

Московский педагогический государственный университет

Валерия Мухина

Moscow Pedagogical State University Valeria Mukhina

# № 2 2020

# PA3BИТИЕ ЛИЧНОСТИ Development of Personality

Для духовной элиты, профессионалов науки и практики Для тех, кто готов взять на себя ответственность за воспитание и развитие личности

For the cultural elite, professionals of science and practice for those who are ready to take responsibility for education and development of the personality

# Развитие личности

2/2020

ISSN 2073-9788

Журнал основан Валерией Мухиной в 1993 году Выходит 4 раза в год

Журнал входит в Перечень периодических научных и научно-технических изданий, выпускаемых в Российской Федерации, в которых рекомендуется публикация основных результатов диссертаций на соискание ученых степеней кандидата и доктора наук

Учредитель и издатель: федеральное государственное бюджетное образовательное учреж-

дение высшего образования «Московский педагогический государ-

ственный университет»

#### Редакция:

Главный редактор Валерия Сергеевна Мухина, акад. РАО,

д. психол. н., профессор, научный руководитель кафедры психологии развития личности МПГУ

Заместители Виктор Стефанович Басюк, д. психол. н., профессор РАО,

главного редактора заведующий кафедрой психологии развития

личности МПГУ

**Леонид Михайлович Проценко,** к. психол. н., доцент

Помощник Филипп Романович Устюжанин

главного редактора

Переводчик Елена Владимировна Беловол, к. психол. н., профессор

кафедры психологии развития личности МПГУ

### Редакционный совет:

### I - Психология

Ш. А. Амонашвили, акад. РАО,

д. психол. н., профессор

Б. С. Братусь, чл.-корр. РАО,

д. психол. н., профессор

**Е. Л. Григоренко,** д. психол. н., профессор

(Россия, Москва; США, Нью-Йорк)

А. И. Донцов, акад. РАО,

д. психол. н., профессор

В. Ф. Петренко, чл.-корр. РАН,

д. психол.н., профессор

В. А. Петровский, чл.-корр. РАО,

д. психол.н., профессор

Л. А. Саврасова, к. психол. н., доцент

Е. В. Щедрина, к. психол. н.

**А. Дрейфус,** серт. бихевиор. аналитик (США, шт. Вирджиния)

**Р. Л. Эстербрук,** д. пед. н.,

серт. бихевиор. аналитик, профессор

(США, Лос-Анджелес)

С. Эстербрук, к. психол. н., доцент

(США, Лос-Анджелес)

### II – Социология

**И. К. Масалков,** к. филос. н., доцент социологии

**Е. Ю. Рождественская,** д. социол. н., профессор

В. В. Семенова, д. социол. н., профессор

И. Н. Чудновская, к. филол. н.

В. де Гольжак, д. социологии, профессор

(Франция, Париж)

**К. Навридис,** д. социологии, профессор (Греция, Афины)

**Э. Новицка,** д. социологии, профессор (Варшава, Польша)

### III – Философия

И. Н. Грифцова, д. филос. н., профессор

И. К. Масалков, к. филос. н., доцент

В. Л. Махлин, д. филос. н., профессор

Б. И. Пружинин, д. филос. н., профессор

Т. Г. Щедрина, д. филос. н., профессор

**С. Ю. Колчигин,** д. филос. н., профессор (Республика Казахстан)

**А. А. Хамидов,** д. филос. н., профессор (Республика Казахстан)

Ответственный за выпуск В. С. Мухина Верстка Н. И. Лисова Выпускающий редактор А. А. Кравчук

Редакция знакомится с письмами читателей, не вступая в переписку.

Рукописи рецензируются и не возвращаются.

Позиция редакции может не совпадать с мнением автора.

<sup>©</sup> Концепция и структура журнала В.С. Мухиной, 1993

<sup>©</sup> Развитие личности, 2020

<sup>©</sup> MПГУ, 2020

# Development of Personality

2/2020

ISSN 2073-9788

The journal was formulated by Valeria Mukhina in 1993 It comes out 4 times a year

The journal has been included into the List of the periodic editions (Science and Technology) of Russian Federation. The publication of research papers to provide the Ph. D. and Sc. D projects with supplementary materials is recommended in the journal

Founder and Publisher: Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education

"Moscow Pedagogical State University"

# **Editorial staff:**

Editor-in-chief Valeria S. Mukhina, Academician of RAE.

