя позиции, отвечающие индивидуальным претензиям. Вот как проявляют себя в борьбе.

Алеша Ш. явно заводит. В этом парнишке ярко выраженные мальчишеские начала. Он стремится победить в борьбе, отличиться ловкостью. Алеша и в действительности сильнее и ловчее своих товарищей.

Алеша К. хотя и владеет некоторыми приемами борьбы, но всякий раз ускользает, отказываясь от вызова.

Мой сын Андрюша вызов к борьбе принимает охотно, с радостным смехом, без всякого сопротивления позволяя класть себя на лопатки. Протестует лишь в том случае, если увлекшийся противник делает больно.

Кирилл вызов принимает всегда. Стремится выйти победителем, что у него теперь получается. Некоторые приемы борьбы знает, но, когда входит в азарт, о приемах забывает и действует индивидуально сложившимися способами. На поражение реагирует очень болезненно. Сам стремится возобновить борьбу. Однако гнев и самолюбие помогают ему мало. От огорчения мой борец может и разреваться.

Внутри этой мальчишеской группки сложился определенный стиль поведения. Алешу К. пугают, делая вид, что хотят напасть, и вся компания веселится, глядя на удирающего во всю прыть Алешу.

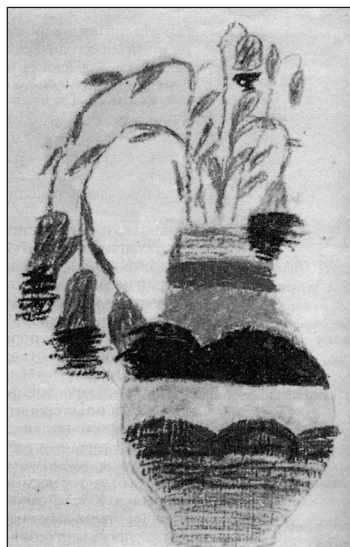
Андрюша пользуется положением самого младшего – его не обижают. Алеша Ш. даже покровительствует ему и определенно проявляет нежность.

Алеша Ш. прочно занял первое место. Это определили его сила и ловкость.

Кирилл хотя не столь ловок, но не уступает Алеше ни в чем, и его «нет» и «да» вполне самостоятельны.

Вообще, эта мальчуковая компания – дружная, веселая и озорная. Все мальчики стараются быть лояльными друг с другом, хорошо относиться друг к другу и радуются встрече друг с другом с утра до вечера.

Желаю им всем обладать столь драгоценным потенциалом к лояльному и дружескому общению друг с другом.



Цветы в вазе.
Кириллу 6, 4, 12

15.VII.1967

6, 5, 2. Дети играют в песке. Алеша Ш. начал командирским тоном требовать подчинения.

Кирилл. Нас это не устраивает. Не хочешь играть, как мы, можешь уходить!

15.VII.1967

6, 5, 2. **Кирилл.** Мама, что делают с убийцей?

– Расстреливают.

Кирилл. Тогда на земле должен остаться всего один человек.

– Как так?

Кирилл. А все понятно. Убийцу кто-то должен расстрелять? Тогда этот расстреливатель – убийца. Его тоже надо расстрелять! Тогда другой – убийца! И так все время, пока не останется один человек. И, между прочим, он тоже убийца!

Мальчики лезят по шесту. Два Алеши и Андрюша преуспевают. Андрей легче всех. Но Кирилл – увы! – слаб в руках, не справляется с собственным весом.

Игры с правилами. Учатся играть в пинг-понг. Подачей овладели уже на третьей тренировке. Реакция на летящий мяч еще очень и очень слабая.

Дети играют в шашки. Кирилл победил Алешу и Андрюшу. Кирилл может предвосхищать несколько ходов вперед.

16.VII.1967

6, 5, 3. Кирилл обыгрывает всех детей в шашки и поддавки. Меня тоже частенько обыгрывает в поддавки. Очень может быть, что так случается потому, что я, играя по-настоящему, внутренне все-таки хочу проиграть Кирюше. Но может быть он реально меня обыгрывает?

Читаем прелестную сказку Р. Киплинга «Кошка, гулявшая сама по себе». Хорошая реакция у Кирюши на последний абзац сказки. Читаю: «И тотчас же, не теряя ни минуты, кинул Мужчина в Кошку двумя сапогами да кремневым топориком... и с того самого дня, мой мальчик, и поныне трое мужчин из пяти – если они настоящие Мужчины – швыряют разными предметами в кошку, где бы она ни попалась им на глаза...».

Кирилл. Нет, нет! Они не настоящие мужчины. Киплинг просто так шутит.

Зайчишка! Андрюша всем сердцем отзывается на появление любой зверюшки...

Гуляем по лесу. Вдруг на дорогу выскочил зайчишка. Ребята (два Алеши, Кирюша и Андрюша) на мгновение остолбенели, а потом кинулись за косым, метнувшимся в сторону. Поиски, конечно, оказались тщетными. Дети затеяли игру. Лишь Андрюша не прекращает искать зайца.

– Зачем ты его ищешь, Дюка? Нам его негде держать.

Андрюша. Я бы погладил и отпустил.

Кирилл увлеченно отдается плаванию. Не боится глубины. Нырять, стоит под водой на коленях, бесстрашно идет туда, где ему с головой.

Чужая агрессивная воля — испытание своей воли. Андрюша тревожно делится: «Я сегодня одному мальчишке подавал мячик».

— Ну и что же такого?

Андрюша. Он сказал: «Если ты не будешь подавать мячик, то я тебя так отделею».

— И ты подавал?!

Андрюша. Да.

— Надо было не подавать. Он бы с тобой ничего не сделал. А если бы и стукнул, то это, пожалуй, лучше, чем унижаться и служить такому негодяю. Ты мог бы и уйти. Уйти, и все. Тебя это огорчило?

Андрюша. Да. Очень.

— Ну ничего. Ты еще мал. Впредь оказывай услуги только тем, кто вежливо просит.

Андрюша. Да. Или буду убегать.

Кирилл. Чужого брать нельзя. Я вот отдал чужое. Я придумал взять у ребят баночку. Это надо сделать так: играешь-играешь и куда-нибудь здесь же спрячешь. А когда дети уйдут, возьмешь себе. Я так и сделал. Но мальчишки увидели и отняли обратно.

— И кто так ловко придумал?

Кирилл (гордо). Я сам!

— А ты знаешь, что это воровство? За это если тебя побьют, то я заступаться не буду. Так можно стать вором.

Кирилл. Ты не поняла. Я хитрость придумал. А баночка мне вовсе не нужна.

— Хитри иначе. А это все равно воровство. (Кирилл очень огорчен тем, что его не поняли.)

17.VII.1967

6, 5, 4. Идем полем. Андрюша: «Вот идут мальчишки. Там Алик, который мне приказывал».

Я направились поговорить с этим Аликом. Дюка удрал. Алик оказался самым обыкновенным мальчиком. Спрашиваю Андрюшу: «Почему убежал?».

Андрей. Не хотел, чтобы ты с ним говорила.

— Почему?

Андрей. Трудный вопрос.

Кирилл. Знаю! Он боялся, что тот ему потом настукает.

Да! Все-таки как непросто быть ребенком и в детстве спокойно учиться нормальному общению.

«Лети, лети, кораблик!». Отправились с ребятами в маленькое, но долгожданное путешествие — кататься на речном трамвайчике и ракете. Как только вошли в трамвай, сразу к борту. Дюкин кораблик на ниточке отправили за борт. Крошечная игрушка, сооруженная из коры и тряпичного паруса никак не садится на воду — несется среди брызг.



«Всюду гремит!».
Андрюшеньке 6, 5, 20
2.VIII.1967

6, 5, 20. Шутливое
испытание.

Андрюша. Мама,
ложка потонет?

– Конечно.

Андрюша (хитро).

– А деревянная?

2.VIII.1967

6, 5, 20. Любимая тема рисунков Андрюши: батальные сцены. Например, изображения энергии небесных молний, грома и условных военных действий борющихся сторон.

Даже в этом рисунке (помещенном слева), где на переднем плане баржа, идущая по каналу, на том берегу дома и идущий по вертикали дым из труб, на горизонте обозначен край леса. Казалось бы спокойный пейзаж... Спрашиваю: «Дюка, что же здесь гремит?».

Андрюша. Мама! Разве ты не видишь в небе темную тучу? На барже гремит мотор. А в небе гремит гром. Молния уже сверкнула, а вслед за молнией всегда бывает гром, поняла?

– Да. Но здесь рисунок-загадка. Я должна была бы сообразить, что здесь гремит?

Андрюша. Да-да! Ты меня поняла наконец. Я так задумал.

– Очень сложно работала твоя головушка, мальчик мой.

Андрюша (задорно). Да! Я такой. Вот так мы и поговорили с Дюкой.

Алеша держит конец оранжевой бумажной ленты, другой конец привязан к носу игрушечного суденышка. Мальчики склонили головы и радостно смотрят на маленький кораблик. Иногда, к общему восторгу, он касается воды, потом снова взлетает и несется над волнами.

Вдруг Алеша разомкнул пальцы, и игрушка сразу оказалась далеко-далеко позади на воде. Очарование сразу исчезло. Алеша смущенно оправдывается: «Если бы я намотал ленту на палец, то ветер ее у меня не вырвал бы».

Андрюша утешает: «Не огорчайся. Я еще сделаю. Я уже умею быстро делать корабли». В интонациях искреннее беспокойство за Алешино смущенное состояние.

«Крещеный!»

Кирюша и Андрюша поддразнивают одного мальчика: «Крещеный, крещеный!» Мальчик, хотя и знает, что это так, отрицает: «Нет, неправда. Откуда вы знаете?»

Кирилл. Я слышал, как твоя бабушка об этом говорила.

Пробую вывести мальчика из затруднительного положения и поставить на место своих критиканов: «Разве он виноват, что его совсем крошечного крестили? Он ведь даже говорить тогда не умел».

Мальчик обрадовался такому повороту рассуждений. Кирюша и Андрюша согласились со мной. Завязался разговор вообще о крещении.

Был 1967 год. В ту пору я не могла принять решения о том, какую позицию я должна занять в отношении к религии и как ориентировать моих сыновей в этой ситуации. Позже, мои сыновья сами разрешили проблему в пользу крещения.

12.VIII.1967

6, 5, 30. *Апулей – как раз для детей!* Дети очень часто просят рассказать содержание книжки, которую я читаю. Поэтому они выслушали не одну из историй, предназначенных для взрослых. Прослушав «Золотого осла» Апулея, Кирилл с упреком заметил: «Ну вот! Говорила не интересно, для взрослых, а это же сказки, и для детей как раз!».

«Крысолов» и «Алые паруса» Александра Грина. Сегодня заставили вторично пересказать «Крысолова» Грина и – в которой раз – «Алые паруса».

13.VIII.1967

6, 6, 0. Три брата – Алеша, Кирюша, Андрюша – с нетерпением ждут приезда своего самого старшего троюродного брата – Саши. Саша уже в том возрасте, когда дети говорят: «Мне уже тринадцать лет» (хотя на самом деле до этих тринадцати ждать еще пять месяцев), «Я как сказал, так и будет» (хотя он сам еще не очень-то уверен, что именно так и будет).



«А ты так можешь?» –
Андрюша Кирюше

Наконец Саша появился на даче. Очень скоро он увел своих восторженных почитателей подальше от глаз взрослых. Дети вернулись часа через полтора. Кирилл подходит ко мне и решительно заявляет: «Если и дальше Саша будет надо мной командовать, то я не буду с ним играть». Такое нетерпимое отношение сына к порабощению в какой-либо форме я одобряю.

Честь и достоинство: чувство личности. Мои мальчики оказывают сопротивление всякий раз, когда попирается их чувство достоинства. Особенно однозначно ведет себя Кирюша. Совсем маленьким (4, 4, 12) он прервал игру со старшей девочкой, которая в игровой ситуации стала его дергать «понарошку». Он в гневе воскликнул: «И понарошку не смей. Не люблю, когда со мной так облащаются». Сегодня он снова сопротивляется порабощению, попиранью его чувства достоинства.

Честь, как и достоинство, – нравственное качество личности, сознание своей человеческой ценности, своих прав и обязанностей, чувство ответственности за себя и других.

Честь и достоинство имеют и внешние проявления. Человек с честью не позволит унижить себя жестом, оскорбить дурным словом. Русские люди традиционно берегли свою честь.

У дворян XVIII – первой половины XIX века, гениального порождения реформ Петра I, формировалось представление о чести, связанное со служением Отечеству. Петр I провозгласил: «Знатное дворянство по годности считать». В пословицах русского народа выражено уважение дворянской чести: «Чести дворянин не кинет...».



Маленький Будда.
Хорошо на свете жить!

Поза Кирюши – расслабленного,
самодостаточного и уверенного
в том, что все «Окей!»

Но и сам русский народ имел представление о своей чести и берег ее. В ходу было множество пословиц: «Честь чести верит», «Не богат, да славен: тот же барин», «Честному мужу честен и поклон», «Честь ум рождает, а бесчестье и последний отнимает», «Честь в слове стойка. Честь тверда, в слове стойка».

А.С. Пушкин в своем сочинении «Путешествие из Москвы в Петербург» писал: «Взгляните на русского крестьянина: есть ли и тень рабского унижения в его поступки и речи?» Русским крестьянам было присуще высокое чувство личного достоинства.

Понятие чести в народе непременно связывалось с сознанием долга в труде, в исполнении взятых на себя обещаний, обязательств, в держании слова. В русском языке множество пословиц о твердом слове: «Связать себя словом», «Мое слово золото», «Уговор дороже денег».

Я постоянно обращаю внимание моих сыновей на то, чтобы они следовали традиции, берегли свое чувство достоинства в общении

с людьми и не попирали чувств чести и достоинства других людей. Обе позиции связаны друг с другом неразрывно.

13.VIII.1967

6, 6, 0. Человеку совершенно необходимо самоутверждение... Андрюша подолгу может висеть на параллельных шестах, подтягиваясь, делая березку, переворты-вываясь через спину.

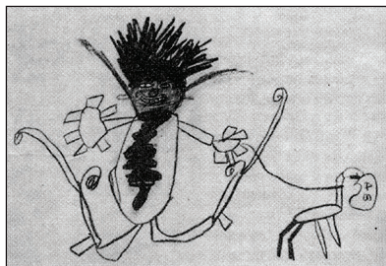
Сегодня попросил: «Можно я на кольцах так попробую?».

На кольцах работал с радостным удивлением человека, который такое может!

В течение всего дня просит: «Пойдем на кольца». Раз пять за сегодня уже висел на снарядах. В последний раз подошли незнакомые. Стояли, охали.

Тревожность – готовит психику к новой ситуации. Стороной идет компания молодежи. От нас далеко-далеко. Андрюша весь сжимается. С тревогой спрашивает: «А мы не заблудились? Пойдем отсюда».

Любимые Дюкины сюжеты: баталии и черти. Нечистая сила – результат влияния графических рисунков Жана Эффеля. Андрюша не подражает самим образам Ж. Эффеля, у него есть запас собственных образов из более ранней поры его детства.



«Черт с собакой».
Дюке 6, 6, 3

Поведение Андрюши сразу же изменилось. Крутится на кольцах и бросает косые взгляды: каково впечатление? С колец сошел важным мальчиком, грудь колесом, руки в боки.

Притязание на признание! Каждый человек уже в детстве должен выгодно отличаться от других некими превосходящими способностями. Это укрепляет чувство своей уникальности и поддерживает в трудные моменты личного неуспеха или преимущества другого.

16.VIII.1967

6, 6, 3. Предлагаю ребятам пойти в лес за орехами. Андрюша радостно согласился. Кирилл просит: «Можно, я в саду поиграю?».

Идем с Андрюшей в лес. Андрюша вдруг спрашивает: «Мама, а если я потом стану чемпионом по гимнастике?» – «Это будет замечательно».

В лесу Дюка раскрылся душевно. Пропала присущая ему скованность. Он добрый и шаловливый.

Благословен будь, мальчик мой! Я так тебя люблю.

26.VIII.1967

6, 6, 13. *Лицедейство. «Я зритель, актер и автор...» П. Элюар.*

Неделю не видела детей. Скучаю по ним очень. Мальчики бурно, с радостью и озорством проявили свои чувства ко мне.

Сегодня дети забрались на эстраду, чтобы начать выступление. Их шестеро: Алеша, Кирюша, Андрюша, братья Миша и Толя и еще девочка Марина. Я села на скамейку возле эстрады – я зритель. Решила сделать протокольную запись сегодняшнего «выступления актеров».

Дети договариваются.

Миша. Давайте мультик!

Алеша. Какой?

Миша. Тот, с волком.

Андрюша. Нет! Давайте в «Сотворение мира»**!

Толя. Что это? Что это?

Кирилл. В Бога и в черта.

Марина. Я не знаю. А я кем буду?

Андрей. Ты? Евой. А я буду делать всяческие козни.

Марина. Кто это – Ева? Нет. Давайте в Василису Прекрасную. Я буду Василисой Прекрасной. Кто Иваном-царевичем? Я вас спрашиваю!

Кирилл. Давай я!

Алеша. И я!

Марина. Двое? Ну ладно. Лучше даже.

Миша. А мы с Толей – братья-разбойники! Мы будем вас ловить!

Марина. А этого я не знаю. Василису никакие разбойники не ловили. Там была еще Баба-Яга.

* Андрюша имеет в виду бесконечно любимые им «Сотворение мира» и «Роман Адама и Евы» Жана Эффеля.

Миша. Мы, что ли, будем Бабой-Ягой? Ты сама будь.

Марина. Я Василиса Прекрасная.

Миша. А мы братья-разбойники. Так интересней.

Марина. Ну ладно. Андрюша, а ты кто?

Андрюша. Я – черт.

Марина. Нет там черта!

Андрюша. А я буду черт!

Марина. Ну ладно, давайте представлять.

В представлении, как оказалось, сюжет остался неясен. Каждый стал режиссером своих действий. Все солируют. Диалоги случаются часто, но они скорее жизне-радостно-скандального характера по поводу того, кто что должен делать, а не по поводу сюжета спонтанного спектакля на летней эстраде в березовой роще.

На сцене хаос.

Марина входит в образ Василисы Прекрасной. Она подходит к краю сцены, сжимает плотно свои длинные ножки, складывает вытянутые руки ладошка к ладошке и «делает глазки» в пространство, где положено сидеть восхищенной публике. Наверно, ей такой представляется Прекрасная Василиса, Прекрасная Дама вообще и Прекрасная Марина в частности.

Кириуша и Алеша, два Ивана-царевича, дружно рвутся к неясной цели. Они скачут на своих конях по сцене, пробираются сквозь уборные для актеров, рискуя свалиться, держась за выступающие доски, скользят по выступу, уводящему прочь от сцены и от Василисы Прекрасной. Миша и Толя – братья-разбойники. Они окружают Василису Прекрасную и хватают ее за руки.

Василиса протестует: – Рано еще! Не мешайте мне. Не видите, что ли?

Братья-разбойники смотрят на Василису и не видят, что она сейчас Прекрасная и что ею надо восхищаться и забыть о своей разбойничьей манере хватать людей.



Три брата: Андрюша
наверху, Алеша и Кириуша
сидят в кресле (из
надувного матраца)

Мальчики снова начинают красться к Василисе Прекрасной и снова получают приказ подождать с хватанием. Василиса снова становится в позу Прекрасной, а разбойники припускаются вслед за Иванами, которые сейчас почему-то пытаются залезть на крышу артистической уборной. Андрюша – черт. Он из бумажек, щепочек и лесного мусора создает все, что нужно по «каталогу чертовщины». Он кричит: «Мариночка, хочешь порошок для чихания от черта?».

Марина. Я не Мариночка. Я – Василиса Прекрасная. Понял?

Лицедейство. 1. Театральная игра, представление. 2. Притворство.

Лицедействовать. 1. Играть на сцене, быть актером. 2. Притворяться, изображая кого-либо.

В науке принято считать, что дети шестилетнего возраста предпочитают играть в сюжетные игры,

придерживаясь определенных правил. Однако в свободной игре дети (я бы сказала из разных детских и детских садов), конечно, затрудняются договориться о героях и сюжете. Поэтому-то компания детей, воспитанная на разных сюжетах и образах, не может согласовать свои намерения. Остается только расслабиться и играть каждому свое, что веселит ребят, раскрепощает их настолько, что все обретает легкость, свободу и раскрепощенность физическую и психическую.

Ребенок бессознательно движется к внешнему выражению внутреннего образа. Воображение центрирует каждого юного лицедея на своем образе и делает его гениальным исполнителем своего моноспектакля. Это не мешает общей атмосфере гармоничного для детства театрализованного действия, происходящего на одной сцене, централизованного на каждом отдельном исполнителе.

29.VIII.1967

6, 6, 16. Мы вернулись домой, в Москву.

Вести из детского сада. Сегодня ребята получили персональные письма заведующей детским садом. Вот они.

«Дорогой Андрей!

Поздравляю тебя с началом учебы, желаю тебе отлично учиться. Не забудь первого сентября после уроков прийти в детский сад на чашку чая. Целую тебя. Надежда Осиповна».

«Дорогой Кирюша!

Поздравляю тебя с началом учения. Желаю тебе хорошо учиться и стать настоящим, хорошим парнем! Первого сентября после уроков жду тебя в детский сад на чашку чая. Целую тебя. Надежда Осиповна».

Андрюша делится изобретением: «Вот, например, у тебя есть кот. И тебе не нравится его цвет. Чего надо сделать? Надо его выкрасить. Как красить кота? Он может царапаться. А сделаем так: роём яму. Так? Наливаем в нее краску. Над ямой вешаем веревочку. На веревочке мясо. Так? Идет кошка. Учужала мясо. Побежала к нему, схватила зубами и – бам! – в яме с краской. Вылезает из ямы – и она окрашена. И человеку приятно, и коту тоже ничего особенного – он ведь мясо получил. Коту, конечно, меньше приятно. Но это лучший выход, когда кота надо выкрасить. Хорошо все придумал?».

30.VIII.1967

6, 6, 17. Сегодня в ребячьей комнате поставили две парты. Отец установил их соответствии с ростом будущих школьников.

Мальчики с удовольствием усадились за свои парты. Разложили буквари. Полистали их. Почитали тексты под картинками. Спустя некоторое время стали рисовать в старых альбомах.

Андрюша настырно спрашивает: «Ну почему нельзя рисовать в новом альбоме?

– Потому что новый альбом для школы. Там ты будешь рисовать то, что тебе зададут.

Андрюша. Ну почему? А я сейчас хочу рисовать.

– Сейчас рисуй в другом альбоме.

Андрюша. А я хочу в этом.

– Нельзя.

Андрюша. Почему?

– Потому что этот альбом для школы. Порядок такой в школе: в школьных тетрадях и альбомах выполняют только школьные задания.

Андрюша. Почему?

Кирюша. Неужели не понимаешь? Правила такие есть. Вот если тебя заколду-ют, ты же стоишь, когда мы играем. Ты заколдованный не победишь. Вот и в школе тоже правила. Да, мама?

Андрюша. А если хочу? Если очень хочется? Все равно нельзя, Андрюшенька. Тебе нравится парта?

Андрюша. Да. Очень. Наверное моему мишке тоже нравится.

Андрюша слез со стула, взял своего мишку на руки и сел с ним за парту. Кирюша тут же сделал тоже самое. Началась игра в школу. Мишки начали «читать» бук-вари, «писать» печатными буквами слова и «хорошо сидеть» за партами.

Правила. Ребятам предстоит освоить школьные правила, которые следует выполнять неукоснительно. Здесь «хочу» и «надо» сталкиваются в альтернативной позиции, с жесткостью, предписанной обязательным правилом, принципом, служа-щим руководством к неукоснительному поведению.

31.VIII.1967

6, 6, 18. *Завтра в школу!* Вечером готовились с детьми в школу. Укладываем новенькие карандаши и резинки в новые пеналы. Пеналы и буквари кладем в ранцы. Меряем формы.

Оба мальчика возбуждены, нервничают. Непрестанно спрашивают: «Все поло-жили?», «Будильник заведи?», «Мы не опоздаем в школу?», «Вы нас разбудите?», «Цветы не завянут?».

– Не волнуйтесь. Будильник я поставлю. Мы встанем вовремя.

На человека, безусловно, влияют обстоятельства внешние, особенно воспита-ние. Но развитие определяют еще наследственность и... внутренняя позиция самого человека. Даже если этот человек еще ребенок.



Мальчики пришли на чашку чая: возле своего детского сада
1 сентября 1967 г.

Сколь много детей каждый год 1 сентября переходят порог школы, садятся за парты и взи-рают на свою первую учительницу! Учительни-ца приступает к своим обязанностям: учит, раз-вивает умственные способности своих учеников, формирует полезные навыки, воспи-тывает... Но какими они оказываются разны-ми!.. И как удивительно они принадлежат свое-му времени...

1.IX.1967

6, 6, 19. Первый раз в первый класс. Эффект неопределенности.

Тот самый день наступил.

Мальчики плохо спали ночь. Оба что-то бормотали во сне. Андрюша просыпался, садился на кровати и с испугом спрашивал: «Уже пора?».

Наконец мы вышли из дома.

Как и все первоклассники, Кирюша и Андрюша в новых формах, с ранцами за спиной и букетами в руках идут в школу.

Перед школой уже толпятся ребята. Наш класс – 1-й «А». Сюда записано двадцать детей из той подготовительной группы детского сада, куда ходили Кирюша и Андрюша. Ребят из 1-го «А» встречает Таисия Алексеевна – их учительница. С Таисией Алексеевной дети познакомились еще весной, она приходила к ним подготовительную группу беседовать о школе.



«Ленин с нами» – дети живут во времени своего детства.

Выпускники старшей группы со своей первой учительницей Таисией Алексеевной на торжестве, организованном в их честь

Первоклассники вместе
со своей учительницей
Таисией Алексеевной пришли
1 сентября на чашку чая
в свой детский сад.

Итак, казалось бы, все хорошо: с учительницей знакомы, половина детей – свои. Но все волнуются. Волнуются взрослые. Волнуются дети. Одна девочка плачет, не хочет отойти от своего дедушки.

Кирюша и Андрюша напряжены. У Андрюши ручки холодные. У него всегда так, когда он нервничает.

После того как все построились согласно школьным правилам, после того как были сказаны торжественные поздравления, после того как были сказаны напутственные слова тем, кто сегодня первый раз пришел в школу, к ошеломленным дошкольникам, одетым в школьную форму, подошли старшеклассники. Каждый большой протянул руку маленькому и повел его в дверь школы, в ту дверь, выходя из которой сегодня малыш уже будет считаться полноправным школьником.

Кирюша и Андрюша самые младшие в классе (в ту пору шестилетний ребенок в школе редкое исключение).

2.IX.1967

6, 6, 20. Социальное пространство расширяется.

Кирилл. Сегодня поставили мальчика и девочку, которые смотрели букварь, когда надо было тихо сидеть и слушать. Учительница сказала: «Ребята, посмотрите на них. Все видели, кто нарушает порядок?»

Кирилл. Мы познакомились с одним хорошим мальчиком. Он все время говорит и говорит с нами. Его зовут Женя.

Андрей. Совсем не трудно учиться, как в детском саду. Я хочу, чтобы задавали домой уроки. И чтобы они были трудные.

4.IX.1967

6, 6, 22. Дети сообщают, что в школу ходить им очень нравится.

Кирилл. А того мальчика, Женю, зовут не Женя, а Сережа.

Гуляем на бульваре. Андрюша стремится идти рядом со мной, держась за руку. Слушает мои разговоры со спутницей. Кирилл идет один далеко впереди.

5.IX.1967

6, 6, 23. Кирюша проснулся в половине шестого. Увидел, что я тоже не сплю, шепчет: «Пойдем на кухню! Я должен поговорить с тобой об очень важном деле. Ты не забыла о нашей тайне?». Закрыл дверь на кухню. «Я тебя от себя никуда не отпущу. Я вырасту взрослым, а ты все равно будешь жить со мной. В крайнем случае мы заведем квартиру с большущим коридором, чтобы всем хватило места».

Чистое детское сердце! Благие порывы, где вы?

Школьные сюжеты. Ребята (Кирилл, Андрюша, Женя) возвращаются из школы. Подтрунивают друг над другом. Женя и Андрюша шутят по поводу грязи в Кирилкиной тетради.

Кирилл (с юмором). Женю, которого мы вчера называли Сережей, а еще раньше Женей, в действительности зовут все-таки Женей. Это учительница его так называет – «Сережа». Это, конечно, понятно – ведь ребят сорок пять и она не знает еще точно, кого как зовут.

6, 6, 24. Кирилл весело обращается ко мне: «Хочешь, я тебе скажу все волшебные слова? “Спасибо”, “пожалуйста”, “здравствуйте”, “до свидания”, “доброе утро”. “добрый вечер” и “здорово живешь”. Последнее «волшебное слово» говорит басом. Лукаво спрашивает: «Правильно я говорю?».

Андрюша. Сегодня наказали Сережу и Валеру. Они подрались, когда мы строились. Я не дерусь.

Кирилл. Мы сегодня вспоминали слова с двумя слогами и с тремя. Я придумал пар-та и со-ба-ка.

Андрюша. А я – ко-роб-ка.

Кирилл. Нам учительница иногда разрешает сидеть и что-нибудь ей ответить. А я все время встаю, хотя не обязательно.

Далее будни школьных дней. Дети с удовольствием ходят учиться. Главное, что их особенно занимает – правила поведения на уроке.

15.X.1967

6, 8, 2. У ребят налаживается почерк. Овладели в какой-то мере написанием элементов букв, пишут довольно бойко. Здесь очень важно поставить руку так, чтобы «темные мышечные чувства» (спасибо И.М. Сеченову) содействовали овладению тонкими мышечными действиями.

Сегодня провожала детей в школу. Перевела через дорогу, а дальше отпустила одних. Смотрю: Андрюша ускорил шаги, перегнал Кирилла метров на десять и дальше пошел спокойно. Когда дети вернулись из школы, прошу Андрея объяснить, почему он ушел от Кирилла вперед.

Андрюша. А ты видела? Я просто хочу ходить один. Совсем один. А с Кириллом я не один.

Хорошо объяснил мой маленький сын: он хочет временами быть сам с собой. Совсем один! Это особое переживание своей отдельности, своего уникального присутствия в мире. «Дюка! Я тебя понимаю. Я разделяю твои порывы. Ты молодец! Когда ты сам по себе, ты иначе воспринимаешь других и себя. Удачи тебе, мой дорогой мальчик!».

Школа учит. И не только программным предметам. Учит общению со сверстниками и со взрослыми.

Проходит время. Наступил 1968 год. Потом январь, февраль.

13.02.1968 – ребятам исполнилось семь лет. В доме много гостей, которых Кирюша и Андрюша ждали. В основном это дети. Им предоставлены две комнаты. В одной – ребячье застолье. В другой – игры, кукольный театр и танцы. Пытаемся чередовать подвижное веселье тихими играми.

Когда дверь закрылась за последним гостем, Андрюша повалился на кресло: «Ой! Как я устал!».

Кирюша. И я. И я устал.

Андрюша. Почему, когда ждешь гостей, два раза радуешься?

– Как так?

Андрюша. Ну так. Один раз, когда приходят, а другой...

Кирюша. Когда уходят?

Андрюша. Не мешай говорить! Я первый начал говорить! Мама, не слушай, что он сказал!

– Я тебя, Андрюша, слушаю. Не кричи.

Андрюша. Ну вот. А другой, когда уходят.

– Ты в гости позвал тех, кого любишь. Ты им рад. Потом ты устал и рад, что гости ушли. Теперь ты можешь отдохнуть. Потом ты снова будешь им рад. Так ведь?

Кирюша. Сам не понимаешь, да?

Андрюша. Не мешай мне поговорить. Мне поговорить хочется. А ты иди умывайся, деточка.

Кирюша. А вот не пойду!

Андрюша. Тогда я первый пойду.

Кирюша. Нет я, нет я. (И убежал.)

Андрюша (шепчет). Это я нарочно так сказал, чтобы он ушел. Я и от него устал. Очень.

– Сейчас ляжешь спать и останешься сам с собой.

Андрюша. Да, я очень устал.

25.IV.1968

7, 2, 12. Кирюшкина сказочка: «Жили-были две Ручки. Они проголодались. Их желудки были пусты. Одна Ручка напилась из чернильницы чернил, а другая наелась пасты. После этого они пошли на работу – писать. Когда они начали работать, первая Ручка (та, что пила чернила) заболела. Наверно потому, что на нее напал воздух. Он проник к ней в желудочек. Когда Ручка стала писать, у нее вдруг началась сильная рвота чернилами. Хозяин Ручки, один мальчик, знал все Ручкины болезни. Эта болезнь оказалась самой тяжелой из всех болезней Ручек. Он откачал чернила, потом подвинутил Ручку и снова дал ей попить чернил. Эта Ручка больше никогда не болела. Благодарная, она хорошо работала. Подружка Ручки очень обрадовалась, что ее приятельница стала здоровой. С тех пор они вместе стали бегать на своей работе и писать на бумаге».

6.V.1968

Часто, в детстве, меня охватывал страх, когда я подходил к дому...

Ч. Сноу. «Возвращение домой»

7, 2, 23. Я никогда не наказывала детей физически. Никогда! В этом случае это благостное защищающее слово. И между тем, вот один из многих случаев.

Как трудно подчас возвратиться домой...

Ребенок подчас сам себе рисует устрашающие картины...

Андрюша пришел домой в измазанной масляной краской курточке. Никак не объясняет, где и как он умудрился выпачкаться.

Кирилл. Это его нарочно мазнули, чтобы дома попало.

– А ты заступился за брата?

Кирилл склонил голову, молчит...

– Хорош, нечего сказать!

Кирилл не знает, что отвечать.

– Хорошо, что дома вступился.



«Мы» – великая сила.
Весь 1 «А»

Наши учителя говорят, что семантические духи, призраки, эльфы и песочные люди – это всего лишь названия, и за ними не стоит никакая реальная сущность... Но все это чепуха. Мы знаем на этот счет побольше учителей.

Р. Брэдбери. «Сущность»

Андрюша и Кирюша в верхнем ряду справа:
третий – Дюка, второй – Кирюша.

Кирилл огорчен укором, но не объясняет, почему не вступился. Очевидно, ему трудно еще вступить в единоборство с ватагой озорников. Как воспитать в детях отвагу? Разговоры, видно, мало помогают...

Отвага – храбрость, неустранимость, отсутствие робости, смелость. Возможно, она – результат свободы от рефлексии. Возможно, она – порождение гормонов. Осторожность – обратная сторона отваги. Осторожность, осмотрительность – порождение рефлексии. Однако «припертый к стенке» человек неизменно становится отважным. Мальчики еще столь малы, что об их отваге рано рассуждать.

– Храни вас Бог, дети, от необходимости быть отважными.

8.V.1968

7, 2, 25. *Мама! У нас была война! Мы победили!*

Дети полдня одни дома. Звоню им через каждый час. Как будто все очень хорошо.

Когда я вернулась домой, то ужаснулась: мой письменный стол весь засыпан землей, на полу земля.

– Что вы тут делали?

Кирилл (оправдываясь). В нас кидали землей мальчики. Мы открыли окно, а они кидали.

Андрей (радостно). У нас была война. Я выпрыгивал из окна, делал на них налеты и снова убежал домой!

