

НАШИ ПРЕЗЕНТАЦИИ

К юбилею В.С. Мухиной: Новый взгляд на концепцию возрастной психологии и феноменологии развития личности

Валерия Мухина

ДОШКОЛЬНЫЙ ВОЗРАСТ – РАЗВИТИЕ ДЕТСКОЙ ЛИЧНОСТИ (Окончание. Начало см. в №2'2020)

4. Детская личность

В процессе своего психического развития ребенок овладевает свойственными человеку формами поведения среди других людей. Это движение онтогенеза соединено с началом развития *внутренней позиции*, которая отличает ребенка от других и одновременно несет в себе возрастные и общечеловеческие внутренние черты. Именно целостное психическое развитие ребенка содержит потенциал общечеловеческих и индивидуальных свойств.

Внутренняя позиция ребенка проявляет себя в весьма своеобразной форме. Это или эмоционально окрашенные образы, или ситуативная ориентировка на усвоенные нормативы, или воля, выражаемая в упорстве, или другие частные психические достижения, которые вдруг доминируют над общими достижениями в процессе целостного психического развития. Эти ситуативные доминирования, возникнув и заявив о себе, быстро исчезают. Однако именно они окрашивают

процесс развития личности ребенка неповторимым обаянием детских проявлений «самости» и «чувства личности».

Между тем ребенок активно присваивает из своего окружения те ценности, которые определяют развитие его самосознания. Рассмотрим те звенья структуры самосознания, которые впервые получают интенсивное развитие в дошкольном возрасте или впервые заявляют о себе.

Имя и его значение. В дошкольном возрасте ребенок начинает осознавать, что он имеет индивидуальное имя. При нормальных отношениях в семье он любит свое имя, так как постоянно слышит нежное к себе обращение. Ему нравятся все домашние варианты его детского имени, он уже знает, как его будут называть, когда он станет взрослым. «Меня сейчас зовут Митя, когда был маленьким, звали Мотя, а когда вырасту, меня будут называть Дмитрий Борисович», – с удовлетворением объясняет пятилетний Митя метаморфозы своего имени во время его жизни.

Благодаря имени и местоимению «Я» ребенок научается выделять себя как персону. Имя приобретает особый личностный смысл. Оно позволяет ребенку представить себя обособленным от других, исключительным человеком.

В дошкольном возрасте ребенок постигает ценность имени через утверждение своего достоинства. Имя и достоинство начинают соединяться в самосознании ребенка, с одной стороны, через сказки, фольклор, а с другой стороны – через реальные отношения с другими. Поощрение имени («Как тебя зовут?»; «Какое красивое у тебя имя!»), поощрения в достижениях («Петя хороший мальчик!»; «Это лучше всех сделал Илюша!»), а также демонстративное искажение имени вместе с обесцениванием личности («Петька дурак!») приучают ребенка ценностно относиться к своей персоне вместе со своим именем. Происходит целостное включение в самосознание ребенка имени и духовной индивидуальности.

Тонкая идентификация с ребенком, выражаемая в способах обращения по имени, обеспечивает его личностную устойчивость, дает возможность поддерживать ребенка в его притязаниях на желаемое отношение к себе.

Ребенок органично, начиная с раннего возраста, идентифицирует свое имя с собой телесным. В дошкольном детстве он заметно продвигается в этом отношении.

Внешний образ. В дошкольном возрасте ребенок начинает овладевать мимикой и телесной экспрессией.

Лицо. В дошкольном возрасте происходят выраженные конституционные и мимические изменения лица ребенка. Лицо постепенно становится все более овальным, что связано с ростом лицевого черепа, с преобразованием челюстей и с изменением строения щек.

Общение с родителями, с другими взрослыми и со сверстниками учит ребенка усвоению мимики через его идентификацию с эмоциями тех, с кем он общается.

В три года ребенок уже может губами не только дуть в дудочку, но и надувать шарик; носом произвольно втягивать воздух и выталкивать его обратно. В 4–5 лет ребенок способен выполнять симметричные экспрессивные действия – поднимать брови, закрывать глаза, сжимать губы, вытягивать их, надувать щеки, показывать язык и зубы.

К пяти годам сформировываются некоторые сознательно контролируемые выражения. Например, «честное» выражение лица с открытым взглядом,

устремленным в глаза взрослому, специально демонстрируемое взрослому, когда в действительности ребенок что-либо утаивает. Однако в целом мимические реакции ребенка до 6 лет весьма непосредственны и лицо его читается как открытая книга.

Формирование образа тела. В нормальных условиях благодаря соучастию взрослого ребенок постоянно упражняется в разнообразных движениях и действиях. Многочисленные действия, которые он совершает вместе со взрослым, представляют собой не просто мускульную работу (сокращения и расслабления), но формируют сложные интегративные связи между мускульной работой, зрением, осязанием, телесным чувством равновесия и координированности в пространстве, а также общим результатом всех усилий и переживаний. При этом каждый момент действия должен быть четко сбалансирован не только на уровне пальцев, кисти, всей руки, всего тела, но и на уровне результатов произведенного действия. Вследствие этого даже самый простой акт телесной работы конструирует образ действия. Образ действия представляет собой глубоко интимный процесс работы так называемых темных мышечных чувств, которые определяют равновесие мышечно-го напряжения при выполнении освоенных движений и действий.

Равновесие мышечного напряжения при выполнении движений и действий плохо дается ребенку раннего возраста, в дошкольном возрасте наблюдается про-движение в этом отношении. Ребенок научается соизмерять телесное движение к цели (вовремя раскрывает руки для поимки мяча; достаточно точно ударяет молоточком; соотносит объем своего тела, направление своего движения и окружающие предметы). Можно только удивляться терпению и целенаправленности ребенка в его стремлении овладеть движениями и действиями. Нормально развивающийся ребенок неустанно повторяет свои попытки. При этом он наслаждается чувством освоения движений и действий. Само по себе это чувство является наградой за усердие. Овладение мускульной координацией, сопряженной с впечатлениями от других органов чувств (осязание, восприятие и т. д.), дает интегрированное рефлексивное переживание от происходящих в теле позитивных изменений. Каждая новая попытка в освоении необходимого движения и действия доставляет новые позитивные переживания, так как овладение движениями и действиями является естественным результатом развития заложенных в телесный фонд потенциальных возможностей.

При всем богатстве потенциала телесного развития ребенка необходимо еще одно условие, содействующее этому процессу. Имеется в виду соучаствующий взрослый, который эмоционально и физически содействует телесному развитию ребенка. Близкий, значимый для ребенка взрослый охраняет его от вероятных травм, вселяя уверенность в безопасности. Взрослый восхищается успехами ребенка в его телесных упражнениях, чем поддерживает и развивает в нем чувство самооценности. Кроме того, взрослый показывает ребенку путь более успешного овладения необходимым действием, что обеспечивает более эффективное научение. Ребенок с удовольствием овладевает телесными действиями, которые ложатся в основу образа.

Специально следует обратиться к дифференциации действий. В дошкольном возрасте происходит прогрессивное усиление одностороннего доминирования телесных функций.

Одностороннее доминирование способствует выработке координации между двумя руками – доминирующей и поддерживающей. Доминирующая рука развивается в направлении освоения ведущих действий в разных видах деятельности. Автоматизация этих действий определяет успех деятельности при содружественных, поддерживающих действиях недоминирующей руки. Дифференцированное разделение функций ручных исполнительских действий приводит к гармонизации всей пластики ребенка независимо от того, левша он или правша. Есть сведения о том, что дети, задержавшиеся в своем телесном развитии на стадии недифференцированной двурукости, остаются неловкими дольше, чем дети, развитие которых идет в направлении одностороннего доминирования.

Одностороннее доминирование содействует развитию жестикуляции и выразительных движений. Одностороннее доминирование телесных функций осознается ребенком как особенность его тела и участвует в формировании образа тела.

Образ тела развивается у ребенка в связи с физическим овладением телом, а также в связи с его общими познавательными интересами, когда ребенок вдруг начинает интересоваться телесной организацией других людей и своей собственной.

Особое место здесь занимают физические половые признаки. Осознание своей половой принадлежности включается в структуру образа «Я». Ребенок, слыша от взрослых: «Ты – мальчик» или «Ты – девочка», переосмысливает эти наименования и в связи со своими половыми особенностями. Ребенок раннего возраста непосредствен в отношении к своему телу и половым органам. По мере взросления дошкольники начинают понимать различия и смущаться при обнажении перед другими людьми. Чувство неловкости, стыдливость – не врожденные, они результат своеобразия истории культурного развития общества. Однако дети еще не обладают способностью к тонкому наблюдению, сравнению и обобщению того, что нередко находится непосредственно в поле их восприятия.

Андрюше и Кирюше пять с небольшим лет. На даче, где мы отдыхали каждое лето, дети живут вольготно – они много играют, соревнуются друг с другом, внимательно взирают на все и вся вокруг. Однажды я проходила мимо пятерых пятилетних мальчиков, которые уложили кота Барсика на спину, все четыре лапы кота раскинули по образу цыпленка табака. Мальчики остановили меня и хором стали сообщать: «Барсик-то оказался женщиной!». Андрюша и Кирюша в один голос: «Мы думали, что раз Барсик, то он – кот! А он – кошка!».

– Он кот! – Сказала я.

– Посмотри! У него вон что – сосочки.

Я начала тыкать в грудь каждого мальчика: «А у вас тоже самое, но вы не девочки». (Из дневниковых записей В.С. Мухиной.)

Отношение к наготы человеческого тела – проблема нравственного и эстетического воспитания ребенка в широком смысле этого слова. В подавляющем большинстве дошкольники довольно рано усваивают характерные приметы тела мальчика и девочки. При этом дети ориентируются на отношение взрослых к обнаженному телу. Многие взрослые накладывают своеобразное табу на

восприятие обнаженного тела. Отношение родителей к собственному телу во многом определяет нюансы поведения детей, влияющие на характер их идентификации ребенка со своим телом. Если родители ведут себя естественно, то ребенка до поры, как правило, не смущает его обнаженное тело. В дошкольном возрасте в здоровом окружении ребенок уже хорошо знает какого он пола. Снова обратимся к специалисту Д.В. Колесову. Он вновь предлагал: «Попробуйте мальчику 4–5 лет сказать, что он девочка, или наоборот, и вы услышите возмущенное опровержение» [8, с. 31].

Ребенок может задавать родителям вопросы о телесном различии полов, происхождении детей и т. д. Многие дети обсуждают эти вопросы между собой. Такое естественное любопытство к вопросам пола должно правильно удовлетворяться взрослыми. Полезно заранее формулировать ответы на возможные вопросы детей. Взрослый должен, беседуя с ребенком на темы пола, *соблюдать необходимый такт, соединять телесный и психологический пол, учитывать возраст и психологические особенности своего ребенка* (с ребенком следует говорить правдиво, без стыда, но это не значит, что ему нужно тут же выложить весь запас сведений, которыми обладает взрослый).

При развитии у ребенка образа тела очень важно научить его ценностно относиться к своему телу. Важно вовремя привить ребенку понимание возрастной дозволенности обращения со своим телом (в плане возможных физических нагрузок, телесных функций, гигиены и др.). Важно именно в этом возрасте преуспеть в воспитании целомудрия и сопутствующей ему стыдливости. Важно при этом воспитать ценностное отношение к телу, к его физическому здоровью, к его эстетической форме, научить заботиться о нем. Образ тела включает в себя всю гамму отношений к нему, существующих в обществе и присваиваемых ребенком именно в эту пору высокой эмоциональной сензитивности.