Кирилл (извиняющимся тоном). Мамочка, я все подмел. Я тебе сделал сюрприз. Вот смотри. (Подает мне блюдечко с очищенными грецкими орехами.)

– Одного сюрприза мне недостаточно.

Кирилл. Прости нас, пожалуйста.

Андрей. Мама, мы победили!



Мальчики растут
(Андрюше и Кирюше
восьмой год)

О дайте мне дом,
Где бизоны кругом,
Антилопы и птицы в лесах,
Где нет ни врагов,
Ни обидных слов,
Ни облачка в небесах.

*Народная ковбойская песня
Г. Суортхаут. «Благослови зверей и детей»*

Сиреневый бульвар, д. 1.

Только начали обживать. Территория под нашими окнами, смотрящими на будущий Сиреневый бульвар...

Андрюша и Кирюша с готовностью пытаются облагородить землю. Позже у нас здесь стало хорошо.

Как они вытянулись. В последние месяцы, кажется, солнце повело рукой у них над головами, поманило – и они тянутся к нему, вверх.

Р. Брэдбери. «Здравствуй и прощай»



Девочка Аня подарила близнецам свое творение... Два братца и неизменно чистое небо, лучистое солнце, цветущие травы – все то, что прежде всего окружает человека в реальном и воображаемом измерении детства.

Андрюша и Кирюша четко персонифицированы юной художницей.

10.V.1968

7, 2, 27. Все идет своим чередом... У нас был пожар.

Дети остаются дома одни. Предлагаю им одним поужинать и лечь спать. Предупреждаю, чтобы не выбегали на улицу, не играли в опасные игры.

Сегодня поздно пришла домой. Беспокоит запах гари. Спешу к детям – слава Богу, спят! Иду на кухню...

На кухне летают серые хлопья пепла. Повис кусок сгоревшей шторы... Стоит обгорелый стул... Бегу к детям.

Возле Кирилла записка: «Мама, когда придешь, разбуди меня. Только никуда не ходи. Сразу разбуди меня. Так надо. Кирилл».

Возле Андрюша записка: «Мама, пожар устроил Кирилл. Андрюша».

Оба мальчика спят беспокойно. Андрюша мечется. Кирилл вдруг проснулся: «Вот и хорошо, что ты пришла. Пожар потушили. Не волнуйся».

11.V.1968

7, 2, 28. «Язь есмь...». Ошибки, шалости, проступки совершают те, кто живет и действует...

Выясняю с детьми, что же было. Рассказали, что жгли вату и горящую бросали в окно. Кусок ваты упал на занавеску, и все вспыхнуло.

Непосредственно устроил поджог Андрей.

Идея поджигать вату принадлежит Кириллу.

Самым сильным наказанием был вчерашний испуг. Но я решила усилить наказание обоим молодцам: «В этом году не видать вам велосипедов. Деньги пойдут на ремонт кухни». Мое заявление приняли как должное.

15.V.1968

«Се-человекъ!» Евангелие от Иоанна (19,5).

7, 3, 2. Андрюша пришел из школы раньше брата. Очень взволнован.

– Что случилось?

Андрей. Ничего.

Пришел Кирилл: «Мама, у меня в тетрадях приклеены октябрятские звездочки».

– Поздравляю. Дюка, я, кажется, знаю причину твоего плохого настроения.

Кирилл. Эх ты, завидя!

Андрей (плачет). Не завидя, я не завидя!

– Не завидя! Успокойся. Просто ты тоже хочешь звездочку. Да, Андрюша?

Андрей. Да, а кто же ее не хочет – звездочку?!

Милый мой мальчик! Действительно, кто же не хочет в детстве получить символ, дающий основание подтвердить твои достижения?! Куда деться маленькому человеку от могущества знаковой функции?

На этом считаю правильным прервать публикацию моих записей.

Формально детство продолжается. Но оно на глазах преобразует веселое, непосредственное дитя в подобие взрослого. Таинство детства растворяется в достижениях развития. Начинается новая пора жизни человека...

(Из дневника В.С. Мухиной [3].)

2. Особенности общения

Место ребенка в системе общественных отношений. Ребенок, посещающий начальную школу, психологически переходит в новую систему отношений с окружающими его людьми. Живя среди тех же близких, в том же пространстве, называемом «дом», он начинает чувствовать, что его жизнь принципиально изменилась – на него легли обязательства не только ежедневно посещать школу, но и подчиняться требованиям учебной деятельности. Свобода дошкольного детства сменяется отношениями *послушания, подчинения новым правилам жизни*. Семья начинает по-новому контролировать ребенка в связи с необходимостью учиться в школе, выполнять домашние задания, строго организовывать режим дня. Уже сточение требований к ребенку, даже в самой доброжелательной форме, возлагает на него ответственность за самого себя. Необходимое *воздержание* от ситуативных импульсивных желаний и обязательная *самоорганизация* создают изначально у ребенка *чувство одиночества, отчужденности* себя от близких – ведь он сам должен нести ответственность за свою новую жизнь и сам организовывать ее. Начинается трудный период испытания ребенка не только необходимостью ходить в школу, быть дисциплинированным (правильно вести себя в классе, быть внимательным к ходу урока, к умственным операциям, которые надо совершать при исполнении заданий учителя и др.), но и *необходимостью организации своего дня дома, в семье*.

Не его добрая воля «Я сам», как в дошкольном детстве, а необходимость самостоятельно и ответственно изо дня в день организовывать свою учебную деятельность вызывает у ребенка чувство покинутости родными и высокую сензитивность к отношению со стороны членов семьи.

Конечно, взрослые озабочены учебными проблемами ребенка. Именно дома пытаются организовать его правильное отношение к учебной деятельности – *отношение взятой на себя ответственности*. Родители специально берут отпуск в сентябре, чтобы помочь ребенку войти в учебную деятельность и *определить его самочувствие и успехи* на многие годы вперед. Организуется рабочее место (стол, стул, полки, лампа, часы и др.), ведутся беседы о необходимости правильно спланировать свое время, чтобы хорошо учиться и успевать играть, гулять, заниматься другими приятными или обязательными делами. Некоторые родители реально, практически учат организовывать рабочее время для занятий. Так, в одном семействе детям для исполнения домашних заданий давали специально оговоренное с ними время, тем самым строго контролируя их учебную деятельность. Заведенный будильник ставился перед ребенком на столе. Тикающий будильник, прыгающая посекундно стрелка довольно быстро приучили этих детей контролировать себя во время работы и не отвлекаться на постороннее.

Самое главное, что может дать семья младшему школьнику, – научить его *воздерживаться от игр и развлечений в урочное время*, реально прочувствовать, что значит «делу время – потехе час», *брать ответственность на себя*, тем самым научиться *управлять своей волей*.

Разумная и любящая ребенка семья помогает ему освоить предъявляемые к нему требования учебной деятельности и *принять эти требования как неизбежное и необходимое*.

Успехи ребенка в освоении норм жизни в новых условиях формируют у него *потребность в признании* не только в прежних формах отношений, но и в учебной деятельности. Характер адаптации к условиям жизни в младшем школьном возрасте и отношение к ребенку со стороны семьи определяют состояние и развитие его *чувства личности и гордости*. В условиях чувствительной к изменению социального статуса ребенка семьи ребенок обретает *новое место* и внутри семейных отношений: он ученик, он ответственный человек, с ним советуются, с ним считаются.

Речевое и эмоциональное общение. Школа предъявляет к ребенку новые требования в отношении речевого развития: при ответе на уроке речь должна быть грамотной, краткой, четкой по мысли, выразительной; при общении речевые построения должны соответствовать сложившимся в культуре ожиданиям. Именно в школе, без эмоциональной поддержки со стороны родителей и без упреждающей подсказки с их стороны о том, что следует сказать («благодарю», «спасибо», «позвольте задать вам вопрос» и др.) в той или иной ситуации, ребенок вынужден брать на себя ответственность за свою речь и правильно ее организовывать, чтобы установить отношения с учителем и сверстниками. Речевая культура общения состоит не только в том, что ребенок правильно произносит и правильно подбирает слова вежливости. Ребенок, обладающий только этими возможностями, может вызвать у сверстников чувство снисходительного превосходства над ним, так как его речь не окрашена наличием у него *волевого потенциала, выражаемого в экспрессии, проявляемой уверенности в себе и чувстве собственного достоинства*.

Именно усваиваемые и используемые ребенком средства эффективного общения в первую очередь определяют отношение к нему окружающих людей. *Общение становится особой школой социальных отношений*. Ребенок пока бессознательно

открывает для себя существование *разных стилей общения*. Также бессознательно он пробует эти стили, исходя из своих собственных волевых возможностей и определенной социальной смелости. Во многих случаях ребенок сталкивается с проблемой разрешения ситуации фрустрированного общения.

Реально в человеческих отношениях можно различать следующие типы поведения в ситуации фрустрации:

1. Активно включаемый, *адекватно лояльный, стремящийся к преодолению фрустрации тип поведения* – адаптивная (высокая позитивная) форма социального нормативного реагирования;

2. Активно включаемый, *неадекватно лояльный, фиксированный на фрустрации тип поведения* – адаптивная форма социального нормативного реагирования;

3. Активно включаемый, *адекватно нелояльный, агрессивный, фиксированный на фрустрации тип поведения* – негативная нормативная форма социального реагирования;

4. Активно включаемый, *адекватно нелояльный, игнорирующий, фиксированный на фрустрации тип поведения* – негативная нормативная форма социального реагирования;

5. *Пассивный, невключаемый тип поведения* – неразвитая, неадаптивная форма социального реагирования [4].

Именно в условиях самостоятельного общения ребенок открывает для себя разнообразные стили возможного построения отношений.

При активно включаемом *лояльном типе* общения ребенок ищет речевые и эмоциональные формы, содействующие установлению положительных отношений. Если того требует ситуация и ребенок действительно был не прав, он извиняется, бесстрашно, но с уважением смотрит в глаза оппоненту и выражает готовность сотрудничать и продвигаться в развитии отношений. Такого рода поведение младшего школьника обычно не может быть действительно отработанной и принятой изнутри формой общения. Лишь в отдельных, благоприятных для себя ситуациях общения он достигает этой вершины.

При активно включаемом *неадекватно лояльном типе* общения ребенок как бы сдает свои позиции без сопротивления, спешит извиниться или просто подчиниться противной стороне. Готовность без открытого обсуждения ситуации к принятию агрессивного напора другого опасна для развития чувства личности ребенка. Она подминает ребенка под себя и властвует над ним.

При активно включаемом *адекватно нелояльном, агрессивном типе* общения ребенок совершает эмоциональный речевой или действенный выпад в ответ на агрессию со стороны другого. Он может использовать открытые ругательства или давать отпор словами типа «Сам дурак!», «От такого слышу!» и др. Открытая агрессия в ответ на агрессию ставит ребенка в *позицию равенства* по отношению к сверстнику, и тут борьба амбиций определит победителя через умение оказать волевое сопротивление, не прибегая к демонстрации физического преимущества.

При активно включаемом *адекватно нелояльном, игнорирующем типе* общения ребенок демонстрирует полное пренебрежение направленной на него агрессии. Открытое игнорирование в ответ на агрессию может поставить ребенка *над ситуацией*, если ему хватит интуиции и рефлексивных способностей не переборщить

в выражении игнорирования, не оскорбить чувства фрустрирующего сверстника и в то же время поставить его на место. Такая позиция позволяет сохранить чувство собственного достоинства, чувство личности.

При пассивном *невключенном типе* поведения никакого общения не происходит. Ребенок избегает общения, замыкается в себе (втягивает голову в плечи, смотрит в некое пространство перед собой, отворачивается, опускает глаза и др.). Такая позиция размывает чувство собственного достоинства ребенка, лишает его уверенности в себе.

В младшем школьном возрасте ребенку придется пройти все перипетии отношений, прежде всего со сверстниками. Здесь в ситуациях формального равенства (все одноклассники и ровесники) *дети сталкиваются с разной природной энергетикой друг друга*, с разной культурой речевого и эмоционального общения, с разной волей и отличным чувством личности. Столкновения эти приобретают выраженные экспрессивные формы. Все многообразие составляющих межличностного общения ложится на каждого ребенка с силой истинных реалий социального взаимодействия людей. Начальная школа вторгает прежде защищенного семьей, малым личным опытом общения ребенка в ситуацию, где взаправду, в реальных отношениях, следует научиться отстаивать свои позиции, свое мнение, свое право на автономность – свое право быть равноправным в общении с другими людьми. Именно характер речевого и экспрессивного общения определит меру самостоятельности и степень свободы ребенка среди других людей.

В младшем школьном возрасте происходит перестройка отношений ребенка с людьми. Как указывал Л.С. Выготский, история культурного развития ребенка к результату, который может быть определен *«как социогенез высших форм поведения»* [5, с. 198]. Только в недрах коллективной жизни возникает индивидуальное поведение. Начало учебной деятельности по-новому определяет отношение ребенка со взрослыми и сверстниками. Реально имеется две сферы социальных отношений: «ребенок-взрослый» и «ребенок-дети». Эти сферы взаимодействуют друг с другом через иерархические связи.

В сфере «ребенок-взрослый» помимо отношений «ребенок-родители» возникают новые отношения «ребенок-учитель», поднимающие ребенка на уровень общественных требований к его поведению. В учителе для ребенка воплощаются нормативные требования с большей определенностью, чем в семье, – ведь в первичных условиях общения ребенку трудно выделить себя и достаточно точно оценить характер своего поведения. Только учитель, *неукоснительно предъявляющий требования* к ребенку, оценивая его поведение, создает условия для *социализации поведения ребенка*, приведения его к стандартизации в системе социального пространства – обязанностей и прав. В начальной школе дети принимают новые условия, предъявляемые им учителем, и стараются неукоснительно следовать правилам.

Учитель становится для ребенка фигурой, определяющей его психологическое состояние не только в классе, на уровне и в общении с одноклассниками, его влияние простирается и на отношения в семье.

Семья в отношении к ребенку становится центрированной на учебной деятельности, на отношениях ребенка с учителем и одноклассниками. В содержание

традиционного общения с ребенком в семье включаются все перипетии его школьной жизни.

Стили общения, предлагаемые взрослыми в семье и в школе. В дошкольном детстве ребенок в силу своей изначальной зависимости не противостоит взрослому, а прежде всего учится приспособливаться к нему как к естественному условию существования. Когда же ребенок начинает заявлять о своей «самости», когда он начинает противопоставлять себя другим, утверждая: «Я сам!», «Я буду!», «Я не буду!», «Я хочу!», «Я не хочу!», взрослые, естественно, перестраиваются и поднимают стиль общения с ребенком к взрослой манере. Конечно, это происходит постепенно, вслед за развивающейся «самостью» ребенка и его отдельными проявлениями, свидетельствующими о происходящих изменениях в общении.

Общение в семье. В период, когда ребенок начинает ходить в школу, новая социальная ситуация, в которую он попадает, приводит к тому, что сложившийся в семье стиль общения с ребенком обретает новые нюансы.

Авторитарный стиль, подразумевающий жесткое руководство, подавление инициативы и принуждения, находит себе оправдание в необходимости подчинить ребенка школьной дисциплине. Окрики и физические наказания являются типичной формой, выражающей власть взрослого над ребенком. При этом не исключается любовь к ребенку, которая может выражаться достаточно экспрессивно. В таких семьях вырастают или неуверенные в себе, невротизированные люди, или агрессивные и авторитарные – подобие своих родителей. В школе эти черты личности проявляются уже в отношениях со сверстниками.

Либерально-попустительский стиль подразумевает общение с ребенком на принципе вседозволенности. Такой ребенок не знает иных отношений, кроме утверждения себя через требования «Дай!», «Мне!», «Хочу!», капризы, демонстрируемые обиды и т. п. Попустительство приводит к тому, что он не может развиваться в социально зрелую личность. Здесь отсутствует самое главное, что необходимо для правильного социального развития ребенка, – понимание слова «надо». В подобной семье формируется недовольный окружающими людьми эгоист, который не умеет вступать в нормальные взаимоотношения с другими людьми, – он конфликтен и труден. В школе ребенок из такой семьи обречен на провал в общении – ведь он не приучен уступать, подчинять свои желания общим целям. Его социальный эгоцентризм не дает возможности нормально овладевать социальным пространством человеческих отношений.

Одним из вариантов либерально-попустительского стиля в семье является гиперопека.

Гиперопекающий стиль изначально лишает ребенка самостоятельности в физическом, психическом и социальном развитии. В этом случае семья полностью фиксирует свое внимание на ребенке: из-за возможной угрозы несчастного случая или тяжелой болезни; из-за стремления компенсировать свои неудачи будущими успехами ребенка; из-за оценки своего ребенка как вундеркинда и др. В такой семье родители растворяются в ребенке, посвящают ему всю свою жизнь. Добровольное жертвоприношение невротизирует родителей, они начинают надеяться на благодарность своего ребенка в будущем, не видя благодарности в настоящем, страдают, не понимая, что растят инфантильного, неуверенного в себе, так же

невротизированного человека, полностью лишённого самостоятельности. Такой ребенок постоянно прислушивается к своим ощущениям: не болит ли «головка», «животик», «горлышко»? Уменьшительно-ласкательные названия частей своего тела еще долго останутся в его лексиконе и будут вызывать ироническое отношение сверстников. А инфантильное и зависимое поведение лишит его возможности общаться с ними на равных. Он займет подчиненную позицию, найдя себе покровителя среди одноклассников.

Ценностное отношение к ребенку с высокой рефлексией и ответственностью за него – наиболее эффективный стиль воспитания. Здесь ребенку выражают любовь и доброжелательность, с ним играют и разговаривают на интересующие его темы. При этом его не сажают себе на голову и предлагают считаться с другими. Он знает, что такое «надо», и умеет дисциплинировать себя. В такой семье растет полноценный человек с чувством собственного достоинства и ответственности за близких. В школе ребенок из такой семьи быстро обретает самостоятельность, он умеет строить отношения с одноклассниками, сохраняя чувство собственного достоинства, и знает, что такое *дисциплина*.

Перечисленные стили общения в семье при всех различиях имеют общее – родители неравнодушны к своим детям. Они любят своих детей, а стиль воспитания часто является преемственным, передаваемым в семье из поколения в поколение. Лишь семья, обладающая способностью к рефлексии на особенности ребенка, сознательно ищет наиболее эффективный стиль его индивидуального воспитания. Конечно, культура семейного воспитания должна формироваться в семьях, а достижения в этой сфере должны передаваться следующим поколениям. Ведь именно в наше время так много возможностей обучаться и продвигаться в этом отношении.

Анализ стилей воспитания будет неполным, если не указать еще один стиль, который вовсе не направлен на воспитание. Речь идет об отчужденных отношениях в семье.

Отчужденный стиль отношений подразумевает глубокое безразличие взрослых к личности ребенка. В такой семье родители или «не видят» своего ребенка, или активно избегают общения с ним и предпочитают держать его на расстоянии (психологическая дистанция). Незаинтересованность родителей в развитии их ребенка и равнодушное отношение к его внутренней жизни делает ребенка одиноким, несчастным. Впоследствии у него возникает отчужденное отношение к людям или агрессивность. В школе ребенок из подобной семьи неуверен в себе, невротизирован, он испытывает затруднения во взаимоотношениях со сверстниками.

Описанные стили отношений к ребенку в семье показывают, сколь тернист путь развивающейся детской личности. В реальной жизни все еще более сложно, чем в любой классификации. В семье могут быть представлены одновременно несколько стилей отношения к ребенку: отец, мать, бабушки и дедушки могут конфликтовать друг с другом, отстаивая каждый свой стиль и т. д. Кроме стилей отношений, обращенных непосредственно к ребенку, на его воспитание оказывает безусловное влияние стиль взаимоотношений взрослых членов семьи.

Стиль семейных взаимоотношений, конечно, определяет стиль воспитания ребенка. Серьезная социальная проблема – *агрессивные отношения* в семье, когда агрессия направлена на каждого ее члена. Причин жестокости много: психическая

неуравновешенность взрослых; их общая неудовлетворенность жизнью, семейными отношениями, служебным статусом; отсутствие взаимной любви между супругами, их алкоголизация и наркотизация; просто бескультурье; измены. Взаимные драки, избиение матери, избиение ребенка – вот основной фон жизни агрессивной семьи. Внутрисемейная агрессия влечет за собой формирование агрессивного типа личности ребенка. Он приучается обеспечивать себе место под солнцем нецензурной бранью, кулаками, агрессивными нападениями, садистскими выходками. Такой ребенок не умеет приспособиться к нормативным требованиям, он не желает подчиняться правилам поведения в общественных местах и в школе. Уже в шесть-семь лет он провоцирует учителя, стремится довести его до крайнего состояния возмущения своим поведением, а сам в запале может кричать бранные слова, кататься по полу, нападать на своих одноклассников. В классе ребенок из агрессивной семьи не умеет найти себе место. Он отстает в развитии, не может настроить себя на учение – ему тяжело, непонятно, неинтересно. *Он уже понимает, что он «другой», что он уже отстал, и мстит за это.* Это действительно социально запущенный ребенок. Ребенок из неблагополучной семьи имеет право на специальное внимание – ведь порой оказывается, что он даже не догадывается о том, какими добрыми и прекрасными могут быть человеческие отношения.

Таким образом, прикоснувшись к возможным условиям жизни маленького школьника в семье, мы увидели, как невелика для ребенка вероятность жить в идеальных условиях семьи, где взрослые понимают особенности его умственного и личностного развития. Лишь нормальные, здоровые психически, любящие родители обеспечивают ребенку *чувство защищенности*, доверия и условия для нормального существования.

Опасны родительские антагонизм и агрессия, которые чаще всего возникают при алкоголизации, наркотизации и последующей общей деградации семьи. Алкоголизация семьи возникает в результате патологической склонности взрослых к алкоголю или негативных традиций пьяного застолья, существующих в ближайшем окружении. Алкоголь влияет на социальное поведение людей, и в результате – низкая дисциплина и производительность труда, агрессивное поведение по отношению к окружающим и т. д. Все это наблюдают и принимают (присваивают) дети. В таких условиях они привыкают к тому, что пьянство и пьяные драки – норма жизни. У такого ребенка не развивается ответственность.

Помимо проблем, связанных с условиями развития ребенка в полной семье, существуют проблемы воспитания в неполной семье или усыновленного ребенка.

Неполная семья – это семья, где нет одного из родителей, чаще отца. Дети из неполной семьи, как правило, более ранимы, закомплексованны, чем дети из полной семьи. В неполной семье мать часто невротизирована своим социальным положением разведенной женщины или матери-одиночки. Действительно, трудно сохранять душевное равновесие, когда подросток начинает упорно интересоваться, где папа или кто папа. Даже приемлемо уравновешенная женщина, сформировавшая с ребенком хорошие эмоциональные отношения, начинает терять душевное равновесие при лобовых вопросах своего ребенка. Хотя в наше время юридическое положение одиноких матерей вполне защищено и общественное мнение к ним вполне лояльно, сущность их психологического статуса остается весьма и весьма осложненной: мать не имеет

психологической поддержки от отца ребенка, ей не с кем разделить ответственность за своего малыша. Она взваливает все проблемы на свои плечи. В результате – депривированный ребенок, депривированная мама. Такая мать не может быть уравновешенной: она то ласкает своего малыша, то срывает на нем свою досаду за неустроенную, неблагополучную жизнь. Материнская нестабильность создает у ребенка ощущение (или уверенность) нежелательности его появления на свет. Ребенок между тем нуждается в близком друге – мужчине (это может быть его родной дед, дядя, кто-то еще из близких или далеких родственников; может быть хороший мамин знакомый). Важно, чтобы взрослый мужчина установил дружеские, доверительные отношения с ребенком и не изменял этим отношениям, не путал их с отношениями к маме. Взрослый мужчина в качестве друга нужен и мальчику, и девочке – ведь правильная половая идентификация ребенка будет осуществляться только в том случае, если он будет иметь возможность сравнивать роль мужчины и женщины.

Существует отдельная, весьма актуальная в наше время проблема – *новый папа*. Мужчина женится на женщине по сердечной склонности и любви. Брак – это свободный союз двух людей. Но если мужчина предлагает руку и сердце женщине с ребенком, то на него ложится ответственность и за этого ребенка. Взрослый человек имеет жизненный опыт, выдержку, разум. У ребенка в столь нежном возрасте, как шесть, семь, восемь лет, опыта маловато, он раним, тревожен, ревнив. Он уже страдал из-за ссор разводящихся родителей или из-за отсутствующего отца и тайны своего появления на свет. Ребенок может начать защищаться – он так неуверен в себе, он так боится неопределенного будущего с «новым дядей».

Еще один вариант детской судьбы – новые родители.

Приемная семья – отдельная проблема. Если приемные родители берут грудного ребенка, то обычно это их семейная тайна. Если ребенок помнит своих природных (биологических) родителей, то в приемной семье возникают свои типичные проблемы. Ребенок тревожится: любят ли его приемные родители, а взрослые – приемные папа и мама – затрудняются найти нужный стиль общения с ним. Они принимают баловать, задаривать подарками обретенного сына или дочку. Они боятся нагрузить его домашней работой, считая своим долгом развлекать его и превращать его жизнь в праздник. Ребенок чувствует зависимость приемных родителей от него и со свойственным детству эгоизмом начинает их эксплуатировать. Приемные родители, как правило, не юные люди. Это чаще всего бездетная супружеская пара, потерявшая надежду родить собственного ребенка. Но это может быть и семья, потерявшая своего единственного ребенка и теперь ищущая забвения в приемном. И в том и в другом случае такие семьи нуждаются в профессиональной помощи взрослым и обретенному ими ребенку.

Общение с учителем. Ребенок младшего школьного возраста находится в *большой эмоциональной зависимости от учителя*. Так называемый эмоциональный голод – потребность в положительных эмоциях значимого взрослого, а учитель именно такой взрослый, – во многом определяет поведение ребенка. Стиль общения учителя с детьми определяет их поведение в классе во время урока, в игровой комнате и в других местах, отведенных для занятий и развлечений.

Учитель на уроке имеет возможность воздействия на класс и каждого ребенка в отдельности через те принятые формы, которые предписаны традициями

и правилами школы. Обычно учитель стоит перед учениками класса, а дети должны сидеть и внимать учителю, когда он объясняет. Учитель ходит между рядами и контролирует работу каждого, когда дети пишут, считают, рисуют и т. д. Учитель занят на уроке выполнением рабочего плана обучения детей.

При всем единообразии внешней стороны работы учителя в классе можно выделить ряд типичных стилей его воздействия на учеников.

Императивный (авторитарный) стиль требует безусловного, неукоснительного подчинения, поэтому его называют жестким стилем. Ребенку отводится пассивная позиция: учитель стремится манипулировать классом, ставя во главу угла задачу организации дисциплины. Он подчиняет детей своей власти в категорической форме, не разъясняет необходимости нормативного поведения, не учит управлять своим поведением, оказывает психологическое давление.

Императивный стиль ставит учителя в *отчужденное положение* от класса или отдельного ученика. Эмоциональная холодность, лишаящая ребенка близости, доверия, быстро дисциплинирует класс, но вызывает у детей психологическое состояние покинутости, незащищенности и тревоги. Этот стиль способствует достижению учебных задач, но разъединяет детей, так как каждый испытывает напряжение и неуверенность в самом себе.

Императивный стиль лишает ребенка возможности осознать свои обязанности и права как школьника, подавляет инициативу и не развивает мотивации целенаправленного управления своим поведением. Дети, поведение которых регулируется императивным стилем, оставшись в классе без надзора учителя и не имея навыков саморегуляции поведения, легко нарушают дисциплину.

Императивный стиль руководства говорит о твердой воле учителя, но не несет ребенку любви и спокойной уверенности в хорошем отношении учителя к нему. Дети фиксируют свое внимание на негативных проявлениях авторитарного учителя. Они начинают бояться его. Все переживания, связанные с резкими формами проявлений взрослого, западают в душу ребенка, остаются в его памяти на всю жизнь.

Императивный стиль общения взрослого с ребенком в своем крайнем выражении антипедагогичен и потому недопустим в практике общественного воспитания детей.

Демократический стиль обеспечивает ребенку активную позицию: учитель стремится поставить учеников в отношения сотрудничества при решении учебных задач. При этом дисциплинированное поведение выступает не как самоцель, а как средство, обеспечивающее успешную работу.

Учитель разъясняет детям значение нормативного дисциплинированного поведения, учит управлять своим поведением, организуя условия доверительности и взаимопонимания.

Демократический стиль ставит учителя и учеников в позицию дружественного взаимопонимания. Этот стиль вызывает у детей положительные эмоции, уверенность в себе, дает понимание ценности сотрудничества в совместной деятельности и обеспечивает сорадость при достижении успеха. Этот стиль объединяет детей: постепенно у них появляется чувство «Мы», ощущение причастности к общему делу. В то же время именно этот стиль придает значение особой важности личной

деятельности – каждый хочет сам выполнять задание учителя, сам дисциплинировать самого себя.

Демократический стиль не исключает отчуждения как временного приема работы учителя с классом. Но это именно временный элемент работы на фоне взаимной доброжелательности. Этот стиль предполагает включение всех детей в контроль за общим порядком. Он призван обеспечить активность позиции, нравственных установок ребенка, дает ему возможность осознать свои права и обязанности, предполагает развитие мотивации целенаправленного управления своим поведением. Демократический стиль создает благоприятные условия для успешного развития целенаправленной дисциплинированности, учебной мотивации. Этот стиль дает *опыт самоуправления* при мотиве создания и сохранения ценимой среды – рабочего состояния всего класса. Дети, воспитываемые в условиях демократического стиля общения, оставшись в классе без надзора учителя, стараются дисциплинировать себя сами.

Демократический стиль руководства говорит о высоком профессионализме учителя, его позитивных нравственных качествах и любви к детям. Этот стиль требует от учителя больших душевных напряжений, но именно он является самым продуктивным условием развития личности ребенка. Именно в условиях демократического стиля руководства у ребенка развивается чувство ответственности.

Либерально-попустительский (антиавторитарный) стиль снисходительно слаб, допускает вредное для ребенка попустительство. Это стиль непрофессионала. Отсутствие профессионализма мешает учителю обеспечить дисциплину в классе и квалифицированно организовать учебный процесс. Этот стиль не обеспечивает и совместной деятельности детей – нормальное поведение просто не организуется, дети ведут себя в меру своей воспитанности, увлекая за собой даже дисциплинированных. Этот стиль не обеспечивает детям возможности пережить радость совместной деятельности, учебный процесс постоянно нарушается своевольными поступками и шалостями. Ребенок не осознает своих обязанностей.

Либерально-попустительский стиль общения взрослого с ребенком антипедагогичен и потому недопустим в практике общественного воспитания детей.

Итак, императивный стиль управляет дисциплиной, но искажает развитие личности ребенка. Демократический стиль требует большего профессионального мастерства для организации дисциплины, но является единственно приемлемым для воспитания позитивных качеств личности ребенка при организации его познавательной активности. Либерально-попустительский стиль хотя и не перегружает ребенка эмоционально, но не дает ему и позитивных условий для развития личности.

Наиболее часто учителя пользуются императивным или демократическим стилем.

Императивный стиль отличается отчужденной позицией учителя по отношению к детям. Не чувствуя эмоциональной близости со своим учителем, ребенок бессознательно стремится компенсировать нереализованную потребность в положительных эмоциях. Как только, по мнению ребенка, возникает возможность обратиться к своему соседу по парте или еще к кому-нибудь, он тут же начинает общение по любому поводу. *Не поощряемое взрослым напряжение воли быстро утомляет и истощает ребенка*, он бессознательно стремится снять негативное

напряжение. Однако бдительное око учителя застает врасплох нарушителя дисциплины. Учитель делает замечание, наказывает ребенка.

Исследователи наблюдали работу учителей с разным стилем общения и изучали виды наказания детей за дисциплинарные нарушения. Оказалось, что учителя с императивным стилем общения делают больше замечаний, записей в дневнике, оценивают поведение на «2»; чаще ставят ребенка у парты, у доски, в угол; чаще говорят обидные слова в адрес ребенка и др. Учителя с демократическим стилем общения при этом никогда не треплют ребенка за ухо, не оказывают на него физического воздействия. Они делают устные замечания, строго глядя на ребенка – нарушителя дисциплины, но, самое главное, они работают с классом, организуя его на учебную деятельность, формируя познавательный интерес.

Было установлено, что дети дают разные ответы на вопрос «Почему ты соблюдаешь правила поведения на уроке?», в зависимости от стиля общения с ними их учителя.

Императивный стиль общения порождает прежде всего ответ, отражающий самочувствие ребенка: «Я боюсь, что...». Ребенок боится учителя; он боится, что учитель «будет кричать», «будет обзывать», «будет ругать» и др. Этот стиль помогает учителю поддерживать дисциплину в классе, но он непродуктивен в плане воспитания личности ребенка. У ребенка развивается *отрицательная рефлексия* – способность соотносить свое поведение с последующими результатами и стремление извлечь из этого предвидения максимальную выгоду для себя. Ребенок старается вести себя так, чтобы учитель не увидел его недисциплинированности, действует исподтишка.

Демократический стиль общения в первую очередь порождает мотивы сохранения хороших отношений с учителем, мотивы учебной деятельности, сотрудничества со всем классом. Ребенок начинает стесняться замечания, потому что стыдно нарушать правила. *Он хочет, чтобы его любил учитель, чтобы им были довольны родители, чтобы к нему хорошо относились одноклассники. Он начинает стремиться к выполнению правил, потому что это его обязанность*, дающая ему возможность пользоваться правом на тишину во время урока. Опытный учитель не скажет ребенку: «Встань! Ты плохо себя ведешь!» Он скажет иначе: «Кто мешает классу работать? Кто лишает нас права на тишину?» В этом случае поведение ребенка оценивается прежде всего с точки зрения его отношения к другим. Хорошее поведение каждого осмысливается как залог успеха всех. Демократический стиль развивает установки на *положительную рефлексию* – способность соотносить свое поведение с последующими результатами и стремление так строить свое поведение, чтобы оно помогало работе всего класса, учителя и самого ребенка.

Стиль общения учителя влияет на активность ребенка. Мы будем рассматривать три вида активности ребенка: физическую, психическую и социальную.

Физическая активность – это естественная потребность здорового, развивающегося организма в движении, в смене поз и жестов, в физических нагрузках и преодолении всевозможных препятствий. *Физическая активность в детские годы выступает как посыл психического развития ребенка.*

Тонус ребенка, его потребность в неутомимом движении, его ловкость, его физическая и психическая энергия есть показатели здоровья и потенциальных

возможностей развития его психики. Здоровый ребенок стремится к движению, его радуют физические нагрузки. В то же время он любопытен и любознателен. Он жаждет знаний об окружающем его мире. Физическая и психическая активность ребенка находятся в тесном взаимодействии: бодрый, здоровый ребенок активен психически, уставший, замученный уже ничем не интересуется.

Психическая активность – это потребность нормально развивающегося ребенка в познании окружающей жизни: предметного мира природы, человеческих отношений. К психической активности, кроме того, относится потребность ребенка в познании самого себя. Все виды психической активности осуществляются через рефлекссию – форму умственной деятельности, направленную на осмысление действий других людей и своих собственных усилий.

Детям младшего школьного возраста трудно в школе. Им сложно подчинять себя новым правилам. Пожалуй, одно из самых трудных правил – сидеть тихо. Учитель же своей первостепенной задачей считает организацию дисциплины в классе, забывая о том, что застывшие в неподвижности дети не являются идеалом порядка. Долго сидит неподвижно пассивный ребенок, у которого мало жизненных сил. Активному, с буйным темпераментом соседу по парте выполнять это требование достаточно сложно.

Как помочь ребенку привыкнуть к правилам, которые он обязан выполнять? Стили общения с ребенком по-разному организуют его физическое самочувствие на уроке.

Демократический стиль подразумевает полную сосредоточенность учителя на состоянии класса и каждого отдельного ученика. Многочисленные исследования показали большое значение так называемых физкультминуток, игр, танцев и движений под музыку, включаемых в содержание урока.

Стремление ребенка быть дисциплинированным должно вознаграждаться *правом на отдых*. Все виды знакомых движений для ребенка и есть отдых после напряженной малоподвижности.

Императивный стиль дисциплинирует класс прежде всего в плане подчинения внешне установленному порядку – дети не разговаривают и сидят неподвижно. Этот стиль, как мы уже обсуждали, отчуждает детей от учителя. Трудно представить себе шести-семилетних детей, которые радостно воспользуются предложением учителя попрыгать, потанцевать под музыку, если они не испытывают к нему непосредственного доверия. Они, конечно, будут прыгать, но их веселье будет принужденным, не освобождающим от напряжения.

Специальные исследования показали, что стиль общения, который свойствен учителю, определяет меру успешности ребенка в учебной деятельности. В зависимости от стиля общения учителя с классом и с отдельным ребенком меняются работоспособность и *успешность познавательной деятельности, психической активности ребенка*.

Демократический стиль несет в себе призыв к сотрудничеству и познавательной активности. Нормативность, облеченная в привлекательную для ребенка форму доверительного общения по поводу текущего учебного задания, организует его внимание, заставляет работать память и мышление. Ребенок, находясь в состоянии душевного комфорта, с удовольствием обращается к умственным упражнениям. Он

с удовольствием трудится над заданием, стремится ответить и огорчается, когда учитель призывает отвечать кого-то другого.

Императивный стиль затрудняет сотрудничество и организацию познавательной активности, поскольку насильственная нормативность не дает естественности в общении. Ребенок, конечно же, работает и решает задачи, предлагаемые учителем. Он тоже тянет руку, чтобы ответить. Но здесь появляются дополнительные мотивы, которые конкурируют с мотивами познавательными. Нуждаясь в эмоциональной поддержке со стороны учителя, ребенок стремится *получить похвалу саму по себе как компенсацию за напряжение*, возникающее из-за стиля общения учителя.

Исследования показали, что только демократический стиль общения создает условия для развития психической активности ребенка. За одинаковый временной промежуток одни и те же дети легче запоминают, лучше соображают, фантазируют в условиях демократического стиля общения, чем в условиях авторитарного стиля. Демократический стиль дает свободу познавательной деятельности, ребенок не боится ошибиться при решении поставленной задачи. Этот стиль помогает ребенку даже тогда, когда тот вынужден отрабатывать действия, требующие от него прежде всего волевой регуляции. Хотя написание элементов букв и цифр не требует большой познавательной самостоятельности и не содержит условий для интеллектуальной заинтересованности, учитель приемами демократического стиля успешно организует и эту деятельность ребенка.

Выражение доверия со стороны учителя сплачивает детей в единое целое – «Мы – класс». Когда трудится класс, то каждый ученик стремится быть достойным этого общего содружества.

Социальная активность младшего школьника в школе проявляется в поведении, направленном на поддержание и выполнение правил, обязательных для школьника, на послушание. *Социальная активность ребенка развивается вместе с его психической активностью, когда под руководством взрослого раскрывается самосознание ребенка.*

В детские годы физическое здоровье имеет наиважнейшее значение. Именно физическая активность определяет успешность развития психической и социальной активности. Дело в том, что взрослый, потерявший физическую активность, может обладать психической и социальной активностью, противоборствуя жизненным перипетиям. Ребенок же должен быть изначально здоров. Физическая активность ребенка определит во многом его продвижение в умственном и личностном отношении. Социальная активность ребенка младшего школьного возраста зависит от ряда условий, но прежде всего от *стиля общения*. Именно стиль общения обуславливает понимание необходимости послушания старшим и внутренней дисциплинированности.

3. Умственное развитие

Устная и письменная речь. Первые годы жизни ребенка, как мы уже говорили, сензитивны к развитию речи и познавательных процессов. Именно в этот период у детей появляется чутье к языковым явлениям, своеобразные общие лингвистические способности – ребенок начинает входить в реальность образно-знаковой

системы. В детские годы развитие речи идет в двух основных направлениях: во-первых, интенсивно *набирается словарный запас и усваивается морфологическая система языка*, на котором говорят окружающие; во-вторых, *речь обеспечивает перестройку познавательных процессов* (внимания, восприятия, памяти, воображения, а также мышления). При этом рост словаря, развитие грамматического строя речи и познавательных процессов непосредственно зависят от условий жизни и воспитания. Индивидуальные вариации здесь весьма велики, особенно в речевом развитии. Обратимся к последовательному анализу речи и познавательных процессов ребенка.

К моменту поступления в школу словарный запас ребенка увеличивается настолько, что он может свободно объясниться с другим человеком по любому поводу, касающемуся обыденной жизни и входящему в сферу его интересов. Если в три года нормально развитый ребенок употребляет до 500 и более слов, то шестилетний – от 3 000 до 7 000 слов. Словарь ребенка в начальных классах состоит из существительных, глаголов, местоимений, прилагательных, числительных и соединительных союзов.

Развитие речи идет не только за счет тех лингвистических способностей, которые выражаются в чутье самого ребенка по отношению к языку. Ребенок прислушивается к звучанию слова и дает оценку этого звучания. Так, Антоша говорит: «Ива. Правда, красивое слово?! Оно нежное». В этом возрасте ребенок достаточно хорошо понимает, какими словами принято пользоваться, а какие настолько плохи, что их стыдно произносить.

Ребенок, если ему объяснить некоторые закономерности речи, с легкостью обратит свою активность на познание речи с новой для него стороны и, играя, будет производить анализ.

Кирилл узнал, что есть мужской, женский и средний род. Сообщает: «Стол – мужского рода, стул – тоже, кровать – женского. Телевизор – мужского рода». Шутит: «Значит, женщины могут смотреть только с нашего разрешения». Продолжает: «Свинья – женского рода! Свин – мужского». Снова шутит: «Поросята детского рода». (Из дневника В.С. Мухиной.)

Усвоение языка определяется чрезвычайной активностью самого ребенка по отношению к языку. Эта активность выражается в словообразованиях, в умении подобрать нужное слово в соответствии с заданным условием. Приведем запись работы украинского детского психолога и поэта В.А. Левина с детьми начальных классов (г. Киев, СССР).

В.А.: Дети, хотите, мы с вами поиграем?

Дети: Да! Да!

В.А.: Я буду называть слово, а вы придумайте другое, чтобы получилось складно. Если я скажу «мышка», вы можете ответить «книжка», «малышка», «шалунишка». Понятно? Тогда я говорю «окошко». А вы?

Наташа: Момошка.

Оксана: Бобошка.

В.А.: Вы придумали складно, но у вас получились ненастоящие слова. «Момош-ка, бобошка» – ведь они ничего не значат. Таких слов нет. А вы придумайте, чтобы и складно было, и чтобы слова получились настоящие. Ну-ка, я говорю «окошко»...

Катя: Картошка!

В.А.: Молодец, Катюша!

Игра продолжается. Дети легко подбирают рифмы.

В следующей игре В.А. Левин рассказывает стихотворение, а последнее слово предлагает детям угадать:

Пушка лапкой уши мыла
На скамейке у окошка,
Пушка моется без мыла,
Потому что Пушка.

Все: Кошка!

Дети легко подбирают нужные слова-ассоциации, предлагают рифмы.
(Запись работы В.А. Левина с детьми по программе развития речи.)

У младших школьников появляется ориентировка на системы родного языка. Звуковая оболочка языка – предмет активной, естественной деятельности для ребенка шести-восьми лет. К шести-семи годам ребенок уже в такой мере овладевает в разговорной речи сложной системой грамматики, что язык, на котором он говорит, становится для него родным.

Если ребенок посещал детский сад, то он должен быть обучен навыкам осознанного анализа речи. Он может производить звуковой анализ слов, расчленять слово на составляющие его звуки и устанавливать порядок звуков в слове. Ребенок легко и с радостью произносит слова таким образом, чтобы интонационно выделить тот звук, с которого начинается слово. Затем он так же хорошо выделяет второй и все последующие звуки.

Ребенок через игру при специальном обучении может произносить слова с целью выявления звукового состава, преодолевая при этом сложившийся в живой речи привычный стереотип произнесения слов. Умение производить звуковой анализ слов способствует успешному овладению чтением и письмом.

Без специального обучения ребенок не сможет провести звуковой анализ даже простейших слов. Это и понятно: само по себе речевое общение не ставит перед ребенком задач, в процессе решения которых развивались бы эти специфические формы анализа. Ребенка, который не умеет проводить анализ звукового состава слова, нельзя считать отстающим. Он просто не обучен.

Каждый нормально развивающийся ребенок легко воспринимает игру в открытие звукописи, которую разработал для своих занятий В.А. Левин.

В.А.: Дети. Мне очень интересно знать, как вы думаете, нужно ли специально учиться, чтобы понимать стихи, или достаточно знать язык, на котором стихотворение написано?

Высказываются разные мнения.

В.А.: Вы, наверное, не знаете, что у стихов есть от нас секреты. Не знаете? Дети соглашаются.

В.А.: Это очень грустно. Потому что тот, кто не умеет открывать секреты стихов, не понимает их до конца, не получает от стихов удовольствия. А ну-ка, угадайте:

Чьи там крики у пруда?
– Квасу, квасу, простокваши,
Надоела нам вода!

Дети (хором): Лягушки!

В.А.: Все слышали, как квакают лягушки? Теперь вы сможете слышать в стихотворениях то, чего не слышали до сих пор. Послушайте стихотворение Агнии Барто:

Скажи потише:
«Шесть мышат» –
И сразу мыши
Зашуршат.

Дети понимают звукозапись, слышат и чувствуют значение и выразительную силу родного языка. (Запись работы В.А. Левина с детьми.)

Потребность в общении определяет развитие речи. На протяжении всего детства ребенок интенсивно осваивает речь. Освоение речи превращается в речевую деятельность.

Ребенок, поступивший в школу, вынужден перейти от «собственной программы» обучения речи к программе, предлагаемой школой.

Речевое общение предполагает не только богато представленное разнообразие используемых слов, но и осмысленность того, о чем идет речь. Осмысленность обеспечивает знание, понимание того, о чем идет речь, и овладение значениями и смыслами словесных конструкций родного языка.

Основная функция речи – общение, сообщение или, как принято говорить, коммуникация. Шести-семилетний ребенок уже способен общаться на уровне контекстной речи – той самой речи, которая достаточно точно и полно описывает то, о чем говорится, и поэтому вполне понятна без непосредственного восприятия самой обсуждаемой ситуации. Пересказ услышанной истории, собственный рассказ о случившемся доступны младшему школьнику. Но здесь следует включить множество «если»: если ребенок развивался в культурной языковой среде, если окружающие его взрослые требовали вразумительного высказывания, понимания того, что он говорит, для других; если ребенок уже понимает, что он должен контролировать свою речь, чтобы быть понятым. Ситуативный способ речевого общения постепенно замещается контекстным. У ребенка с развитой речью мы наблюдаем речевые средства, которые он присваивает от взрослых и использует в своей контекстной речи. Конечно, даже очень хорошо развитая речь шести-семилетнего – это детская речь. За дальнейшее развитие контекстной речи будет ответствен учитель.

Для культурной речи важно не только то, как строится конструкция предложения, не только ясность излагаемой мысли, но и то, как обращается ребенок к другому человеку, как произносится сообщение. Речь человека не бесстрастна, она всегда несет в себе экспрессию – выразительность, отражающую эмоциональное состояние.

Так же, как нас интересует словарный запас ребенка и его умение строить контекстную речь, так же должно интересовать, как ребенок произносит то, о чем он говорит. *Эмоциональная культура речи имеет огромное значение в жизни человека.* Речь может быть выразительной. Но может быть небрежной, чрезмерно быстрой или замедленной, слова могут произноситься угрюмым тоном или вяло и тихо. По тому, как ребенок говорит, как у него развита экспрессивная функция речи, мы можем судить о речевой среде, формирующей его речь.

Конечно, как и все люди, ребенок использует ситуативную речь. Эта речь уместна в условиях непосредственного включения в ситуацию. Но учителя интересует прежде всего контекстная речь, именно она – показатель культуры человека, показатель уровня развития речи ребенка.

Если ребенок ориентирован на слушателя, стремится подробнее описать ситуацию, о которой идет речь, стремится пояснить местоимение, так легко опережающее существительное, это значит, что он уже понимает цену вразумительному общению.

У детей семи-девяти лет наблюдается некая особенность: уже достаточно освоив основы контекстной речи, ребенок позволяет себе говорить не для того, чтобы выразить свои мысли, а просто лишь для того, чтобы удержать внимание собеседника. Это происходит обычно с близкими взрослыми или со сверстниками во время игрового общения. Рефлексируя на свою речь, не наполненную смыслом, ребенок спрашивает у взрослого: «Интересно я тебе рассказываю?» или «Тебе нравится, какую историю я сочинил?».

Это соскальзывание с речи, используемой для выражения своей мысли, к речи, формально ориентированной на квазикоммуникацию, есть показатель того, что у ребенка существуют проблемы в построении осмысленной контекстной речи – ему трудно постоянно рефлексировать на то, чтобы работать в умственном плане над контролем замысла высказывания, над подбором необходимых слов, словосочетаний и построением связных предложений. В этом случае, безусловно, нельзя допускать, чтобы ребенок эксплуатировал хорошее к нему отношение близких и позволял себе, по существу, пустую болтовню. Взрослые не должны принимать такую речь за допустимую.

В условиях школьного урока, когда учитель дает ребенку возможность отвечать на вопросы или просит пересказать услышанный текст, от него, как от ученика, требуют работы над словом, над словосочетанием и предложением, а также над связной речью. Как указывал М.Р. Львов, все эти три линии развиваются параллельно, хотя они находятся в то же время и в подчинительных отношениях: словарная работа дает материал для предложений, для связной речи; при подготовке к рассказу, сочинению проводится работа над словом и предложением. «Для школы особенно большое значение имеет *правильность* речи, то есть ее соответствие литературной нормой» [6, с. 9].

Различают грамматическую, орфоэпическую и произносительную правильность. Работа над орфографической грамотностью и произносительной стороной речи продвигает ребенка в общем развитии речи. Для устной речи имеет специальное значение дикция, отчетливое выговаривание звуков, соблюдение правил орфоэпии – произносительных норм литературного языка, умение говорить (и

читать) выразительно (экспрессивно), ясно, владеть интонациями, паузами, логическими ударениями и пр. Возможные дефекты речи (плохое выговаривание отдельных звуков) должны вовремя исправляться логопедами. Выразительность и ясность речи предполагают также ее чистоту – избегание просторечных слов и выражений, слов-паразитов («вот», «значит», «как сказать», «понимаешь», «ну» и пр.). Все эти требования применимы именно к младшим школьникам, когда они входят в учебную деятельность и вмешательство учителя воспринимают как должное.

Письменная речь имеет свою специфику: она требует большего контроля, чем устная. Устная речь может быть восполнена поправками, добавлениями к тому, что уже было сказано. В устной речи принимает участие экспрессивная функция: тонирование высказывания, мимическое и телесное (прежде всего жестовое) сопровождение речи.

Письменная речь имеет свои особенности в построении фраз, в отборе лексики, в использовании грамматических форм. Письменная речь предъявляет свои требования к написанию слов. Ребенок должен научиться тому, что «пишется» совсем необязательно, как «слышится», и что нужно разделять то и другое, запоминать правильное произношение и написание.

Овладевая письменной речью, дети открывают для себя, что тексты бывают разными по своей структуре и имеют стилистические различия: повествования, описания, рассуждения, письма, эссе, статьи и пр.

Для письменной речи определяющее значение имеет ее правильность. Различают правильность орфографическую, грамматическую (построение предложений, образование морфологических форм) и пунктуационную.

Ребенок овладевает письмом вместе с овладением письменной речью. Освобождаясь от напряжения, связанного с овладением исполнительских действий письма, ребенок начинает осваивать саму письменную речь. Его учат переписывать, а затем и пересказывать тексты. Изложение – письменный пересказ текстов. Суть письменных изложений в составлении таких текстов, которые в сжатой форме сохранили бы суть содержания образцов. Учитель предлагает план из 2-3 пунктов для учеников первых классов; из 3-5 пунктов для учеников вторых классов; план текста ученики третьих-четвертых классов должны уметь составить самостоятельно.

Изложения как упражнения приобщают детей к лучшим образцам языка. Сжатое изложение учит ребенка анализу текста и структурированию сюжета, контролю за тем, чтобы не исчез смысл, идея текста.

Особое значение приобретают творческие изложения, когда ребенку предлагают дополнить прочитанный текст своими мыслями, выражением отношения к изложенному пересказу.

Конечно, в начальной школе ребенок только осваивает письменную речь как средство коммуникации и самовыражения, ему еще трудно соотносить контроль за написанием букв, слов и выражением своих мыслей. Однако ему предоставляется возможность сочинять. Это самостоятельная творческая работа, которая требует готовности понять заданную тему; определить ее содержание; накапливать, подбирать материал, выделять главное; излагать материал в необходимой последовательности; составлять план и придерживаться его, отбирать нужные слова, антонимы, синонимы и фразеологизмы; строить синтаксические конструкции и связный

текст; орфографически и каллиграфически правильно записывать текст, расставлять знаки препинания, делить тексты на абзацы, соблюдать красную строку, поля и другие требования; осуществлять контроль, обнаруживать недочеты и ошибки в своем сочинении, а также в сочинениях соучеников, исправлять свои и чужие ошибки.

В современных методических пособиях для учителей предлагаются приемы и методы работы с младшими школьниками, которые выступают как условие, организующее овладение ребенком устной и письменной речью, как условие, содействующее вхождению в реальный язык.

Сенсорное развитие, развитие восприятия. Ребенок, пришедший в школу, не только различает цвета, формы, величину предметов и их положение в пространстве, но может правильно назвать предлагаемые цвета и формы предметов, правильно соотнести предметы по величине. Он может также изобразить простейшие формы и раскрасить их в заданный цвет.

Очень важно, чтобы ребенок умел устанавливать идентичность предметов тому или иному эталону. Эталоны – это выработанные человечеством образцы основных разновидностей качеств и свойств предметов. Как уже говорилось выше, эталоны были созданы в ходе истории человеческой культуры и используются людьми в качестве образцов, мерок, при помощи которых устанавливается соответствие воспринимаемой действительности тому или иному образцу из системы упорядоченных эталонов.

Если ребенок может правильно назвать цвет и форму предмета, если он может соотнести воспринимаемое качество с эталоном, то он может установить и идентичность (мяч круглый), частичное сходство (яблоко круглое, но не идеально, как мяч), несходство (шар и куб). Основательно осматривая, ощупывая или прослушивая, ребенок совершает соотносящие действия, прослеживает связь воспринимаемого с эталоном.

В природе существует бесконечное разнообразие цветов, форм, звуков. Человечество постепенно упорядочило их, сведя к системам цветов, форм, звуков – *сенсорным эталонам*. Для обучения в школе важно, чтобы сенсорное развитие ребенка было достаточно высоким.

Нормально развитый ребенок к школьному возрасту хорошо понимает, что картина или рисунок есть отображение действительности. Поэтому он пытается соотнести картины и рисунки с действительностью, увидеть то, что на них изображено. Рассматривая рисунок, копию картины или саму картину, ребенок, приученный к изобразительному искусству, не воспринимает используемую художником многоцветную палитру как грязь, он знает, что мир состоит из бесконечного числа сверкающих красок. Ребенок уже умеет правильно оценивать перспективное изображение, так как ему известно, что один и тот же предмет, расположенный далеко, выглядит на рисунке маленьким, а близко – гораздо больше. Поэтому он пристально всматривается, соотносит изображения одних предметов с другими. Дети любят рассматривать изображения – ведь это рассказы о жизни, которую они так стремятся постичь.

Рисунки и живопись содействуют развитию знаковой функции сознания и художественного вкуса.

Развитие мышления. Особенность здоровой психики ребенка – познавательная активность. Любознательность ребенка постоянно направлена на познание окружающего мира и построение своей картины этого мира. Ребенок, играя, экспериментирует, пытается установить причинно-следственные связи и зависимости. Он сам, например, может дознаться, какие предметы тонут, а какие будут плавать.

Чем активнее в умственном отношении ребенок, тем больше он задает вопросов и тем разнообразнее эти вопросы. Ребенок может интересоваться всем на свете: какой глубины океан? как там дышат животные? сколько тысяч километров земной шар? почему в горах не тает снег, а внизу растаял?

Ребенок стремится к знаниям, а само усвоение знаний происходит через многочисленное «зачем?», «как?», «почему?». Он вынужден оперировать знаниями, представлять ситуации и пытаться найти возможный путь для ответа на вопрос. Мы уже говорили о том, что при возникновении некоторых задач ребенок пытается решить их, реально примеряясь и пробуя, но он же может решать задачи, как говорится, в уме. Он представляет себе реальную ситуацию и как бы действует в ней в своем воображении. Такое мышление, в котором решение задачи происходит в результате внутренних действий с образами, называется наглядно-образным. *Образное мышление – основной вид мышления в младшем школьном возрасте.* Конечно, младший школьник может мыслить логически, но следует помнить, что этот возраст сензитивен к обучению, опирающемуся на наглядность.

Мышление ребенка в начале обучения в школе отличается эгоцентризмом, особой умственной позицией, обусловленной отсутствием знаний, необходимых для правильного решения определенных проблемных ситуаций. Так, ребенок сам не открывает в своем личном опыте знания о сохранении таких свойств предметов, как длина, объем, вес и др. Отсутствие систематичности знаний, недостаточное развитие понятий приводят к тому, что в мышлении ребенка господствует логика восприятия. Ребенку, например, трудно оценивать одно и то же количество воды, песка, пластилина и т. д. как равное (то же самое), когда на его глазах происходит изменение их конфигурации в соответствии с формой сосуда, куда они помещены. Ребенок попадает в зависимость от того, что он видит в каждый новый момент изменения предметов. Однако в начальных классах ребенок уже может мысленно сопоставлять отдельные факты, объединять их в целостную картину и даже формировать для себя абстрактные знания, отдаленные от прямых источников.

Ж. Пиаже установил, что мышление ребенка в шесть-семь лет характеризуется «центрацией», или восприятием мира вещей и их свойств с единственно возможной для ребенка реально занимаемой им позиции. Ребенку трудно представить, что его видение мира не совпадает с тем, как воспринимают этот мир другие люди. Так, если попросить ребенка посмотреть на макет, на котором представлены три горы различной высоты, заслоняющие друг друга, а затем предложить найти рисунок, на котором горы изображены так, как их видит ребенок, то он достаточно легко справляется с этой задачей. Но если попросить ребенка выбрать рисунок, на котором изображены горы так, как их видит человек, смотрящий с противоположной точки, то ребенок выбирает рисунок, отражающий его собственное видение. В этом возрасте ребенку трудно представить себе, что может быть другая точка зрения, что можно видеть по-разному [7].

Ж. Пиаже описал исследования, которые указывают на отсутствие у ребенка представления о постоянстве некоторых свойств вещей как на характерную черту детей до шести-семи лет. Классическими являются опыты с пластилиновыми шариками.

Если положить перед ребенком два совершенно одинаковых шарика из пластилина, то ребенок сразу устанавливает, что они одинаковы по количеству массы пластилина. Стоит, однако, на глазах у ребенка смять один шарик в лепешку и после этого спросить, где больше пластилина, ребенок сразу ответит, что пластилина больше в лепешке.

Или другой опыт. Если перед ребенком выложить два ряда пуговиц, один под другим, так, чтобы пуговицы одного ряда точно соответствовали пуговицам другого ряда, и спросить у ребенка, в каком ряду их больше, то он отвечает, что пуговиц в обоих рядах одинаковое количество. Но если в одном ряду уменьшить расстояния между пуговицами, и он займет меньшее расстояние в длину, чем другой, и повторить вопрос, то ребенок укажет на более длинный ряд, полагая, что в нем пуговиц больше. Хотя ребенок отчетливо видел, что пуговиц никто не убирал и не добавлял.

Специфика детского мышления, согласно Ж. Пиаже, – «центрация» и несформированность представлений о постоянстве основных свойств вещей. Но для детей шести-семи лет характерны промежуточные ответы.

Эди (6, 4). «В этих двух стаканах (A1 и A2) поровну? – Да. – Твоя мама говорит: “Вместо того чтобы давать тебе молоко в этом стакане (A1), я тебе дам его вот в этих двух стаканах (B1 и B2): один – утром, а другой – вечером”. (Переливают.) Откуда можно выпить молока больше: отсюда (A2) или отсюда (B1 + B2)? – Это одно и то же. – Хорошо. Тогда вместо того, чтобы давать тебе твое молоко в этих двух стаканах (B1 и B2), она даст тебе его в трех (переливают A2 в C1, C2 в C3): один – утром, один – в полдень, один – вечером. В этих двух или трех стаканах молока одинаково? Столько же в трех, что и в двух... – Нет, в трех стаканах больше. – Почему?.. (Переливают B1 и B2 в A1.) – А если ты обратно перельешь три стакана (C1 + C2 + C3) сюда (в A2), то до каких пор дойдет молоко? (Показывает уровень более высокий, чем уровень A1.) – А если перелить эти три стакана в четыре стакана (переливают в C1 + C2 + C3 + C4, в результате чего происходит общее понижение уровня) и если обратно перелить все это в большой стакан (A2), то до каких пор молоко дойдет? (Показывает еще выше.) – А если из пяти стаканов? (Уровень еще выше.) – А если из шести? – В стакане не хватит места».

Фред (6, 5). (Констатирует, что $A1 = A2$. Переливает A1 в B1 + B2): «Синего сиропа столько же, сколько красного? – Да. – Почему? – Потому что они (B1 + B2) меньше, чем эта (A2). – А если красный сироп (A2) также перелить в два стакана (B3 + B4, причем в B3 наливают больше, чем в B4), то будет одинаково? – Красного сиропа больше, чем синего. (Следовательно, количество B3 + B4 кажется ему большим, чем B1 + B2)».

Некоторое время спустя Фреду дают стакан A1, заполненный наполовину, и стакан A2, заполненный лишь на 1/3. «Поровну? – Нет, здесь больше (A1). (Переливают A1 в несколько стаканов B.) – Теперь поровну (в A2 и в B1 + B2... и т. д.)».

В конце концов Фред заявляет: «Нет, ничего не меняется, потому что это один и тот же сироп (значит, $A1 = B1 + B2 + B3 + B4$ и $A1 = A2$)». (По материалам Ж. Пиаже.)

Согласно Ж. Пиаже, оба типа промежуточных реакций являются весьма важными. Промежуточные ответы, свойственные этой стадии, дают возможность утверждать: «Действительно, ребенок на этой стадии старается координировать наличные перцептивные отношения и преобразовывать их в силу этого в действенные, то есть операциональные, отношения» [7, с. 259].

Дети, пришедшие к утверждению сохранения величины, учитывают отношения высоты и ширины, им удается умножение отношений высоты и ширины, вытекающее из сравнения стаканов.

Эла (7, 0). В этот (1) нужно налить больше, потому что он «уже», а «в другом – места больше, потому что он шире». (По материалам Ж. Пиаже.)

Логического умножения отношений для открытия инвариантности общих величин, однако, недостаточно. Согласно Ж. Пиаже, «когда после оценки величин лишь с точки зрения одномерных перцептивных отношений... ребенок координирует эти отношения друг с другом, он конструирует в результате этого многомерное целое, однако это также целое, которое остается “интенсивным” и не поддается “экстенсивным” измерениям до тех пор, пока ребенок не овладеет иными, кроме логического умножения, средствами математического порядка» [7, с. 265].

В отечественной психологии было показано, что обучение пониманию принципа сохранения сразу же на задачах Ж. Пиаже не дает желаемого результата, потому что яркие внешние различия сравниваемых предметов делают ребенка невосприимчивым к обучению. В исследованиях П.Я. Гальперина и его сотрудников ребенка учили пользоваться специальным орудием для умственных операций – мерой и вспомогательными средствами (лотками) для оценки величин в специальных задачах*. Применение разных мер позволяет вычлени свойства объекта и таким образом освободить ребенка от давления визуально воспринимаемых внешних различий, которые были в задачах Ж. Пиаже. Использование для решения задачи мер и вспомогательных средств, фиксирующих и закрепляющих то, что обследовано, дает возможность представить преобразования объекта и сохранение его неизменных параметров.

После обучения использованию орудий для умственных операций дети переносят усвоенный способ рассуждений на задачи Ж. Пиаже: происходит переориентировка ребенка в ситуации, появляется разделение того, что выступает под влиянием восприятия как очевидное (в действительности «кажется»), и того, что есть в действительности, – существенных отношений. Орудийное действие приводит к разделению внешней картины вещей на видимые и скрытые за этой видимостью существенные отношения.

* См.: Гальперин П.Я. Метод «срезов» и метод поэтапного формирования в исследовании детского мышления // Вопросы психологии. 1966. № 4; Флейвелл Дж.Х. Генетическая психология Жана Пиаже. М., 1967.

Безусловно, в современном обществе умственное развитие ребенка зависит от типа конструирования нового знания. Оно строится взрослым, обладающим уже сформированным интеллектом. Речь идет о научном знании (Ж. Пиаже). Интеллектуальное развитие определяется социальными факторами – индивид изменяется социальными отношениями.

Переход к систематическому обучению в школе, к развивающему обучению изменяет ориентировку ребенка в окружающих его явлениях действительности. На донаучной стадии развития мышления ребенок судит об изменениях с эгоцентрических позиций, но переход к усвоению новых способов решения проблем меняет сознание ребенка, его позицию в оценке предметов и изменений, происходящих с ним. Развивающее обучение подводит ребенка к усвоению научной картины мира, он начинает ориентироваться на общественно выработанные критерии, на образы и знаки, представленные в Великом идеополе общественного самосознания.

Развитие внимания, памяти, воображения. Учебная деятельность требует развития высших психических функций – произвольности внимания, памяти, воображения. Внимание, память, воображение младшего школьника уже приобретают самостоятельность – ребенок научается владеть специальными действиями, которые дают возможность сосредоточиться на учебной деятельности, сохранить в памяти увиденное или услышанное, представить себе нечто, выходящее за рамки воспринятого раньше. Если в дошкольном возрасте игровая деятельность сама способствовала количественным изменениям в развитии произвольности (возрастанию произвольности, выражаемой в сосредоточенности и устойчивости внимания, долговременности сохранения образов в памяти, обогащение воображения), то в младшем школьном возрасте учебная деятельность требует от ребенка присвоения специальных действий, благодаря которым внимание, память, воображение приобретают выраженный произвольный, преднамеренный характер. Однако произвольность познавательных процессов у детей шести-семи, десяти-одиннадцати лет возникает лишь на пике волевого усилия, когда ребенок специально организует себя под напором обстоятельств или по собственному побуждению. В обычных обстоятельствах ему еще очень трудно организовать свои психические функции на уровне высших достижений человеческой психики.

Развитие внимания. Познавательная активность ребенка, направленная на исследование окружающего мира, организует его внимание на исследуемых объектах довольно долго, пока не иссякнет интерес. Если шести-семилетний ребенок занят важной для него игрой, то он, не отвлекаясь, может играть два, а то и три часа. Так же долго он может быть сосредоточен и на продуктивной деятельности (рисовании, конструировании, изготовлении значимых для него поделок). Однако такие результаты сосредоточения внимания – следствие интереса к тому, чем занят ребенок. Он же будет томиться, отвлекаться и чувствовать себя совершенно несчастным, если надо быть внимательным в той деятельности, которая ему безразлична или совсем не нравится.

Взрослый может организовать внимание ребенка при помощи словесных указаний. Ему напоминают о необходимости выполнять заданное действие, указывая при этом способы действия («Дети! Откроем альбомы. Возьмем красный карандаш и в верхнем левом углу – вот здесь – нарисуем кружок...» и т.д.).

Младший школьник в известной степени может и сам планировать свою деятельность. При этом он словесно проговаривает то, что он должен и в какой последовательности будет исполнять ту или иную работу. Планирование, безусловно, организует внимание ребенка.

И все-таки, хотя дети в начальных классах могут произвольно регулировать свое поведение, непроизвольное внимание преобладает. Детям трудно сосредоточиться на однообразной и малопривлекательной для них деятельности или на деятельности интересной, но требующей умственного напряжения. Отключение внимания спасает от переутомления. Эта особенность внимания является одним из оснований для включения в занятия элементов игры и достаточно частой смены форм деятельности.

Дети младшего школьного возраста, безусловно, способны удерживать внимание на интеллектуальных задачах, но это требует колоссальных усилий воли и организации высокой мотивации.

Развитие памяти. Мы уже знаем, что дошкольный возраст – возраст интенсивного развития памяти. Принято считать, что в этот период память является ведущим познавательным процессом, психической функцией. В самом деле, ребенок в дошкольном возрасте усваивает речь настолько, что становится истинным носителем родного языка. Память схватывает значимые для ребенка события и сведения и сохраняет их. Дошкольное детство оставляет много воспоминаний на всю оставшуюся жизнь человека.

Когда запоминание становится условием успешной игры или имеет значение для реализации притязаний ребенка, он легко запоминает слова в заданном порядке, стихи, последовательность действий и др. Ребенок может пользоваться приемами запоминания уже сознательно. Он повторяет то, что надо запомнить, старается осмыслить, осознать запоминаемое в заданной последовательности. Однако непроизвольное запоминание остается более продуктивным. Здесь опять-таки все определяет интерес ребенка к делу, которым он занят.

В школе ребенок встает перед необходимостью запоминать произвольно. Учебная деятельность неукоснительно требует от ребенка запоминания. Учитель дает ребенку указания, каким образом можно запомнить и воспроизвести то, что следует выучить. Вместе с детьми он обсуждает содержание и объем материала, распределяет его на части (по смыслу, по трудности запоминания и др.), учит контролировать процесс запоминания. Понимание является необходимым условием запоминания – учитель фиксирует внимание ребенка на необходимости понимания, учит ребенка понимать то, что он должен запомнить, задает мотивацию стратегии запоминания: сохранение знаний, навыков не только для решения школьных заданий, но и для всей последующей жизни.

Произвольная память становится функцией, на которую опирается учебная деятельность, и ребенок приходит к пониманию необходимости заставить работать на себя свою память. Именно заучивание и воспроизведение учебного материала позволяет ребенку рефлексировать свои личные психические изменения в результате погружения в учебную деятельность и воочию увидеть, что «учить себя» – значит изменить самого себя в знаниях и в обретении способности к произвольным действиям.

Развитие воображения. В младшем школьном возрасте ребенок в своем воображении уже может создавать разнообразнейшие ситуации. Формируясь в игровых замещениях одних предметов другими, воображение переходит и в другие виды деятельности.