Притязание на признание со стороны взрослого. Притязание на признание проявляет себя и в том, что ребенок начинает бдительно следить за взрослым: какое внимание он оказывает ему, а какое – его сверстнику или братишке.

4, 5, 11. *Говорю Андрюше, укладывая его в постельку: «Ложись спать, козленочек мой маленький».*

Кирилл: Мама, скажи и мне так.

– Ложись спать, хороший мой, маленький мой.

Кирилл: Нет, как Андрюше.

– Ложись спать, козленочек мой маленький.

Кирилл: Вот так. (Довольный, поворачивается на бок). (Из дневника В.С. Мухиной.)

Ребенок дошкольного возраста стремится к тому, чтобы взрослые оставались им довольны, а если он заслужил порицание, то всегда хочет исправить испортившиеся отношения со взрослым.

4, 10, 6. *Андрюша: Мама, Кирилка меня ударил тапочкой по лицу.*

– Вот это да! Кирилл, иди сядь в кресло.

Андрюша: Мама, ты его накажешь сильно?

– Вот сделаю свои дела, тогда поговорю с ним.

Через полчаса иду к Кириллу, который тихо дожидается в кресле своей участи.

– Кирилл, иди ко мне.

Андрюша (подошел): Что ты ему сделаешь?

– Иди играй.

Увела Кирилла к себе в комнату.

– Почему ты так гадко поступил? Сними-ка тапочку, я сейчас ударю тебя, как ты Андрюшу.

Кирилл: Мамочка, не надо. Я не хочу. Это плохо.

– Вот видишь, сам понимаешь все, а делаешь так гадко. Ты не думай, пожалуйста, я бы так не сделала. Я не хочу быть такой гадкой, как ты.

Отошла от Кирилла. Села, опустив голову.

Кирюша: Ты что, мамочка?

– Ничего. Мне очень грустно. Я думала, Кирюша будет всегда хороший, а ты... Эх ты!

Кирилл: Мамочка, я не буду.

– Ты так часто говоришь.

Сижу, опустив голову. Действительно расстроена.

Кирилл: Мамочка, не сиди такой. Я хочу, чтобы ты мною гордилась. Я буду стараться. (У него на глазах навернулись слезы. Кирилл отвернулся и вытер их украдкой.)

– Иди, иди.

Кирилл (пошел, обернулся): Ну зачем ты так печально сидишь? (Возвратился ко мне.) Мамочка, вот увидишь. Я не хочу тебя огорчать. Ты будешь мною гордиться. (Из дневника В.С. Мухиной.)

Потребность в признании в дошкольном возрасте выражается в стремлении ребенка утвердиться в своих моральных качествах. Ребенок пытается предвидеть реакцию других людей на свой поступок, при этом он хочет, чтобы люди были ему благодарны, признавали его хорошие поступки.

Потребность в реализации притязания на признание проявляется и в том, что дети все чаще начинают обращаться к взрослым за оценкой результатов своей деятельности и личных достижений. В этом случае чрезвычайно важно поддержать ребенка. Нельзя говорить ребенку: «Ты не сможешь этого сделать»; «Ты не знаешь этого»; «У тебя не получится»; «Не мешай мне пустыми вопросами» и т. п. У него может выработаться комплекс неполноценности, ощущение своей несостоятельности, затрудняющее общение с другими людьми и создающее тяжелое внутреннее состояние. Потребность в признании упряняет волю ребенка.

Притязание на признание среди сверстников. Возникнув в процессе общения со взрослым, потребность в признании в дальнейшем переносится и на отношения со сверстниками. В этом случае потребность в признании получает развитие на принципиально новых основаниях: если взрослый стремится поддержать ребенка в его достижениях, то сверстники вступают в сложные отношения, в которых переплетены моменты взаимной поддержки и соревнования. Так как в дошкольном

возрасте ведущей деятельностью является игра, то притязания в первую очередь отрабатываются в самой игре и в реальных отношениях по поводу игры.

В игре потребность в признании проявляется в двух планах: с одной стороны, ребенок хочет «быть как все», а с другой – «быть лучше, чем все». Дети ориентируются на достижения и формы поведения сверстников. Стремление «быть как все» в определенной степени стимулирует развитие ребенка и подтягивает его до общего среднего уровня. В то же время это стремление в ситуациях выбора линии поведения может привести к конформизму как личностной характеристике. Однако и стремлению «быть лучше, чем все» могут сопутствовать негативные компоненты.

Негативные личностные образования. Развитие детей в общении с другими людьми будет неполным, если ребенком не движет потребность быть признанным. Но реализации этой потребности могут сопутствовать и негативные образования, например такие, как ложь – нарочитое искажение истины в корыстных целях или зависть – чувство досады, вызванное благополучием, успехом другого.

Одной из причин возникновения негативных личностных образований является неудовлетворение потребности в признании у социально незрелого индивида.

Обыденная жизнь постоянно включает ребенка в разнообразные проблемные ситуации. Из одних он легко выходит в соответствии с моральными нормами поведения, другие же провоцируют его на нарушение правил и ложь. Это проблемные ситуации, в которых моральные нормы и импульсивные желания ребенка не совпадают. Психологически попав в такую ситуацию, ребенок может решить ее следующим образом:

1. Соблюсти правило;
2. Удовлетворить свою потребность и тем самым нарушить правило, но не скрывать этого от взрослых;
3. Реализовав свою потребность и нарушив правило, скрыть реальное поведение, чтобы избежать порицания.

Третий тип поведения подразумевает возникновение лжи.

Детская ложь. В дошкольном возрасте самоутверждение ребенка все чаще реализует себя в форме лжи.

Нереализованное притязание на признание может привести к нежелательным формам поведения, когда ребенок начинает нарочито придумывать неправду.

4, 5, 4. Кирилл нашел два гриба. Его похвалили. Ему хочется еще найти, но грибы быстро не находятся.

Кирилл: Мама, я смотрю, что-то желтенькое. Думал, что масленок. Наклонился, смотрю: листик. (Неуверенно продолжает.) А под листиком был грибок.

– Зачем ты придумал про грибок?

Кирилл (смуценно): Ну, мне захотелось, чтоб он там был. (Чуть позднее.) Я нашел грибочек, но он оказался червивым. Я его и выбросил.

По тону чувствую, что неправда.

– Зачем ты сочинил это?

Кiryюшка засмеялся и убежал. (Из дневника В.С. Мухиной.)

В неоднозначных ситуациях (ситуациях двойной мотивации) происходит столкновение непосредственных импульсивных желаний детей и требований

взрослого, и тогда ребенок нарушает правила, начинает изобретать способы нарочитого искажения истины.

Ложь как нарочитое искажение истины появляется тогда, когда ребенок начинает понимать необходимость подчиняться определенным правилам, провозглашаемым взрослым. Такие ситуации становятся для ребенка ситуациями двойной мотивации. Притязая на то, чтобы быть признанным взрослым, ребенок, нарушивший правило, часто прибегает ко лжи. Ложь может возникнуть как побочное следствие развития потребности в признании, потому что волевая сфера ребенка недостаточно развита для последовательного выполнения поступков, ведущих к признанию. Ложь возникает как компенсация недостаточности волевого (произвольного) поведения.

В реальной практике борьба с таким отрицательным явлением, как ложь, часто сводится к тому, что взрослые пытаются снизить уровень притязания ребенка, уличая его во лжи: «Ты лжец!» Грубо изобличенная ложь, возникающая как средство реализации неосуществленных притязаний на признание, не приведет к положительным результатам. Взрослый должен суметь оказать ребенку доверие и выразить уверенность в том, что он не будет впредь унижать себя ложью. В воспитании ребенка акцент должен делаться не на снижение притязания на признание, а на придание правильного направления развитию этой потребности. Необходимо найти пути снятия негативных образований, сопутствующих притязаниям ребенка. В содержание детских притязаний должно войти осознанное преодоление негативных компонентов.

Ложь начинает развиваться, когда у ребенка не сформировалась потребность в правдивом отношении к другим людям, повышающая значимость ребенка в глазах других людей.

Детская зависть. В дошкольном возрасте при стремлении к реализации притязаний на главную роль в игре, на победу в спортивных соревнованиях и в других аналогичных ситуациях у детей может появиться зависть. Она вызывается тем, что у дошкольников на первый план выходят внешние социальные отношения и социальная иерархия – «кто главнее».

Исследования показали, что дети пяти-семи лет открыто обнаруживают притязания на лидерство лишь в исключительной ситуации эксперимента.

Распределяя роли в присутствии заинтересованных сверстников, часть детей предлагает главную роль другому безоговорочно, часть детей заявляет свое право на главную роль. Большинство при распределении ролей действует опосредованно: ребенок, пользуясь правом распределять роли, выбирает другого, но при этом пытается заручиться обещанием, что тот, в свою очередь, выберет его.

Опыт взаимоотношений детей друг с другом развивает способности к самоанализу и рефлексии. На фоне формирования этих способностей начинают развиваться притязания ребенка на признание среди сверстников. Однако свои притязания на значимое место среди других ребенок обнаруживает в исключительных, благоприятных для себя условиях.

Наблюдения за поведением детей при распределении ими ролей приводят к выводу, что открытое заявление своих притязаний на главную роль зависит не столько от внутренних притязаний на место, сколько от ощущения возможности

получить это место. В качестве дополнительных ресурсов, подкрепляющих в ребенке уверенность в успехе своих притязаний и снижающих риск быть отвергнутым, могут выступать самые разнообразные факторы: игра на территории ребенка (это обстоятельство выступает для него как дополнительный шанс в его пользу); присутствие заинтересованных взрослых при распределении ролей (у ребенка появляется ожидание, что взрослый поможет удовлетворить его претензию); сюжет игры может давать преимущества мальчикам или девочкам и т. д.

Ребенок боится риска, он избегает возможности быть отвергнутым и не получить значимого для него места. Однако притязание на значимое место среди сверстников обретает для него личностный смысл. Подавление притязания на лучшее место порождает зависть.

Была предпринята попытка пронаблюдать возникновение зависти в специально подстроенных ситуациях. С этой целью подбирались группы из трех детей. Эксперимент проводился на детях пяти, шести и семи лет. Дети, вращая рулетку, набирали очки, которые определяли движение их фишек к финишу. Они полагали, что успех определен их удачливостью. На самом деле экспериментатор решал, кому быть победителем.

Ребенок, которому «постоянно везло», скоро оказывался на особом положении по отношению к двум неудачникам. Двое объединялись против удачливого: они вспоминали его проступки общего характера. Как только экспериментатор изменял ситуацию и удача сопутствовала другому, очень быстро происходила перегруппировка в отношениях детей – новый победитель также попадал в ситуацию эмоциональной изоляции. (По материалам В.С. Мухиной.)

Притязающему на признание ребенку становится сложно сопереживать признанному, радоваться удаче победителя. Вместе с тем некоторые дети пяти и шести лет способны проявить сочувствие при условии собственного успеха. Сопереживание ребенка, достигшего успеха, неудачнику создает особую атмосферу солидарности: все участники этой ситуации становятся внимательнее друг к другу, доброжелательнее. Однако в соревновательных ситуациях дети часто проявляют такие негативные формы поведения, как зависть, злорадство, пренебрежение, хвастовство.

Для того чтобы предупредить успех другого, ребенок может совершать специфические символические действия. Эти действия производятся в форме своеобразного детского «колдовства»: «Не попадешь, не попадешь!»; «Мимо! Мимо!».

– Тебе просто везет! – говорит с завистью пятилетняя Алена. – Бессовестная ты, Наташка, вот и все!

– Не попадешь, не попадешь!!! Я же говорил! – со злорадством восклицает шестилетний Вова. (По материалам Д.М. Рытвиной и И.С. Четверухиной.)

* * *

Негативные образования, сопутствующие общему развитию, являются естественными для раннего онтогенеза личности.

Ложь как нарочитое искажение истины в корыстных целях сопутствует развитию притязания на признание. Ситуации, побуждающие к притязанию на признание, имеют для ребенка личностный смысл. Эти ситуации часто становятся психологически проблемными, когда ребенок должен решить для себя дилемму: удовлетворить импульсивное желание и пойти против ожиданий взрослого или сохранить добрые отношения с ним. Именно в этих ситуациях ребенок открывает для себя еще один выход – сделать по-своему и скрыть это. Так появляется ложь. Ложь может возникнуть как компенсация недостаточного волевого поведения и достаточного уровня умственного развития (в виде рефлексии на ложь как выход из проблемной ситуации).

Зависть как чувство досады на успех другого также сопутствует развитию притязания на признание. Зависть вызывается тем, что ребенок, начиная с 5-6 лет, может правильно оценить внешние социальные отношения со сверстниками и свое реальное место в этих отношениях.

Уже в детстве ребенок должен научиться испытывать чувство стыда за свою склонность ко лжи и зависти. Он должен усвоить, что ложь и зависть – пороки, которые следует преодолеть именно в детстве, когда эти проявления в отношении с другими не стали еще чертой личности.

Половая идентификация – отождествление себя с физическим и психологическим полом мужчины или женщины и стремление соответствовать принятым в культуре, прежде всего в семье, стереотипам мужского и женского поведения.

Психологическое обретение пола начинается именно в дошкольном возрасте, но развивается и наращивается на протяжении всей жизни человека. Идентификация со своим полом получает столь глубокое проникновение в самосознание личности, что интегрирует по всем звеньям самосознания.

На протяжении дошкольного возраста ребенок по нарастающей начинает присваивать поведенческие формы, интересы, ценности своего пола. Уже в четырехлетнем возрасте проявляется глубинное психологическое различие в ориентациях мальчиков и девочек.

В специальном эксперименте детям предлагалась ситуация свободного выбора двух наборов игрушек из четырех. Были предложены четыре подноса со следующими предметами: машина, посуда, кубики, кукла. Ребенка просили перечислить все игрушки. Затем он должен был взять для игры два подноса с наиболее интересными для него игрушками. Все действия ребенка фиксировались. В результате выяснилось, что начиная с четырех лет у мальчиков и девочек появляется дифференциация в выборе игрушек: машина, кубики выбирались для игры преимущественно мальчиками, а кукла и посуда – девочками.

Предпочтение тех или иных игрушек отражает действенное проникновение детей в специфику мужской и женской деятельности. Мальчики больше знают и умеют в сфере техники, а девочки – в сфере быта.

Стереотипы мужского и женского поведения входят в самосознание ребенка через подражание представителям своего пола. В то же время у ребенка развивается так называемая эмоциональная причастность к детям своего и противоположно-

го пола.

Позиция ребенка как представителя своего пола определяет специфику развития самосознания. Осознание своей половой принадлежности имеет наиважнейшее значение для развития личности: чувство тождественности со своим полом, стремление поддержать «престиж» своего пола в рамках социальных ожиданий определяют основополагающие позитивные достижения в развитии личности. Поэтому так важно, чтобы мальчик имел мужской образец для подражания и солидаризировался с ним («Мы – мужчины!»), чтобы девочка идентифицировала себя с мамой или другими представителями женского сообщества.

Психологическое время личности – индивидуальное переживание своего физического и духовного изменения в течение времени, представленное в самосознании личным прошлым, настоящим и будущим. В детском возрасте ребенок только лишь открывает для себя существование своего индивидуального прошлого, настоящего и будущего. Он с интересом слушает истории о себе того времени, «когда я был маленьким»: он упивается рассказами о том, что он «вытворял», когда был малышом, каким он был веселым и бесстрашным. Если «его история» рассказывается взрослым заинтересованно и с любовью, ребенок готов слушать это много раз с большим энтузиазмом. С таким же удовольствием ребенок дошкольного возраста обращается к своему предстоящему будущему. «Когда я вырасту большим...» – очень важная позиция ребенка во временной перспективе его жизни. Образы памяти и воображения содействуют образованию феномена психологического времени.

В дошкольном возрасте для формирования жизненной перспективы детской личности необходимо заинтересованное участие взрослого. Ребенок начинает строить картины своего будущего, представляя себя сильным, умным, успешным.

Социально-нормативное пространство – условия развития и бытия человека, которые определяются значениями и смыслами прав и обязанностей человека.

В дошкольном возрасте социальное пространство осваивается постепенно, через стремление ребенка реализовать свою потребность в любви и эмоциональной поддержке, через стремление реализовать свои притязания на признание. Конкретно это выражается через ожидание получить одобрение и быть оцененным как «хороший». Реализуя эти потребности, ребенок усваивает ценностное отношение к должностованию, к тому, что «надо», к нравственным нормам.

Осваивая обязанности и права, накапливая определенные знания о них, ребенок еще долго не осознает их значение для себя как человека, принадлежащего к определенной культуре. Практически права и обязанности для ребенка дошкольного возраста психологически отчуждены от его личности, существуют вне его, при этом обязанности выступают в его сознании как акт насилия, а права растворены где-то в социальном пространстве и существуют как некая абстракция. К тому же наш отечественный менталитет таков, что для многих детей в дошкольном возрасте проблема прав ребенка не возникает ни в каком виде. У нас пока не принято разговаривать об этом с ребенком.

Роль этических эталонов в формировании личности ребенка. В культуре любого народа исторически выработаны обобщенные эталоны этической оценки. Они выступают в качестве взаимосвязанных полярных категорий добра и зла.

Ребенок постигает значение этических эталонов через рассудочное и эмоциональное общение со взрослым или другим ребенком. Нравственное развитие ребенка в большой мере зависит от того, насколько у него развита способность соотносить свои действия с этическими эталонами.

В практике воспитания существуют эффективные методы формирования нравственных качеств личности ребенка. Весьма продуктивным является метод, когда ребенок ставится в такие условия, где он вынужден сопоставлять свои реальные действия с этическими эталонами.

Овладение нравственными соотносящими действиями приводит к тому, что ребенку становится мучительно осознавать идентичность своих поступков и действий отрицательной модели. Эмоционально-негативное отношение к отрицательной модели организует волю ребенка и приводит к стремлению больше соответствовать положительной модели.

Формирование положительных личностных качеств через соотнесение реальных поступков ребенка с нравственными эталонами будет эффективным, если взрослый говорит с ним доверительно и доброжелательно, выражая уверенность в том, что этот ребенок не может не соответствовать положительной модели. Если взрослый приравнивает будущее поведение ребенка к положительному эталону поведения, то это дает желаемый сдвиг в дальнейшем развитии личности ребенка.

Личностный смысл поступка и идентификация с полярными эталонами. Эмоционально положительное отношение к самому себе («Я хороший»), лежащее в основе структуры личности каждого нормально развивающегося ребенка, ориентирует его на соответствие положительному этическому эталону.

Потребность соответствовать положительному эталону поведения возникает лишь в том случае, когда для ребенка тот или иной поступок или те или иные формы поведения приобретают определенный личностный смысл. Недовольство ребенка собой есть основа для перестройки его поведения. Однако все было бы очень просто, если бы ребенок всегда стремился соответствовать положительному примеру. Бывает, что дети соотносят себя с отрицательным эталоном и оценивают себя мерой приближения к нему.

Трехлетний Андрюша с восхищением смотрит из окна на мальчиков, которые возятся в помойке. Мальчики достают оттуда колесо от велосипеда, веревки, доски, пустые банки.

Бабушка говорит Андрюше: «Это плохие мальчики. Они рожатся в помойке».

Созерцание из окна мальчиков, радостно извлекающих из бачков всевозможный хлам, продолжается несколько вечеров подряд. Всякий раз мать говорит Андрюше о том, что это плохие мальчики.

Наконец, когда в очередной раз Андрюшу снимают с подоконника, чтобы отвлечь его от мальчишечьей возни около помойки, он восклицает: «Как я хочу быть плохим мальчиком!» (Из дневника В.С. Мухиной.)

Дети, становясь старше и понимая сущность отрицательного этического эталона, сохраняют эмоциональный интерес к негативному поступку. Этот интерес выражается уже не в открытом заявлении («Как я хочу быть плохим мальчиком!»),

а опосредованно. Некоторые дети (особенно мальчики) в дошкольном возрасте внутренне ориентируются на отрицательный нравственный эталон в поведении. В своих реальных поступках они ведут себя в соответствии с социальными ожиданиями, но при этом часто эмоционально идентифицируются с людьми (или с персонажами), для которых характерны отрицательные формы поведения. Нередко это происходит оттого, что при оценке взрослыми отрицательных персонажей – носителей человеческих пороков и слабостей – чувствуется снисходительное отношение к ним, легкая, неоскорбительная ирония.

Андрюша в пять-шесть лет стал увлекаться такими персонажами, как черт, который строит всяческие козни. Его любимые книги-карикуры: «Сотворение мира и человека» и «Роман Адама и Евы» Ж. Эффеля, где черт выступает как весьма активный отрицательный персонаж. Снисходительно-положительное отношение автора к этому носителю отрицательного эталонного поведения воспринято и ребенком. Андрюша открыто восхищается поведением черта, которое явно не соответствует положительному эталонному поведению. (Из дневника В.С. Мухиной.)

Часто ребенок эмоционально идентифицируется с образом, который произвел на него большое впечатление своей художественной выразительностью независимо от нравственной позиции героя.

Оценка ребенком того или иного персонажа чаще всего опосредована отношением окружающих людей. В процессе общения с близкими взрослыми происходит усвоение первых нравственных эталонов. Первоначально ребенок поступает нравственно не потому, что осознает общественную значимость выполнения определенных правил, а потому, что у него возникла потребность считаться с мнением и выполнять требования людей, связанных с ним. Если окружающие считают ребенка хорошим, то есть соответствующим положительному эталону, то тем самым они как бы задают ребенку положительный образ его самого. Отсюда, с одной стороны, возникает желание не разрушить этот образ в глазах близких, а с другой – идет присвоение этого образа и осознание через него себя.

Ребенок в дошкольном возрасте научается соотносить свое понимание эталона поведения и собственное поведение. Соотнесение своего нравственного «Я» с эталоном и с «Я» других людей стоит ребенку большого эмоционального и умственного напряжения. Однако при этом он готов шутить по поводу своих рефлексивных изысканий.

4, 11, 20. Андрюша шалит. Кирилл реагирует на Андрюшины шалости веселым комментарием: «Раньше я был хороший, а Андрюша похуже, шалил. Он брал пример с меня и стал хороший, а я брал пример с Андрюши и стал похуже. Потом я брал пример с Андрюши и снова стал хороший. Теперь Андрюша похуже. А потом мы снова, наверно, нечаянно переменяемся. Но даже когда я буду похуже, я все равно на самом деле буду получше, потому что ведь первым хорошим был я». (Из дневника В.С. Мухиной.)