В условиях учебной деятельности к воображению ребенка предъявляют специальные требования, которые побуждают его к произвольным действиям воображения. Учитель на уроке предлагает детям представить себе ситуацию, в которой происходят некие преобразования предметов, образов, знаков. Эти учебные требования побуждают развитие воображения, но они нуждаются в подкреплении специальными орудиями – иначе ребенок затрудняется продвинуться в произвольных действиях воображения. Это могут быть реальные предметы, схемы, макеты, знаки, графические образы и др.

В экспериментах Ж. Пиаже использовались задачи, в которых от испытуемого требовалось вообразить последовательные ступени некоторого физического преобразования.

Ребенку показывали стержень, стоящий вертикально и укрепленный одним концом, и просили представить (в рисунке, жестах и др.) последовательные позиции, которые занимает стержень в процессе падения, переходя в горизонтальное положение. Оказалось, что дети шести-семи лет с этой задачей справиться не могли.

В другом эксперименте ребенку давали стакан с некоторым количеством жидкости и просили угадать результат перемещения жидкости в стакан иной формы: 1. Будет ли при этом сохраняться количество жидкости; 2. Какова будет высота столба жидкости во втором стакане.

Дети шести-семи лет делали правильные предсказания о высоте столба жидкости и сохранении ее количества. Однако наиболее интересной является переходная стадия, на которой ребенок правильно предсказывает изменение уровня, но затем отрицает сохранение количества жидкости.

Из подобных исследований Ж. Пиаже сделал вывод, что воображение претерпевает генезис подобно тому, который проходят интеллектуальные операции: сначала воображение статично, ограничивается внутренним воспроизведением состояний, доступных восприятию; по мере развития ребенка воображение становится более гибким и подвижным, способным к предвосхищению последовательных моментов возможного преобразования одного состояния в другое. Ж. Пиаже отделяет воображение, как ранее он это делал с восприятием, от интеллектуальных операций; он отличает его также и от восприятия. Воображение более высокого уровня развивается в паре с конкретными операциями, но его нельзя с ними отождествлять.

Ж. Пиаже считал, что гибкое, способное на предвосхищение воображение может реально помогать операциональному мышлению, даже необходимо ему. Наиболее ярко воображение проявляется в рисовании и сочинении рассказов и сказок. У младших школьников, так же как и у дошкольников, мы можем наблюдать большую вариативность в характере детского творчества: одни дети воссоздают реальную действительность, другие – фантастические образы и ситуации. В зависимости от этого можно условно разделить детей на реалистов и фантазеров. Специальным интересом ребенка может стать фантастический, пугающий

и привлекающий мир сказки. Черти, водяные, лешие, русалки, колдуны, феи, сказочные принцессы и многие другие персонажи народного творчества, существа, созданные индивидуальной фантазией, наряду с совершенно реалистическими изображениями людей определяют содержание душевной работы и продуктов деятельности ребенка. Конечно же, содержание рисунков ребенка зависит от того культурного багажа, который определен духовным уровнем семьи и степенью ориентации самого ребенка на реальную или воображаемую действительность.

Сочиняя всевозможные истории, рифмуя «стихи», придумывая сказки, изображая различных персонажей, дети могут заимствовать известные им сюжеты, строфы стихотворений, графические образы, порой вовсе не замечая этого. Однако нередко ребенок специально комбинирует известные сюжеты, создает новые образы, гиперболизируя отдельные стороны и качества своих героев. Ребенок, если у него достаточно развиты речь и воображение, если он получает удовольствие от рефлексии на значения и смысл слов, словесных комплексов и образы воображения, может придумать и рассказать интересный сюжет, может импровизировать, наслаждаясь своей импровизацией сам и включая в нее других людей.

В воображении ребенок создает опасные, страшные ситуации, когда, например, необходимо идти на черную-черную гору, забраться в самую глубокую пещеру и в полной темноте двигаться к заветной цели, не реагируя на устрашающие звуки, не боясь многократного эха, мелькающих в просветах теней, множественных отражений загадочных зеркал и т. д. Главное – преодоление, обретение друга, выход к свету, надежда и радость. Переживание негативной напряженности в процессе создания и развертывания воображаемых ситуаций, управление сюжетом, прерывание образов и возвращение к ним тренируют воображение ребенка как произвольную творческую деятельность.

Кроме того, воображение может выступать как деятельность, которая приносит терапевтический эффект.

Ребенок, испытывая трудности в реальной жизни, воспринимая свою личную ситуацию как безысходную, может уйти в воображаемый мир. Так, когда нет отца и это приносит невыразимую боль, в воображении можно обрести самого замечательного, самого необыкновенного – великодушного, сильного, мужественного отца. В воображении можно даже спасти отца от смертельной опасности, и тогда он будет не просто любить тебя, но и ценить твою смелость, находчивость и мужество. Отец-друг – мечта не только мальчиков, но и девочек. Воображение дает временную возможность расслабиться, освободиться от напряжения для того, чтобы продолжать жить дальше без отца. Когда притесняют сверстники – бьют, угрожают расправой, унижают морально, в воображении можно создать особый мир, в котором ребенок или разрешает свои проблемы собственным великодушием, разумным поведением, или превращается в агрессивного повелителя, который жестоко мстит своим обидчикам. Очень важно прислушиваться к высказываниям ребенка по поводу притесняющих его сверстников. Что доминирует в его эмоциях – огорчение, недоумение по поводу поведения обидчиков или агрессия? Только понимая глубинные чувства ребенка, можно попытаться ему помочь.

Когда постоянно срывается и кричит на своего ребенка нервная и несчастная мать, в воображении можно встретить добрую фею или совершить подвиг, спасти

свою маму от страшной опасности. Но можно желать матери смерти – ведь она так несправедлива...

Воображение, каким бы фантастическим оно ни было в своей сюжетной линии, опирается на нормативы реального социального пространства. Пережив в своем воображении добрые или агрессивные побуждения, ребенок тем самым может подготовить для себя мотивацию будущих поступков. Воображение при всей его пользе для подготовки к творческой деятельности может увести ребенка от реального мира, придав болезненность его душевной жизни. Воображение может заводить ребенка и в тупик, создавая навязчивые образы, которые действительно упорно преследуют ребенка.

Алеша (10, 2) испытывает чувство страха перед преследующими его образами корявых деревьев, которые он не только одухотворяет внутренне, но перед его взором они могут начать перемещаться в пространстве, у них обозначаются человеческие черты лица.

- *Хочешь от них избавиться?*
- *Да, очень. Я их боюсь. (По материалам В.С. Мухиной.)*

В этом случае требуется специальная помощь.

Как указывалось выше, образы воображения у некоторых детей могут быть близки к эйдетическим образам, обладающим не только яркостью и отчетливостью, но и процессуальностью – они могут произвольно меняться перед внутренним взором ребенка. В возрасте семи–одиннадцати лет ребенок по-прежнему может находиться в зависимости от возникающих образов воображения, но он может, приложив определенные усилия, управлять их появлением и развитием, побуждая свободный поток зрительных или звуковых ассоциаций, или прерывать его в зависимости от своей воли. Произвольно возникающие образы воображения обременяют ребенка; освобождение от их спонтанного напора требует специального приложения усилий и контроля.

Ярослав (9, 10) рефлексировал: «Я постоянно вижу перед собой образы предметов и людей, которых в действительности нет. Иногда мне интересно за ними следить, но иногда я от них устаю... Ну до чего же они мне надоедают!»

- *Есть такие образы, которые тебя пугают?*
- *Конечно.*
- *Какие они?*
- *Они разные. Некоторые страшные на вид. Некоторые страшные тем, что они постоянно меняются.*
- *Хочешь избавиться от них?*
- *Да.*

Ярославу предлагают нарисовать страшные образы. Он изображает «нечто». Ему предлагают порвать рисунок и уничтожить тем самым плохой образ. Ярослав делает это с сожалением, под влиянием авторитета незнакомого ему человека. После чего ему предлагают нарисовать еще плохой образ.

- *И после этого мы разорвем его? И он перестанет быть со мной?*

- Да. Скорее всего это будет так.
- Я не согласен на это.
- Почему?
- Они все меня покинут, и я останусь без воображения?! Нет, я не согласен.

Пусть они у меня останутся.

- Но ты же устаешь от них?
- Да. Но это мои образы. Как же я сам оставлю их?
- Они тебе дороги?
- Не знаю. Я привык к ним. У нас все время что-то происходит.
- Ну а страх? Ты иногда боишься.
- Да. Ведь они могут быстро меняться. Страх плохо и хорошо. Ведь я преодолеваю страх. Наверное, это зачем-то нужно... (По материалам В.С. Мухиной.)

Ребенок может напрягаться от непроизвольно возникающих образов воображения, порой чувствовать себя несчастным, но он находит и привлекательные стороны от погружения в спонтанно возникающий мир воображения, который для него выступает как иная реальность, чем природный, предметный и социальный мир человеческих отношений.

Воображение в жизни ребенка играет большую роль, чем в жизни взрослого, проявляясь гораздо чаще, и чаще допускает нарушение жизненной реальности. Неустанная работа воображения – важнейший путь познания и освоения ребенком окружающего мира, способ выйти за пределы личного практического опыта, важнейшая психологическая предпосылка развития способности к творчеству и способ освоения нормативности социального пространства, последнее принуждает работать воображение непосредственно на развитие личностных качеств.

Умственное развитие ребенка, посещающего школу, качественно меняется благодаря требованиям, предъявляемым учебной деятельностью. Ребенок теперь вынужден входить в реальность образно-знаковых систем и в реальность предметного мира через постоянное погружение в ситуации решения разнообразных учебных и жизненных задач.

Основные задачи, которые решаются в младшем школьном возрасте: проникновение в тайны строения языка; решение умственных задач, связанных с преобразованием предметного мира; развитие произвольных сторон внимания, памяти и воображения; развитие воображения как способа выйти за пределы личного практического опыта. В принципиально новых социальных условиях обучения в школе у ребенка по-новому начинает развиваться сознание как способность осмысленно воспринимать окружающую действительность и мыслимую условность.

4. Учебная, игровая и другие виды деятельности

Готовность к школе. Поступление в школу – переломный момент в жизни ребенка. Отличительная особенность положения ученика, 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 учителем и учеником. Учитель не просто взрослый, который вызывает или не вызывает симпатию у ребенка. Он является официальным носителем общественных требований к ребенку. Оценка, которую ученик получает на уроке, – не выражение личного отношения учителя к ребенку, а объективная мера его знаний, выполнения им учебных обязанностей. Плохую оценку нельзя компенсировать ни послушанием, ни раскаянием.

Взаимоотношения детей в классе отличаются от тех, которые складываются в игре. Главным мерилom, определяющим положение ребенка в группе сверстников, становятся оценка учителя, успехи в учебе. Вместе с тем совместное участие в обязательной деятельности порождает новый тип взаимоотношений, строящихся на общей ответственности.

Усвоение знаний и перестройка, изменение самого себя становятся единственной учебной целью. Знания и учебные действия усваиваются не только для настоящего времени, но и для будущего, впрок.

Знания, которые получают дети в школе, имеют научный характер. Если прежде начальное обучение представляло собой подготовительную ступень к систематическому усвоению основ наук, то теперь оно превращается в исходное звено такого усвоения, которое начинается с первого класса.

Основная форма организации учебной работы детей – 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 требования касаются развития разных сторон личности, психических качеств, знаний и умений.

Ученик 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.

Ученику совершенно необходим тот комплекс качеств, который организует умение учиться. Сюда входят понимание смысла учебных задач, их отличия от практических, осознание способов выполнения действий, навыки самоконтроля и самооценки.

Важная сторона психологической готовности к школе – достаточный уровень *волевого развития* ребенка. У разных детей этот уровень оказывается различным, но типической чертой, отличающей шести-семилетних детей, является соподчинение мотивов, которое дает ребенку возможность управлять своим поведением и которое необходимо для того, чтобы сразу же, придя в первый 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 процессе учения происходит ее совершенствование.

Готовность ребенка к школе в области *умственного развития* включает несколько взаимосвязанных сторон. Ребенку, поступающему в первый 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», то есть о моральных нормах поведения, о моральном сознании. Но важен не столько объем этих знаний, сколько их качество – степень правильности, четкости и обобщенности сложившихся в дошкольном детстве представлений.

Мы уже знаем, что наглядно-образное мышление старшего дошкольника дает достаточно богатые возможности для усвоения обобщенных знаний и при хорошо организованном обучении дети овладевают представлениями, отображающими существенные закономерности явлений, относящихся к разным областям действительности. Такие представления – наиболее важное приобретение, которое поможет ребенку в школе перейти 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 знаний, усвоение систем научных понятий – дело будущего.

Особое место в психологической готовности к школе занимает *овладение специальными знаниями и навыками*, традиционно относящимися к собственно школьным, – грамотой, счетом, решением арифметических задач.

Начальная школа рассчитана на детей, не получивших специальной подготовки, и начинает обучение грамоте и математике 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 первый 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, некоторых других первоначальных математических понятий.

Что 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 – опыт окажется

полезным, если опирается на понимание математических отношений, значения числа, и бесполезным или даже вредным, если счет усвоен механически.

О готовности к усвоению школьной программы свидетельствуют не сами по себе знания и навыки, а *уровень развития познавательных интересов и познавательной деятельности ребенка*. Общего положительного отношения к школе и к учению 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. Для преодоления интеллектуальной пассивности 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 обучение 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, без знания направлений пространства. Так, учитель может предложить 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 школа предъявляет 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 речи* – владение умением связно, последовательно, понятно для окружающих описать предмет, картинку, событие, передать ход своих мыслей, 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, складывается 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 дошкольников на занятиях – это элементарные умения в области учебной деятельности, достаточный уровень производительности познавательных процессов.

В психологической подготовке детей к школе немалую роль играет получение обобщенных и систематизированных знаний. Умение ориентироваться в специфических культурных областях действительности (в количественных отношениях вещей, в звуковой материи языка) помогает овладеть определенными навыками на этой широкой основе. В процессе такого обучения у детей вырабатываются те элементы теоретического подхода к действительности, которые дадут им возможность сознательно усваивать разнообразные знания.

Субъективно готовность к школе нарастает вместе с неизбежностью первого сентября идти в школу. В случае здорового, нормального отношения близких к этому событию ребенок с нетерпением готовится к школе.

Особая проблема – адаптация к школе. Ситуация неопределенности всегда волнующа. А перед школой каждый ребенок испытывает чрезвычайное волнение. Он вступает в жизнь в новых по сравнению с детским садом условиях. Может случиться и так, что ребенок в младших классах будет подчиняться большинству вопреки собственному желанию. Поэтому надо помочь ребенку в этот трудный для него период жизни обрести самого себя, научить его самому отвечать за свои поступки.

Общая характеристика учебной деятельности. Учебная деятельность ребенка развивается так же постепенно, через опыт вхождения в нее, как и все предшествующие деятельности (манипуляционная, предметная, игровая). Учебная деятельность представляет собой деятельность, направленную на самого учащегося. *Ребенок учится не только знаниям, но и тому, как осуществлять усвоение этих знаний.*

Учебная деятельность, как и всякая деятельность, имеет свой предмет – это человек. В случае обсуждения учебной деятельности младшего школьника – ребенок. Учась способам письма, счета, чтения и т. д., ребенок ориентирует себя на самоизменение – он овладевает необходимыми, присущими окружающей его культуре способами служебных и умственных действий. *Рефлексируя, он сравнивает*

себя прежнего и себя нынешнего. Собственное изменение прослеживается и выявляется на уровне достижений.

Самое существенное в учебной деятельности – это рефлексия на самого себя, отслеживание новых достижений и происшедших изменений. «Не умел» – «Умею», «Не мог» – «Могу», «Был» – «Стал» – ключевые оценки результата углубленной рефлексии своих достижений и изменений. Очень важно, чтобы ребенок стал для самого себя одновременно предметом изменения и субъектом, который осуществляет это изменение самого себя. Если ребенок получает удовлетворение от рефлексии на свое восхождение к более совершенным способам учебной деятельности, к саморазвитию, то это значит, что он психологически погружен в учебную деятельность.

Исследуя учебную деятельность, Д.Б. Эльконин особое значение придавал тому, как ребенок оценивает степень изменений. Он писал: «Благодаря действию оценки ребенок определяет, действительно ли им решена учебная задача, действительно ли он овладел требуемым способом действия настолько, чтобы в последующем использовать его при решении многих частных и практических задач. Но тем самым оценка становится ключевым моментом при определении, насколько реализуемая школьником учебная деятельность оказала влияние на него самого как субъекта этой деятельности. В практике обучения именно данный компонент выделен особенно ярко. Однако при неправильной организации учебной деятельности оценка не выполняет всех своих функций» [8, с. 219]. Всякая учебная деятельность начинается с рефлексии на изменения и с того, что учитель оценивает ребенка, а ребенок учится оценивать самого себя. Оценка как внешнее действие, фиксированное на результате, способствует тому, что ребенок выделяет себя как предмет изменений.

Учебная деятельность имеет свою структуру. Д.Б. Эльконин выделил в ней несколько взаимосвязанных компонентов:

1. *Учебная задача* – то, что должен усвоить ученик, подлежащий усвоению способ действия;
2. *Учебные действия* – то, что ученик должен делать, чтобы сформировать образец усваиваемого действия и воспроизводить этот образец;
3. *Действие контроля* – сопоставление воспроизведенного действия с образцом;
4. *Действие оценки* – определение того, насколько ученик достиг результата, степени изменений, которые произошли в самом ребенке.

Это – структура учебной деятельности в ее развернутой и зрелой форме. Однако такую структуру учебная деятельность приобретает постепенно, а у младшего школьника она весьма далека от того, что предложил Д.Б. Эльконин. Иногда ребенок стремится правильно оценить свои достижения, понять задачу или осуществить действия контроля. Все зависит от организации учебной деятельности, от конкретного содержания усваиваемого материала и от индивидуальных особенностей самого ребенка. Так, при обучении чтению ребенка обучают учебному действию выделения основного способа чтения слога. При обучении письму выделяются элементы действия контроля. Различные дисциплины в курсе начальной школы содержат в себе необходимость использовать разные компоненты учебной деятельности. Все дисциплины вместе дают ребенку возможность осваивать компоненты учебной деятельности и постепенно психологически входить в нее.

Конечная цель учебной деятельности – сознательная учебная деятельность ученика, которую он сам строит по присущим ей объективным законам. Учебная деятельность, организуемая первоначально взрослым, должна превращаться в самостоятельную деятельность ученика, в которой он формулирует учебную задачу, производит учебные действия и действия контроля, осуществляет оценку, то есть учебная деятельность через рефлексию на нее ребенка превращается в *самообучение*.

В учебной деятельности действия совершаются прежде всего с идеальными объектами – буквы, числа, звуки. Учитель задает учебные действия с объектами учебной деятельности, а ребенок воспроизводит эти действия, подражая учителю. Затем он овладевает этими действиями, превращая их в действия новой высшей психической функции.

Высшие психические функции, развиваются в коллективном взаимодействии людей [9, с. 9]. Л.С. Выготский сформулировал общий закон культурного развития: «Всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцену дважды, в двух планах, сперва – социальном, потом – психологическом, сперва между людьми, как категория интерпсихическая, затем внутри ребенка, как категория интрапсихическая. Это относится одинаково к произвольному вниманию, как к логической памяти, к образованию понятий, к развитию воли» [5, с. 197–198]. Психологическая природа человека представляет собой совокупность человеческих отношений, перенесенных внутрь. Это перенесение внутрь осуществляется при условии совместной деятельности взрослого и ребенка. В учебной деятельности – учителя и ученика.

Совместная деятельность носителя высших психических функций (прежде всего учителя в широком смысле этого слова) и того, кто присваивает эти функции (ученика в широком смысле этого слова), – необходимый этап развития психических функций у каждого отдельного человека. Взаимодействие при включении в учебную деятельность и присвоение способов действия является основой учебной деятельности.

Учебная деятельность является сложившимся в культуре условием «*социализации индивидуального интеллекта*» [7]. На базе овладения знаками, прежде всего языком, появляются новые социальные отношения, которые обогащают и трансформируют мышление ребенка. Образы и знаки, создаваемые в истории человечества, формируют некие системы, которые образуют реальность человеческого бытия.

Однако следует помнить, что учебную деятельность, ее структурные компоненты, как и потенциал передаваемых идей, ребенок заимствует в той мере, в какой она «ему подходит, гордо проходя мимо того, что превышает уровень его мышления» [7, с. 213]. В группе сверстников отношения строятся по типу синхронных (противоположные диахронным). Именно в синхронных, симметричных отношениях детей развиваются такие качества, как умение встать на точку зрения другого, понять, каким путем продвигался сверстник при решении той или иной задачи.

В специальных исследованиях детской изобразительной деятельности было выявлено, что дети в своем постижении действительности идут сходным образом, их путь в освоении изобразительной деятельности явно синхронен.

В экспериментальной ситуации детям предлагались для игры и последующего рисования необычные персонажи, облик которых имел выраженные особенности. После небольшого сюжетного проигрывания ролей часть детей рисовала по памяти, а затем и в присутствии этих игрушек.

Затем все рисунки предъявлялись остальным детям, знакомым с игрушками, но не изображавшим их, с просьбой определить, что нарисовано на каждом рисунке.

Оказалось, что *дети при рисовании создают автономные знаки*, основанные на непосредственном опыте выделения основных признаков предмета. Отбор этих признаков большей частью совпадает у всех рисующих.

Выяснилось, что дети безошибочно узнают в рисунках своих сверстников те игрушки, изображение которых и пытались передать маленькие художники. При этом дети узнают не только изображения, отражающие достаточное число признаков, но и рисунки, в которых передаются один-два существенных, с точки зрения рисующего ребенка, признака. Все графические построения были «синхронны» внутренним образам предметов, представленных детьми, которые узнавали эти изображения.

Состав черт предмета, выделяемых ребенком для изображения, прямо зависит от характера самого предмета и возрастных особенностей восприятия и представлений, что обнаруживается в склонности разных детей выделять и изображать в предметах одни и те же черты (с поправкой на способ ознакомления с предметом). Не только состав выделяемых в предметах и изображаемых в рисунке черт, но и способы их графической передачи являются общезначимыми для детей данного возраста, вполне доступными им.

В результате возникает феномен узнавания детьми изображений на рисунках других детей, непонятных большинству взрослых. «Какой бы опыт ознакомления с предметами и самой изобразительной деятельностью ни выражался в детском рисунке (а этот опыт до овладения собственно изобразительными нормами весьма многообразен), он во всяком случае является не сугубо индивидуальным и субъективным, но общим для детей, воспитывающихся в более или менее идентичной культурной среде» [10, с. 149]. Здесь можно провести аналогию с известным положением о центрации ребенка «на определенном признаке, который становится в его глазах воплощением объекта в целом» [11, с. 448]. Постепенно, по мере развития, ребенок поднимается до уровня логики взрослых.

То, что он заимствует, ассимилируется им в соответствии со сложившейся у него в данное время интеллектуальной структурой, но через возникающие синхронные отношения сверстников, близких, учителя ребенок постепенно продвигается в социализации индивидуального интеллекта. Общаясь с другими, «ребенок каждое мгновение наблюдает, как подтверждаются или опровергаются его мысли, его видение предмета или явления, и он постепенно открывает огромный мир внешних по отношению к нему мыслей, которые дают ему новые сведения или различным образом производят на него впечатление. Таким образом, с точки зрения интеллекта ... субъект идет по пути все более интенсивного обмена интеллектуальными ценностями и подчиняется все большему и большему количеству обязательных истин (под которыми понимаются вполне оформленные мысли или нормы рассуждения в собственном смысле)» [7, с. 213–214].

Постепенное наращивание потенциала существующих в культуре мыслительных операций и способов учебной деятельности – естественный путь развития индивидуального интеллекта и его социализации. Однако в теории содержания и строения учебной деятельности на протяжении десятков лет выкристаллизовывалась идея о том, что основой развивающего обучения служат его *содержание и методы организации обучения*. Это положение развивалось Л.С. Выготским, а затем Д.Б. Элькониным и В.В. Давыдовым.

Основополагающее значение для теоретиков условий усвоения знаний имела мысль Л. С. Выготского о том, что «обучение свою ведущую роль в умственном развитии осуществляет прежде всего через *содержание усваиваемых знаний*».

Конкретизируя это положение, В.В. Давыдов отмечает, что «развивающий характер учебной деятельности как ведущей деятельности в младшем школьном возрасте связан с тем, что ее содержанием являются *теоретические знания*» [12, с. 145]. Накопленные человечеством научные знания и культура усваиваются ребенком через освоение учебной деятельности. В.В. Давыдов, исследуя учебную деятельность младших школьников, пишет о том, что она «строится в соответствии со способом изложения научных знаний, со способом восхождения от абстрактного к конкретному» [12, с. 146].

Мышление в процессе учебной деятельности в какой-то мере аналогично мышлению ученого, излагающего результаты своих исследований посредством содержательных абстракций, обобщений и теоретических понятий. При этом предполагается, что знания, характерные для других «высоких» форм общественного сознания, также получают возможность целостного воспроизведения подобным же способом – художественное, моральное и правовое мышление осуществляет операции, имеющие родство с теоретическими знаниями.

Теория содержания и строения учебной деятельности нашла свое подтверждение в практике обучения детей младшего школьного возраста.

Чтобы осваивать предлагаемые знания и сами учебные действия, ребенок учится идентифицировать свои действия с теми, которые ему предстоит присвоить. При этом ребенок кооперируется со сверстниками – ведь способы действия сверстника ему ближе, так как здесь оказывает поддержку общая синхронность овладения учебными действиями.

Конечная цель учебной деятельности – задача, направленная на собственное изменение.

Игра и учение в младшем школьном возрасте. С приходом ребенка в школу изменяется социальная ситуация, но внутренне, психологически ребенок остается еще в дошкольном детстве. Основными видами деятельности для ребенка продолжают оставаться игра, рисование, конструирование. Учебной деятельности еще предстоит развиваться.

Произвольное управление действиями, которое необходимо в учебной деятельности, соблюдение правил возможно на первых порах, когда ребенку ясны близкие цели и когда он знает, что время его усилий ограничено малым числом заданий. Длительное напряжение произвольного внимания к учебным действиям затрудняет и утомляет ребенка.

Если с приходом ребенка в школу сразу поставить его в условия собственно учебной деятельности, это может привести либо к тому, что он и в самом деле

быстро включится в учебную деятельность (в этом случае готовность к обучению уже сформировалась), либо к тому, что он растеряется перед непосильными учебными задачами, потеряет веру в себя, начнет негативно относиться к школе и к учению, а возможно, «уйдет в болезни». На практике оба эти варианта являются типичными: число детей, готовых к учению, и число детей, для которых обучение в заданных условиях оказывается непосильным, достаточно велико.

Попытки приспособить детей к учебной деятельности через игру, игровые формы, внося в занятия элементы сюжетных или дидактических игр, себя не оправдывают. Такое «обучение» привлекательно для детей, но оно не содействует переходу к собственно учебной деятельности, не формирует у них ответственного отношения к выполнению учебных заданий, не развивает произвольных видов управления действиями. В условиях учебной деятельности ребенка следует подводить к пониманию того, что это совсем иная деятельность, чем игра, и она предъявляет к нему настоящие, серьезные требования, чтобы он научился реально изменять самого себя, а не символически, «понарошку». Дети должны научиться различать игровые и учебные задания, понимать, что *учебное задание в отличие от игры обязательно*, его необходимо выполнять независимо от того, хочет ребенок это сделать или не хочет. Игра сама по себе не должна устраниваться из сферы активной жизни ребенка. Неправильно указывать ребенку на то, что он уже стал большим и заниматься игрушками «как маленький» теперь уже должно быть стыдно.

Игра в младшем школьном возрасте не только не теряет своего психологического значения как желаемая деятельность, но продолжает развивать психические функции ребенка, прежде всего *воображение, навыки общения в играх с правилами*, в интеллектуальных играх. Кроме того, игра как свободная деятельность доставляет ребенку релаксирующее его чувство свободного волеизъявления.

Дети в младшем школьном возрасте упиваются игрой, наслаждаясь чувством владения многими игровыми действиями. В первые месяцы и даже годы продвижением в учебной деятельности ребенка может руководить исключительно игровой мотив. В этом случае важно проконтролировать характер мотивов и организовать условия для формирования учебных мотивов. *Ребенок должен усвоить, что каждый человек умеет учиться, для этого он должен захотеть изменять себя в учении и постепенно становиться таким же, как все современные взрослые люди.*

Когда ребенок приходит в школу, мотив его деятельности часто свободен от содержания учебной деятельности. Он может исполнять указания учителя из чувства несвободы вдали от мамы, из игрового мотива и др. Лишь постепенно учитель и семья подводят ребенка к пониманию того, что учение должно осуществляться так, чтобы его мотив соответствовал содержанию, которому ребенка учат.

Для формирования учебных действий очень важно учить ребенка на освоенных видах деятельности, например на рисовании. Занятия должны строиться таким образом, чтобы постепенно переводить внимание ребенка с *результата* выполняемых действий на *способ* получения этого результата, то есть от практических действий к учебным. Для этого следует организовать совместное выполнение заданий двумя или несколькими детьми и осуществлять контроль за результатом действия. Дети должны освоить действия контроля как учебные действия.

Учебный мотив, стремление овладеть способами учебной деятельности, контроль и другие учебные действия постепенно становятся достоянием ребенка, и он психологически входит в учебную деятельность. Когда ребенок явно «перерастает» игру, начинает предпочитать выполнение учебных заданий и чтение книг, следует возратить ему игру как ценность человеческой культуры на новом уровне его развития.

Не следует забывать релаксирующего значения игры. В учебной деятельности могут быть использованы игровые моменты, что помогает ребенку не только передохнуть, снять чувство давящей напряженности, но и научиться отличать особенности, разницу игровой и учебной деятельности.

Игра – не только сугубо детская деятельность. Это и занятие, служащее для развлечения, для заполнения досуга людей всех возрастов. Обычно ребенок постепенно начинает понимать значение игры в условиях его нового места в системе социальных отношений людей, при этом неизменно и страстно любит играть.

Влияние учения на умственное развитие. Проблема развивающего обучения и воспитания разрабатывалась в нашей стране на протяжении многих десятилетий.

Первоначально внимание уделялось развитию навыков учебной деятельности. Вследствие этого было установлено, что начальное обучение не влияет сколько-нибудь существенно на умственное развитие детей. Советский психолог Л.В. Занков (1901–1977) писал о том, что достижение хорошего качества знаний и навыков в начальных классах не сопровождается успехами в *развитии* ребенка. Сформировавшаяся система обучения, порожденная конкретно-историческим развитием учебной деятельности, потребовала перестройки теории и практики учебной деятельности. В конце 60-х гг. XX в. была осуществлена перестройка начального образования, одна из целей которой состояла в том, чтобы повысить роль образования в психическом развитии детей.

Исследователи разрабатывали теоретические основы начального обучения, методы обучения и структурирования учебного материала, усвоение которого должно способствовать формированию у детей умения учиться. Почти одновременно стал проводиться целый ряд экспериментальных исследований влияния обучения на психическое развитие детей младшего школьного возраста*. В этих

* Перечислю лишь часть потока значимых в свое время исследований: Вопросы по психологии учебной деятельности младших школьников / под ред. Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова. М., 1962; Развитие учащихся в процессе обучения (I – II классы) / под ред. Л.В. Занкова. М., 1963; Возрастные возможности усвоения знания (младшие классы школы) / под ред. Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова. М., 1966; Развитие школьников в процессе обучения (III – IV классы) / под ред. Л.В. Занкова. М., 1967; Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника. М., 1974; Психологические проблемы учебной деятельности школьника / под ред. В.В. Давыдова. М., 1977; Айдарова Л.И. Психологические проблемы обучения младших школьников русскому языку. М., 1978; Калмыкова З.И. Продуктивное мышление как основа обучаемости. М., 1981; Давыдов В.В., Вардарян А.У. Учебная деятельность и моделирование. Ереван, 1981; Развитие психики школьников в процессе учебной деятельности / под ред. В.В. Давыдова. М., 1983; Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. М., 1986; Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М., 1989. В обозначенный временем период многие и многие последователи названных здесь авторов энтузиастично изучали проблемы психологии учебной деятельности младших школьников.

Эти фамилии ученых были в то время в поле приоритетного внимания многих поколений психологов.

исследованиях обсуждались проблемы психолого-педагогической сущности учебной деятельности как развивающего начального обучения.

Результаты этих исследований подтвердили теоретическое положение о том, что обучение ведет за собой развитие. Было экспериментально обосновано положение о ведущей роли обучения в умственном развитии детей, при этом было показано, что не всякое обучение имеет подлинно развивающее значение.

Проблему развивающего начального обучения изучали путем проведения разных вариантов формирующего эксперимента ученые под руководством Л.В. Занкова, Д.Б. Эльконина (1904–1984), а затем и В.В. Давыдова (1930–1998).

Группа исследователей, возглавляемых Л.В. Занковым, разрабатывала в конце 50-х гг. XX в. систему обучения младших школьников, направленную на общее психическое развитие детей. Было показано развивающее значение обучения*.

Д.Б. Эльконин, в свою очередь, сопоставлял успехи в умственном развитии ребенка в связи с содержанием и строением учебной деятельности**.

Было выявлено, что развивающий характер учебной деятельности связан с тем, что ее содержанием являются теоретические знания. В.В. Давыдов изучал особенность и уровень сформированности у детей главных составляющих теоретического сознания – *содержательной рефлексии, анализа и планирования* (мысленного экспериментирования), а также их проявления в деятельности памяти, воображения, мышления.

В.В. Давыдов показал, что при выполнении детьми учебной деятельности на различном предметном материале были выявлены общие особенности психического развития: рефлексия, анализ и планирование определяют существенную перестройку всей познавательной и личностной сферы детей. Мыслительные действия, осуществляемые в процессе рефлексии, анализа и планирования, имеют две основные формы – эмпирико-рассудочную и теоретико-содержательную. Вторая форма мыслительных действий связана с отражением существенных отношений и связей объектов окружающего мира. При этом рефлексия связана с поиском и прослеживанием существующих оснований мыслительных действий. Анализ направлен на поиск и отчленение в некотором целостном объекте существенного отношения от приводящих особенностей. *Планирование* (или «мысленное экспериментирование», или «внутренний план действий») состоит в поиске и построении системы возможных действий и в определении оптимального действия, соответствующего условиям задачи. Все виды действий взаимосвязаны. При усвоении младшими школьниками теоретических знаний возникают условия, благоприятствующие формированию у них психологических образований, определяющих умственное развитие, – *рефлексии, анализа и планирования* [12, с. 199 – 200].

Учебная деятельность должна вводить детей в сферу теоретических знаний и обеспечивать развитие у них основ теоретического сознания и мышления. Она

* Обучение и развитие: экспериментально-педагогическое исследование / под ред. Л.В. Занкова. М., 1975; Развитие младших школьников в процессе усвоения знаний: экспериментально-педагогическое исследование / под ред. М.В. Зверевой. М., 1983.

** Эльконин Д.Б. Интеллектуальные возможности младших школьников и содержание обучения // Возрастные возможности усвоения знаний (младшие классы школы). М., 1966.