Как бы критично ни оценивал ребенок свое поведение, все-таки в основе его оценки лежит возникшее еще в раннем детстве эмоционально-положительное отношение к себе.

Ориентирами поведения для ребенка могут служить и сверстники, пользующиеся популярностью в детской группе. Моральные эталоны усваиваются в процессе общения в группе, где ребенок постоянно сталкивается с необходимостью применять на практике усваиваемые нормы поведения по отношению к другим лицам, приспособливать эти нормы и правила к разнообразным конкретным ситуациям. Социальное развитие как раз и состоит в том, что человек учится выбирать форму поведения в зависимости от конкретной ситуации.

Влияние на ребенка со стороны взрослых и сверстников осуществляется главным образом в процессе деятельности. Например, в игровой деятельности при выполнении роли образец поведения, содержащийся в ней, становится эталоном, с которым ребенок сравнивает свое поведение, контролирует его. А так как основным содержанием детской игры являются нормы поведения взрослых, то в игре ребенок как бы переходит в развитый мир высших форм человеческой деятельности, человеческих взаимоотношений. Нормы человеческих взаимоотношений становятся через игру одним из источников формирования морали самого ребенка.

Стремление дошкольника следовать положительному нравственному эталону опосредовано притязанием на признание со стороны других людей. В случае если снимается социальный контроль, ребенок нередко готов действовать в соответствии с ситуативно возникшим желанием. Вопрос: «Что ты будешь делать, если превратишься в невидимку?» – ставит ребенка в ситуацию, где возникает иллюзия отсутствия социального контроля.

Совершая нравственный поступок, соответствующий эталону, ребенок ждет положительной оценки взрослого, так как одобрение подкрепляет его притязание на признание. В ожидании одобрения со стороны окружающих ребенок может специально демонстрировать свои достоинства.

5, 2, 0. Дети ужинают. Кирилл справился первым. На сладкое их ждут бананы. «Ну, иди и выбирай, какие понравятся», – предлагает папа. Кирилл сидит и не шелохнется. «Что же ты? Или не хочешь бананов?»

Кирилл медленно встает, берет ту порцию, которая несколько меньше, и начинает уплетать бананы. Когда съел и пошел умываться, тихо говорит мне: «Я взял то блюдечко, на котором банан поменьше. Лучший я оставил Андрюше». – Ну что ж, ты хороший братик.

Кириуша в последнее время стал обнаруживать жадность к сладкому. Мои порции дошли до Кирилки. Бабушка рассказывает, что Кирилл теперь всегда спрашивает: «Где меньше?» – и берет меньшую порцию. (Из дневника В.С. Мухиной.)

Ориентируясь на оценку, которую дает взрослый тому или иному поступку, ребенок, по существу, находится лишь на первом этапе морального развития. Его поведение может принимать демонстративные формы, когда используются любые средства, чтобы заслужить одобрение. Ребенок нарочито демонстрирует свою

«доброкачественность». Надо делать все возможное, чтобы перестроить ориентацию ребенка с оценки взрослого на поступок. Именно в самом нравственном поступке ребенок должен в конце концов черпать удовлетворение.

Специальное внимание следует уделить классическому исследованию Жана Пиаже (1896–1980) моральных суждений у ребенка [9].

В своей работе Ж. Пиаже исследовал: *формирование моральных установок у детей от дошкольного до младшего школьного возраста; взаимодействие моральных суждений детей с правилами, императивами**, которые диктуются близкими взрослыми.

Предмет исследования – моральные суждения, но не моральное поведение или чувство. С этой целью проводились: опрос большого количества школьников (от 6 до 13 лет) и беседы с ними на моральные темы. Исследовалось, как дети понимают, что такое соблюдение правил, с точки зрения каждого отдельного ребенка. С детьми беседовали: 1. *О правилах социальной игры*: что в них является обязательным, с точки зрения честного игрока; 2. *От правил игры исследователи перешли к правилам специфически «моральным»*, предписанным взрослыми. Особое внимание уделялось представлениям детей *о лжи*; 3. Изучались понятия, вытекающие из отношений детей между собой; специальная тема: беседы по поводу *идеи справедливости*.

Особое внимание Ж. Пиаже уделял не беседам, а непосредственным суждениям ребенка. Психолог пришел к выводу: «Моральные суждения детей позволяют лучше понять моральные установки взрослых» [9, с. 4]. Действительно: моральные правила ребенок перенимает большей частью у взрослых, он их получает совершенно готовыми: «Малыши мало-помалу перенимают у старших уважение к законам, и к тому же они всем сердцем тянутся к добродетели» [9, с. 6].

Увы! *Реально социум в его отношении к правилам жизни явно амбивалентен*. Не всякий взрослый живет в соответствии с социально одобряемыми ожиданиями, отчего не каждый ребенок ориентирован на нравственные идеалы и нормативы. Детские психологи не должны забывать об амбивалентности социальных ориентаций человека.

Соподчинение мотивов. Изменения в мотивах поведения на протяжении дошкольного детства состоят не только в том, что меняется их содержание, появляются новые виды мотивов, но и в том, что между разными видами мотивов складываются соподчинение, иерархия: одни приобретают более важное значение для ребенка, чем другие.

Поведение младшего дошкольника неопределенно, не имеет основной линии, стержня. Ребенок только что поделился гостинцем со сверстником и тут же отнимает у него приглянувшуюся игрушку. Другой ревностно помогает матери убирать комнату, а через пять минут уже разбрасывает свои игрушки. Это происходит

* *Императив* [лат. imperativus повелительный] – 1. Повеление, настоятельное требование; 2. *Категорический и.* – в этике И. Канта – всеобщий обязательный нравственный закон, которому все люди должны подчиняться; категорический и. предписывает каждому действовать по правилу: поступай так, чтобы твоё поведение могло служить образцом всеобщего законодательства.

потому, что разные мотивы сменяют друг друга и в зависимости от изменения ситуации поведением руководит то один, то другой мотив.

Соподчинение мотивов является самым важным новообразованием в развитии личности дошкольника. Возникающая иерархия мотивов придает определенную направленность всему поведению ребенка. По мере ее развития появляется возможность оценивать не только отдельные поступки ребенка, но и его поведение в целом. Если главными становятся общественные мотивы поведения, соблюдение нравственных норм, ребенок в большинстве случаев будет действовать под их влиянием, не поддаваясь противоположным побуждениям, толкающим его на то, чтобы, например, обидеть другого или солгать. Напротив, преобладание стремления лично получать удовольствие, демонстрировать свое действительное или мнимое превосходство над другими, может привести к серьезным нарушениям в поведении ребенка. Возникновение соподчинения мотивов не говорит о том, что ребенок во всех случаях руководствуется одними и теми же социально значимыми мотивами. Такого не бывает и у взрослых. В поведении любого человека обнаруживается множество разнообразных мотивов. Но соподчинение мотивов приводит к тому, что эти разнообразные мотивы теряют равноправие, выстраиваются в систему.

Особенности развития самооценки. Мы видели, что одной из сторон развития мотивов поведения в дошкольном возрасте является повышение их осознанности. Ребенок начинает отдавать себе все более ясный отчет в побудительных силах и последствиях своих поступков. Это становится возможным в связи с тем, что у дошкольника развивается самосознание – понимание того, что он собой представляет, какими качествами обладает, как относятся к нему окружающие и чем вызывается это отношение. Наиболее явно самосознание проявляется в самооценке, то есть в том, как ребенок оценивает свои достижения и неудачи, свои качества и возможности.

Предпосылка развития самосознания – отделение себя от других людей, которое происходит уже в конце раннего детства.

Но, вступая в дошкольный возраст, ребенок осознает только сам факт, что он существует. Пока еще он по-настоящему ничего не знает о себе, о своих качествах. Стремясь быть, как взрослый, ребенок трех-четырёх лет не учитывает своих реальных возможностей. Он попросту приписывает себе все положительные, одобряемые взрослыми качества, часто даже не зная, в чем они заключаются.

Для того чтобы научиться правильно оценивать себя, ребенок должен сначала научиться оценивать других людей, на которых он может смотреть как бы со стороны. А это происходит, как мы уже знаем, далеко не сразу. В этот период, оценивая сверстников, ребенок просто повторяет мнения, высказанные о них взрослыми. То же самое происходит и при самооценке. («Я хороший, потому что мама так говорит».)

Старшие дошкольники в основном верно осознают свои достоинства и недостатки, учитывают отношение к ним со стороны окружающих. Это имеет огромное значение для дальнейшего развития личности, сознательного усвоения норм поведения, следования положительным образцам. Вместе с тем ребенок начинает намеренно пользоваться отношением окружающих к тем или другим его качествам и поступкам. В этом возрасте дети, как правило, прекрасно осознают, что

упрямство есть нарушение норм поведения, но тем не менее и сознательно проявляют его, но только по отношению к тем взрослым, которые идут на уступки. Ребенок может подчеркивать свои детские черты, вызывающие любовь и умиление взрослых, и добиваться таким способом удовлетворения всех своих желаний.

Внешний мир – мир социальных отношений – требует от ребенка нравственно-го развития, которое определяется следующими образующими: знанием норм, привычками поведения, эмоциональным отношением к нравственным нормам и внутренней позицией самого ребенка.

Первостепенное значение для развития ребенка как социального существа имеет знание нормативов поведения. На протяжении раннего и дошкольного возраста ребенок через общение с окружающими его людьми (взрослыми, сверстниками и детьми других возрастов) усваивает социальные нормы поведения. Усвоение норм предполагает, что, во-первых, ребенок постепенно начинает понимать и осмысливать их значение, во-вторых, у ребенка в практике общения с другими людьми вырабатываются привычки поведения. Если ребенок действует, выходя за рамки привычного поведения, у него возникает ощущение дискомфорта, в-третьих, ребенок проникается определенным эмоциональным отношением к этим нормам.

Эмоциональное и рассудочное отношение к нравственным нормам и их выполнению развивается у ребенка через общение со взрослыми. Взрослый своим отношением к поступку ребенка санкционирует определенный тип поведения, он помогает ребенку осмыслить рациональность и необходимость определенного нравственного поступка. Именно на фоне эмоциональной зависимости от взрослого у ребенка развивается притязание на признание в сфере морального поведения.

Определяющее значение для развития детской личности имеют чувства и воля. Обратимся к обсуждению эмоционально-волевых качеств ребенка дошкольного возраста.

Динамика развития чувств. Чувства дошкольников трех-четырёх лет хотя и яркие, но еще очень ситуативны и неустойчивы. Так, любовь ребенка к матери, вспыхивая время от времени, побуждает его целовать ее, обнимать, произносить нежные слова, но еще не может служить более или менее постоянным источником поступков, которые бы радовали мать, приносили ей удовлетворение. Ребенок еще не способен на длительное сочувствие и заботу о других. Его способность к любви еще только начинает развиваться.

4, 7. Нездоровье матери вызвало удвоенную нежность со стороны Тильды. Она часто жалела больную: «Бедная мама», спрашивала, не принести ли ей напиток, обнимала и целовала ее чаще, чем обыкновенно... А однажды вечером сказала явно довольным и радостным тоном: «Мама, если ты завтра еще будешь больна, то я буду делать тебе ломтики (бутерброды)». (Из дневника К. Штерн.)

Здесь нежность к заболевшей матери уступает место удовольствию от возможности выполнять роль взрослой, опекать больную.

Чувства младших дошкольников по отношению к сверстникам, не являющимся членами семьи, обычно вообще не бывают длительными.

На протяжении дошкольного детства чувства ребенка приобретают значительно большую глубину и устойчивость. У старших дошкольников уже можно наблюдать проявления подлинной заботы о близких людях, поступки, которые направлены на то, чтобы оградить их от беспокойства, огорчения. Однако чувства ребенка даже шести-семилетнего возраста нельзя сравнивать с чувствами взрослого. Ребенок прежде всего нуждается в любви взрослого, и его чувства зависят от этой любви.

Одно из главных направлений развития чувств в дошкольном возрасте – увеличение их «разумности», связанное с умственным развитием ребенка. Ребенок начинает познавать окружающий мир, знакомиться с последствиями своих поступков, разбираться в том, что такое хорошо и что такое плохо.

«Разумность» распространяется и на чувства, связанные с собственным поведением ребенка. Уже ребенку трехлетнего возраста приятна похвала взрослых, его огорчает порицание. Мы знаем, что у ребенка возникают чувства гордости или стыда в зависимости от оценки, которую дают его поведению взрослые. Но эти переживания относятся еще не к самим поступкам, а к их оценке другими людьми. По мере усвоения норм, правил поведения, формирования самооценки ребенок начинает переживать по поводу выполнения или невыполнения этих норм, подобные переживания могут вызывать у него радость, гордость или, наоборот, стыд даже в том случае, когда ребенок находится наедине с собой и о его поступке никто не знает.

Изменение чувств ребенка в зависимости от понимания им ситуации хорошо видно на примере развития у дошкольников чувства комического.

Это чувство возникает у ребенка, когда он сталкивается с чем-либо несуразным, неожиданным, нарушающим привычный ход вещей. У младших дошкольников чувство комического проявляется в веселом смехе, оно возникает, когда дети видят смешные жесты Петрушки, слышат словесные перевертыши, обнаруживают несоответствия во внешности, одежде человека (например, детскую кепку на голове взрослого) и т. д. Они и сами шутят, давая предметам другие названия, гримасничая, переворачивая слова.

Старшие дошкольники обнаруживают чувство комического в гораздо более сложных ситуациях, отмечая несоответствия в поведении людей, недостатки в их знаниях. Они смеются над глупостью волка, одураченного хитрой лисой, над наивным Незнайкой, Мастером-ломастером и т. п. В шутках детей появляются скрытый смысл, попытки «поймать» собеседника на ответе, не соответствующем действительности. Так, шестилетний Андрюша спрашивает маму: «Мама, ложка потонет?» – «Конечно». – «А деревянная?»

Аналогичный путь развития проходит в дошкольном детстве и чувство прекрасного, вызываемое у ребенка предметами, явлениями природы, произведениями искусства. Для трех-четырёхлетнего дошкольника красивое – это яркая, блестящая игрушка, нарядный костюмчик и т. п. К старшему дошкольному возрасту ребенок начинает улавливать красоту в ритмичности, гармонии красок и линий, в развитии музыкальной мелодии, в пластичности танца. Сильные переживания вызывает у старшего дошкольника красота природных явлений. Чем лучше ребенок ориентируется в окружающем, тем более разнообразными и сложными становятся причины, порождающие у него чувство прекрасного.

Существенно изменяются в дошкольном детстве и внешние проявления чувств ребенка. Во-первых, ребенок постепенно овладевает умением до известной степени сдерживать бурные, резкие выражения чувств. В отличие от трехлетнего пятишестилетний дошкольник может сдерживать слезы, скрыть страх и т. п. Во-вторых, он усваивает «язык» чувств – принятые в обществе формы выражения тончайших оттенков переживаний при помощи взглядов, мимики, жестов, поз, движений, интонаций голоса.

Наиболее резкие проявления чувств (плач, смех, крик) хотя и связаны с работой врожденных механизмов мозга, но только в младенчестве имеют произвольный характер. В дальнейшем ребенок научается управлять ими, причем не только подавлять в случае надобности, но и сознательно употреблять, информируя окружающих о своих переживаниях, воздействуя на эти переживания. Что же касается всего богатства средств выражения чувств, то они имеют социальное происхождение, и ребенок овладевает ими путем подражания.

Развитие воли как способности к управлению поведением. Дошкольный возраст – возраст возникновения воли как способности сознательно управлять своим поведением, своими внешними и внутренними действиями. У ребенка в процессе воспитания и обучения под влиянием требований взрослых и сверстников формируется умение подчинять свои действия той или другой задаче, добиваться достижения цели, преодолевая возникающие трудности. Он овладевает умением контролировать свою позу, например сидеть спокойно на занятиях так, как этого требует воспитатель, не вертеться, не вскакивать. Управление собственным телом нелегко дается ребенку. Вначале это особая задача, которая требует внешнего контроля за самим собой, – ребенок может оставаться относительно неподвижным только в то время, когда смотрит на положение своих рук, ног, туловища, следит, чтобы они не вышли из подчинения. Только постепенно дети переходят к контролю за положением своего тела на основании мышечных ощущений.

Дошкольник начинает управлять своим восприятием, вниманием, памятью, мышлением. Когда трехлетнему ребенку показывают картинку, изображающую детей, и предлагают сказать, кто потерял варежку (варежка лежит на снегу, а один из катающихся изображен без варежки), он затрудняется это сделать. Для выполнения задания необходимо последовательно осмотреть все фигуры, а взгляд ребенка беспорядочно перескакивает с одной на другую. Позднее ребенок с помощью взрослых овладевает произвольным восприятием, вниманием и начинает решать подобные задачи, систематически рассматривая предметы и изображения.

Управление процессом запоминания и припоминания становится возможным, когда ребенку около четырех лет и он начинает ставить перед собой специальную цель: запомнить поручение взрослого, понравившийся ему стишок и т. п.

Управление мыслительной деятельностью обнаруживается уже у четырехлетних детей, когда они, пытаясь, например, решить головоломку, пробуют разные варианты соединения частей в целое, последовательно переходя от одного варианта к другому.

Сознательное управление поведением только начинает складываться в дошкольном детстве. Волевые действия соседствуют с действиями непреднамеренными, импульсивными.

Обратимся к генезису волевых действий. На протяжении дошкольного детства меняются как сами волевые действия, так и их удельный вес в общей картине поведения. В младшем дошкольном возрасте поведение ребенка складывается почти целиком из импульсивных поступков, проявления воли наблюдаются лишь время от времени, при особо благоприятных обстоятельствах. У дошкольника четырех-пяти лет количество таких проявлений возрастает, но они все еще не занимают сколько-нибудь значительного места в поведении. Только в старшем дошкольном возрасте ребенок становится способным к сравнительно длительным волевым усилиям, хотя и сильно уступает в этом отношении детям школьного возраста. Таким образом, для дошкольника характерны появление и развитие волевых действий, но сфера их применения и их место в поведении остаются ограниченными.

Развитие воли ребенка тесно связано с происходящим в дошкольном возрасте изменением мотивов поведения, формированием соподчинения мотивов. Именно появление определенной направленности, выдвигание на первый план группы мотивов, которые становятся для ребенка наиболее важными, ведет к тому, что он сознательно добивается поставленной цели, не поддаваясь отвлекающему влиянию побуждений, связанных с другими, менее значимыми мотивами.

В развитии волевых действий дошкольника можно выделить три взаимосвязанные стороны: 1. Развитие целенаправленности действий; 2. Установление взаимозависимости между целью действий и их мотивом; 3. Возрастание регулирующей роли речи в выполнении действий.

Стремление к цели – феномен развития и бытия всего живого. Выполнение целенаправленных действий наблюдается уже в младенческом возрасте. Когда ребенок подползает, например, к привлекшей его внимание игрушке, она выступает в качестве цели, на нее направлено действие. Но такая целенаправленность еще не делает действие волевым. Предмет сам как бы притягивает ребенка, вызывает у него желание действовать, в то время как для настоящего волевого действия характерны самостоятельная постановка цели или принятие цели, поставленной другим человеком (матерью, воспитательницей, другим ребенком). Целенаправленность, идущая не извне (от предмета), а изнутри (от ребенка, его желаний и интересов), начинает складываться в раннем возрасте и, как мы знаем, проявляется больше в постановке целей, чем в их достижении, доведении дела до конца: слишком часто внешние обстоятельства отвлекают ребенка.

В дошкольном детстве постепенно формируется умение удерживать цель в центре внимания. В одном из экспериментов детям от двух до семи лет предлагали прокатить по узкой площадке мяч до указанной черты, слегка подталкивая его двумя руками. Детям приходилось идти за мячом наклонившись, почти не выпуская его из рук. Когда ребенок проходил половину дороги, навстречу ему пускали красивую игрушечную машину. Большая часть детей двухлетнего возраста переставали катить мяч и принимались играть с машиной. Поиграв с ней какое-то время, некоторые дети вспоминали о мяче и все-таки доводили его до черты, остальные к мячу больше не возвращались. Задание выполнила только половина детей, причем почти все они по пути отвлекались, чтобы поиграть с машиной. Трехлетние дети проявили значительно большую устойчивость, они отвлекались значительно реже, чем дети раннего возраста. Зато почти все дети пяти-семилетнего возраста

доводили мяч до конца.

Это задание было сравнительно простым, и цель достигалась быстро. Возможность удерживать цель находится у дошкольников в прямой зависимости от трудности задания и длительности его выполнения.

Большое значение для формирования целенаправленности действий имеют в дошкольном возрасте успехи и неудачи при выполнении заданий. У младших дошкольников успех или неудача еще не влияют существенно на преодоление трудностей и длительность сохранения цели. Неудача в достижении цели их не огорчает. Детей четырех-пяти лет неудачи выбивают из колеи; если же деятельность успешна, дети стараются довести работу до конца. Так же ведут себя и большинство старших дошкольников, хотя некоторые начинают относиться к делу по-другому – стремятся во что бы то ни стало преодолеть трудности, просят дать им возможность еще раз испробовать свои силы, упорно отказываются сдаться.

На протяжении дошкольного детства ребенок под влиянием воспитателя постепенно овладевает умением подчинять свои действия мотивам, которые значительно удалены от цели действий, в частности мотивам общественного характера (сделать подарок для мамы). Однако если деятельность сравнительно сложна и длительна, то дошкольники даже старшего возраста помнят о цели и подчиняют ей свои действия только в присутствии взрослого, заинтересованного в том, чтобы поддержать ребенка в его начинании. Предоставленный самому себе, ребенок скоро теряет мотив, забывает о цели. Таким образом, подчинение действия сравнительно отдаленным мотивам, установление связи между этими мотивами и целью – непосредственным результатом действия – хотя и возникает в дошкольном возрасте, но формируется еще не полностью, требует подкрепления внешними обстоятельствами.

Особые требования к воле ребенка предъявляют ситуации, в которых сталкиваются противоположные мотивы. Ребенку необходимо сделать выбор между двумя возможными решениями. В этой ситуации происходит борьба мотивов, заканчивающаяся победой одного из них.

Особенности поведения детей трехлетнего возраста состоят в том, что у них возможны внутренние конфликты, возникающие из-за столкновения противоположных побуждений. Но чаще всего ребенок действует без сознательного выбора, под влиянием более сильного побуждения. Ситуация выбора очень трудна для ребенка раннего возраста, и, попадая в нее, он оказывается просто не в состоянии принять какое-либо решение.