включает учебно-познавательные мотивы, учебные задачи, учебные действия и операции. При этом учебная задача должна быть направлена на овладение общим способом решения всех частных задач определенного класса. Учебные действия и операции предполагают выполнение рефлексии, анализ и планирование теоретико-содержательного типа.

Исследование показало, что обучение детей в русле новой концепции дает продвижение в умственном развитии детей экспериментальных классов в сравнении с контрольными классами.

Какой бы ни была прогрессивной теория структуры учебной деятельности и сколь бы ни были высоки результаты экспериментальной работы, в любой системе обучения содержатся условия, затрудняющие детям определенной категории освоение учебных действий. Чтобы преодолеть неспособность ребенка к обучению, требуется индивидуальный поиск причин его неуспешности и способов, содействующих его умственному развитию.

Показатели успешности в обучении учеников вторых классов (в %)

Классы	Группа		
	А	Б	С
Экспериментальные	75	15	10
Контрольные	20	33	47

Примечание. Приведенные показатели касаются решения задачи игры «в пять», которая состояла в необходимости последовательного перемещения пяти фишек в шести клетках. Их перемещение через свободную клетку позволяет через определенное число ходов найти любую уникальную последовательность чисел (например, последовательность 12345 преобразуется в 54321). Каждому исходному положению фишек для получения той или иной заданной последовательности соответствует оптимальное число ходов. Детям предлагалось 16 заданий.

Высшая группа А отличалась тем, что дети выделяли и формулировали принцип (порядок) перемещения фишек, а затем правильно, без лишних ходов выполняли все задания.

Группа В отличалась тем, что дети хотя и выделяли принцип решения задачи, но использовали его неустойчиво, число ходов не было максимальным.

Группа С вовсе не могла определить принцип решения, дети делали много лишних перемещений.

Этот эксперимент интересен тем, что все действия при решении задачи вынесены вовне, их можно наблюдать и фиксировать характер выделения и формулирования принципа решения задач. К сожалению, внутренние психические действия при решении задач другого типа могут быть скрыты не только от непосредственного наблюдения исследователя, но и от самого носителя этих психических действий – ребенка, которому может быть трудно выполнять действия рефлексии, анализа и планирования теоретико-содержательного типа.

Нужно учитывать, что предлагаемая ребенку система научных понятий, являясь теоретически обоснованной с точки зрения концепции школьного обучения, на

практике всякий раз оказывается недостаточной для продвижения всех детей в условиях школьного обучения. Д.Б. Эльконин совершенно справедливо указывал на то, что «вопрос о том, как строить систему научных понятий в каждом отдельном предмете, какие понятия исходны и должны быть преподаны вначале, до настоящего времени не совсем ясен. Это и естественно, так как система понятий каждой науки не является чем-то неизменным. Вместе с приобретением новых фундаментальных знаний она может коренным образом измениться» [8, с. 232].

Безусловно, помимо новых фундаментальных знаний и новых идей, которые требуют новых методов и организационных форм, многие проблемы, существующие в образовании, входят в категорию «вечных»: образование отстает от развития общества, от возникающих в обществе инновационных идей, от научно-технического прогресса и др. Это отставание предопределено самой природой общественного развития.

Проблема с позиций государства и ответственных за развитие образования структур состоит в создании условий, обеспечивающих более эффективное образование, соответствующее уровню общественного развития, а это могут дать по-новому ориентированные теории и методы развивающей учебной деятельности.

Следует специально обсудить идею *возрастного срока обучения*: для эффективности учения существует наилучший возрастной срок. На это указывал еще Л.С. Выготский: «Для обучения существует всегда наилучший возрастной срок, но не минимальный и не максимальный. Уклон от этих оптимальных сроков вниз и вверх оказывается одинаково губительным» [13, с. 34]. Здесь, конечно, речь идет о том, что более позднее начало обучения затрудняет его и неблагоприятно отражается на умственном развитии в связи с тем, что в более позднем возрасте развитие опирается на «совершенно другие функции, чем в раннем возрасте». В этой связи сегодня не утратили своего значения мысли Л.С. Выготского о том, что умственное развитие в разные возрастные периоды идет разными путями. Так, «если сравнивать обучение иностранным языкам ребенка в школе и обучение этого же ребенка речи, родному языку, когда ему было полтора-два года, то казалось бы, что обучение в 8 лет должно пойти быстрее, потому что все функции для овладения языком гораздо более развиты в 8 лет, то есть и память, и внимание, и интеллект развиты больше в 8 лет, но оказывается, обучение ребенка в 8 лет иностранному представляет большие трудности и дает неизмеримо меньшие результаты, чем если его обучать в полтора года, когда он одинаково легко усваивает один-два и даже три иностранных языка без малейшего взаимного торможения отдельных из этих предметов обучения» [13, с. 36].

Учение и умственное развитие находятся в неизмеримо более сложных отношениях, чем это обычно предполагается. Л.С. Выготский для демонстрации выказанного положения условно делил детей, поступивших в школу, на три группы: с высоким умственным развитием, со средним умственным развитием и с низким. Рассуждая с точки зрения коэффициента умственного развития, который выражается отношением умственного возраста ребенка к его хронологическому – паспортному возрасту, Л.С. Выготский показывал, что если ребенок имеет от роду 8 лет и по уму развит, как восьмилетний ребенок, то его коэффициент умственного развития (ЖК) = 100 %; если ребенок в 8 лет имеет умственное развитие на 12 лет, то

коэффициент его умственного развития равен 150%, или 1,5; если восьмилетний имеет умственное развитие шестилетнего, то коэффициент его умственного развития равен 75 %, или 0,7. Эти предваряющие распределения детей по группам были необходимы Л.С. Выготскому, чтобы проконтролировать взаимодействия учения и умственного развития. Конечно, смысл измерения умственного развития ребенка при поступлении в школу заключается в том, что предполагается связь между высотой умственного развития и школьной успешностью. На пороге школы всякий педагог предполагает, что дети первой категории должны пойти на первое место по успешности, вторые дети, со средним *ЖК*, – на второе место, с низким *ЖК* – на третье место. Этим правилом пользуются школы во всем мире. «Это значит, что по абсолютным показателям, то есть по сравнению с другими детьми, они могут быть все-таки впереди, но сами по сравнению с собой они снижают в ходе школьного обучения свой высокий *ЖК*. Наоборот, дети с низким имеют тенденцию в своей массе повышать свой *ЖК*, то есть опять-таки по абсолютным показателям они могут уступать по уму первым, но относительно самих себя они повышают свой *ЖК*. Дети со средним имеют тенденцию сохранять свой *ЖК*» [13, с. 37]. Это описание представлено наглядно в таблице, отражающей динамику умственного развития детей при обучении в школе.

№ п/п	Уровень	Динамика	Абсолютная Успешность	Относительная успешность
1	Высокий	III	I	ii
2	Средний	II	II	III
3	Низкий	I	iii	I

Из таблицы видно, что по динамике *ЖК* на первом месте будут те, кто относится к группе III, на втором месте окажутся те, кто относится к группе II, на третьем – те, кто относится к группе I. Это на первый взгляд парадоксальное явление динамики умственного развития указывает на то, что, по-видимому, отношения, которые существуют между ходом обучения в школе и умственным развитием ребенка, сложны и недостаточно еще изучены.

Для практических целей школьного обучения чрезвычайно важно выделить проблему *относительной успешности*. Речь идет о том, что абсолютная успешность учеников I группы совершенно не обязательно будет совпадать с относительной успешностью. Ведь важна динамика умственного развития, важно уяснить, насколько ребенок продвинулся. Можно поэтому понять, почему дети из III группы по относительной успешности выше других. В контексте этих суждений Л.С. Выготский приводил пример беглого чтения. Так, в школу дети поступают с разным уровнем чтения – одни читают 20 слов в минуту, другие – 5. Первые, закончив год обучения, читают уже 30 слов в минуту, а вторые – 15 слов в минуту. По абсолютной успешности учитель будет считать лучшими учеников первой группы, но по относительной успешности ученики первой группы увеличили беглость чтения в полтора раза, в то время как ученики второй группы – в три раза. То есть относительная успешность вторых по сравнению с первыми больше.

Учет относительной успешности, как подчеркивал Л.С. Выготский, приобретает первостепенное значение в отношении движения неуспевающих учеников в массовой школе.

Конечно, положение о том, что группа неуспешных учеников в учебной деятельности обязательно показывает более высокую относительную успешность, справедливо только весьма условно, прежде всего именно на начальных стадиях учебной деятельности, когда учение в основном посвящено формированию навыков, обслуживающих в дальнейшем учебную деятельность на уровне учебных действий (графическое письмо, чтение, элементарные математические действия, таблица умножения и т. п.). Однако сам феномен относительной успешности является показателем потенциальных возможностей в ученье каждого отдельного ребенка.

Относительная успешность дает учителю возможность увидеть то, что приобретает каждый его ученик. Это позволяет тоньше оценить влияние конкретного типа обучения на умственное развитие каждого ученика; выявить детей с высокой абсолютной успешностью и с высокой, средней или низкой относительной успешностью; детей со средней абсолютной успешностью и с высокой, средней или низкой относительной успешностью; детей с низкой абсолютной успешностью и с высокой, средней или низкой относительной успешностью.

Анализируя актуальную и относительную успешность ребенка, Л.С. Выготский наряду с уровнем актуального развития ребенка выделял понятие зоны ближайшего развития, которая знаменует собой «расстояние между уровнем его актуального развития, определяемым с помощью задач, разрешаемых самостоятельно, и уровнем возможного развития ребенка, определяемым с помощью задач, решаемых ребенком под руководством взрослых и в сотрудничестве с более умными его сотоварищами... Уровень актуального развития характеризует успехи развития, итоги развития на вчерашний день, а зона ближайшего развития характеризует умственное развитие на завтрашний день» [13, с. 42]. Созревание функции ума ребенка совершается не только по сложным законам развития, но и благодаря соучастию взрослого, который берет на себя миссию вести ребенка за собой, совершать вместе с ним учебные действия, чтобы завтра он мог исполнять их самостоятельно. Для динамики умственного развития и для школьной успешности оказываются не столь существенными функции, созревшие на сегодняшний день, сколь функции, находящиеся в стадии созревания: существенным является не столько то, чему ребенок *уже научился*, сколько то, чему он *способен научиться*.

Следует еще раз обратиться к идее Л.С. Выготского о том, что в каждом возрасте развитие опирается на разные функции. В раннем возрасте ведущей функцией является восприятие, затем – память, мышление. Реально переход от одной функции к другой не происходит по ступеням возрастного развития. Каждый ребенок имеет свои особые доминанты в развитии функций. Так, в условиях школьного обучения, направленного изначально на развитие логического мышления, появляются дети, явно неготовые развиваться в умственном отношении предложенным путем. У них может доминировать наглядно-образное мышление, они нуждаются для решения проблемных ситуаций (от учебных задач до ситуаций обыденной жизни) в образных опорах. Отечественный психолог Н.С. Лейтес (1918–2013)

описал подобный тип развития ребенка и показал, что оно имеет не только негативную сторону, но и потенциально несет в себе возможности к творчеству [14].

Соотнося абсолютную успешность в учебной деятельности ребенка младшего школьного возраста с ранней одаренностью, учитель может допустить ошибку: не каждый случай абсолютной успешности открывает нам будущего интеллектуала и будущий талант. В то же время не каждый случай задержки развития заведомо предопределяет провал в перспективах умственного развития. Исследуя раньше проявления одаренности и задержки психического развития, Н.С. Лейтес показал, что существует много вариантов развития. Развитие каждого ребенка имеет свои перспективы – это надо помнить. С ребенком следует общаться прежде всего как с личностью, а не как с успешным или неуспешным учеником.

Влияние учения на развитие личности. На умственное развитие ребенка оказывает принципиальное влияние деятельность учения. При этом определяющее значение имеют *усвоение и развитие речи* в системе обучения. Стихийное усвоение речи в первые годы детства должно смениться программным развитием в условиях школьного обучения.

К программному развитию речи относятся следующие виды обучения и развития ребенка.

Во-первых, усвоение литературного языка, подчиненного норме. Сюда включается развитие рефлексии на соотнесение литературного и нелитературного языка. Ребенок еще весьма сензитивен к поправкам со стороны взрослого, он легко воспринимает слова учителя, который указывает на то, что данная речь соответствует литературному языку или вульгарна, просторечна, далека от требований речи. М.Р. Львов (1927–2015) писал: «Школа учит литературному языку в его художественном, научном и разговорном вариантах. Это огромный объем материала, многие сотни новых слов и новых значений усвоенных ранее слов, множество таких сочетаний, синтаксических конструкций, которых дети совсем не употребляют в своей устной дошкольной речевой практике. Бывает, что взрослые и даже учителя недопонимают, насколько обширен этот материал, и полагают, будто он может быть усвоен ребенком походя, в повседневном общении со взрослым и с книгой. Но этого недостаточно: необходима система обогащения и развития речи детей, нужна планомерная работа, четко и определенно дозирующая материал, – словарь, синтаксические конструкции, виды речи, умения по составлению связного текста» [6, с. 5].

Во-вторых, овладение чтением и письмом. И чтение, и письмо – речевые навыки, опирающиеся на систему языка, на знание его фонетики, графики, лексики, грамматики, орфографии. Успехи в овладении чтением и письмом определяют навыки построения речи, особенности выражения своих мыслей и восприятия чужой речи.

В-третьих, соответствие речи учащихся определенному уровню требований, ниже которого не должен находиться ребенок, так как он занимает положение ученика.

Работа над словом, над словосочетанием и предложением, а также над построением связной речи – необходимое условие не только развития речи как таковой, но и умственного развития в целом.

Учение предъявляет свои требования к речевым упражнениям. Это прежде всего систематичность занятий по усвоению и развитию речи. Все упражнения

имеют обоснованную последовательность и взаимосвязь. Каждое занятие, направленное на развитие речи, предусматривает свои требования к ученику. Современные методы развития речи определяют основные умения учащихся.

В число необходимых умений входят: 1. Умения, связанные с осознанием темы, которую ребенок должен последовательно раскрыть; 2. Умения, связанные с планированием сюжетной линии и планированием, накоплением материала для предстоящего рассказа или сочинения; 3. Умения, связанные с планированием самого рассказа или сочинения (сюжет, композиция и др.); 4. Умения, связанные с языковой подготовкой рассказа или сочинения; 5. Умения, связанные с построением и написанием самого текста, а также контроль и исправление текста. (По материалам М.Р. Львова.)

Ребенку предстоит освоить все виды упражнений, и прежде всего монологические упражнения: пересказ, близкий к тексту; краткий пересказ; пересказ с интерпретацией и дополнениями, не разрушающими целостной сюжетной линии; рассказ по впечатлению от пережитого события, рассказ по серии рисунков и по одной картине и др. При этом совершенно необходимо важнейшее условие речевого развития – психологическая включенность учителя, атмосфера постоянного внимания к языку и речи ребенка. Речевая среда, которую организует учитель (классное и внеклассное чтение, изучение грамматики и орфографии, прочие языковые занятия), постепенно приводит ребенка к освоению речевой культуры на новом уровне требований.

Ребенок в младшем школьном возрасте шаг за шагом овладевает умением полно и адекватно воспринимать речь взрослых, читать, слушать радио. Без особых усилий он научается входить в речевую ситуацию и ориентироваться в ее контексте: улавливать, о чем идет речь, следить за развертыванием контекста речи, задавать адекватные вопросы и строить диалог. Он начинает сам с интересом расширять свой лексический запас, активизировать употребление слов и словосочетаний, усваивать типичные грамматические формы и конструкции. Все это – желательные и возможные достижения в речевом и умственном развитии ребенка.

Однако большое число детей уже находятся в зависимости от просторечия, диалектов, жаргонов и др. Это обычно дети из малокультурной речевой среды. Малый запас слов, примитивная лексика уже сформировали определенные стереотипы ребенка. Такие дети «не слышат» культурной речи, указания учителя проходят мимо, если специально не строить условий, психологически погружающих ребенка в ситуацию освоения правильной речи. Речевые упражнения с такими детьми, как правило, не дают заметного продвижения в овладении правильной речью за короткий срок. Здесь дело в том, что ребенок уже говорит и его понимают, так что коммуникативная функция речи уже исполняет свое назначение. Кроме того, уже сформировались речевые стереотипы, которые действуют автоматически. Отрефлексировать их – большая работа, требующая колоссальных усилий по отслеживанию и блокированию сложившейся нелитературной речи.

Речевые стереотипы столь сильны, что даже в речи человека, выбравшего во взрослом возрасте своей профессией языки, освоившего не один иностранный и родной язык, нет-нет да и проскакивают просторечия, усвоенные в детстве. Однако это обстоятельство не должно быть оправданием ни для учителя, ни для ученика.

Овладение культурной речью – норма умственного развития современного человека. Сформированный мотив освоения речи будет понуждать ребенка к овладению литературным языком. Вслед за программой ребенок должен стремиться правильно произносить слова, отслеживать морфологический, синтаксический уровень связной речи, стремиться контролировать свою речь.

Развитию речи содействует *умственное развитие* – способность полно и правильно оценить ситуацию, проанализировать происходящее, а также умение определить проблему. Сюда же относится способность логически верно описать обсуждаемую ситуацию (последовательно, четко выделяя главное). Ребенок должен уметь не пропустить чего-либо значимого, не повторять одно и то же, не включать в рассказ того, что не имеет непосредственного отношения к данному рассказу. Важно также контролировать точность речи. Сюда относятся не просто умение передать факты, наблюдения и чувства, но умение выбрать для этой цели наилучшие языковые средства – слова, словесные обороты, передающие именно те значения и смыслы, которые уместны именно в данном контексте. Точность требует богатства языковых средств, их разнообразия, умения пользоваться синонимами, антонимами, фразеологией, наиболее точно выражающими то, что хочет сказать говорящий.

Мы уже говорили о том, что *антонимы* – слова с противоположным значением – используются в речи для выражения контраста; это организует экспрессивную функцию речи. Антонимами изобилуют народные сказки, мифы, пословицы. В сказках всегда борются добро со злом, постоянно противопоставляются красота и безобразие, белое и черное, правда и ложь. В пословицах антонимы используются как действенный запоминающийся образ: «Земелька черная, а хлеб белый родит», «Человек от лени болеет, от труда здоровеет», «Труд кормит, а лень портит», «Легко друзей найти, да трудно сохранить».

Общаясь с младшими школьниками по поводу самовоспитания, можно использовать антонимические группы: мальчик-девочка, женщина-мужчина, женственность-мужественность, чуткий-равнодушный, добрый-злой, трудолюбивый-ленивый, самостоятельный-несамостоятельный, честный-лживый, сопереживающий-завистливый и т. д.

Синоним – слово, тождественное или очень близкое по своему значению другому слову. В словарях синонимов русского языка к одному слову может быть подобрано несколько десятков синонимов. Синонимы различаются по эмоционально-экспрессивной окраске и по сферам употребления. Так, слово «глупый» имеет несколько синонимов: синоним «бестолковый» выражает некоторую грубость, раздражение; синоним «безмозглый» груб, употребляется в разговорной речи в качестве оскорбления; синоним «дурак» – распространенная форма оскорбления другого, часто используется детьми и т. д.

В истории синонимы как тождественные понятия складываются из-за соединения разных слов в контексте идентичных значений и смыслов. Так, за долгие века покорность и мягкость сроднились с понятием женственности, стали ее синонимами. Так же в молодости люди превращают в синонимы любовь и счастье.

В детстве для ребенка синонимы его имя и то, что он «хороший» мальчик (или девочка). Такого рода синонимы придают ребенку уверенность в своих силах, укрепляют его чувство личности.

Фразеологизм – устойчивое сочетание слов, значение которого в целом невыводимо из значений составляющих его слов. В словарях по русской фразеологии фразеологические единицы распределены по определенным «тематическим полям». Оказывается, что значительная часть фразеологизмов связана с выражением чувств человека, а также его свойств и качеств*.

Фразеология охватывает в первую очередь сферу чувств человека. Сюда относятся: восхищение, восторг, радость, счастье; добрые пожелания, ободрение, любезность, вежливость; удивление, недоумение, изумление; насмешка, пренебрежение, презрение; раздражение, досада; негодование, возмущение, гнев; предупреждение, угроза; интерес, внимание; безразличие, равнодушие; беспокойство, волнение, тревога; обида; испуг, страх, ужас; смущение, стыд; огорчение, грусть, тоска.

Так же широко фразеология представляет свойства и качества человека: прямота, искренность, откровенность; самообладание, смелость; честность, верность, преданность; ум, разум; энергичность, решительность, уверенность; целеустремленность, самостоятельность; упорство, упрямство; забота, ответственность; опыт, опытность, зрелость, молодость, неопытность; заурядность, посредственность; праздность, лень; болтливость; бахвальство, зазнайство, хвастовство.

Фразеология охватывает также сферу человеческих отношений: единство, согласие; сила, власть, влияние, преобладание; цена, оценка; ожидание, надежда; напоминание, воспоминания, память; успех, удача, признание; просьба, мольба; уступка, примирение; отрицание, отказ, несогласие, возражение; обман, надувательство; точность, четкость, достоверность; помощь, поддержка, содействие и др.

Фразеологизмы употребляются в сказках, мифах, во многих детских книгах. Особенно много их в баснях.

Сказки, мифы, пословицы и поговорки, загадки, шутки, скороговорки – исключительно богатый материал не только для развития речи ребенка, но и для его психического развития.

Народные произведения служат образцами краткой и глубокой мысли, их синтаксическая структура ясна, отчетлива, а лексика всегда разнообразна и образна. Антонимы, синонимы, фразеологизмы имеют специфически психологическое содержание, установки и оценки. Собственно, эти явления речевой культуры дают подспудно установки на определенного рода социальные ожидания, обращенные к каждому человеку, именно в этих перлах речевой культуры формируются национальный характер, национальная ментальность, именно через контекст речевых нюансов складываются система ценностных ориентаций и притязания на признание. Многообразный родной язык не только предмет изучения, он – источник формирования качеств личности. Живая культура речи, языка при всем его формирующем начале и организации некой типологии сознания через единую систему значений и смыслов, стоящих за языковыми понятиями, приводит к выраженной

* Привожу весьма полезные для познания современные аспекты фразеологизмов:

Ройзензон Л.И., Авалиани Ю.Ю. Современные аспекты изучения фразеологии // Проблемы фразеологии и задачи ее изучения в высшей и средней школе. Вологда, 1967; Яранцев Р.И. Словарь-справочник по русской фразеологии. Около 800 фразеологизмов. М., 1981.

индивидуализации человека как личности, если он обращен на индивидуальное использование языковых традиций.

Ребенку, учащемуся в начальной школе, еще предстоит пройти путь восхождения к овладению речью как общенациональным культурным достоянием, к новым высотам индивидуализации своей речевой культуры.

На базе овладения языком появляются новые социальные отношения, которые не только обогащают и изменяют мышление ребенка, но и формируют его личность.

В зависимости от уровня культуры, в которой происходит развитие психики ребенка, глубина его взаимодействия с социальной средой, с реалиями родного языка может быть различной. Однако приход в школу мобилизует детей с выраженным отставанием в речевом развитии – школа предлагает некий стандарт обязательных знаний, речевой культуры и связанного с этим потенциала значений и смыслов языка, формирующего у каждого ребенка определенный набор образов и речевых структур. На базе овладения языком появляются новые смысловые комплексы, которые поднимают ребенка до уровня требований учебных задач. Не следует считать, что речевое развитие (или, как его иначе называют, вербальное образование) стандартизирует ребенка, убивая в нем природное начало, душу. Прежде чем поднимать проблему уникальности детской личности, следует создать условия для развития этой уникальности. Каждый человек становится самим собой через присвоение не только познавательных процессов, но и языка, который только и передает ему глубинные, уникальные нюансы понятий, исторически обусловленных и сконцентрированных в словах образов идей. Ребенок вначале присваивает языковую культуру бессознательно и лишь затем открывает ее для себя и строит свою собственную личность в зависимости от того, что ему подходит из всего многообразия языковых образов. Лежащие в культуре родного языка значения и смыслы вначале выступают по отношению к ребенку как внешнее, но затем язык становится личностно значимым, отражающим индивидуальную сущность самого ребенка.

В своей работе о сознании как проблеме психологии поведения Л.С. Выготский писал о том, что «из всей массы раздражителей для меня ясно выделяется одна группа раздражителей социальных, исходящих от людей. Выделяется потому, что я сам могу воссоздать эти же раздражители; тем, что очень рано они делаются для меня обратимыми и, следовательно, иным образом определяют мое поведение, чем все прочие. Они употребляют меня другим, делают мои акты тождественными с собой. В широком смысле слова, в речи и лежит источник социального поведения и сознания» [15, с. 95]. На значение языка как условие социализации указывал также Ж. Пиаже: «Только на базе овладения языком появляются новые социальные отношения, которые обогащают и трансформируют мышление индивида» [7, с. 213]. При этом язык передает вполне готовую, сформировавшуюся систему понятий, классификаций, отношений, которые заново строятся каждым по модели, выработанной в течение многих веков предыдущими поколениями.

Важно, что ребенок вступает со своим окружением в «синхронные» отношения, противоположные тем «диахронным» процессам, влияние которых он испытывает, овладевая языком и связанными с ним способами мышления. «Эти синхронные отношения с самого начала занимают ведущее место: разговаривая со

своими близкими, ребенок каждое мгновение наблюдает, как подтверждаются или опровергаются его мысли, и он постепенно открывает огромный мир внешних по отношению к нему мыслей, которые дают ему новые сведения или различным образом производят на него впечатление» [7, с. 213]. Таким образом, ребенок постепенно подчиняется все большему количеству обязательных истин.

В числе обязательных истин ребенок открывает в языке те лексические единицы, которые обнажают психические свойства человека, полярные эталоны нравственных ценностей, образцы для подражания. Символизм речи, языка содействует присвоению целостных образцов, определяющих развитие самосознания: содержание притязаний на признание половой идентификации, овладение психологическим пространством индивидуального времени и социальным пространством в отношениях обязанностей и прав. Кроме того, символизм речи, языка побуждает ребенка к созданию новых для себя реалий – реалий воображения.

Умственное развитие в контексте учебной деятельности в младшем школьном возрасте осуществляется под влиянием нормативов учебной деятельности, что требует от ребенка *постоянного исполнения* ожидаемых заданий и успехов в овладении специальными навыками и умственными действиями. Здесь может возникнуть *проблема насыщения предлагаемой новизной знаний и овладеваемыми действиями*, что может привести к утомлению, к бессознательному сопротивлению условиям предлагаемой учебной деятельности, при этом наблюдаются выраженные индивидуальные различия в проявлениях психической активности детей.

5. Личность ребенка младшего школьного возраста

В возрасте семи-одиннадцати лет ребенок начинает понимать, что он представляет собой некую индивидуальность, которая, безусловно, подвергается социальным воздействиям. Он знает, что он *обязан учиться* и в процессе учения *изменять себя, присваивая коллективные знаки* (речь, цифры, ноты и др.), *коллективные понятия, знания и идеи*, которые существуют в обществе, *систему социальных ожиданий* в отношении поведения и ценностных ориентаций. В то же время он знает, что *отличается от других*, и переживает свою *уникальность, свою «самость»*, стремясь утвердить себя среди взрослых и сверстников.

Самосознание ребенка интенсивно развивается, а его структура укрепляется, наполняясь новыми ценностными ориентациями. Обратимся к обсуждению изменений, которые происходят со звеньями самосознания в младшем школьном возрасте.

Имя. Мы уже указывали выше, что при благоприятных условиях ребенок дошкольного возраста чаще всего любит свое имя, так как постоянно слышит доброжелательное к себе обращение.

С поступлением в школу идентификация с именем обретает новые проблемы: ребенок тонко рефлексирует на то, как реагируют одноклассники на его домашнее, детское, имя. Если он улавливает иронию, насмешку, то тут же стремится изменить возникающие дискомфортные ситуации, связанные с реакцией на его имя. Он просит домашних называть его иначе.

В то же время, если сверстники с приязнью произносят имя ребенка, он

испытывает чувство глубокого удовлетворения ими и самим собой. Ведь, как совершенно справедливо писал Д. Карнеги*, для человека звук его имени является самым сладким и самым важным звуком в человеческой речи.

Именно в школе, в процессе постоянного общения со сверстниками ребенок начинает ценить доброжелательное к себе отношение, выражаемое и в том, как к нему обращаются. Свою приязнь ребенок стремится выразить таким же образом – он учится приветливым формам общения и обращению к другому по имени. Ценностные ориентации на имя становятся нормой жизни.

В это же время, поступив в школу, ребенок должен принять и другой тип обращения к себе – учитель, а затем и дети могут называть его по *фамилии*.

Фамилия представляет собой наследованное семейное (родовое) наименование, прибавляемое в официальной обстановке к личному имени. Ребенок, привыкнув к своему личному имени, вначале испытывает некоторое напряжение оттого, что не слышит привычного для него способа обращения. Однако, наблюдая всеобщность обращения по фамилии, особенно в устах учителя, принимает эту форму общения. Конечно же, для ребенка всегда значимо, если вместе с фамилией называют и его имя.

Русские фамилии отражают историю социальных отношений людей: одни фамилии звучат, а другие вызывают реакцию насмешки, пренебрежения. Эта реакция возникает в результате уже сформировавшегося у ребенка чутья к языковым явлениям. Некоторые фамилии становятся смешны для ребенка просто потому, что совпадают с названием профессий, предметов, животных; некоторые фамилии произошли от имен-оберег, а такие имена обычно уничижительные, специально умаляющие достоинство; в некоторых фамилиях звучит уничижительное сочетание звуков, уже слышимое и освоенное ребенком в живом общении.

Фамилии у русских существуют уже несколько веков. По своему происхождению они отличаются разными значениями и смыслами. Долгое время фамилия оставалась привилегией меньшинства. У крепостных крестьян возникали «уличные фамилии», они не записывались в церковные книги, не признавались официально. Постепенно, однако, у всех людей появлялись фамилии. Они были разного происхождения: 1. Возникали из топонимов (географических названий); 2. Возникали из профессий (Ведьгунов**, Лучников, Знахарев, Коновалов, Свечников, Скорморохов и др.); 3. Отражали социальные отношения (Батраков, Баскаков, Половников, Помогайбо); 4. Предметы одежды (Лаптев, Ноговицын); 5. Продукты питания (Шаньгин, Сбитнев, Пирогов); 6. Обычаи и обряды (Ряженных, Панихидин); 7. Происходили от имен-оберег (Некрасов, Негодяев, Дураков), от нецерковных имен (Некрас, Негодяй, Дурак) и т. д. Особое место занимали фамилии с уничижительными формантами*** – *к(ин)*. Например, Вашуркин, Иванкин, Матвейкин, Потешкин, Самаркин, Семкин, Тимошкин, Якимкин и др. [16].

* Полезная книга для начинающих задумываться об успехе в межличностном взаимодействии:

Карнеги Д. Как завоевывать друзей и оказывать влияние на людей. Свердловск, 1990.

** *Ведьгуновы* – предки, говорившие (гунающие) ведами; ведун – знахарь, имеющий сведения и знания. Гунить – говорить.

*** *Форманта* (ж.) – лингвистическая акустическая характеристика звука речи, связанная с уровнем частоты голосового тона и образующая тембр звука.

Перед учителем стоит социальная задача подготовиться к беседе с детьми по поводу происхождения тех или иных фамилий и предупредить возможность появления обидных прозвищ и дразнилок.

В детской школьной культуре нередко возникает фамильярная манера обращаться друг к другу через уничижительные формы: Петька, Ванька, Колька, Машка и т. д. Часто это становится некоторой детской культурой, нормой взаимодействия, когда дети внешне перестают реагировать на попираание достоинства друг друга. Учителю следует и в этом случае обратить внимание на то, как обращаются дети друг к другу. Пресечение недопустимых форм обращения друг к другу органично внутренней установке каждого ребенка на ценностное отношение к себе и к своему имени. Исторически обусловленное уничижительное обращение людей друг к другу и принятие этого отношения среди непривилегированного сословия возмущало В.Г. Белинского, который в «Письме к Гоголю» с гневом писал: «Россия представляет собой ужасное зрелище страны, где люди сами себя называют не именами, а кличками: Ваньками, Васьками, Стешками, Палашками». Это уничижение должно быть прервано на уровне детской субкультуры. *Только полноценно звучащее имя и принимаемая окружающими как данность фамилия обеспечивают ребенку чувство собственного достоинства, уверенность в себе, дают возможность поддерживать его в притязаниях на признание.*

Во многих регионах России, где представители более 200 ее этносов проживают рядом, именно в начальных классах ребенок, впервые вступая в более открытое взаимодействие с разнообразными социальными факторами, открывает удивительное многообразие имянаречений. Ребенок мог до сей поры не сталкиваться с многообразием имен, которые впервые открываются ему в качестве знака, позволяющего причислить носителя имени к определенному социальному слою, этносу, религии предков.

В одном классе наряду с исконно русскими Ярославом и Ольгой могут оказаться христианские Петр, Павел, Иван, Мария, Анна, Елена, исламские Магомет, Идрис, Расул, Фазиль, Муса, Заграт, Зугра, представители родовых культур народностей Крайнего Севера Тототто, Айнана и др. Именно в начальных классах, когда идет адаптация ребенка к условиям широкого общения со сверстниками, следует не только познакомить детей с именами друг друга, но и придать им значимость достоинства имянаречений в общечеловеческой культуре.

Особое значение эта работа приобретает сегодня, когда многие дети и их семьи, попавшие в экстремальные ситуации социально-экономических проблем, техногенных катастроф, межэтнических и вооруженных конфликтов, вынуждены мигрировать. Наряду со множеством проблем, возникающих перед семьей в связи с перемещением в новые регионы, у ребенка может возникнуть собственная проблема, связанная с непривычным для окружающих одноклассников, – его имя.

Внешний образ. Выразительные особенности лица и телесная экспрессия имеют большое значение для самосознания ребенка к концу детства. В этот период интенсивно развиваются мимика и пантомимика.

Лицо. В конце детского возраста лицо ребенка продолжает развиваться конституционально. В 8-9 лет граница, разделяющая голову спереди на верхнюю и нижнюю половины, проходит по линии бровей (в то время как у взрослых – по линии

зрачков). Но главное, лицо заметно обогащается выразительными мимическими действиями и умением контролировать эти действия. Ребенок может уже свободно выполнять симметричные и асимметричные активные экспрессии, совершать синхронные и асинхронные движения мышц лица. Он с удовольствием выражает разные экспрессивные состояния, контролируя мимические мышцы бровей, глаз, щек, рта и т. п. Он легко управляет своими губами: выворачивает и оттягивает книзу нижнюю губу, растягивает углы рта, поднимает их вверх, как в улыбке, и т. д. Он может насвистывать мелодию, подмигивать (производить изолированное закрывание правого и левого глаза).

Как и дошкольник, младший школьник упражняется в гримасничанье. Ребенок с интересом относится к своей физиономии, получает удовольствие от сложной мимической игры. При этом он понимает необходимость обуздания первичных эмоций.

К концу детства лицо ребенка приобретает коммуникативную выразительность того культурного окружения, в котором он развивается. При различных вариантах мимики, унаследованных от ближайших предков, на лице появляется специфическое выражение, соответствующее той культурной среде, к которой принадлежит ребенок. При этом одни дети присваивают эти выражения физиономии путем одного лишь подражания (идентификации), других в добавление к этому еще и учат специально тому, каким должно быть лицо «у воспитанного человека».

Тело. Ребенок в младшем школьном возрасте уже во многом преуспел в телесном развитии. У детей в возрасте от 6 до 11-12 лет обычно не наблюдается столь очевидного бурного развития телесных движений и действий, как это происходило в первые шесть лет. Однако это только внешняя видимость скрытой картины телесного развития.

В психологии выделяют проблему так называемого *двигательного стиля* – некоторых составных частей и аспектов равновесия двигательных функций. Так, двигательный стиль демонстрирует равновесие между скоростью и точностью жеста. А. Валлон настаивал на том, что двигательная функция и личность связаны между собой, здесь он отыскивал «истoki характера».

Двигательный стиль и позы отражают не только индивидуальные, но и культурные особенности – ребенок присваивает динамические движения и статические фиксированные позы через прямую идентификацию со значимыми взрослыми (часто того же пола).

Большое значение приобретает *двигательный контроль*, выраженный в мускульном тоне, который может заглушать эмоции. Это позволяет до известных пределов регулировать внешние экспрессивные действия.

Особое значение в этот период приобретает *дифференциация действий*. Уже в дошкольном возрасте в ходе двигательного развития у ребенка происходит специализация левой и правой руки. Для ребенка, поступившего в школу, становится чрезвычайно важным окончательно определиться со специализацией левой и правой руки.

Считается предпочтительным, когда одна рука выполняет новые человеческие виды деятельности, она интегрирует и автоматизирует жестикационную

последовательность. Речь идет об одностороннем доминировании, которое относится не только к руке, а ко всем симметричным частям тела, наделенным автономной двигательной функцией. Одностороннее доминирование прогрессивно усиливается на протяжении всего детства*. В возрасте от 6 до 10-11 лет устанавливается выраженное одностороннее доминирование руки и всех симметричных частей тела, наделенных автономной двигательной функцией. В это время можно определить доминирующую ногу (ту, на которой ребенок прыгает или которой ударяют по мячу), доминирующий глаз (тот, которым смотрят в щелку), доминирующее ухо (то, которым поворачиваются к источнику звука).

Когда ребенок готовится к школе или поступает в первый класс, может оказаться, что доминирующая рука еще не определена. У такого ребенка сразу же возникает множество проблем.

Конечно, преобладающее большинство детей становятся правшами, левши – исключение.

Тенденции правостороннего доминирования имеют свои детерминанты. Эту проблему обсуждали Р. Заззо и Ж. Шато. Согласно их анализу преобладание правой обусловлено относительно стабильной структурой нервной системы человека. Так, левое полушарие мозга контролирует в основном сложные двигательные функции (оно контролирует двигательные функции правой стороны тела). Левшами рождаются в исключительных случаях, когда правое полушарие мозга в целях общего функционального равновесия центральной нервной системы закладывает основы центрального преобладания, когда естественное центральное доминирование поставлено под угрозу из-за какого-либо функционального повреждения (в этом случае правое полушарие берет на себя функции левого). Речь идет о понятии *патологический левша* в отличие от *нормального левши* (таким же образом могут быть и патологические правши). Согласно этим же авторам (Р. Заззо и Ж. Шато), *одностороннее доминирование является фактором культуры*. Оно может быть продуктом традиционного воспитания, вызванного необходимостью пользоваться орудиями и предметами, изготовленными только для правой руки. Пример взрослых вызывает подражательные действия, которые и формируют у большинства детей правостороннее доминирование.

Доминирование правой руки проявляется более четко, чем доминирование глаза или ноги, и более четко в учебной деятельности, например, в письме, нежели в спонтанно развивающейся деятельности, например, при пользовании ножом или бросании мяча (Ж. Шато).

Левостороннее доминирование руки – школьная проблема, касающаяся обучения письму. Родители начинают волноваться, когда замечают, что ребенок колеблется при выборе пишущей руки или, выбирая левую руку, пишет плохо. Безусловно, плохое качество письма можно отнести к трудностям одностороннего выбора. Задача психолога состоит в выявлении реально доминирующей руки, отказавшись от колебаний, вынужденных предпочтений как результата давления окружающих или реакции ребенка на это давление.

* Рекомендую принять к сведению эту работу:

Перрон-Борелли М., Перрон Р. Психологическое изучение ребенка. Париж, 1986.

Если испытания указывают на четкую праворукость или леворукость, *ребенок должен писать доминирующей рукой*. Но так бывает довольно редко. Чаще встречаются два случая: 1. Когда нельзя определить доминирующую руку, ногу, доминирующий глаз; 2. Когда обнаруживается гетерогенность результатов: преобладает правая рука, но левый глаз и левое ухо; или ребенок пишет правой рукой, но режет ножницами левой и т. д.

В подобных случаях рекомендуют руководствоваться здравым смыслом. Если ребенок по большей части признаков является левшой, ему лучше писать левой рукой. Если он «легкий» левша, или двурукий, или «легкий» правша, ему лучше учиться писать правой рукой.

Мир благоприятствует правилам.

Следует учитывать социальное давление в пользу правшей. Это вполне оправданно, так как психологически ребенку довольно трудно быть левшой в мире правшей, особенно в классе, где парты расположены по отношению к свету в пользу правшей, где система написания текста построена с учетом естественного разворачивания правой руки. Кроме того, левша, оставаясь в малом или единственном числе в классе, выглядит белой вороной в глазах одноклассников: это ставит ребенка в исключительное положение. В то же время принуждение левшей писать правой рукой может привести к пагубным последствиям (в опорно-двигательной системе, в школьной успеваемости, в отношениях с окружением, в самой личности и т. д.). Трудности в двигательной односторонности могут быть связаны с трудностями в общей телесной ориентации и в организации времени и пространства. В психологии выявляются факты, связанные с трудностями левшей в обучении чтению и письму (Н. Галифре-Гранжон, М. Стенбек, В. Моно и Ж. Ажюриагерра). Однако специалисты предупреждают, что нельзя вульгаризировать рекомендации и диагноз по типу: «У ребенка орфографические ошибки. Это говорит о том, что у него асимметрия тела...».

Следующая проблема телесного развития – *система скоординированных движений, направленная на достижение результата*. В этом случае речь идет о праксии* как системе скоординированных движений – таково определение Ж. Пиаже (1896–1980). Практию составляют комплексные акты, подчиненные какой-то цели и развивающиеся в период добровольного обучения, даже если вырабатывается автоматизм жестикулярной последовательности: например, надеть рубашку, застегнуться, завязать шнурки и т. д. Встречается в этом возрасте и трудная, почти невыполнимая конструкция сложной праксии (ребенок не может писать разборчиво). Эти трудности могут распространяться и на более простые действия (ребенку не удается завязать шнурки на ботинках).

Случается, что качество элементарных жестов, необходимых для той или иной деятельности (скорость, точность, сенсорнодвигательная координация и т. д.), искажено. В этом случае речь идет о том, что ребенок не может экономно построить пространственно-временную форму жестикулярного ансамбля, подчиненного какой-либо цели. Эти нарушения получили название диспраксии. К числу

* *Праксия* – логика рассмотрения различных действий или совокупности действий с точки зрения установления их эффективности.

нарушений специалисты относят: 1. Чисто моторные нарушения (наблюдается плохая праксия: дети плохо владеют жестикулярными элементами и их координацией); 2. Нарушения перцепции и представления о теле (схема тела остается расплывчатой, недостаточно дифференцированной и структурированной, упускается возможность приобретения стойкой системы ориентирования на деятельность с предметами); 3. Нарушения в построении деятельности во времени и особенно в пространстве и их символизации; 4. Аффективные нарушения; они могут быть вторичными или ассоциативными по отношению к самим инструментальным нарушениям как результат отражения их давления на ребенка; они могут носить более глубокий характер*.

Ребенок младшего школьного возраста обретает много проблем именно потому, что он пошел в школу, где сама система обучения требует от него приложения усилий для овладения телом, и в частности дифференциацией действий и праксией как системой скоординированных движений. Все прочувствованные самим ребенком телесные особенности и полученные от других сведения об этих особенностях формируют у него образ тела и отношение к нему.

Отдельная проблема для ребенка, поступившего в школу, – его телесная конституция. Телосложение ребенка определяет его двигательную активность, двигательный стиль, «истоки характера».

Что касается способа взаимодействия с другими людьми, то он определяется в большой мере тем, как на телосложение ребенка реагируют родители. Так, астеничный, болезненный, со слабой координацией движений ребенок может постоянно раздражать атлетичного отца. Обычно в традиционной культуре полному или хрупкому мальчику предпочитают атлетически сложенные их сверстники. Родители гордятся атлетически сложенным сыном, учитель физкультуры с одобрением смотрит на такого мальчика и охотно поощряет его, если он преуспевает на занятиях по физкультуре. Убедить взрослых в том, что у детей большие перспективы в изменении телесной конституции, очень трудно, они ведут себя вполне определенно: одобряют или не выражают восторга в зависимости от телосложения ребенка.

Уроки физической культуры дают возможность ребенку критично оценить свои достижения или свой неуспех в физических упражнениях, сравнить себя с другими детьми. Он оценивает свои движения, координацию, ловкость и быстроту реакций.

Образ «Я» – это и образ физических данных, особенности телесной конституции. Очень важно правильно строить отношения с ребенком по поводу его телесных особенностей, успехов или неудач в физических упражнениях, специальных учебных или бытовых действиях. Ведь тело открыто для наблюдения, его статика и двигательная активность или пассивность легко просматриваются.

* Исследования диспраксии находятся еще только в начальной стадии (М. Стенбек, Д. Лерито, М. Озиа, Ж. Берже и Ж. Ажюриагерра), поэтому психологу рекомендуется чрезвычайно осторожно использовать указанные критерии в повседневной практике. Нельзя заявлять, что ребенок страдает диспраксией, основываясь только на простой неспособности воспроизводить какую-нибудь тестовую фигуру.

На каждом этапе развития можно наблюдать закономерные тенденции телесной и психической представленности человека в мире.

Конечно, ребенок младшего школьного возраста именно благодаря телу может скрывать свои сильные эмоции, подавлять глубинные экспрессивные движения через усиление мускульного тонуса. Так, сильное переживание горя, душевного страдания или ярости имеет свои врожденные формы выражения. Ч. Дарвин описал эмоции человека в контексте их субъективных переживаний и экспрессивной выразительности. Он писал, например, что *эмоция ярости*: «... возбуждает мозг, сообщает силу мышцам и одновременно придает энергии воле. Тело обыкновенно держится прямо, будучи наготове к немедленно-му действию, но иногда оно наклоняется вперед к обидчику, и мышцы конечностей при этом более или менее напрягаются» [17, с. 839]. Столь же сильна экспрессия других эмоциональных состояний – безудержного веселья, обиды, злости. Ребенок уже умеет соотносить свои состояния с их телесными проявлениями.

В условиях обучения в школе от ребенка требуется послушание, дисциплина, что призывает к сознательному подавлению экспрессии. Подавляемые привычные эмоции формируют у ребенка определенный тип статичных поз и двигательных реакций: зажатость и скованность движений, защитные позы, застывшие позы готовности к агрессии. Так как позы и телесные движения не существуют сами по себе, они рефлекторно связаны и с мимикой ребенка. Именно доминирующие позы, жесты, мимика ребенка свидетельствуют о его доминирующем психическом состоянии.

В психологии существует идея о *хронических энергетических телесных блокировках, возникающих на телесном, физическом уровне*. Австрийский и американский психолог В. Райх (1897–1957) называл эти блокировки защитными механизмами или «броней характера» – имеется в виду хроническое мышечное напряжение, связанное с подавлением неприятных эмоций.

Напряжение, накопившееся в скелетных мышцах тела через выраженный мускульный тонус, держит статические выразительные позы и создает типологию движений и жестов. Доминирующее состояние становится читаемым. Подавленный, робкий ребенок, агрессивный ребенок, расторможенный ребенок сообщают своими внешними телесными проявлениями о своих привычных психических состояниях. В этом случае можно говорить о языке тела как о *протяжке*: привычные выразительные позы и жесты сигнализируют о внутреннем психическом состоянии ребенка до того, как он захочет и сможет поведать о них психологу.

Традиционная культура предъявляет к телу сложившиеся требования: ребенок должен усвоить «правильные» позы, осанку, посадку головы – все то, что создает этнический, национальный тип физической представленности человека. Так, жители европейской части России и народности Крайнего Севера, являясь жителями России, имеют разные образы и стили телесных выразительных поз и движений, по которым можно «прочитать» исторически обусловленную школу социальных ожиданий, обращенных к телесному образу человека. При этом культура предъявляет и свои ожидания, связанные с половой идентификацией ребенка.

*Образ тела** – сложное образование, сопряженное с индивидуальными телесными особенностями, полом и традиционными культурными ожиданиями. Очень важно, чтобы ребенок мог себя чувствовать и принимать как уникальное в физическом и психическом плане существо, как представитель своего пола и как представитель своей культуры, своего этноса.

Специальное внимание следует уделять *развитию физической культуры ребенка*. С первых лет обучения в школе именно на уроках физкультуры дети должны приобретать привычки и устойчивый интерес к систематическим занятиям физическими упражнениями и спортом.

Овладение своим телом, ощущение собственной энергетики, тонуса, готовность к подвижным играм и соревнованию – все это должно культивироваться в сознании ребенка как чистая радость бытия, как ответственность перед другими: ведь быть красивым, ловким и сильным, быть чистым и опрятно одетым – значит радовать собой других.

Уроки физической культуры требуют от ребенка владения своим телом. Для этого разрабатываются комплексы общеразвивающих упражнений, а также специальные виды занятий (гимнастика, лыжная подготовка, плавание, подвижные игры). Названные виды занятий являются не только средством физического развития, но и умственного и духовного формирования личности. В число подвижных игр следует включать и национальные игры, которые приобщают ребенка к традиционным развлечениям, воспитывают ожидаемые черты характера (волю, мужество, смелость, великодушие). В соревновательных играх с правилами развиваются воля, стремление реализовать притязание на признание через физические усилия. Соревнуясь со своими сверстниками, ребенок осваивает множество физических умений и развивает необходимые для жизни личностные качества. Соревнуясь непосредственно *в тесном телесном взаимном общении*, ребенок учится рефлексии на других и на себя: он учится «читать» по выразительным позам, движениям, по мимике сверстника его намерения, что облегчается самой соревновательной ситуацией; он учится диалогу жеста, мимики и взгляда; в то же время он учится «прятать» свои намерения, скрывая свои мимику и телесные выразительные позы и движения и демонстрируя «обманные» мины, позы и движения. В соревновательных

* Литература по теме «Образ тела» по сути своей неисчерпаема. Здесь малая толика из всего, что написано. Еще Леонардо да Винчи (1452–1519) писал о строении тела человека и животных, о частях тела и их функциях. З. Фрейд рассматривал образ «Я» в тесном единстве с телесным опытом и телесными переживаниями. А. Адлер выявлял существование связи между различными переменными телесного опыта и самооценкой. Вслед за ними Р. Бернс предложил понимание образа тела как психологическое образование, которое включает в себя представление о себе в физиологическом и социальном планах. В отечественной психологии образ «Я» самосознания также включает в себя образ тела. См.: *Леонардо да Винчи*. Избранные произведения: в 2-х т. Т. 1. М., 2012; *Фрейд З.* «Я» и «Оно». Тбилиси, 1991; *Фрейд З.* Психоаналитические этюды. М., 1990; *Адлер А.* Практика и теория индивидуальной психологии. М., 1995; *Юнг К.Г.* Психологические типы. М., 1992; *Бернс Р.* Развитие Я-концепции и воспитание. М., 1986; *Кон И.С.* Открытие Я. М., 1978; *Кон И.С.* В поисках себя. М., 1984; *Мдивани М.О.* Исследование структуры образа физического «Я» школьников: автореф. дис ... канд. психол. наук. М., 1991; *Столин В.В.* Самосознание личности. М., 1983; *Чеснокова И.И.* Проблемы самосознания в психологии. М., 1977.

играх ребенок обретает способность не только к тонкой внутренней рефлексии, но и к маскирующим истинные намерения внешним действиям. Обогащение рефлексивного опыта ребенка в специальных соревновательных играх продвигает его в плане личностного развития и формирования позитивного отношения к себе.

Соревновательные игры дают целый ряд возможностей для развития личности ребенка. В соревновании дети ориентируются на достижения сверстников. Стремление «быть как все» стимулирует физическое развитие ребенка и подтягивает его до общего среднего уровня. В то же время, соревнуясь, ребенок притязает и на то, чтобы «быть лучше, чем другие». Он начинает борьбу за то, чтобы стать победителем. Стремление к победе стимулирует соревнующегося. В случае успеха ребенок обретает позу победителя: плечи развернуты, голова высоко поднята, лицо его румяно, глаза сияют.

В соревнование, однако, заложена возможность и неуспеха в сравнении с другими. В случае неуспеха ребенок сразу ломается – поза его выражает удрученное состояние: плечи приподняты, голова опущена, взгляд наполнен слезами и печалью.

Если подвижные игры включают командные соревнования, на ребенка, который подвел свою команду, могут обрушиться обидные реплики сверстников. Обязанность учителя и психолога предупреждать подобные ситуации. Здесь важно придать значимость духу командного сотрудничества и взаимной поддержки. Неуспешный ребенок и так испытывает дискомфорт и чувство глубокого неудовлетворения собой.

Важно, чтобы нереализованное притязание ребенка на успех в физических упражнениях и играх не лишило его стремления к успеху: ребенок может очень быстро отказаться от участия в физических упражнениях и соревнованиях – ведь образ «Я» весьма хрупкое образование, обесценивание своего «Я» и изменение отношения к себе происходят ситуативно. В то же время ребенок может вопреки неудачам стремиться во что бы то ни стало взять реванш. Это может также привести к срыву. И в том и в другом случае ребенок младшего школьного возраста должен пройти избранный им путь. Не следует оберегать его от возможных неудач. Ребенок должен научиться владеть экспрессией лица и тела, а также не сдаваться в достижении избранной цели в телесных упражнениях, овладевать телесными действиями и наслаждаться достижениями.

Совершенно справедливо писал по этому поводу Ж.-Ж. Руссо: «Думают только о том, как бы уберечь своего ребенка; этого недостаточно: *нужно научить, чтобы он умел сохранять себя...* Все дело... в том, чтобы заставить его жить. А жить – это не значит дышать: это значит *действовать*, это значит *пользоваться нашими органами, чувствами, способностями, всеми частями нашего существа, дающими нам сознание нашего бытия*» (курсив мой. – В.М.) [18, с. 31–32].

Притязание на признание: позитивные достижения и негативные образования. Ребенок младшего школьного возраста продолжает открыто стремиться получить одобрение своих достижений, отвечающих социальным ожиданиям.

В этот период продолжает происходить насыщение мотивов поведения и деятельности новым социальным содержанием. Особое место начинают приобретать учебные мотивы и мотивы установления отношений со взрослыми и сверстниками по поводу учебной деятельности. В этот период заново перестраивается

мотивационно-потребностная сфера, что качественно меняет содержание притязаний на признание. Учебная деятельность со всеми ее составляющими становится во главу угла в притязаниях ребенка младшего школьного возраста. Это находит свое выражение в отношениях ребенка со взрослыми и сверстниками.

Притязание на признание со стороны взрослых. Ребенок в младшем школьном возрасте несет в себе весь комплекс чувств, уже сформированных в притязаниях на признание. Он имеет *совесть*, и мы можем взывать к ней, когда ребенок набедакурит. Он знает, что значит *должен, обязан*. У него пробуждается чувство *гордости или стыда* в зависимости от поступка. Он может гордиться не только поступком, одобряемым взрослым, но и своими положительными качествами (смелостью, правдивостью, готовностью поделиться с другими), которые он хорошо осознает. Он может стыдиться окружающих за недостойные поступки и негативные личностные проявления (трусость, грубость, жадность и т. д.), которые он сам оценивает как недостойные. Эти чувства ребенка, безусловно, влияют на развитие его личности. Но нужно помнить, что негативные чувства, возникнув у ребенка по определенному поводу, вспыхнув, быстро исчезают. Ведь ребенок младшего школьного возраста, как и дошкольник, продолжает стремиться иметь положительную самооценку.

«Я хороший» – внутренняя позиция ребенка по отношению к самому себе. В этой позиции – большие возможности для воспитания. Притязая на признание со стороны взрослого, младший школьник будет стараться подтвердить свою потребность на это признание.

Относясь к взрослым и более старшим детям как к образцу, младший школьник в то же самое время *притязает на признание со стороны взрослых и подростков*. Благодаря притязанию на признание он выполняет нормативы поведения – старается вести себя правильно, стремится к знаниям, потому что его хорошее поведение и знания становятся предметом постоянного интереса со стороны старших. (О притязаниях на признание в учебной деятельности мы будем говорить отдельно.)

Стремление к самоутверждению стимулирует ребенка к нормативному поведению, к тому, чтобы взрослые подтвердили его достоинство. Однако стремление к самоутверждению в том случае, если ребенок не способен или затрудняется выполнять то, что от него ожидают (в первую очередь это его успехи в школе), может стать причиной его безудержных капризов.

Каприз – часто повторяющаяся слезливость, необоснованные своевольные выходки, выступающие как средство обратить на себя внимание, «взять верх» над взрослыми примитивными, по существу, асоциальными формами поведения. Капризными, как правило, бывают неуспешные в школе или чрезмерно избалованные своими родителями дети, или дети, на которых мало обращают внимания, или, наконец, ослабленные, безынициативные дети, которые отстали от сверстников. Во всех случаях эти дети не могут удовлетворить стремление к самоутверждению другими путями и избирают инфантильный, бесперспективный способ обратить на себя внимание. Форму капризов обретает поведение ребенка со скрытыми еще акцентуациями в развитии личности, что в дальнейшем может проявить себя в подростковом возрасте в асоциальном поведении.

Никита (10, 10) отличается трудностями в поведении. Он хорошо успевает в школе, но его дисциплина вызывает тревогу у учителя. Его мама испытывает постоянное напряжение.

Мальчик не по годам ориентируется в искусстве: Пушкинский музей для него «дом родной», он там рисует и смотрит картины. Однако поражает отсутствие эмоций в связи с содержанием картин, вместо этого – интеллектуальная оценка достоинств цвета, композиции, сюжета. Мальчик одарен – его картины неоднократно получали призы на Международных детских выставках.

Никита играет на ударнике, на ксилофоне в ансамбле известной музыкальной школы.

Однако мальчик бросает живопись, не ходит в музей, «потому что эти люди стоят около картин часами»; бросает музыкальную школу, потому что «эта учительница просто дура». В семье демонстрирует агрессию и наслаждается тем, что его криков пугаются сестра и мать. Сестре угрожает: «Убью тебя обязательно!» Матери – спокойной, интеллигентной женщине – часто кричит: «Пьянь! Водочки выпила!» (Мать не пьет.)

В школе стремится не выделяться, всеми силами старается стандартизироваться, но срывается и выдает агрессию. Угрожает убить свою учительницу и других учителей, которые начинают его увещевать.

Когда в школе его «прорабатывают», стоит молча. Вид отрешенный.

Учительница: Никита, почему ты выкрикиваешь, угрожаешь, дерешься? Что ты можешь сказать?

— ...

Учительница: Мы переведем тебя на индивидуальное обучение...

Никита молчит.

Дома матери говорит: «Я не могу дать обещание. Обещания дают, когда их можно выполнить. Эта тетка (об учительнице) так плохо себя вела, что ребята сказали, что они бы ее хотели убить».

При этом говорит, рыдая, матери: «Меня никто не любит. Я никому не нужен». Мать разуверяет его, но он требует: «Тогда возьми меня с собой спать. Сестре можно, а мне нельзя! Она же старше меня.» В юношеском возрасте Никита попал в тюрьму. (Из материалов В.С. Мухиной.)

Выходящие за рамки капризов формы асоциального поведения ребенка младшего школьного возраста требуют специального внимания психолога.

В норме притязания на признание со стороны взрослых поддаются социальным ожиданиям, подлежат коррекции на уровне бытового общения ребенка с родителями и подвержены воздействию здравого смысла.

Поступление в школу – переломный момент в жизни ребенка, меняющий в целом иерархию его притязаний на признание. Поступление в школу – это переход к новому образу жизни и условиям деятельности, это переход к новому положению в обществе, новым взаимоотношениям со взрослыми. Меняются фактор места, социальные условия, определяющие развитие и саму жизнь ребенка. Новое положение в обществе состоит в том, что ребенок переходит от существования, свободного от постоянных обязанностей, к обязательной, общественно значимой

деятельности: он обязан учиться. Теперь он подчинен системе строгих, обязательных для всех школьных и связанных со школой общих социальных правил.

В школе между учеником и учителем складывается особый тип взаимоотношений. Учитель не просто взрослый, который вызывает или не вызывает симпатию ребенка. Он – *посредник знаний*, в функции которого входит передача достижений культуры, опыта человечества ребенку. Кроме того, учитель является реальным носителем общественных требований к ребенку как ученику. Совместное участие в учебной деятельности порождает новый тип взаимоотношений: учитель спрашивает – ученик отвечает, учитель объясняет – ученик должен понять и выполнить, учитель оценивает – ученик принимает как должное. При этом ребенок ориентирован на то, чтобы соответствовать ожиданиям учителя и быть им признанным.

По своему содержанию и по организации основная, ведущая деятельность младшего школьника – учебная деятельность. *Усвоение знаний* – основная цель, которая выступает в чистом виде. Но в учебную деятельность органически включена и вторая по счету, но не по значению цель – ребенок должен быть еще и *правильно воспитан*.

Основная форма организации учебной работы школьников – урок, на котором все 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 учится ответственно относиться к учебе, потому что он вынужден подчиняться требованиям и правилам школьной жизни и оправдывать ожидания его семьи.

Притязание на признание среди близких и учителей побуждает и принуждает ребенка к развитию *усидчивости*, навыков *самоконтроля* и *самооценки*.

Смена места в системе общественных отношений – переход в позицию ученика, школьника – создает ситуацию *психологической открытости* ребенка. И без того доверяющий взрослому, в новой для него жизненной ситуации ребенок с готовностью (или без сопротивления) принимает требования учителя; это касается и требований, связанных с дисциплиной. При этом ребенок не присваивает бездумно и бесчувственно новые для него правила, а испытывает меру допустимости, возможности нарушать эти правила, избегать их выполнения или вступать с учителем в дискуссии. Приведем некоторые примеры рефлексий первоклассников на новые для них формы наказаний за нарушение правил поведения в классе.

2 сентября.

6, 6, 20. Кирилл: Сегодня поставили (у парты, в знак замечания. – В.М.) мальчика и девочку, которые смотрели букварь, когда надо было тихо сидеть и слушать! Учительница сказала: «Ребята, посмотрите на них. Все видели, кто нарушает порядок?»

4 октября.

6, 6, 22. Кирилл: Тебе учительница говорила, какое у нас произошло неприятное происшествие?

– Что случилось?

Кирилл: Я стоял у парты.

– За что же?

Кирилл: Я забыл. Но это самое нестыдное наказание. Вообще-то все наказания стыдные... А! Вспомнил! Я взвизгнул! Ха-ха-ха... (Смеется.) Я не знаю сам, как вышло.

6 октября.

6, 6, 24. Андрюша: Сегодня наказали Сережу и Валеру. Они подрались, когда мы строились. Я не дерусь.

8 октября.

Андрюша: Знаешь, какое наказание самое плохое? Когда прогоняют с урока. Женю так наказали. И еще одного.

30 октября.

6, 8, 18. Андрюша вернулся из школы: Меня сегодня наказали. Но я не виноват! У нас такие приличия: когда взрослый входит, надо встать. Я увидел, что Лена Карманова не встает. Я ей говорил-говарил, потом потрепал за волосы. А Гоша говорит: «Не трогай девочку!» Я ее еще раз потрепал. Гоша меня как ударит... Я – его. Нас обоих поставили. А виновата во всем Лена.

Кирилл: Да, у нас правила такие – надо вставать. Андрей тоже виноват. Таисия Алексеевна (учительница) без него бы разобралась. Гоша самый хороший.

Андрюша: Да, конечно. Но Лена Карманова самая неправа. Если по-честному. (Из дневника В.С. Мухиной.)

Отношения ребенка младшего школьного возраста к правилам поведения носят неоднозначный характер. Это для него и интеллектуальная задача – разобраться, какие правила бывают, за какие провинности как наказывают, какие наказания «стыдные», а какие «не так уж стыдные». Так что на первом этапе обучения в школе он может не столько испытывать чувство стыда, сколько рассуждать по поводу правил. Ребенку еще предстоит узнать о нормах поведения, усвоить эмоциональные отношения к этим нормам, сформировать потребность в дисциплине, в выполнении школьных правил и затем притязать на признание со стороны учителя не только в сфере самого учения, но и в исполнении правил. Поэтому правила, которые усваивает ребенок, следует поднимать в его сознании до понимания их непреложности, обязательности. Поведение ребенка должно определять не наказание за невыполнение правила, а понимание необходимости выполнения правила.

Взрослые предстают перед ребенком как некий идеал его будущих возможностей. Отношением к взрослому опосредованы многие поступки детей.

Подростки вызывают у младших школьников особое отношение – восхищение их ловкостью, смелостью, самостоятельностью. Младший школьник подростка относит, как и себя, к детям. С большой нежностью он смотрит на подростка, видя в нем свое если не ближайшее, то вполне возможное будущее.

Притязание на признание среди сверстников. В младшем школьном возрасте сверстники вступают в сложные отношения, в которых *переплетены отношения возрастной привязности к сверстнику и отношения соперничества*. Притязания на

успех среди сверстников теперь отрабатываются прежде всего в учебной деятельности или по поводу учебной деятельности.

Теперь уже в учебной деятельности потребность в признании проявляется в двух планах: с одной стороны, ребенок хочет «*быть как все*», а с другой – «*быть лучше, чем все*».

Стремление «быть как все» возникает в условиях учебной деятельности из-за многих причин. Во-первых, дети учатся овладевать обязательными для этой деятельности учебными навыками и специальными знаниями. Учитель контролирует весь класс и побуждает всех следовать предлагаемому образцу. Во-вторых, дети узнают о правилах поведения в классе и школе, которые предъявляются всем вместе и каждому в отдельности. В-третьих, во многих ситуациях ребенок не может самостоятельно выбрать линию поведения, и в этом случае он ориентируется на поведение других детей.

В младшем школьном возрасте вообще, но особенно в первом классе, ребенку свойственны выраженные конформные реакции на незнакомые для него ситуации.

С младшими школьниками проводился эксперимент, который представлял собой модификацию метода подставной группы польского и американского психолога С. Аша (1907–1996). Согласно С. Ашу, подставная группа – это специально организованная группа лиц, находящихся в сговоре с экспериментатором. Экспериментатор договаривается, что в ходе работы члены группы по очереди будут давать определенный неверный ответ по конкретному вопросу. Так как испытуемый не подозревает о сговоре, он считает себя членом группы. Именно поэтому группа и называется подставной.

В данном эксперименте были отобраны три ребенка, которым объясняли, что нужно давать определенный ответ на каждый вопрос. Наиболее удобным для детской подставной группы объяснением необходимости неправильных ответов было следующее: «Мы должны узнать, умеют ли ребята вашего класса различать цвета, для этого хорошо бы попытаться их запутать. Как в игре в путаницу».

29.11.1967. Мои студенты пришли в 1^А класс, где учатся Андрюша и Кирюша.

Экспериментаторы рассадили подставную группу и испытуемого вместе в одном ряду, при этом испытуемый как бы случайно оказывается с края, инструктируют группу, объясняют, что сейчас детям будут показывать таблицы, а дети должны будут говорить, какого цвета квадраты на этих таблицах. Экспериментатор делает вид, что объясняет всем (подставная группа помнит о заговоре). Опыт начинают лишь в том случае, когда экспериментатор убеждается, что испытуемый понял, что от него требуется.

Первое предъявление. На таблице два одинаковых интенсивно-красных, равных по величине квадрата.

Экспериментатор указывает на левый квадрат, спрашивает одного ребенка из подставной группы: «Какого цвета квадрат?» – «Красный», – отвечает ребенок.

Экспериментатор указывает на правый квадрат: «Какого цвета квадрат?» – «Красный», – должен быть ответ.

Затем опрашивает второго и третьего первоклассника из подставной группы. Наконец, предлагается ответить испытуемому.

Второе предъявление. На таблице два квадрата. Интенсивность окраски левого, как и на первой таблице, та же – квадрат ярко-красный. Правый менее насыщенный, его можно назвать розовым.

Все члены подставной группы на вопрос: «Какого цвета квадрат?» – оба квадрата называют красными. Последним отвечает испытуемый.

Третье предъявление. На таблице два квадрата. Левый квадрат постоянно одной интенсивности – ярко-красный. Правый представляет смесь двух цветов – розового и светло-синего. Все члены подставной группы сначала левый, затем правый квадрат называют красными. Последним отвечает испытуемый.

Четвертое предъявление. На таблице два квадрата. Левый – ярко-красный, правый – разбавленный синий. Все члены подставной группы называют левый красным, правый тоже красным. Последним отвечает испытуемый.

Пятое предъявление. На таблице два квадрата. Левый – ярко-красный, правый – интенсивно-синий. Все члены подставной группы левый, а затем правый квадрат называют красным. Последним отвечает испытуемый.

Результаты. (Ответы испытуемых учеников о цвете правых квадратов на все пять предъявлений.)

1. Валерий А. Предъявление № 1 – «красный», № 2 – «красный», № 3 – «красный», № 4 – «красный», № 5 – «красный». (Внешне спокоен.)

2. Ира Л. № 1 – «красный», № 2 – «красный», № 3 – «красный», № 4 – «красный», № 5 – «красный». (Внешне спокойна.)

3. Сережа М. № 1 – «красный», № 2 – «красный», № 3 – «красный», № 4 – «красный», № 5 – «красный». (Очень взволнован, взгляд тревожный.)

4. Сережа Т. № 1 – «красный», № 2 – «розовый», № 3 – «Забыл, есть такие карандаши», № 4 – «синий», № 5 – «Почему красный? Синий». (Очень доволен, что его пригласили на опыт.)

5. Марина Ф. № 1 – «красный», № 2 – «розовый», № 3 – «красный», № 4 – «красный», № 5 – «красный». (Огорчение на лице.)

6. Коля Л. № 1 – «красный», № 2 – «красный», № 3 – «красный», № 4 – молчит, № 5 – молчит. (Отчужденное выражение лица. Пытливо смотрит на экспериментатора.)

7. Гоша З. № 1 – «красный», № 2 – «розовый», № 3 – «фиолетовый», № 4 – «красный», № 5 – «красный». (Недоумеает. Порывается задать вопрос, но не задает.)

8. Миша Л. № 1 – «красный», № 2 – «красный», № 3 – «красный», № 4 – «красный», № 5 – «красный». (Внимательно смотрит на таблицу, старается овладеть лицом и не выразить удивления.)

9. Женя К. № 1 – «красный», № 2 – «розовый», № 3 – «бордовый», № 4 – «красный», № 5 – «синий, конечно». (Отвечает бойко. Спрашивает: «А зачем все это?»)