Иначе ведут себя в ситуации выбора, например игрушки, дети четырех-пяти лет. Наблюдается «деловой» подход к выбору, колебания непродолжительны. Дети обосновывают свой выбор и берут то, чего у них в данный момент нет и что они хотели бы иметь. Это показывает, что дошкольники в какой-то мере уже могут взвешивать свои побуждения, сознательно отдавать предпочтение одному из них.

Однако такую рассудительность дошкольник обнаруживает только в простейших случаях, когда речь идет о выборе между однородными желаниями (взять ту или другую игрушку). Значительно труднее для ребенка принять разумное решение в ситуации, где сталкиваются, с одной стороны, нравственные нормы, правила поведения, с которыми уже знаком ребенок, а с другой – ситуативные желания.

Поведение детей в ситуации, когда им запрещали смотреть на привлекательный предмет, показывает, что младшие дошкольники нередко не могут побороть возникшего у них желания посмотреть. Вместе с тем значительная часть детей трех-четырех лет может не поддаваться искушению. У детей этого возраста под влиянием взрослых могут возникать намерения вести себя определенным образом: не просить о покупке игрушек в магазине, не требовать места в троллейбусе, делиться игрушками с другими детьми и т. п. Такие намерения существенно влияют на поведение ребенка. В обыденной жизни мы нередко можем видеть, как маленький ребенок подавляет импульсивное желание попросить что-нибудь. При этом он вздыхает и отворачивается от соблазна.

Возможности разумного выбора решения существенно увеличиваются к старшему дошкольному возрасту. Они основываются на формирующемся у детей соподчинении мотивов: решение начинает определяться не более сильным в данный момент, а более важным, значимым мотивом. Это приводит к развитию самообладания, умения сдерживаться и подавлять ситуативные желания, чувства и их проявления, укрепляет волю ребенка. Но и у старшего дошкольника волевые действия, связанные с выбором, борьбой мотивов, далеко не всегда заканчиваются решением в пользу более значимого мотива. Это зависит от индивидуальных особенностей ребенка и ситуации, в которой происходит выбор. Одно из важных условий, влияющих на решение ребенка, – присутствие других людей (взрослых или сверстников), их оценка. Когда ребенок остается один, он гораздо реже сдерживает свои непосредственные побуждения, чем находясь в коллективе сверстников или в обществе взрослых.

Выполнение волевых действий в детстве зависит от речевого планирования и регуляции. Именно в словесной форме ребенок формулирует для себя, что он намерен делать, обсуждает сам с собой возможные решения при борьбе мотивов, напоминает себе о том, для чего он выполняет действие, и приказывает себе добиваться достижения цели. Речь далеко не сразу приобретает в поведении ребенка это регулирующее значение. Ребенок овладевает умением словесно направлять и регулировать собственные действия, применяя к себе самому те формы управления поведением, которые к нему в его опыте применяют взрослые.

5. Дошкольник – из семьи и без попечения родителей

Счастливая ли пора детства у лишенных родительского попечительства?

В. Мухина

Различия между детьми из семьи и без попечения родителей еще более усугубляются. Дети по выходу из рамок раннего возраста заметно меняются: каждый ребенок, если он в младенчестве попал в любое учреждение интернатного типа из дома малютки или из условий своей кровной, но асоциальной семьи, реально уже прошел путь первичной депривации. И здесь не играет большой роли находился ли ребенок в доме малютки, где в группе подчас бывало до 20 и более малышей, или ему некоторым образом «повезло»: он находился в группе из шести младенцев, за

которыми ухаживали три женщины-воспитательницы. Депривация здесь состояла в том, что с самых первых дней после рождения малое дитя было обречено на изоляцию от ласковых, теплых и любящих материнских рук, нежной интонации ее голоса, неизменно обращенного к любимому чаду, запаху и теплу материнского тела.

Но не только в младенчестве и раннем возрасте дети нуждаются в тепле материнской любви – в объятиях и нежных словах. От рождения и до 6-7 лет, в каждый период возраста по-разному, ребенок нуждается в присутствии и заботе мамы. Если этого нет – малыш попадает в условия депривации.

Депривация [лат. *deprivatio* потеря, лишение] – сокращение либо полное лишение возможности удовлетворять основные потребности: физические, физиологические, психологические, личностные, социальные. Ребенок, испытывающий иго депривации в условиях учреждений интернатного типа, как правило не осваивает навыки продуктивного общения – ему трудно усвоить формы позитивного взаимодействия в обыденной жизни с окружающими людьми (взрослыми и сверстниками) – он находится в особых условиях содержания детей, лишенных родительского попечительства. Его контакты поверхностны, поспешны и нервозны. Он одновременно домогается внимания и отторгает его, переходя на пассивное отчуждение или агрессию, *остро нуждаясь в любви и внимании, он не умеет вести себя таким образом, чтобы с ним общались в соответствии с этой неутоляемой потребностью.*

Мы, они, свои, чужие. В условиях жизни без родительского попечительства и любви у детей стихийно складывается детдомовское (интернатское) «мы». «Мы» детей, нуждающихся в любви и заботе, это совершенно особое психологическое сосуществование обездоленных, неуверенных в себе сирот. Их уже в столь малом возрасте жизнь научает делить мир на «свои» и «чужие», на «мы» и «они». При этом для детей, находящихся в детских домах, в интернатах или в подобных им учреждениях, реально особо значимы слова «мы» и «они», а также «свои» и «чужие». За значениями этих слов лежит опыт межличностных связей (идентификаций и отчуждений) многих и многих поколений людей.

«Мы» и «они», а также «свои» и «чужие» по сути своей знаковые слова, возникшие в истории человечества.

У Вл. Даля «мы» местоимение. 1. Множественное число от единственного Я. *Кто там? – Мы. – А кто вы? – Калмыки. – А много ли вас? – Я одна.*

«Мы» – местоимение личное, 1 лицо, множественное число. 1. Употребляется для обозначения группы лиц, включая говорящего; означает я и кто-либо еще. *Нас было двое: брат и я. Росли мы вместе. Пушкин, Братья разбойники.* 2. Употребляется вместо «я» в авторской речи (так называемое «авторское мы»). *Мы сказали в начале статьи...* и др.

У Вл. Даля «Они» – мн. число. В одном гнезде с ОН.

«Они» – местоимение личное, 3 лицо, множественное число. 1. Указывает на предмет речи, выраженный в предшествующем или последующем повествовании существительным множественного числа. 2. В сочетании с частицей «вот» приобретает указательный характер. *Варя: «Петя, вот они, ваши калоши, возле чемодана».* Чехов. *Вишневы сад.*

У Вл. Даля «свой», взамен или для усиления мой, твой, его, наш; одинаково относится ко всем лицам и числам; собственный. *Я живу в своем доме. Свое береги, чужого не зори. Своя воля – свой и ответ.*

«Свой», «свои». 1. Притяжательное местоимение. Принадлежащий себе, свойственный самому себе; собственный. *Сделать своими руками.* 2. Являющийся родным или связанный близкими отношениями. *Господа, я надеюсь, что здесь собрался все свой народ и никто не вынесет сору из избы. Мамин-Сибиряк, Горное гнездо.*

И еще три значения, которые далеки от двух приведенных выше, касающихся непосредственной межличностной связи.

Вл. Даль раскрыл значение слова *чужой* как не свой, сторонний, соьб другого, незнаемый, незнакомый, не родня, не нашей семьи, не из нашего дома, не нашей земли, иноземный. И далее автор Толкового словаря живого великорусского языка весьма развернуто разъяснял тонкие нюансы значений и смыслов этого предупреждающего, призывающего к бдительности слова «Чужой!».

Современный четырехтомный Словарь русского языка разработан в рамках федеральной программы книгоиздания России, под эгидой Российской академии наук в Институте лингвистических исследований главным редактором, доктором филологических наук Анастасией Петровной Евгеньевой (1899–1985). Этот словарь охватывает лексику современного русского литературного языка от А.С. Пушкина до наших дней.

В этом словаре слово *чужой* представлено в шести значениях:

1. Неродной, не связанный родственными отношениями. *Она в семье своей родной казалась девочкой чужой.* Пушкин, Евгений Онегин.

2. Не связанный близкими отношениями; посторонний. *Не разумел он ничего, И слаб и робок был, как дети. Чужие люди за него Зверей и рыб ловили в сети.* Пушкин, Цыганы.

3. Имеющий мало общего с кем-либо, не сходный с кем-либо по духу, взглядам, интересам; чуждый, далекий. *Несчастный друг! среди новых поколении Докучный гость и лишний, и чужой, Он вспомнит нас.* Пушкин, 19 октября.

4. Не являющийся родиной или местом постоянного жительства для кого-либо. *Потом они занялись рассмотрением галереи картин, купленных князем в чужих краях.* Пушкин, Дубровский.

5. *Чужой*, принадлежащий другому (другим), являющийся собственностью другого (других). *Чужие вещи. Чужое письмо.*

6. Чужое, то, что принадлежит другому (другим), что свойственно другому (другим) (вещь, дело, мысль, желание и т. п.).

Конечно, дети дошкольного возраста (из родной семьи и из детских домов) еще не ведают приведенных здесь столь сложных для них значений и смыслов слова «чужой». Однако для всех детей слово *чужой* имеет особое значение и особый смысл. Чужой человек – из другого, неведомого для них мира. Мира, где таятся привлекательные возможности чего-то смутно мечтаемого, чего-то не ясного пока, но необычайно интересного, значительного, и мира, где таится неведомая опасность. Об этом можно фантазировать и мечтать. Этого можно опасаться. Живая речь окружающих и услышанные сказки учат, назидают и предупреждают. Жаль

только, что возможность к фантазии и мечте у этих детей весьма ограничена. Их никто не научил ни фантазировать и ни мечтать.

Фантазия – способность выдумывать, представлять что-либо прекрасное, позитивное. Фантазия рождается творящим ее воображением. Фантазия – это свободно рождающаяся прихоть (каприз, вздорное желание, надуманная затея) и причуда (чужачество, странный каприз). Фантазирование готовит воображение к творчеству. Фантазированию учит причастный ребенку взрослый.

Мечта – процесс создания в воображении каких-либо образов, представляемых как существующих; мысль, дума о чем-либо страстно желаемом, манящем объективно существующем или нереальном. Мечтанию тоже учит причастный ребенку взрослый.

Свободные полеты фантазии или мечты развивают воображение, формируют желания и стремление к их осуществлению. Однако прежде ребенка следует научить фантазировать и мечтать.

Повторюсь: способность к развитию воображения у детей, лишенных любви, требует *неиссякаемых энергозатратных усилий взрослых причастных к развитию потенциала физических и психических функций* малыша.

На фоне условий, которые складываются в закрытых детских учреждениях, следует не забывать о влиянии на развитие психики ребенка генетически заложенных так называемых культуроспецифических расстройств. Э.Г. Марселла ссылался на известные классификации культуроспецифических расстройств. Обсуждались шесть типичных, описанных в наше время состояний: «1. Тревожные состояния; 2. Фобические состояния; 3. Депрессивные расстройства; 4. Истерические расстройства; 5. Obsessивно-компульсивные неврозы; 6. Диссоциативные состояния: амок, пиблоктог» [10, с. 349–350]. Автор обсуждал и некоторые другие варианты культуроспецифических расстройств.

Считаю верным указать на учебники психиатрии, которые могут помочь психологу быть ориентированным в психопатологии, симптоматике психических заболеваний. Во многих учебниках может быть представлена международная классификация психических заболеваний. При этом следует для себя принять к сведению, что есть заболевания, где должны доминировать психиатры, однако есть и другие заболевания, которые должны обслуживать не только психиатры, но и психологи.