10. Маша М. № 1 – «красный», № 2 – «розовый», № 3 – «фиолетовый», № 4 – «голубой», № 5 – «синий». (Волнуется.)

11. Лена У. № 1 – «красный», № 2 – «красный», № 3 – «красный», № 4 – «красный», № 5 – «красный». (Волнуется. Переводит взгляд с одного ребенка на другого.)

12. Лена Т. № 1 – «красный», № 2 – «красный», № 3 – «красный», № 4 – «красный», № 5 – «красный». (Вначале на лице явное выражение удивления. Затем старается овладеть мимикой.)

13. Кирилл Х. № 1 – «красный», № 2 – «розовый», № 3 – «фиолетовый», № 4 – «голубой», № 5 – «синий». (Отвечает уверенно.)

14. Андрей Х. № 1 – «красный», № 2 – «красный», № 3 – «красный», № 4 – «красный», № 5 – «красный». (Смятение, испуган.)

И так далее весь класс. Выше приведены ответы детей из одного детского сада. В типичной ситуации, когда эти ребята были в подготовительной группе, они обнаружили полную самостоятельность.

6, 9, 16. Дома Андрюша спрашивает: «Мама, а зачем это они так глупо отвечали? На синий говорили, что он красный?»

– А почему ты на синий говорил, что он красный?

Андрюша: Я? Я как все... Так зачем они так отвечали?

– Видишь ли, это такой эксперимент. Выясняли, кто сам думать не умеет, повторяет за всеми.

Андрюша: Нечестно! Пусть меня обратно спросят. Я знаю!

– «Обратно» ничего не бывает. Впредь думай как следует. И будь самостоятельным.

Андрюша: Нечестно. Я больше никогда не попадусь на ваши штуки.

– Вот и замечательно.

Андрюша: Вот увидишь*. (Из дневника В.С. Мухиной.)

В незнакомых ситуациях ребенок чаще всего следует за другими вопреки своим знаниям, вопреки своему здравому смыслу. При этом независимо от выбора поведения он испытывает чувство сильного напряжения, смятения, испуга.

Конформное поведение, следование за сверстниками становится типичным для детей младшего школьного возраста. Это проявляется в школе на уроках (дети, например, часто поднимают руку вслед за другими, при этом бывает, что они внутренне вовсе не готовы к ответу), это проявляется в совместных играх и в повседневных взаимоотношениях.

Стремление «быть лучше, чем все» в младшем школьном возрасте проявляется в готовности быстрее и лучше выполнить задание, правильно решить задачу, написать текст, выразительно прочитать. Ребенок стремится утвердить себя в самостоятельности.

Правила оценивания знаний учащихся гласят: при оценке знаний учащихся первых классов применяются словесные формы поощрения за успехи в обучении и указания на недостатки в усвоении изучаемого материала в соответствии с требованиями, имеющимися в программе. Знания и умения учащихся должны соответствовать требованиям, определенным программой, отметки в баллах не выставляются.

Оценивание знаний учащихся с помощью отметки имеет глубокие психологические последствия.

* Реально проведенный над первоклассниками эксперимент пошел детям на пользу. Со всеми испытуемыми мы общались в тот же день: обсуждали значение для человека самостоятельности и несамостоятельности (конформности). Советовали всем думать, когда даются задания. Самостоятельное решение всегда достойно уважения.

Специальным методом экспертных оценок ответов первоклассников было показано, что несколько более высокая успеваемость обнаружена у детей, которых учитель систематически оценивает отметкой (среднестатистический балл – 4,27), несколько более низкая успеваемость у детей, которых не оценивают отметкой (среднестатистический балл – 4,22). Сами по себе эти цифровые данные не имеют статистически значимых различий. Однако сама отметка оказывает существенное влияние на психическое самочувствие ребенка в школе.

Ребенок приходит в школу с волнением и радостью. Он в меру своего возраста понимает необходимость учиться, принимает новый для себя статус школьника. Многие годы практиковалось оценивание знаний младшего школьника отметкой. Значение отметки быстро доходит до сознания ребенка. *Ведь отметка – знак.* И как всякий знак, она принимает значение оцениваемых знаний.

Если в практику оценивания достижений детей вводится отметка, они быстро понимают значение отметок «2», «3», «4», «5». Отметка «2» означает, что ты совсем не справился с заданием, твоя работа никуда не годится. Отметка «3» означает, что ты справился с заданием, но работа твоя «средняя», «так себе». Отметки «4» и «5» означают, что задание выполнено хорошо и отлично.

Психология восприятия ребенком отметок такова, что очень быстро отметка из знака его успеха (неуспеха) в познавательной деятельности превращается в знак, оценивающий его личность в целом. Этому способствует, конечно, реакция взрослых. Родители и знакомые (а часто и незнакомые) прежде всего спрашивают у ребенка, какие отметки он получает в школе. При этом они выражают удовлетворение лишь самыми высокими отметками. По поводу других отметок выражается разочарование, которое автоматически травмирует малыша.

Учитель, пользуясь отметкой как педагогическим инструментом, способствует тому, что дети начинают оценивать друг друга через получаемые отметки. Если отметка выступает в качестве критерия оценивания ребенка, он начинает заниматься накопительством знаков, представляющих его в наилучшем виде, – он начинает копить пятерки.

Кирилл гордо заявляет: У меня уже десять пятерок!

– Долго ты их будешь считать?

Кирилл: Десять лет! Интересно же знать, сколько пятерок человек заслужит.

6.11.1967.

6, 8, 24. *Кирилл: А нам всем поставили по пять пятерок в «Книжке октябреника». Это чтобы кто-нибудь не расстроился. Мы ведь только начинаем учиться. Наверное, чтобы приучить к школе.*

– Ты так считаешь?

Кирилл: Конечно. Это же ясно.

– Ясно?

Кирилл: Да.

– Так зачем же ты причислил эти пятерки к остальным ответам?

Кирилл: Ну это совсем другое дело! Тут для счета очень даже интересно.

27.11.1969

6, 9, 14. Кирилл едва вошел домой как начал докладывать: «У меня уже девятнадцать пятерок! Сегодня четыре пятерки по арифметике получил! Три в тетради и одну за ответ в классе!».

Весь класс, в котором учатся Андрей и Кирилл, занимается подсчетом отметок. (Из дневника В.С. Мухиной.)

В специальном исследовании притязаний на признание было показано, как плохие отметки одного ребенка вызывают чувство злорадства у некоторых детей. В свою очередь успех вызывает у других чувство зависти.

Андрюша пришел из школы окрыленный.

А у меня пять по арифметике и за диктант! Мы сегодня писали диктант.

Кирилл: А у меня только четыре. Я предложение одно начал с маленькой буквы. Я, правда, исправил, но грязь получилась. Вот за это.

«Четыре – хорошая оценка», – говорят ему. Кирилл соглашается, но ему не по себе. Через некоторое время Кирилл начал придирается к Андрею, который играет. Воскликает: «Какой чепухой ты занимаешься!» Ставит возле брата стул и старается помешать ему играть. Кирюше предлагают посидеть одному в другой комнате.

Кирилл (норовисто): Я не хочу здесь сидеть. А я встану и уйду.

– Хорошо. Встань и уйди.

Кирилл: Не хочу уйти. Буду здесь.

– Нет, уходи!

Кирилл: Я все понял. Я плохо себя веду.

– И ты завидовал Андрюше!

Кирилл: Нет! А знаешь, какие плохие слова он говорил?!

– Ты не о том сейчас говоришь. Неужели ты не можешь порадоваться за брата? Андрюша никогда не завидует твоим пятеркам.

Кирилл: Я тоже не буду завидовать. (Из дневника В.С. Мухиной.)

Таким образом у ребенка может возникнуть срыв (состояния и поведения) в связи с получением плохой отметки или в связи с тем, что у другого ребенка отметка лучше.

Отметка, как замечательно сказал Ш.А. Амонашвили (р. 1931) **, представляет собой педагогическую Бабу Ягу, переодетую в Добрую Фею. Именно поэтому отметка особенно осложняет жизнь детям. Начав понимать зависимость своего положения в классе от отметки, ребенок превращает ее в фетиш – в знак, который определяет его место в жизни. Поэтому низкая отметка травмирует психику,

* В свое время Шалва Александрович Амонашвили организовал свои исследования в одной из школ Тбилиси. В городе, да и во всей Грузии это было чрезвычайное событие.

Амонашвили Ш.А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников. М., 1984.

создает комплексы неполноценности, а высокая отметка дает повод малышу к зазнайству и высокомерию.

Нередко учителя пытаются заменить отметки звездочками, флажками, а также цветными шариками и всевозможными изображениями. Это не спасает положения: зависимость ребенка от отметки в любой форме сохраняется. Любые знаки, как только они приобретают значение отметки, вызывают у ребенка соответствующие реакции: если ребенок получает знак своего неуспеха, он огорчается, если успеха – ликует. Все виды знаков в качестве отметки создают ту же психологическую ситуацию, что и отметка.

У каждой деятельности свой престиж. Оценка, которую ученик получает на уроке, есть объективная мера его знаний, мера выполнения им учебных обязанностей. Плохую оценку нельзя компенсировать ни послушанием, ни раскаянием, ни успехами в других начинаниях. В качестве оценки для ребенка выступают похвала учителя, условные значки, которые вводит учитель и, наконец, баллы, выражаемые цифрами (5, 4, 3, 2 и даже 1). Учебная деятельность развивает у ребенка не только потребность добиваться успеха в учении, но и представить себя среди окружающих сверстников. Именно стремление утвердить себя среди одноклассников меняет установки ребенка на учение.

Младшие школьники легко замещают символами знаний сами знания – ведь так важно утвердить себя среди других и продемонстрировать свое преимущество перед другими. Они начинают заниматься накопительством символов: считают звездочки, разноцветные точки, отметки. На фоне притязаний развиваются негативные личностные качества. При этом более успешные *ликут, похваляются*, менее успешные *впадают в уныние, начинают завидовать*.

Притязания ребенка на значимое место в учебной деятельности порой могут принимать безнравственные формы. Неуспех, неудача других может вызвать чувство превосходства.

Если отношение взрослого к ребенку по поводу успеха или неуспеха в учении строится на сравнении его с другими детьми, то у ребенка может одновременно возникнуть установка на достижение успеха и сопутствующее ей отчуждение от других детей. Это сразу же проявляется в поведении: зависть, конкуренция становятся типичным спутником детских отношений.

Притязающему на признание ребенку становится сложно сорадоваться успешному, сопереживать неуспешному. Помимо учебной деятельности, в других ситуациях, значимых для детского общения, ребенок также стремится к самоутверждению. Дети постоянно сравнивают свои достижения с достижениями других. Для них важно «Кто ловчее?», «Кто быстрее?», «Кто первый?» и т. п. Один мальчик лучше кидает камни. Другой отличается большей ловкостью в борьбе. Третий замечательно рассказывает сказки. Одна девочка лучше всех поет. Другая – самая красивая. Третья – самая добрая и т. д. Когда же есть «самый-самый», другие хотят взять реванш – они вступают в борьбу, в противостояние. Соревновательный мотив дает острые эмоциональные переживания: в случае промахов и неудач ребенок расстраивается до слез, для компенсации неуспеха хвастает чем-либо или третирует более успешного; в случае своего успеха ликует и снова хвастает. *Соревновательный мотив обращен к самолюбию*, он стимулирует ребенка

к совершенствованию своих способностей и умений и в то же самое время создает у него состояние тревожности. Внутренняя жизнь ребенка полна напряжения, напряженности.

В то же время огромное значение для развития личности младшего школьника приобретают *мотивы установления и сохранения положительных взаимоотношений* с другими детьми. Как мы об этом уже писали, потребность в положительных эмоциях – первейшая человеческая потребность. Поэтому желание ребенка заслужить одобрение и симпатию других детей является одним из основных мотивов его поведения.

Стремление к положительным взаимоотношениям со сверстниками определяет и характер поведения ребенка – он хочет быть не только лояльным, но и приятным другим детям. При этом если речь идет о детях, к которым ребенок привык и с которыми у него уже установились дружеские отношения, то здесь он может проявлять самостоятельность в суждениях и поступках. Во взаимоотношениях со сверстниками ребенок уже может противостоять, если ему предлагают совершить что-нибудь такое, что противоречит его знаниям о нормах поведения и его внутреннему чувству порядочности. Мотивация на признание развивает волю.

Половая идентификация. Младший школьник уже знает о своей принадлежности к тому или иному полу. Он уже понимает, что это необратимо, и стремится утвердить себя как мальчик или девочка.

Мальчик знает, что он должен быть смелым, не плакать, уступать дорогу всем взрослым и девочкам. Мальчик присматривается к мужским профессиям. Он знает, что такое мужская работа. Сам пытается что-то отпилить, что-то забить. Очень гордится, когда эти его старания замечены и одобрены. Мальчики стараются вести себя, как свойственно мужчинам.

Девочка знает, что она должна быть приветливой, доброй, женственной, не драться, не плевать, не лазать по заборам. Она приобщается к домашней работе. Когда ее хвалят за то, что она рукодельница и хозяйшюка, она вспыхивает от удовольствия и смущения. Девочки стремятся уподобиться женщинам.

В классе девочки и мальчики при общении друг с другом не забывают о том, что они противоположны: когда учитель сажает мальчика и девочку за одну парту, дети смущаются, особенно если окружающие сверстники реагируют на это обстоятельство. В непосредственном общении у детей можно наблюдать некое дистанцирование в связи с тем, что они «мальчики» и «девочки». Однако младший школьный возраст является относительно спокойным в плане выраженной фиксации на полоролевых отношениях.

Особое, подспудное воздействие на половую идентификацию ребенка младшего школьного возраста начинает оказывать *языковое пространство родного языка*, в котором содержится бесконечное число значений и смыслов, определяющее формирование психологических установок на половую идентификацию.

Истари отношения мужчин и женщин отличали исконный труд и социальные роли. Собственно в дифференцированном труде и распределении других социальных обязанностей мужчин и женщин проходила половая идентификация. Традиционная дифференциация остается в самосознании людей как некий эквивалент принадлежности к полу. Читая книги, сравнивая людей в их реальных отношениях,

ребенок исподволь приобщается к создаваемой в культуре человечества половой дифференциации. В антонимах – парах слов с противоположными значениями – содержатся множества смысловых и эмоционально окрашенных противоположностей, которые позволяют «схватить» полярные проявления качеств, признаков свойств мужского и женского начала в человеке. Лексические единицы словарного состава языка оказываются тесно связанными не только как понятия, отражающие предметный и социальный мир, окружающий человека, не только как понятия, отражающие психические действия человека, его действия и деятельность, но и как феноменологически значимые константы, отражающие отношение традиционной культуры к явлениям социальной жизни людей. К числу таких констант можно отнести антонимы, выражающие отношения мужчин и женщин, сформированные историей развития человечества. Это антонимы, предлагающие воспринять мужское и женское начало как противоположности единой пары: мужчина-женщина, мужик-баба, юноша-девушка, мальчик-девочка, старик-старуха. Сюда присоединяются антонимы, которые, в свою очередь, создают своеобразный ряд, наполняющий понятия «мужчина»-«женщина», «мужской»-«женский» оценочным отношением (мужественно-женственно, мужественность-женственность, мужественный-женственный). Сюда же можно отнести антонимы: мужество-трусость, воля-безволие, мужество-слабость и т. д., что тоже подспудно закладывает установки на оценочное отношение к мужскому и женскому полу.

В пословицах и поговорках, составляющих художественную ткань народных сказок, беспрестанно подчеркивается противоположность и единство мужского и женского начала – добрый молодец и красна девица: добрый (от добро – имущество, достаток, стяжание) – хороший, надежный, дельный, сведущий, умеющий, усердный, исправный, добро творящий, склонный к благу и др.; красна – красива, пригожа.

О достоинствах мужчины: «Великий муж», «Доблесть мужа», «Муж высокого рода»; о связи мужа и жены: «Где муж, там и жена», «Без мужа – не жена», «Жена без мужа – вдовы хуже», «Жена без мужа – всего хуже».

О женщине: «Девкою полна улица, женою полна печь», «Добрая жена дом бережет, плохая рукавом растрясет», «Счастлив игрой, да несчастлив женой», «Худо мужу тому, у кого жена большая в дому», «Силен хмель, сильнее хмеля сон, сильнее сна злая жена», «Не муж в мужьях, кем жена владеет», «Бей жену до детей, а детей до людей», «Муж с женой ругайся, а третий не мешайся», «Не у всякого жена Марья...»^{*}.

Народная мифология, сказки изобилуют весьма специфическими оценками мужчин и женщин, где мужчина представлен в высшей степени в разнообразных ипостасях, а женщина – прежде всего как хорошая или плохая мужняя жена.

Особое значение и смысл приобретают слова, связанные с половой идентификацией мужчин: «мужать» – приходить в возмужалость, расти, крепнуть, входить в возраст; «мужаться» – крепиться духом, стоять за что-то доблестно, крепко, не падая духом, не робеть; «мужевать» – рассуждать, раздумывать, соображать, толковать, обсуждать здраво, как должно мужу; «мужество» – состояние мужчины или пола

^{*} Подобрено по материалам Вл. Даля.

вообще (противоположность – женство), стойкость в беде, борьбе, духовная крепость, доблесть, храбрость, отвага, спокойная смелость в бою и опасности, терпение и постоянство (противоположность – робость, нерешимость, упадок духа, уныние); «мужественный», о внешности: осанистый, видный, могучий, величавый, дюжий; о духе: доблестный, стойкий, крепкий, храбрый, отважный, спокойно-решительный.

Совсем противоположный образ по значению и смыслу – образ женщин. Слова, связанные с половой идентификацией женщин: «женота» – женщины, бабы, женство, женский пол; «женовать» – быть женою, замужем; «женочка» – жена; «женский», принадлежащий, свойственный женщинам, женскому полу, для него назначаемый, к нему относящийся; «женство» – совокупность свойств женщины; «женственность» – нравственные качества женщины (сравнить по содержанию с мужеством: «Мужчину мужество красит, а женщину женство, женственность»)*.

В современном языке «мужчина» и «женщина» стали более унифицированными антонимами, но все-таки за ними тянется шлейф из родового и феодального самосознания предков, что реально затрудняет объявленное в законах равенство. *При гражданском равенстве психологическое равенство полов не утверждено в пространстве языковой культуры.*

Сегодня «мужчина»: 1. Лицо, противоположное по полу женщине; 2. Взрослый человек мужского пола в отличие от мальчика, юноши; 3. Нравственная характеристика человека, отличающегося мужеством, твердостью. «Мужество» – качество, присущее мужчине (присутствие духа в опасности, в беде, храбрость, бесстрашие, душевная стойкость, смелость).

Сегодня «женщина»: 1. Лицо, противоположное по полу мужчине; 2. Взрослый человек женского пола в отличие от девочки, девушки; 3. Лицо женского пола как воплощение женственности. Женственность – качество, присущее женщине (мягкость, нежность, слабость, миловидность).

Формирование значений и смыслов языковых единиц, несущих в себе не только обозначение, но и экспрессивное отношение, отражает истинное, глубинное движение человеческого самосознания, которое соответствует естественноисторическому разворачиванию отношений полов и половой идентификации.

Сложившиеся в языке лексические единицы и их комплексы дают возможность отыскать в легендах, мифах, сказках некие сюжетные воплощения идей, сконцентрированных в отдельных понятиях, антонимах, пословицах и поговорках. Таковы русские народные сказки (например, «Муж да жена», «Сказка о злой жене», «Жена-спорщица», «Жена-доказчица», «Охотник и его жена» и др.), где мужчина и женщина вступают в противоборство друг с другом. В то же время в сказках присутствуют и романтические образы, в которых отражены чаяния об идеальных отношениях, о премудрых царицах, добрых и преданных сестрицах и мужественных царевичах. Так, сказки и легенды, собранные А.Н. Афанасьевым 150 лет тому назад, сделали неотъемлемой частью русской культуры, иллюстрируют жизненные отношения мужчин и женщин.

В языке есть не только нерасторжимые комплексы, но и обратимые взаимодействия образов, что дает возможность «искать причины душевных явлений» [19].

* Подобрено по материалам Вл. Даля.

В народных сказках, пословицах и поговорках множество понятий, антонимов, которые переворачивают, казалось бы, нерасторжимые комплексы сложившихся значений и смыслов. Бездонность богатства родного языка и многозначность психологических явлений, связанных непосредственно с образами мужчин и женщин, ребенку еще предстоит открывать в будущем.

Помимо знаково-символической среды русского языка ребенок может получать образцы мужественности и женственности в культуре графических, живописных и скульптурных образов. Но здесь требуется специальная работа, так как детей не часто водят в музеи, а в школе на уроке учитель обычно не демонстрирует и не обсуждает иллюстрации мужской и женской красоты и стати. Так же плохо обстоит дело с образами, которые создаются на театральных сценах. Современный ребенок мало бывает в театре.

Остается искусство кино. В нашей российской кинокультуре богатый фонд высокохудожественных фильмов по мотивам народных сказок, по классическим литературным произведениям, которые могут нести в себе некие идеальные образы мальчиков и девочек, юношей и девушек, мужчин и женщин.

Однако традиционные условия половой идентификации через «слово», графические и живописные образы, образы кино и театральных героев и подражание отношениям и половым ролям мужчин и женщин еще не охватывают возможностей воздействия на ребенка. Он приобщается и к квазикультуре телевизионных «мыльных опер», мультсериалов, боевиков, триллеров и другой телепродукции, которая демонстрирует телесные выражения мужественности (поза «мачо» – демонстрация мужчиной своей половой принадлежности, специфическая агрессия; «угроза фаллосом» – жест рукой, символизирующий половое насилие, агрессию; жест «фак» и другие действия, сопровождаемые словами, которые представляют человека как агрессивного сексуального объекта) и новую культуру женской агрессии. Именно в младшем школьном возрасте ребенок начинает осваивать лексику выразительных движений мужчин и женщин, распространенную в мире квазикультуры.

Современные младшие школьники не только читают народные сказки и хорошую художественную литературу. В их руки попадают многочисленные комиксы, дети смотрят бесчисленные «видики», которые несут особый заряд установок на то, чтобы рассматривать мужчин и женщин с новых позиций. Очевидно, этот «социальный заказ» времени создает новые установки на самосознание детей и по-своему окрашивает процесс их половой идентификации. Ребенок подражает окружающим образцам.

Волнующие пространства, созданные человеческим духом, – предметный мир, знаковые системы и прежде всего язык, реальные социальные отношения мужчин и женщин – формируют у ребенка множество установок, ассоциаций, образов, определяющих его ориентации на себя как мужчину или женщину.

Психологическое время личности. Суждения ребенка младшего школьного возраста о своем прошлом, настоящем и будущем еще достаточно примитивны. Обычно реально ребенок этого возраста живет сегодняшним днем и ближайшим будущим.

Далекое будущее для младшего школьника в целом абстрактно, хотя, когда ему рисуют радужную картину его будущих успехов, он сияет от удовольствия. Его

намерения быть сильным, умным, мужественным мужчиной или доброй, приветливой, женственной женщиной, безусловно, похвальны, но сегодняшний ребенок предпринимает для этого лишь некие символические усилия, полагаясь на благие порывы.

В специальном исследовании детям первых-вторых классов предлагали два варианта изображения жизненного пути человека. В первом варианте обозначались этапы жизненного пути от рождения: игра – учение – трудовая деятельность – отдых в старости. Во втором обозначались этапы возрастных периодов в семейных отношениях от рождения: младенец – малыш – дошкольник – младший школьник – старший школьник – свадьба – семья и дальнейшее ее развитие до старости.

Ребенку предлагалась проективная ситуация: «Если к тебе придет волшебник и предложит перенести тебя в любой возраст, где бы ты хотел оказаться?» После чего ребенок, рассмотрев эти изображения, должен был показать на какое-нибудь одно звено, обозначающее возраст и деятельность, которые он видит для себя в будущем наиболее привлекательными.

Оказалось, что основной интерес детей в проективных ситуациях направлен в будущее, на возраст активной деятельности и наивысшей социальной значимости. Подавляющее число мальчиков хочет активно трудиться, иметь профессию; девочек, кроме этого, интересует создание своей собственной семьи.

Личное прошлое имеет для младших школьников двоякое значение. Во-первых, ребенок уже имеет свои собственные воспоминания. Образы его памяти яркие и эмоциональны. Ребенок 7-12 лет в норме освободился от *амнезии раннего возраста*. Память хранит зрительные представления, которые воспроизводятся в виде обобщенных воспоминаний, трансформирующихся в этом возрасте за счет обогащения ребенка жизненным опытом и символической культурой языка. Ребенок любит «возвращаться» в детство и заново переживать дорогие ему истории. Эти истории сегодня приносят ему удовлетворение и доставляют открытую радость. От дурных воспоминаний, как правило, ребенок стремится освободиться. Во-вторых, в период адаптации к школе в первом и втором классах многие дети выражают искреннее сожаление о том, что стали старше. Эти дети хотели бы вернуться в прошлое, в свое дошкольное детство без удручающих и утомляющих их обязательств учиться и учиться. Желание стать маленькими и не ходить в школу может быть у учащихся и в третьем, четвертом классах. В этом случае ребенок нуждается в психологическом сопровождении и поддержке.

Социально-нормативное пространство личности ребенка младшего школьного возраста определяется значениями и смыслами обязанностей и прав, которые он по-прежнему усваивает в обыденной жизни, а также значениями и смыслами обязанностей и прав, которые открываются ему в школьной жизни.

Младший школьник реально еще не знает своих прав, тем более не может их отстаивать.

Дома взрослые лишь иногда, походя рассказывают детям о том, что человечество добилось таких прав для ребенка, которые предоставляют ему возможность нормально развиваться в физическом, умственном и нравственном отношении, которые подтверждают его право на любовь и понимание, которые обосновывают его право на игры и учение в настоящем и будущем и подтверждают право на достоинство.

Конечно же, при этом ребенок 6–11-12 лет не может осознать все значение своих прав, но понять, что он, как всякий человек, имеет права, он может. Это может поднять в нем чувство личности.

В обыденной жизни ребенок пользуется правом на еду, сон, прогулки, игры и развлечения и многое другое. Он любит своих близких, особенно маму и папу, и это тоже его право – иметь и любить своих родителей. Он имеет и другие привязанности и отстаивает свое право на симпатию к конкретному ребенку, может даже противостоять взрослому, если тот не одобряет его выбор.

Взрослые много говорят ребенку о его обязанностях. Он рано узнает, что должен быть послушным, воспитанным, хорошим ребенком. Это, безусловно, верное начало воспитания человека. «**Надо**» – мотив, который превращает несмышленища в человека. Ребенок должен осознавать свои человеческие обязанности перед другими людьми и перед самим собой. Понятие «надо» многообразно: от категорического табуирования до выражения пожелания.

Развитый младший школьник знает доступные его разумению нормы поведения. Эти знания усваиваются в практике общения со взрослыми, сверстниками и детьми других возрастов. Ребенок знает обязанности и понимает их значение, он может объяснить, почему, для чего и зачем нужно вести себя тем или иным образом. Знание норм поведения само по себе еще не обеспечивает нравственного развития личности. У ребенка в практике общения со взрослыми и сверстниками должны сложиться привычки правильного поведения. В привычке представлена эмоционально переживаемая побудительная сила: когда ребенок действует, нарушая привычное поведение, у него возникает чувство тревоги, ощущение дискомфорта. Сформированные привычки обеспечивают то поведение, которое мы и называем хорошим воспитанием. Школьник уже может быть вежливым, приветливым и доброжелательным в своих проявлениях.

Знание норм поведения и привычки поведения не существуют сами по себе. В процессе воспитания у ребенка вырабатывают эмоциональное отношение к нравственным нормам. В обыденной жизни ребенок реагирует на любое проявление взрослых, сверстников, подростков. Важно, чтобы у него сложилось правильное отношение к пороку, к хулиганству, к хамству. Он должен быть эмоционально обучен ужасаться недостойному поведению людей и желанию не быть «плохим».

Младший школьник может быть вежливым и при этом испытывать удовлетворение от своего поведения. Однако вежливое поведение может иметь многозначную мотивацию. В одном случае он может действовать по велению сердца, в другом – по долгу, в третьем он может работать на публику, чтобы взрослые сказали: «Ах!» – «Ах, какая хорошая девочка!» Именно ради такой оценки ребенок может нарочито демонстрировать свою воспитанность. В то же время вежливые формы поведения ребенок может использовать как ключ к решению своих ситуативных проблем, как «волшебное слово», которое открывает дверь ко многим радостям жизни. Так, девочка Наташа в шестилетнем и семилетнем возрасте постоянно обращалась к своей маме со словами: «Мамочка, извини, пожалуйста! Я тебе не помешала? У меня к тебе просьба... Если тебя не затруднит, то дай мне, пожалуйста.» (далее следовала просьба). Умиленная и довольная своим ребенком мама исполняла просьбу. В младшем школьном возрасте ребенок

в действительности может быть ориентирован на сам поступок. Именно тогда, когда в нравственном поступке ребенок черпает для себя удовлетворение, его нравственное развитие идет правильным путем. Таким образом, за вежливостью ребенка предстоит рассмотреть мотивы этой вежливости и строить отношения в зависимости от качества мотивов. При этом каким бы то ни было поведение ребенка – невежливым, вежливым лишь по форме, вежливым по существу, – его воспитание все равно еще только начинается.

Когда ребенок попадает в новые для него условия воспитания – в школу, он сразу понимает, что это совершенно исключительная ситуация, требующая от него строгого самоконтроля в системе новых правил. Он подходит к осознанию своих обязанностей, своего долга, своего человеческого «надо». В то же время он может узнать и даже интуитивно понять то, что нет обязанностей без прав.

В психологии установлено, что развитие нравственных чувств происходит в результате «переселения внутрь» нормативных знаний и тех нравственных чувств, которые возникают у ребенка под влиянием оценки со стороны взрослого. Еще в дошкольном детстве у ребенка начинают складываться нравственные чувства, среди которых чувства долга и ответственности занимают важное место. В младшем школьном возрасте чувство ответственности за себя начинает интенсивно развиваться под влиянием условий учебной деятельности и позиции ученика.

Ответственность представляет собой способность понимать соответствие результатов своих действий необходимым целям, нормативам. Ответственность пробуждает чувство сопричастности общему делу, чувство долга. Ответственность должна занимать самое высшее положение в иерархии всех мотивов школьника. По мере развития ответственности у ребенка появляется возможность оценивать свои отдельные поступки и поведение в целом как хорошее или плохое, если главными мотивами поведения становятся общественные мотивы.

Ребенок способен понимать нравственный смысл ответственности. В игре и в обыденной жизни, в отношениях со значимыми взрослыми и сверстниками он получает достаточный опыт ответственного поведения. Нравственная культура, развитость чувства ответственности до школы будут определять отношение ребенка к своим новым обязанностям в школе.

Учебная деятельность требует от ребенка не только развитых познавательных способностей (внимания, памяти, мышления, воображения), не только волевых качеств и познавательных интересов, но и чувства ответственности.

Учителю достаются разные дети. Одни отличаются добросовестностью, ответственностью, другие, напротив, – отсутствием этих качеств. Очень важно с самого начала развивать у учеников индивидуальное и групповое чувство ответственности: «за себя самого» и «за весь наш класс».

Мы уже не раз говорили о том, что эмоционально-положительное отношение к самому себе, лежащее в основе структуры самосознания личности каждого нормально развивающегося ребенка, ориентирует 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 положительному нравственному эталону. Когда

потребность соответствовать положительному эталону поведения приобретает личностный смысл, у ребенка появляется ответственность как черта личности.

Ответственность за себя, за своих одноклассников во время урока формирует-ся благодаря сотрудничеству учителя с каждым ребенком и со всем классом. Постепенно через коллизии, которые возникают на уроках, сталкиваясь с необходимостью применять на практике усваиваемые нормы поведения, дети овладевают правилами, обретают ответственность за себя и за свой класс.

Ребенок, взаимодействуя с хорошо знакомыми сверстниками, может самостоятельно выбирать способы правильного поведения, отстаивать свое мнение, брать на себя ответственность за свою позицию и проявлять независимость при провоцирующем воздействии сверстников. Однако это не постоянная линия поведения младшего школьника, а возможность, проявляющаяся лишь в исключительных случаях.

Стремление следовать положительному нравственному эталону и способность соотносить свои поступки с этим эталоном реализуются лучше, если рядом взрослый, который проконтролирует и оценит усилия ребенка. Если этот контроль снимается, ребенок нередко готов действовать в соответствии с ситуативно возникшим желанием. Когда младшим школьникам предлагали вопрос «Что ты будешь делать, если превратишься в невидимку?» (этот вопрос дает возможность ребенку вообразить ситуацию, в которой отсутствует социальный контроль), дети нередко видели себя разгуливающими по классу, по коридорам школы, играющими, но не сидящими за партами. Ребенок нуждается в доброжелательном контроле и в положительной оценке взрослого. Правильное поведение в присутствии взрослого – первый этап морального развития. И хотя потребность вести себя по правилам и приобретает личностный смысл для ребенка, его чувство ответственности наилучшим образом раскрывается в присутствии взрослого.

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, это дает желаемый сдвиг в дальнейшем развитии личности ребенка. Поведение ребенка становится устойчиво правильным.

Психологический смысл происходящего в поведении ребенка сдвига состоит в том, что хотя и с помощью взрослого, но психологически самостоятельно ребенок обретает чувство ответственности за свое поведение.

Рассудочное и аффективное отношение к правилам, нравственным нормам развивается у ребенка через эмоционально-оценочное отношение к нему взрослого. Именно взрослый помогает ребенку осмыслить рациональность и необходимость соответствующего данному моменту поведения, поступка. Именно взрослый своим аффективным отношением к ребенку в данный момент санкционирует определенный тип поведения.

Потребность в признании проявляется и в стремлении ребенка утвердиться в своих моральных качествах: он рефлексировать, пытается проецировать свой поступок на будущие реакции других людей, при этом он хочет, чтобы люди испытывали к нему благодарность, признавали и ценили его хороший поступок. *Ребенок испытывает ненасыщаемую потребность обращаться к взрослым за оценкой*

результатов своей деятельности и достижений. В этом случае очень важно поддерживать ребенка, поскольку невнимание, пренебрежение, неуважительное отношение взрослого может привести его к потере уверенности в своих возможностях.

Общение со взрослыми и другими детьми дает возможность ребенку усваивать эталоны социальных норм поведения. В определенных жизненных ситуациях ребенок сталкивается с необходимостью подчинить свое поведение моральным нормам и требованиям. Поэтому важным моментом в нравственном развитии ребенка становятся знание норм морали и понимание их ценности и необходимости. Эти знания ребенок получает прежде всего от взрослых в форме полярных эмоциональных оценок: в одном случае ребенка хвалят, в другом – выражают полное неудовольствие им (конечно, здесь определяющее значение имеет отношение самого взрослого к правилам и нормам; важно также, придерживается ли взрослый этих правил и норм сам или требует их соблюдения лишь от ребенка). Эмоционально-оценочное отношение взрослого к поступкам ребенка определяет развитие его нравственных чувств, индивидуального ответственного отношения к правилам, с которыми он знакомится в жизни.

Социальное пространство в современной жизни людей не очерчено однозначными правилами и обязанностями – оно обусловлено многими составляющими, которые малодоступны ребенку. Это провозглашаемая или подразумеваемая идеология государства, традиционные нормативы, нравственные требования религий, реалии межэтнических и реалии экономических отношений людей, естественнo-историческая нестабильность правовых и моральных критериев. Безусловно, столь сложная система зависимостей, обязанностей и свобод находится за пределами самосознания ребенка младшего школьного возраста.

Памятуя о том, что Ж. Пиаже анализировал моральные суждения у детей младшего школьного возраста, следует специально отметить исключительно позитивные выводы о том, что дети «мало-помалу перенимают у старших уважение к законам, и к тому же они всем сердцем тянутся к добродетели» [20, с. 6].

Я уже выражала сожаление о реально существующем в социуме амбивалентном отношении к правилам, нормам жизни. В обществе с амбивалентными ориентациями взрослых дети неизбежно будут воспроизводить их способы решения проблемных для них ситуаций.

Из всей совокупности сложных взаимодействий внутри социального пространства, которое предстоит осваивать ребенку, самыми ясными для него являются правила взаимодействия с другими людьми. Помимо отношений в семье и ближайшем заинтересованном окружении ребенок осваивает нормативность школьной жизни, нормативность двора, улицы, где сосуществуют сверстники, более старшие и младшие дети. Если ребенок воспитывается в религиозной семье, он осваивает нормативность и ценности религиозных отношений и движения духа к самосовершенствованию. В регионах совместного проживания представителей разных этносов ребенок очень рано присваивает стиль межэтнических отношений; у него формируется глубинно присущая ему эмоциональная позиция по отношению к своему и другому этносу, проживающему в едином геоисторическом пространстве.

В регионах совместного проживания нескольких этносов учитель непременно должен иметь представление о том, что такое национальное самосознание и психология межнациональных отношений.

В самосознании каждого человека особое место занимает его отношение к своей национальной принадлежности и отношение к представителям иной национальности, этноса. Для каждого человека в отдельные моменты жизни может стать остро актуальным взаимодействие на уровне межнациональных отношений. Общение представителей разных этнических общностей – это весьма сложная психологическая проблема. За каждым человеком стоят его национальное самосознание и сложившееся в культуре отношение к представителям других наций.

Ребенок исподволь, в перипетиях повседневного взаимодействия с представителями своей и другой нации присваивает исконное деление, существующее в человеческой культуре: «Мы» и «Они». Это противопоставление складывалось в истории каждого этноса и связано с борьбой за территории, обычаи, верования и др. Обыденное сознание семьи не удерживает конкретных исторических событий, разъединяющих народы друг с другом. Но отдельный человек как представитель своей нации, этноса включен в эти отношения. И ребенок присваивает от значимых ему близких эмоциональное отношение к представителям другой нации, проживающим на общей или смежных территориях.

Эмоциональные отношения – первое, что присваивает ребенок от значимых взрослых, и это то, что может определить выбор его поступка в пространстве социальных отношений представителей разных этносов.

Развитие чувств. Новые грани чувств ребенка младшего школьного возраста развиваются внутри учебной деятельности и по поводу учебной деятельности. Конечно, все те чувства, которые появились у него в дошкольном возрасте, продолжают оставаться и углубляться в повседневных отношениях с любимыми близкими взрослыми. Однако социальное пространство расширилось – ребенок постоянно общается с учителем и одноклассниками по законам четко формулируемых правил.

Осваивая новые знания, слушая сказки и истории, которые читает учитель, созерцая явления природы, рассматривая иллюстрации к книжкам и ориентируясь на эмоциональное отношение учителя к тому, что разбирается на уроке, ребенок усваивает не только информацию, но и ее оценку взрослым. Он учится эмоционально-ценностному отношению к окружающему миру. Учитель разными средствами учит ребенка чувствам прекрасного, комического и др., и ребенок через внешнее подражание или внутреннее глубинное проникновение в явление открывает для себя палитру новых человеческих эмоций и чувств. Чем больше узнает младший школьник об окружающем мире, тем более разнообразными и сложными становятся его чувства.

Мы говорили выше о *чувстве ответственности*, которое представляет собой способность понимать ситуацию и соответствовать существующим в социальном пространстве нормативам. Ответственность сопряжена с поступком и представляет собой чувство, которое переживает человек по поводу соответствия или несоответствия поступка ситуации. Чувство ответственности знаменует собой рефлексию как соотносящее действие, сопровождаемое эмоциональной оценкой всего комплекса отношений. Наиболее интенсивно это чувство развивается в условиях учебной деятельности.

Очень важно также еще одно значимое для развитой личности чувство – *сопереживание другому*.

В коллизиях межличностных отношений ребенка с другими людьми – со взрослыми и сверстниками – возникает и развивается сложная гамма чувств, которые характеризуют его как уже социализированного человека. В непосредственном общении со значимыми взрослыми, в играх и соревнованиях со сверстниками, в процессе учебной деятельности развиваются социальные качества ребенка, так или иначе поворачивающие его к другим людям. Это прежде всего *самолюбие*, выражающее стремление не только к самоутверждению, но и к соперничеству с другими. Позитивными качествами социального развития является *расположение к другим людям* (взрослым и детям), которое в непосредственном общении выражается во внутреннем чувстве доверия к ним и проявляется в развивающейся способности к сопереживанию. Сопереживание развивается через многообразные способы воздействия на ребенка, при этом вначале особое значение имеет подражание.

Сопереживание – это переживание чего-либо вместе с другим (другими), разделение чьих-либо переживаний; это и действие по отношению к тому, кому сопереживают. Развитая способность к сопереживанию включает в себя весь диапазон этого состояния: во-первых, это *сострадание* (жалость, возбуждаемая несчастьем другого человека) и *сочувствие* (отзывчивое, участливое отношение к переживаниям, несчастью другого); во-вторых, это *сорадость* (переживание чувства удовлетворения радостью и успехом другого).

Сопереживанию ребенок учится через механизм подражания. Следование какому-либо образцу называется *подражанием*. Подражание осуществляется через копирование поведения и чувств. Действия, поступок, мимика, пантомимика воспроизводятся на основе физиологических механизмов. Подражание чувствам происходит на основе как физиологических, так и психологических механизмов.

Сопереживанию ребенок учится через подражание внешним проявлениям этого состояния человека и через подражание поступкам, сопутствующим сопереживанию.

Подражание действиям сопереживания, которые проявляют взрослые по отношению друг к другу, к детям, животным, приводит ребенка к тому, что он научается проявлять всю внешнюю атрибутику сопереживания и действительно способен испытывать короткие приливы состояния сопереживания к другим. Чувства, возникающие у ребенка по отношению к другим людям, легко переносятся им на персонажей сказок, рассказов, стихов. Наиболее яркое сопереживание проявляется при слушании сказок и рассказов, когда речь идет о персонаже, который попал в беду. Особое сочувствие ребенка вызывают положительные герои, но он может пожалеть и злодея, если тому приходится очень плохо. Так, юные телезрители сострадают волку из мультипликационной серии «Ну, погоди!».

Чувства, испытываемые ребенком при слушании сказок, превращают его из пассивного слушателя в активного участника событий.

У детей чувства в большой мере определяют их отношение к миру. Мы уже знаем о детской склонности к анимизму – склонности приписывать животным, растениям и неживым предметам способность чувствовать, как человек. Знакомясь с человеческими переживаниями и действиями, ребенок склонен приписывать их всему окружающему его миру. Он сопереживает дереву, потому что ему одиноко у края дороги, собачке, которая смотрит на него с балкона, потому что она скучает и хочет побегать.

Вместе с тем дети способны подумать о другом, проявить к нему сочувствие в случае своего успеха. Ребенок может даже сказать: «Не огорчайся! У тебя получится в другой раз».

Сопереживание успешного ребенка неуспешному создает особую атмосферу солидарности: все участники этой ситуации становятся внимательнее друг к другу, доброжелательнее.

Такова картина развития способности к сопереживанию у детей в ситуациях обиденной жизни.

Придя в первый класс, ребенок сразу попадает в новые психологические условия своего существования. Во-первых, это исключительно реальные отношения, которые строятся по поводу учебной деятельности. Во-вторых, эти отношения учебной деятельности вольно или невольно ставят ребенка в ситуацию, когда он вынужден сравнивать себя с другими – с их успехами в учебной деятельности, с их прилежанием и поведением. Он попадает в отношения соревнования. В-третьих, учебная деятельность по своему психологическому содержанию нацеливает ребенка учиться – учить себя, то есть смысл учебной деятельности в развитии своих умений, способностей, качеств.

По всем указанным причинам способность к сопереживанию должна получить свое дальнейшее развитие в новых условиях.

На уроке все дети выполняют общее задание учителя. Каждый должен уметь, не мешая другим, сосредоточиться на выполнении задания. Лишь на этапе контроля все дети обращают свое внимание друг на друга.

В отношениях учителя и ученика существует своя особая связь по поводу учебной деятельности. Выполнив задание, каждый ребенок тянет руку. Он жаждет, чтобы именно его вызвал учитель. Он жаждет утвердиться в правильности своего ответа, он ждет похвалы учителя. Каждый направлен на учителя. Он даже не воспринимает ответа одноклассника – ему хочется ответить самому, даже если его ответ совпадет с предыдущим ответом другого ученика. Притязание на признание со стороны учителя как бы отчуждает каждого ребенка от других детей.

Учитель должен оценивать ответы детей. Порицание, указание на ошибку могут вызвать смущение, огорчение, агрессию и негативное поведение. Похвала у одного вызывает бурную радость, и он с победоносным видом может оглядеть остальных, у другого – наряду с удовлетворением и чувство смущения. Неуспешность одноклассника одни дети встречают равнодушно, другие – со злорадством.

Успешность одноклассника может натолкнуть на равнодушие одних и зависть других детей. Очень мало сопереживающих, сорадующихся. Здесь, конечно, дело не в том, что ребенок не способен к сопереживанию из-за своего эгоизма. Он просто не обучен сопереживанию в новых для него условиях. Учитель, безусловно, должен специально заниматься развитием нравственных качеств у детей своего класса. Развитию способности к сопереживанию следует уделять особое внимание. Способность к сопереживанию – это показатель духовности, интеллигентности человека. Сопереживание открывает рефлексивные способности человека проникать своими чувствами и умом в состояние другого, предвидеть возможное его поведение, оказывать моральную и реальную поддержку. Ребенок, пришедший в школу, еще не обучен сопереживанию в условиях новой деятельности.

У учителя есть реальные возможности и средства правильно сориентировать ребенка. Особое значение при этом имеет авторитет учителя. Он источник знаний, он оценивает достижения ученика. Он любим и почитаем – он первый учитель. Действенных способов воздействия учителя реально три: убеждение, внушение, организация подражательной идентификации.

Учитель может разьяснять, *убеждать*, он может обосновывать необходимость бережного отношения друг к другу. Каждый может не справиться с заданием. В конце концов, каждый имеет право ошибиться. Надо оказывать поддержку неуспешному, ведь он и так огорчен. В то же время каждый успешный в данный момент может в другом случае не справиться с новой задачей. Не надо задаваться – это некрасиво, можно попасть в глупое положение: над задавакой, попавшим в беду, все будут смеяться. У каждого неуспешного есть шанс постараться и стать успешным. Любое состояние человека – временное. Разьяснение требует аргументирования – доводов, доказательств. Дети способны хорошо понять разьяснение, если оно касается значимых для них отношений и ситуаций.

Учитель может *внушать*. Для этого он должен обладать техникой внушения. Здесь не нужна аргументация. Внушение – воздействие на волю, сознание, побуждение к определенным поступкам прежде всего через первую сигнальную систему. Это воздействие осуществляется голосом, интонацией, мимикой. Внушающая речь отличается от повествовательной. С помощью интонографа и электронной вычислительной машины было показано отличие физических характеристик внушающей речи от повествовательной. С психологической точки зрения особенно значимы эффективность, эмоциональность говорящего и степень выраженности уверенности в том, что говорится. Если учитель постоянно с брезгливостью и возмущением будет относиться к зависти, злорадству и зазнайству, то внушающая сила его чувств даст позитивные результаты.

Учитель может работать на *подражательной идентификации*, на механизме отождествления ребенка со значимым взрослым. Ребенок младшего школьного возраста еще очень подражателен. И эту подражательность усиливает смена места в системе общественных отношений – приход ребенка в школу. Неопределенность, которую испытывает ребенок в школе, повышает его подражательность.

Подражательность ребенка может быть произвольной и непроизвольной.

Непроизвольная подражательность приводит к заимствованию манеры поведения одноклассников, учителя. Эта подражательность базируется на физиологическом имитационном механизме – на демонстрируемом образце. Здесь ребенок бессознательно заимствует действие.

Через имитацию учитель может формировать у ребенка навыки культурного поведения, сам выступая как образец. Если учитель доброжелательно общается с детьми в классе, со своими коллегами, с родителями детей, если во всех ситуациях обыденной жизни он приветлив, улыбчив, обходителен, то дети заимствуют эту манеру поведения. Надо помнить, что ребенок непроизвольно подражает любым проявлениям, а не только красивым и достойным.

Произвольное подражание представляет собой волевой акт, который надстраивается над непроизвольным подражанием. В этом случае ребенок целенаправленно воспроизводит то или иное действие, пытается доподлинно воссоздать его в соответствии с образцом.

Однако не следует обольщаться. Наблюдаются выраженные индивидуальные различия в личностном развитии. Нарушение нормативности для ребенка может выступать в качестве привлекательного объекта для подражания. *В социуме достаточно насыщено представлены асоциальные проявления людей.* Сензитивные ко всему многообразию проявлений людей в социуме дети с интересом наблюдают реальные вариации взаимодействия подростков и взрослых. Некоторых детей привлекают агрессивные, уничижающие других формы проявления окружающих, и они с удовольствием начинают подражать. Здесь таится угроза формирования *социопатии*, асоциального аффективного поведения, несущего в себе криминальный потенциал, высокую конфликтность, неуравновешенность и т. п.

6. Младший школьник – из семьи и без попечения родителей

Счастливая ли пора детства у лишенных
родительского попечительства?

В. Мухина

Различия между детьми, учащимися в начальной школе, из семьи и оставшимися без попечения родителей, некоторым образом микшируются, то есть выравниваются и регулируются внешними условиями. Учитель в классе «здесь и теперь» для всех детей, сидящих за партами для того, чтобы всем вместе учиться. Пресловутое «мы» теперь относится ко всем детям без исключения – учащимся в начальной школе. Однако реально эти различия роковым образом влияют на развитие, бытие и психическое самочувствие детей, депривированных как в родительских семьях, так и в условиях учреждений интернатного типа.

Особая ситуация обучения и бытия ребенка из эмоционально, культурно и материально благополучной семьи. В России в прежние времена в этой ситуации могли оказаться дети из княжеских, дворянских и мещанских чадолубивых семей. Одаренные дети, рожденные в благополучных семьях у любимых ими матушек, маменек, уже в детстве умеют чувствовать ценность не только своих кровных, но душевных и духовных привязанностей. Так, источником высоких духовных устремлений Левушки Толстого был образ его матушки. О поре детства Л.Н. Толстой писал: «Вернутся ли когда-нибудь та свежесть, беззаботность, потребность любви и сила веры, которыми обладаешь в детстве? Какое время может быть лучше того, когда две лучшие добродетели – невинная веселость и беспредельная потребность любви – были единственными побуждениями в жизни?» [21, с. 61].

Совсем другая ситуация у детей, живущих в асоциальных семьях с родителями с преступными наклонностями, алкоголиками, наркоманами.

Общение в условиях учреждений интернатного типа. Особое место занимает проблема развития ребенка в общении со взрослыми и детьми в *условиях учреждений интернатного типа*. Одной из острейших проблем сегодняшнего дня является проблема ребенка, воспитывающегося без родителей.

Дети-сироты и дети, лишенные родительского попечительства, в раннем детстве (с рождения до трех лет) попадают в дома ребенка. Часть этих детей

усыновляется, а часть воспитывается в условиях дома ребенка. После трех лет дети, попавшие в те же трагические обстоятельства, оказываются в дошкольных детских домах, а после шести-семи лет – в детских домах или школах-интернатах. Некоторых детей усыновляют или берут над ними опеку, а другие остаются полностью на попечении государства.

Дети, попадающие в детские дома и школы-интернаты, как правило, имеют непростые показатели в своем биографическом прошлом и в истории своих болезней (анамнезе). Здесь могут быть отклонения и в физическом, и в психическом развитии. Нередко выявляются задержка умственного развития, искажение развития личности (от эмоциональной сферы до жизненной перспективы), нарушение половой идентификации и др. Здесь источник возможной будущей склонности к наркотизации (употреблению алкоголя, токсических веществ, наркотиков) и формирования криминогенности. Статистика отмечает отдельные случаи наркотизации детей

в шесть лет. Это происходит в деформированных социальных ситуациях, когда дети имитируют поведение более старших ребят. Однако это может происходить и в случаях врожденных аномалий.

Чтобы ребенок комфортно себя чувствовал в эмоциональном плане, в общении необходимы специальные условия, которые определяют его быт, его физическое здоровье, характер его общения с окружающими людьми, его личные успехи. Во всех типах учреждений, где воспитываются сироты и дети, лишенные родительского попечительства, существуют трудности в организации благоприятных условий для их жизни и самочувствия. Растущий в условиях учреждений интернатного типа ребенок, как правило, не осваивает навыки продуктивного общения. Его общение неразвито: контакты поверхностны, нервозны и поспешны – он одновременно домогается внимания и отторгает его, переходя на агрессию или пассивное отчуждение. Нуждаясь в любви и внимании, он не умеет себя вести таким образом, чтобы с ним общались в соответствии с этой потребностью. Неправильно формирующийся опыт общения приводит к тому, что ребенок очень рано начинает занимать негативную позицию по отношению к другим.



Мой кровный внук Даниил со своими сверстниками младшего школьного возраста готов выйти на акцию «Бессмертный полк»

Особая проблема – феномен «Мы» в условиях детского дома. В закрытом учреждении у детей возникает своеобразная идентификация друг с другом. В нормальной семье всегда есть фамильное «Мы» – чувство, отражающее причастность именно к своей семье. Это очень важная, организующая и эмоционально, и нравственно сила, которая создает защищенность ребенку. В условиях жизни без

родительского попечительства у детей стихийно складывается «Мы» закрытого учреждения. Это совершенно особое психологическое образование. Дети без родителей делят мир на «Свои» и «Чужие», на «Мы» и «Они». От «Чужих» дети стремятся извлекать свои выгоды. У них особая нормативность по отношению ко всем «Чужим» и «Своим» детдомовцам. Младшие учатся этой позиции у старших. Внутри своей группы дети, живущие в интернате, могут жестоко обращаться как со своими сверстниками, так и с младшими по возрасту. Эта позиция формируется из-за многих причин, но прежде всего из-за нереализованной потребности в любви и признании и эмоционально нестабильного положения. У детей из детского дома (или школы-интерната) масса проблем, которые неведомы ребенку в нормальной семье. Эти дети психологически отчуждены от взрослых (как своих, так и чужих), и это как бы дает им «право» к правонарушению. В школе, куда дети из детского дома ходят учиться, одноклассники из семей вызывают у детей-сирот сложные чувства и выступают в их сознании как «они», что развивает между одноклассниками сложные конкурентные, отчужденные отношения.

Есть еще одна трудность в условиях жизни детей, лишенных родительского попечительства. Ребенок, живущий в учреждении интернатного типа, вынужден адаптироваться к большому числу сверстников. Этот факт создает особые социально-психологические условия, вызывающие эмоциональное напряжение, тревожность, усиленную агрессию. Детям младшего школьного возраста особенно трудно: их переводят из дошкольного детского дома в школьный, что вызывает новое напряжение, тревогу по поводу новой жизни в новом учреждении, и они должны адаптироваться к новым воспитателям, к новым сверстникам.

Особая психологическая проблема – лимитированное пространство предметного мира и отсутствие в детских домах, школах-интернатах свободного помещения, в котором ребенок мог бы побыть один, передохнуть от взрослых и других детей. Каждый человек с детства нуждается в общении с другими людьми, но одновременно – в одиночестве и обособлении от других. Каждому необходимо это особое состояние, когда происходит внутренняя работа, формируется самосознание. Детей это касается особенно. Отсутствие условий для внутреннего сосредоточения, для интимного доверительного общения со значимым взрослым стандартизирует определенный социальный тип личности. Нереализуемая потребность в жизненном пространстве для психологического обособления приводит к тому, что у детей из учреждений интернатного типа возникают аномальные взаимоотношения друг с другом, появляются отклонения в развитии личности. Очень рано развивается склонность к бродяжничеству. На улице они чувствуют себя свободнее от воспитателей и учителей, но неприкаянными и чуждыми для прохожих. В больших городах эти дети часто осваивают чердаки и подвалы, где ощущение иллюзорной свободы толкает их на безрассудные и непредвиденные поступки. Младшие берут пример с более сильных и приспособленных старших детей и подражают им во всем.

И еще одна проблема. У детей, живущих в интернате на полном государственном обеспечении, появляется иждивенческая позиция («нам должны», «дайте»), отсутствуют бережливость и ответственность за сохранность вещей. Такая особенность в отношении к вещам наблюдается у детей всех возрастов. Формальное приращение к дисциплинированности таит в себе опасность агрессивного

отчуждения во взаимоотношениях взрослого и ребенка. Эти дети нуждаются в особом профессионально обоснованном и понятном им отношении.

Психологически обоснованная помощь должна состоять в умении выработать у детей, лишенных родительского попечительства, правильную жизненную позицию, снять подспудно возникшие негативизм и отчуждение, а также стремление к потребительству, не только к известным взрослым и другим детям, но и к людям вообще. Учитель, воспитатель, психолог должны обеспечить психолого-педагогическое сопровождение личности ребенка, создать условия, снимающие напряжение, придать значимость личности каждого и укрепить веру каждого в хорошее будущее.

Работа с детьми в учреждениях интернатного типа – это совсем особая психологическая ситуация. Здесь ребенок чаще всего находится под прессингом негативной социальной оценки его появления на свет или его принадлежности к низам общества. Как трудно жить ребенку с ярлыком «подкидыш», «отказной» или еще того хуже? Эти ярлыки *стигматизируют*^{**}. Легко ли быть сыном (или дочерью) алкоголика, тунеядца, рецидивиста?

Компенсируя несостоятельность своего происхождения, дети, лишенные родительского попечительства, придумывают утешающие их истории. Например: «Мама была такой красивой. Ее увез один принц в свою страну. Скоро все уладится, и мама меня заберет к себе!» Есть и правдивые истории, но в них просвечивает та же потребность в маме и взрослое милосердие пострадавшего детского сердца: «Моя мать дура и пьяница. Но она добрая, ее все обманывают. Вот она опять с животом. Я вот вырасту и буду за ней присматривать, ну и за ребеночком тоже». Здесь нельзя сказать ребенку: «Не лги, твоя мать не вышла замуж за принца, а просто бросила тебя!» или: «Не произноси таких плохих слов в адрес своей мамы!» В контексте данной ситуации это будут неуместные слова заформализованного, равнодушного человека. Здесь надо поддерживать надежду ребенка на хорошее в жизни, проявить понимание его проблем и сочувствие. Здесь нельзя в эмоциональном порыве без здравого решения подать ему надежду на усыновление (удочерение) или какие-нибудь формы отношений, которые взрослый не сможет потом обеспечить реально.

Общение с ребенком, лишенным родительского попечительства, возлагает на взрослого особую ответственность за те отношения, которые возникают между ними. Нельзя забывать, что эти отношения должны быть профессионально выверены, ответственны и идти на пользу ребенку.

Младший школьник как и в дошкольном возрасте отличается повышенной склонностью к переживанию происходящего. Мы помним, что переживание это прежде всего рефлексивное схватывание, прочувствование взаимодействия между «мной и другими». В начальной школе содержание переживания становится

* *Стигма* (-ы) [греч. stigma клеймо, пятно]: 1. В древности – метка или клеймо на теле рабов или преступников; 2. В языковой культуре – унижающие достоинство личности слова, несущие в себе амбивалентные значения и смыслы: с одной стороны – это вошедшие в речевой словник названия некоторых особенностей человека (физических, поведенческих), с другой – несущие в себе уничижительный смысл (в этом случае само произносимое слово – стигма).

предметом новых рефлексий. В непрерывном потоке эмоций и переживаний все, входящее в сферу переживаний (прежний опыт и содержание новых переживаний) образует новую целостную систему сфер переживаний. Однако в потоке разнообразных индивидуальных переживаний явственно выступают доминирующие переживания отношений и правил школьной ситуации. Доминантные переживания связаны прежде всего с новыми ситуациями в школе. В процессе обучения в первом классе и вообще в начальной школе доминирующее переживание может менять свой эмоциональный накал и наращивать тенденцию к усилению или разрушению психического состояния ребенка.

Теперь хочу обратиться к памяти моего дорогого ныне и навсегда Алеши Мухина.



Младшие школьники
из детского дома № 1,
г. Иркутск. Алеша присел слева

Алеша вспоминал*: «В начальной школе я учился хорошо. У меня не было проблем ни с дисциплиной, ни с учебой.

Во втором классе я увлекся греко-римской борьбой. Меня привлекала скорость движения тела и отработка приемов, а также пластичность и гибкость торса. Я чувствовал себя сильным мальчиком. И хотя я преуспел в освоении техники борьбы, первым никогда не нападал на других детей.

Всякий раз, когда я ездил на соревнования со своими тренерами, которые опекали и наставляли нас, меня вдохновляли впечатления от этого вида спорта.

Однако поначалу я был достаточно тревожным ребенком. Так, перед каждым взвешиванием я испытывал волнение, сам не понимая почему. Но после двух лет занятий борьбой чувство тревоги ушло. Я начал ощущать, что укрепляюсь не только физически, но и психологически.

Мой тренер – Тремасов Александр Григорьевич, мастер спорта по классической борьбе греко-римского стиля. В ту пору я проникся глубоким уважением к этому человеку и чувствовал, что и он привязывается ко мне. Наши отношения постепенно развивались. В душе я гордился, что взрослый мужчина дружелюбно и, как мне казалось, по-отечески относится ко мне. К моему глубокому огорчению, когда я учился уже

* Здесь и далее – везде, где речь идет об Алеше, волею судьбы ставшим моим названным внуком, текст будет оформлен другим шрифтом.

Ведьгунов Алексей. Феномен отчуждения и его последствия // Развитие личности. 2017. № 3. С. 136–137.

в пятом классе, моего тренера сократили из числа сотрудников детского дома вместе с моим другим наставником – кандидатом в мастера спорта Квитко Олегом Александровичем. Я чувствовал, что больше у меня никогда не появится возможность вернуться в этот вид спорта. Очень долго сожалел о потере, однако в конце концов смирился...

Лишившись возможности заниматься любимым спортом, я увлекся компанией моих сверстников из детского дома. Летом мы жили на даче детского дома и всей ватагой искали приключений. Мне тогда исполнилось двенадцать лет.

Мы ходили в лес, собирали грибы и ягоды, купались в речке Олха, делали “тарзанки” на деревьях и прыгали с них в воду. Нередко наши шалости заканчивались плачевно: юные “Тарзаны” ударялись о крутые обрывы берега, неудачно падали в реку. Кто-то из нас хохотал, а кто-то, корчась от боли, потирал ушибленные места.

Вечерами довольно часто, когда заходило солнце, мы лазали в огороды за плодами и ягодами. Наши разбойничьи походы всегда были успешны. Мы чувствовали себя смелыми, хотя и побаивались, что нас поймают и накажут. На всякий случай всегда ставили кого-то на “шухер”. В общем, лето доставляло нам море удовольствий и впечатлений.

Но лето заканчивалось, и нас отвозили обратно в детский дом. В Иркутске началась совсем другая жизнь. В ту пору мои сверстники курили, воровали, пили алкоголь и даже пробовали “травку”. Ребята стали подбивать меня испробовать все эти “соблазны”» [22, с. 136–137].

Дети, лишенные родительского попечительства, из своего дошкольного детства, попадая в школу, кардинально меняют свое отношение к жизни: они как и другие младшие школьники, вначале первоклассники, попадают в другой мир. Это мир неукоснительных, обязательных для всех правил, мир более четко очерченных правил взаимоотношений со старшими (прежде всего с учителем) и сверстниками (прежде всего одноклассниками). В самом начале этого пути все дети (все младшие школьники) стараются овладеть во что бы то ни стало новыми правилами поведения и времяпрепровождения в школе. Для них это одновременно еще игра, но и уже новый вид деятельности.

* *Шухер* – сигнал тревоги, опасности / Словарь тюремно-лагерно-блатного жаргона (речевой и грамматический портрет советской тюрьмы). М., 1992.

Шухер – сигнал опасности. На шухере стоять (быть) – стоять на страже, предупреждая «своих» об опасности. *Никитина Т.Г.* Молодежный сленг: 2-е изд., исправл. и доп. М., 2009.

От себя скажу: во время Великой Отечественной войны все дети в Москве знали, что значат слова «стоять на шухере». Почти на каждой улице были подростки, которые возглавляли младших детей, временно лишенных родительского попечительства: родители подчас работали на заводах и фабриках, рабочий день был не нормирован, нередко они оставались на ночь, а то и на несколько дней на производстве. Так что московской детворе во время войны доставались: пространства ближайших улиц и уличные «короли» – подростки, которые еще не доросли до службы в армии, но которые стихийно организовывали и подчас руководили младшими детьми, ориентируясь на традиционные нормативы поведения, а порой и на асоциальные преступления.

В то же время при неуспехе в школе ребенок, лишенный родительского попечительства, в большей мере подвержен драматическим переживаниям, чем младший школьник из любящей и опекающей семьи.

В потоке радостных и печальных эмоций явственно выступают доминирующие переживания. *Аффективные переживания и в этом возрасте ослабляют энергетический потенциал младшего школьника.* Классный руководитель безусловно берет на себя ответственность возродить присущую детству энергию, однако ему одному не осилить благие порывы.

Сейчас здесь я пока не обсуждаю развитие и бытие детей-инвалидов, лишенных родительского попечительства. Дети-инвалиды без родителей – это категория детей, которая вынуждена проходить особо жесткие испытания самой жизнью и ситуацией, в которую они попадают. Об этих детях мы будем говорить чуть позже (см. Раздел III).

-
1. Мухина В.С. Личность: Мифы и Реальность (Альтернативный взгляд. Системный подход. Инновационные аспекты): 7-е изд., исправл. и доп. М., 2020.
 2. Мухина В.С. Возрастная психология: Феноменология развития: 17-е изд. М., 2019.
 3. Мухина В.С. Таинство детства: в 2-х т. Т. 2. 3-е изд. Екатеринбург, 2005.
 4. Мухина В.С., Хвостов К.А. Психодиагностика развивающейся личности. Архангельск, 1996. Набор проективного (рисуночного) материала, 100 экз.
 5. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. М., 1960.
 6. Львов М.Р. Методика развития речи младших школьников: пособие для учителя. 2-е изд., перераб. М., 1985.
 7. Пиаже Ж. Психология интеллекта // Избранные психологические труды. М., 1969.
 8. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М., 1989.
 9. Леви-Брюль Л. Сверхъестественное в первобытном мышлении. М., 1994.
 10. Мухина В.С. Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта. М., 1981.
 11. Пиаже Ж., Инельдер Б. Генезис элементарных логических структур: классификация и сепарация. М., 1963.
 12. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. М., 1986.
 13. Выготский Л.С. Умственное развитие детей в процессе обучения. М.; Л., 1935.
 14. Лейтес Н.С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия. М.; Воронеж, 1997.
 15. Выготский Л.С. Сознание как проблема психологии поведения // Собр. соч.: в 6 т. Т. 1. Вопросы теории и истории психологии. М., 1982.
 16. Никонов В.А. Словарь русских фамилий. М., 1993.
 17. Дарвин Ч. Происхождение человека. Половой отбор // Сочинения: в 9-и т. Т. 5. М., 1953.
 18. Руссо Ж.-Ж. Эмиль, или О воспитании // Пед. соч.: в 2 т. Т. 1. М., 1981.

19. Потебня А.А. Мысль и язык. Киев, 1993.
20. Пиаже Ж. Моральное суждение у ребенка. М., 2006.
21. Толстой Л.Н. Детство. Отрочество. Юность. Л., 1966.
22. Ведъгунов А. Феномен отчуждения и его последствия // Развитие личности. 2017. № 3. С. 129–145.

References

1. Mukhina V.S. *Lichnost': Mify i Real'nost' (Al'ternativnyj vzglyad. Sistemnyj podkhod. Innovatsionnye aspekty)*: 7th ed., rev. and add. Moscow, 2020.
2. Mukhina V.S. *Vozrastnaya psikhologiya: Fenomenologiya razvitiya*: 17th ed. Moscow, 2019.
3. Mukhina V.S. *Tainstvo detstva*: in 2 vols. Vol. 2. 3rd ed. Ekaterinburg, 2005.
4. Mukhina V.S., Khvostov K.A. *Psihodiagnostika razvivayushcheysya lichnosti*. Arhangelsk, 1996. *Nabor proektivnogo (risunochnogo) materiala*, 100 it.
5. Vygotsky L.S. *Razvitie vysshikh psichicheskikh funktsij*. Moscow, 1960.
6. L'vov M.R. *Metodika razvitiya rechi mladshikh shkol'nikov*: teachers' book. 2nd ed., rev. Moscow, 1985.
7. Piaget J. *Psihologiya intellekta*. In: *Selected psychological works*. Moscow, 1969.
8. El'konin D.B. *Selected psychological works*. Moscow, 1989.
9. Levi-Brul L. *Sverh»estestvennoe v pervobytnom myshlenii*. Moscow, 1994.
10. Mukhina V.C. *Izobrazitel'naya deyatel'nost' rebenka kak forma usvoeniya sotsial'nogo opyta*. Moscow, 1981.
11. Piaget J., Inelder B. *Genezis elementarnykh logicheskikh struktur: klassifikatsiya i separatsiya*. Moscow, 1963.
12. Davydov V.V. *Problemy razvivayushchego obucheniya*. Moscow, 1986.
13. Vygotsky L.S. *Umstvennoe razvitie detej v processe obucheniya*. M.; L., 1935.
14. Lejtes N.S. *Vozrastnaya odarennost' i individual'nye razlichiya*. Moscow; Voronezh, 1997.
15. Vygotsky L.S. *Soznanie kak problema psihologii povedeniya*. In: *Coll. of works: in 6 vols. Vol. 1. Voprosy teorii i istorii psihologii*. Moscow, 1982.
16. Nikonov V.A. *Slovar' russkikh familij*. M., 1993.
17. Darwin C. *Proiskhozhdenie cheloveka. Polovoj otbor*. In: *Works in 9 vols. Vol. 5*. Moscow, 1953.
18. Roussaue J.-J. *Emil', ili O vospitanii*. In: *Ped. works: in 2 vols. Vol. 1*. Moscow, 1981.
19. Potebnya A.A. *Mysl' i yazyk*. Kiev, 1993.
20. Piaget J. *Moral'noe suzhdenie u rebenka*. Moscow, 2006.
21. Tolstoj L.N. *Detstvo. Otrochestvo. Yunost'*. Leningrad, 1966.
22. Ved'gunov A. *Fenomen otchuzhdeniya i ego posledstviya*. In: *Razvitie lichnosti = Development of personality*. 2017. No. 3. Pp. 129–145.