К последнему виду заболеваний безусловно относятся *психопатии* – специфические расстройства личности, стойкие врожденные особенности склада личности, препятствующие полноценной адаптации к условиям среды. Выделяют также приобретенные психопатические состояния вследствие органического поражения ЦНС и других заболеваний.

Что касается детей в возрасте от 3 до 6-7 лет, то принято считать, что в этот период не следует спешить и обременять ребенка диагнозом.

За ребенком дошкольного возраста, имеющим проблемы в поведении и настроении, следует *наблюдать* врачу, психологу и воспитателю, при этом *нельзя забывать, что для позитивного развития и самочувствия ему следует оказывать больше попечительского внимания*. При этом *нельзя забывать, что ребенок в возрасте от 3 до 6-7 лет объективно еще дитя: он нуждается в защите, опеки и любви*.

Вл. Даль показал, что в русском сознании *дитя* в его время – младенец, малолетний ребенок; дитятей называли до 14 или 15 лет, когда детство переходило в отрочество. Сегодня слово *дитя* умерило свои границы. Однако сегодня ласковое обращение «Дитя!» к мальчику, девочке и даже к юноше, девушке считается вполне допустимым.

Отдельно следует специально указать, что после трех лет психические функции ребенка (восприятие, внимание, память, воображение, мышление и речь) весьма заметно развиваются за счет возрастающего в нем *энергетического потенциала к развитию всех психических функций*. Ведущими психическими функциями в этот период являются *восприятие и память*.

При этом нельзя забывать что нормальный ребенок из полноценной семьи развивается несравненно полнее и быстрее, чем ребенок, проживающий в условиях детского дома. *Реальное психологическое присутствие взрослого в поле восприятия и внимания малыша в доступной и принятой телесной и эмоциональной близости создает условия энергетических посылов к нему и побуждению его к производству собственной физической и психической энергии*.

Ребенок из семьи уже хорошо ориентирован, что значит «Мы» (это прежде всего семья и друзья семьи, это дети, с которыми он дружен, это дорогие для него родственники, близкие друзья и дети друзей). Однажды к компании взрослых и одного ребенка подошел общий знакомый. Поприветствовав всех взрослых, он спросил: «А чей это ребенок?». Ребенок – это была девочка, – радостно запрыгала и запела: «Это наш ребенок! Это наш ребенок!». Этот ребенок уже хорошо знал, что такое «наш»! «Они» – это все названные выше взрослые и дети, кто сейчас не рядом, но продолжают быть в этом мире, но без тебя. «Мы» – это всегда «я и другие», когда вместе: реально или иносказательно. Для ребенка, лишённого родительского попечительства, его «мы» – это «другие и я».

«Они» – это всегда без тебя, это другие, кто объединен друг с другом, находят-ся в некой связи.

Ребенку, лишённому родительского попечительства, трудно глубоко понять, что такое «мы» – у него для этого мало истинного теплого опыта нежности, любви и заботы. Его «мы», обращенное к сверстникам, эфемерно, недолговечно, непродолжительно, непрочно, а подчас призрачно и не совсем понятно. Его «они» («он», «она») это скорее не часть речи, а знак отчужденности – отсутствия близости, доверия, понимания и холодности или безразличия в отношениях.

Мы увидели каково малому ребенку входить в сложности таких местоимений как *мы* и *они*. Ведь эти местоимения несут в себе оттенки взаимоотношений людей друг к другу. Понимание же сути взаимоотношений – ох непростое это дело...

Время и терпение нужны любому попечителю: начиная от малых детей и кончая современными поколениями молодежи, взрослых и пожилых людей.

Глубокие раздумья и конкретные исследования археологов, историков, социологов и социальных психологов помогают нам одолеть тайны ушедшего времени.

Здесь я позволю себе указать на чрезвычайно значимые для социальной психологии и психологии личности труды Бориса Федоровича Поршнева (1905–1972), в которых тщательно анализировались поведение и способы бытия представителей родовой культуры еще в самом начале истории человечества [11]. В контексте

развиваемой здесь проблемы сразу же обратимся к обсуждаемой нами проблеме: общее и различное в сущностном содержании значений и смыслов местоимений «они» и «мы».

Вот как ученый начал развивать свои мысли в отношении содержания этих понятий: «Для того чтобы появилось субъективное “мы”, требовалось повстречаться и обособиться с какими-то “они”. Иначе говоря, если рассматривать вопрос именно в субъективной, психологической плоскости, “они” первичнее, чем “мы”. Первым актом социальной психологии надо считать появление в голове индивида представления о “них”» [11, с. 81].

Ученого-историка волновала загадка идентификации в виде подражания – она до сих пор до конца не расшифрована. Б.Ф. Поршнев писал: «Перед нами некий *нейродинамический* (и даже, может быть, *нейроэнергетический*) икс» [11, с. 81].

Исследованиями историков и этнографов было показано, что в первобытном обществе – это всегда «люди» в прямом смысле слова, то есть люди вообще, тогда как «они» – не люди, не совсем люди. В то же время «они» – это еще и враги, и чужие. Б.Ф. Поршнев писал о человеке в новых обстоятельствах: «Чем более он видит в ней чуждую среду, тем интенсивнее его внутренние усилия к скрытности, хитрости, обману окружающих...» [12, с. 184].

Приведенные взгляды на психологию ушедших предшественников, стоящих в начале исторического развития человечества, наблюдения и исследования современными учеными детей, находящихся под опекой любящих их кровных родных, а также наблюдения и исследования детей, лишенных родительского попечительства, позволяют нам сравнивать исторические перипетии психологических поведенческих особенностей представителей родовой культуры и психологических особенностей вставания в современную культуру детей из полноценной семьи и детей, лишенных родительского попечительства.

Теперь наступил черед обратиться к дошкольному возрасту моего дорогого внучачи, моего внука Алеши, который возымел неутолимое желание взять себе фамилию своей бабушки: он стал обсуждать проблему «Как сменить фамилию Ведьгунов на фамилию своей бабушки». Этот мальчик любил жизнь и чрезвычайно ее боялся. Он подчас обладал, казалось, неиссякаемой физической, психической, социальной и духовной энергией. Все энергии рвались через край. Но он же порой выглядел безжизненным, вялым, почти бездыханным существом, из которого вот-вот вытекут остатки жизненной энергии.

Я выразила готовность поддержать Алешу в его намерении – ведь его отец действительно убил его маму, когда Алеше было всего около двух месяцев.

Привожу воспоминания, мучившие его в детстве и в юности.

Алексей Ведьгунов *
«Феномен отчуждения и его последствия» **

Быть любимым – это значит быть самым
существующим из всего и всех.

С.Л. Рубинштейн

За искренне сказанным словом «люблю»
стоит интонация, она выражает живые переживания
и чувствования, без чего само слово безжизненно.

В.С. Мухина

Познаю самого себя...

А. Ведьгунов

Мой жизненный опыт выстраивался в условиях детского дома. Я Алексей Ведьгунов. Мне 20 лет. Я студент технического вуза нашей страны. Сейчас на пороге в замечательную, *уверен – полнокровную и интересную, жизнь мое прошлое вселило в меня мысль о том, что если у тебя есть стержень, то заставляй его твердеть, чтобы быть сильным и мужественным!*

Мой жизненный опыт выстраивался в атмосфере детского дома в тот период, когда в нем кардинально изменились условия жизни детей. В детский дом я попал в 2000-м году, в возрасте трех лет, когда только начал запоминать события моего детства.

1. Предыстория...

Моим воспитанием занимались в основном женщины. Не осуждая их, хочу признать, что этим взрослым не хватало сердца и добра для нас, детей. В ту пору мы были столь малы, что сами этого не понимали. У нас, детдомовских детей, была мучительная потребность в любви – мы просто жаждали тепла, добра и ласки. Когда каждое утро взрослые приходили на работу, мы с сердечным трепетом и радостью встречали их. Переполненные этими чувствами, мы хотели одаривать ими и наших воспитателей... но нередко натыкались на равнодушие и отчужденность взрослых. Наши сердца тоскливо сжимались, и мы всякий раз в недоумении остолбенело замирали...

* Здесь и далее – везде, где речь идет об Алеше, волею судьбы ставшим моим названным внуком, текст будет оформлен другим шрифтом.

14.11.2017 Алеша написал мне (своей названной бабушке) прощальное послание в связи с уходом служить Отечеству. И подписал «А.А. Мухин». Тем самым он подтвердил свое заветное желание взять себе мою фамилию: Алексей Александрович Мухин. Я была согласна со столь вожделенным желанием Алеша: это было выстраданное решение.

** *Ведьгунов Алексей.* Феномен отчуждения и его последствия // Развитие личности. 2017. № 3. С. 131–136.

Очень скоро мы стали понимать, что никакой любви не будет. С большим разочарованием дети начали чувствовать и переживать страшную беду – одиночество и тоску. **Это было началом развития отчужденности в нас (детдомовцах)!**

Недавно я прочитал в интернете, что сегодня говорят жители моего города о нашем детском доме. Одна женщина, давая интервью, рассказывала: *“Когда мне было 10 лет, моя бабушка работала в детском доме. Иногда она брала меня с собой. Пока бабушка занималась своими рабочими делами, мне удавалось пообщаться с детьми из этого детского дома.*

Все дети, как я чувствовала это тогда, были добры и отзывчивы. Вместе мы весело играли, при этом никакой отчужденности, озлобленности в детях я не ощущала. Я всегда была в восторге от изобилия игрушек! В ту пору я считала, что если бы у меня было столько игрушек, я была бы счастлива. Воспитатели мне тоже нравились своей доброжелательностью.

Это было в начале 90-х. Со временем (в конце 90-х – начале 2000-х) ситуация кардинально изменилась.

Сегодня в этом детском доме работает моя подруга. Она рассказывает ужасные вещи, из-за которых мне всякий раз становится не по себе...”

И далее женщина описала ужасы жизни детей в условиях современного детского дома.

Не могу не согласиться с тем, что провинившихся детей воспитатели жестко контролировали, наказывая, ставили в угол на весь день (!), били, не позволяли играть... При этом они зачастую не стеснялись в выражениях: “Понарожают идиотов!”. Подобные экзекуции отчуждали детей в еще большей мере. Взрослые забирали из столовой большую часть сладостей, предназначенных для детей. Испытывая острое отчуждение, дети быстро научились не проявлять внешне это чувство, однако в их неокрепших душах нарастали агрессия и ненависть к людям.

Опыт негативных переживаний и следующая за ним отчужденность постепенно становились типологией эмоций и чувств личности детдомовца.

Все дети нуждаются в душевной поддержке и любви... Без сердечной помощи со стороны взрослых каждый ребенок чувствует себя одиноким и несчастным!

Проходят годы, и мы (детдомовцы) начинаем понимать, насколько сильно отличаемся от сверстников, растущих в благополучных семьях, где есть родители, бабушки, дедушки, братья, сестры и другие родственники.

Наше “мы” есть феномен, демонстрирующий миру особый тип консолидации отверженных детей. “Мы” – сплоченная группа одиноких подростков, которые стремятся утвердить себя в этом отчужденном для нас мире.

Все детдомовцы неизменно тоскуют по своим родителям, которые не справились со своими прямыми обязанностями из-за тяжелых болезней, несчастных случаев или асоциальных условий своего существования. Сюда непременно следует отнести особые случаи, когда собственное чадо просто чем-то досаждало и мешало им жить.

Неспособность родителей брать на себя ответственность за воспитание своих детей и создание им условий для нормального развития и бытия в кругу семьи также приводит подростков к отчужденной позиции не только к своей семье, но и ко всем людям вообще.

В связи со сказанным испытываю потребность отрефлексировать свою личную историю, которая началась с моих первых воспоминаний...

2. Я вспоминаю...

Я вспоминаю, что, когда из дома ребенка я попал в детский дом, за мной постоянно ухаживали и играли со мной старшие девочки. Они меняли мне белье, когда я во сне мочился в постель, носили меня на руках и гладили меня по голове. Их доброе отношение и ласку я никогда не забуду. Старшие ребята (мальчики и девочки) побуждали меня вставать на стремянку и рассказывать им стихи или петь, так как мне удавалось запоминать стихотворения и песни, которые я слышал, глядя в телеэкран. Помню: теплое отношение девочек придавало мне сил и уверенности.

В то же время старшие мальчики обходились со мной достаточно жестоко. Заставляя меня играть с ними в футбол, нередко направляли футбольный мяч мне прямо в лицо или сдували мяч, вкладывали в него большой камень и принуждали меня ударить по мячу. От неожиданной боли я кричал, а они зло смеялись. Я замирал от болевого шока и остолбенело взирал на своих мучителей.

Еще они принуждали нас, малышей, драться между собой. Мне до сих пор до слез обидно, что в далеком детстве старшие ребята побуждали нас драться друг с другом. Я не хотел бить друга. Но эти злыдни грозили избить меня, если я их послушаюсь.

Между тем воспитатели даже не подозревали о перипетиях между поколениями детей детского дома. Часто избиения происходили на задворках нашей территории. При этом мы знали, что будем жестоко биты, если посмеем пожаловаться воспитателям.

До сих пор мое сердце замирает от воспоминаний об экзекуциях, совершаемых старшими мальчиками.

Сами же мы, повзрослев, не позволяли себе обижать младших ребят – у нас был жесткий опыт несправедливости и насилия со стороны более сильных и защищенных.

Не только старшие мальчики совершали над нами насилие, но и воспитатели, в свою очередь, весьма часто оказывались несправедливыми и агрессивными по отношению к нам.

Поделюсь случаем, который навсегда запечатлелся в моем сердце.

Я был тогда еще очень мал. Однажды поздно вечером я никак не мог уснуть. Вставал с постели, бегал по комнате, прятался под кровать от ночной няни. Не зная, как меня уговорить, няня решила забрать меня в другую группу, где она тоже работала. Няня уложила меня спать рядом с детьми на свободные матрасы, застеленные постельным бельем.

Проснувшись утром не в своей группе, я растерялся. Едва сообразив, где я и почему тут оказался, понял, что мне нужно срочно бежать в свою группу. Но там уже была воспитательница, которая только что пришла на работу.

Ни о чем не спросив, она взяла меня за руку и отвела в темную кладовку с грязным постельным бельем. Весь этот день я, голодный, несчастный, сидел в темноте и никак не мог понять, в чем моя вина. Такие бесосновательные наказания, надо сказать, случались довольно часто.

А этот день к тому же был еще днем моего рождения. Мне исполнилось шесть лет...

Лишь поздним вечером воспитательница выпустила меня из заточения, поставила передо мной холодный ужин и, равнодушно глядя на меня, сказала: "Да! Поздравляю тебя с днем рождения".

К сожалению, этот случай был не единственным в моей детской истории.

Взрослые постоянно наносили нам обиды, которые долго помнились. Обиды накапливались в наших сердцах, и нередко мы были готовы эмоционально взорваться безо всякого внешнего повода.

Равнодушие – страшный порок. Равнодушный может смертельно ранить другого человека своей холодностью и отчужденностью. Особенно это опасно для детской души: **равнодушие заразительно**.

Правда, позже, когда я стал постарше, я простил и даже полюбил эту воспитательницу, которая так обидела меня в детстве. Она оказалась внимательным к детям и доброжелательным человеком, а у меня в отношениях с людьми появился некий социальный опыт: я понял, что **каждый человек в своих проявлениях может быть одновременно как плохим, так и хорошим**. (Мы можем, стало быть, говорить об амбивалентности проявлений человека.)

Я не раз убеждался, что, поступив по отношению к ребенку несправедливо, взрослый, как бы спохватившись, нередко меняет свою линию поведения... Так, много раз я был битым и воспитательницами, и нянями. Во время и после побоев я громко кричал (не плакал!). Тут же эти женщины начинали проявлять ко мне сочувствие (подлизывались), потому что в глубине души они, наверное, чувствовали, что были неправы!

У нас при детском доме было два детских сада: один для младших детей (в возрасте от трех до шести лет), второй – для подготовишек к школе.

Когда мне исполнилось четыре года, я пошел в детский садик для детей моего возраста. До сих пор с радостью вспоминаю свои впечатления и всегда буду помнить, как мне было весело и приятно находиться в этом детском саду.

Когда же мне исполнилось шесть лет, меня перевели в подготовительную группу. Пребывание в этой группе резко изменило мою детскую жизнь. Новая воспитательница постоянно сурово наказывала детей в силу необузданности своего нрава. Например, она могла своей деревянной палкой ударить ребенка, если он не хотел спать днем, причем била жестоко, по всем частям тела, и при этом не испытывала ни малейших угрызений совести. Позже я осознал, что человек, не контролирующий свое поведение, плохо воспитан и примитивен. Такой человек никогда не поймет ребенка.

Есть у меня и светлые воспоминания. Помню другую свою воспитательницу, которая собирала мне портфель в школу, когда я готовился пойти в первый класс. С доброй улыбкой и напутственными словами она сказала: "Неужели ты завтра идешь в школу? Еще совсем недавно ты был маленьким". От этих простых слов я чуть не заплакал. Мне было очень приятно на душе: ведь эта женщина растила меня с раннего возраста. На следующий день я, гордый и радостный, отправился первый раз в первый класс» [13, с. 129–136].

Предъявленные мной рефлексивные суждения по поводу воспоминаний девятнадцатилетнего юного человека о своем детстве весьма и весьма красноречивы. С детских лет переживания маленького мальчика болезненно ранили его душу и влияли на особенности его поведения.

Здесь следует отдать должное уважение и выразить глубокую признательность польскому педагогу Янушу Корчаку. Исходная позиция педагогической идеи Я. Корчака: «Ребенок – самостоятельная, самодостаточная и независимая от другой воли личность». Я. Корчак утверждал идею полноценности детства как подлинного этапа настоящей жизни. Он повторял: «До ребенка следует дотянуться, признать равноценность ребенка и взрослого, признать право ребенка быть тем, кто он есть»*.

Л.С. Выготский искал исходные причины возникающих в личности ребенка разрастающихся *драматических переживаний*. Проницательный ум психолога обсуждал периоды острых конфликтов ребенка с окружающими. Однако причина в том, что «внутренняя жизнь ребенка порой связана с болезненными и мучительными переживаниями, с внутренними конфликтами» [14, с. 250]. При этом Л.С. Выготский задавался вопросом: «Что значит аффективно-волеутивное содержание детских слов?». И сам отвечал: «Это значит: то, что ребенок высказывает в речи, соответствует не нашим суждениям, а, скорее, нашим восклицаниям, с помощью которых мы передаем аффективную оценку, аффективное отношение, эмоциональную реакцию, волеую тенденцию» [14, с. 335]. Аффективные переживания ослабляют энергетический потенциал ребенка.

Перед взрослыми неизменно встает задача поддержать малыша и возродить присущую его возрасту энергию.

Переживание – непосредственное внутреннее схватывание явления. Я бы сказала: переживание прежде всего это рефлексивное схватывание, прочувствование взаимодействия между «мною и другим».

Переживание, ставшее предметом рефлексии на фоне любви, дружбы, радости от восприятия полноты жизни, тяжелых эмоций, ощущения полноты или пустоты жизни.

В непрерывном потоке эмоций все входящее в сферу переживаний образует некую целостную систему этих сфер. Но в потоке разнообразных индивидуальных переживаний явственно выступают доминирующие переживания, которые управляют всей эмоциональной сферой конкретного «дитяти человеческого» – конкретной личности ребенка, отрока, юноши и так далее – до конца жизни. В процессе бытия человека доминирующее переживание может менять свой эмоциональный позитивный накал, но может и наращивать тенденцию к усилению или разрушению психики.

Острые, тяжелые переживания желательно изживать совместно с людьми, которые тебя любят и которые готовы сделать для тебя так много...

* Корчак Я. Основные книги: Право ребенка на уважение (1929); Правила жизни (1930); Счастливая педагогика (1939); Король Матиуш 1 (1923, русский перевод 1924). Сборники на русском языке: Избранное (1988); Педагогическое наследие (1990).

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. Выготский Л.С. История развития высших психических функций // Собр. соч.: в 6-и т. Т. 3. М., 1983.
4. Мухина В.С. Шестилетний ребенок в школе: Кн. для учителя: 2-е изд., испр. и доп. М., 1990.
5. Сеченов И.М. Физиология и психология // Избр. произведения: в 2 т. Т. 1. М., 1952.
6. Выготский Л.С. Обучение и развитие в дошкольном возрасте // Умственное развитие детей в процессе обучения. М.; Л., 1935.
7. Хейзинга Й. Homo Ludens / Человек играющий. М., 2003.
8. Колесов Д.В. Современный подросток. Взросление и пол. М., 2003.
9. Пиаже Ж. Моральное суждение у ребенка. М., 2006.
10. Марселла Э.Г. Классификация культуроспецифических расстройств // Психологическая энциклопедия: 2-е изд. / под ред. Р. Корсини и А. Ауэрбаха. М.; СПб. и др., 2003.
11. Поршнев Б.Ф. О начале человеческой истории (проблемы палеопсихологии). М., 1974.
12. Поршнев Б.Ф. Социальная психология и история: 2-е изд., испр. и доп. М., 1979.
13. Ведъгунов Алексей. Феномен отчуждения и его последствия // Развитие личности. 2017. № 3. С. 131–145.
14. Выготский Л.С. Детская психология // Собр. соч.: в 6-и т. Т. 4. М., 1984.

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. Vygotsky L.S. *Istoriya razvitiya vysshikh psikhicheskikh funktsij*. In: *Coll. of works in 6 vols*. Vol. 3. Moscow, 1983.
4. Mukhina V.S. *Shestiletnij rebenok v shkole*. Book for teachers: 2nd ed., rev. and add. Moscow, 1990.
5. Sechenov I.M. *Fiziologiya i psikhologiya*. In: *Selected works in 2 vols*. Vol. 1. Moscow, 1952.
6. Vygotsky L.S. *Obuchenie i razvitie v doshkol'nom vozraste*. In: *Umstvennoe razvitie detej v protsesse obucheniya*. Moscow; Leningrad, 1935.
7. Huizinga J. *Homo Ludens / Chelovek igrayushchij*. Moscow, 2003.
8. Kolesov D.V. *Sovremennyy podrostok. Vzroslenie i pol*. Moscow, 2003.
9. Piaget J. *Moral'noe suzhdenie u rebenka*. Moscow, 2006.
10. Marsella E.G. *Klassifikatsiya kul'turospetsificheskikh rasstrojstv*. In: *Psikhologicheskaya entsiklopediya*: 2nd ed. Eds. R. Korsini and A. Auerbakh. Moscow; Saint-Petersburg et al., 2003.