Sc.D. (psychology), Prof., Scientific leader

of psychology of personality development chair, MPGU

Deputies of Victor S. Basyuk, Sc.D. (psychology), Prof. of RAE, the editor-in-chief

head of psychology of personality development

chair, MPGU

Leonid M. Protsenko, PhD (psychology), Docent

Assistant Philipp R. Ustyuzhanin

of the editor-in-chief

Translator Elena V. Belovol, PhD (psychology), Prof.

of psychology of personality development

chair, MPGU

#### **Editorial counsel:**

# *I* − *Psychology*

Sh.A. Amonashvili, Academician of RAE, Sc.D. (psychology), professor,

**B.S. Bratus,** corresponding member of RAS, Sc.D. (psychology), professor,

E.L. Grigorenko, Sc.D. (psychology), professor (Russia, Moscow; USA, New-York),

**A.I. Dontsov,** Academician of RAE, Sc.D. (psychology), professor,

V.F. Petrenko, corresponding member of RAS, Sc.D. (psychology), professor

V.A. Petrovskiv, corresponding member of RAE, Sc.D. (psychology), professor,

L.A. Savrasova, PhD (psychology), associate professor,

**E.V. Shedrina, PhD (psychology)** 

A. Dreyfus, certified behavioral analyst (Virginia, USA),

R.L. Esterbrook, Sc.D. (pedagogy), certified behavioral analyst, professor (Los Angeles, USA)

S. Esterbrook, PhD (psychology) (Los Angeles, USA)

# II – Sociology

**I.K. Masalkov,** PhD (philosophy), associate professor

E.Yu. Rozhdestvenskaya,

Sc.D. (sociology), professor

**V.V. Semenova,** Sc.D. (sociology), professor

**I.N. Chudnovskaya,** PhD (philology),

associate professor

**V. de Gaulejac,** Sc.D. (sociology), professor

(Paris, France)

**K. Navridis,** Sc.D. (sociology), professor (Athens, Greece)

**E. Nowicka,** Sc.D. (sociology), professor (Warsaw, Poland)

# III – Phylosophy

**I.N. Griftsova,** Sc.D. (philosophy), professor

**I.K. Masalkov,** PhD (philosophy), associate professor

V.L. Mahlin, Sc.D. (philosophy), professor

**B.I. Pruzhinin,** Sc.D. (philosophy), professor

**T.G. Shedrina,** Sc.D. (philosophy), professor

**S.Yu. Kolchigin,** Sc.D. (philosophy), professor (Kazakhstan Republic)

A.A. Khamidov, Sc.D. (philosophy), professor

(Kazakhstan Republic)

Editorial staff V. S. Mukhina Imposition

N. I. Lisova

Executive editor

A. A. Kravchuk

The editors become acquainted with readers' letters without being in correspondence.

Manuscripts reviewed. Rejected manuscripts are not returned.

Editors's views may not agree with author's opinion.

<sup>©</sup> Concept and structure of a journal by V.S. Mukhina, 1993

<sup>©</sup> Development of Personality, 2020

<sup>©</sup> MPGU, 2020

Журнал поддерживает публикации по следующим
группам научных специальностей:
19.00.00 – Психологические науки:

19.00.01 Общая психология, психология личности, история психологии

19.00.05 Социальная психология

19.00.07 Педагогическая псиология

19.00.13 Психология развития, акмеология

# Содержание

# НАШИ ПРЕЗЕНТАЦИИ

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

# НАШИ АВТОРЫ

Краткая информация об авторах ......158

# Contents

# **OUR PRESENTATIONS**

	To V.S. Mukhina jubilee: A new look at the concept of age psychology and phenomenology of personality development
	Valeria Mukhina Current issues in age psychology: Innovative aspects
	Valeria Mukhina
	Childhood. Infancy – a rapid developmental journey from helpless newborn to one-year-old baby11
	Valeria Mukhina
	Early childhood – development, achievements and transformations
	Valeria Mukhina
	Preschool age – development of child's personality98
OUR AUT	THORS
	Brief information about authors

# НАШИ ПРЕЗЕНТАЦИИ

Новый взгляд на концепцию возрастной психологии и феноменологии развития личности

Валерия Мухина

# АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ВОЗРАСТНОЙ ПСИХОЛОГИИ: ИННОВАЦИОННЫЕ АСПЕКТЫ

На бюро кафедры психологии развития личности факультета педагогики и психологии МПГУ, руководимой доктором психологических наук, профессором РАО Виктором Стефановичем Басюком при участии научного руководителя этой кафедры, доктора психологических наук, профессора, академика РАО Валерии Сергеевны Мухиной было запланировано обсуждение актуальных вопросов возрастной психологии и феноменологии развития и бытия личности на всех исторически складывающихся и сложившихся этапах онтогенеза.

В результате тщательных и долговременных наблюдений, исследований и поиска путей оказания психологического сопровождения и поддержки детей, подростков и юношества была проведена трудоемкая работа по глубинному анализу скрытых пока от непосредственного наблюдения реально существующих тенденций влияния социальных условий на физическое и эмоциональное развитие ребенка – отрока – юноши, входящих в современные условия их бытия. Слово В.С. Мухиной.

В своем сообщении «Инновационные аспекты нововведений учебника "Возрастная психология: Феноменология развития"» я сделала акценты на повсеместно бытующий в практике всех типов детских учреждений стиль отчужденного отно-

шения к своим подопечным воспитателей, педагогов и других практикующих специалистов, по роду своей деятельности работающих в сферах воспитания и обучения детей, начиная от беззащитного периода младенчества, раннего детства и продолжаясь в период дошкольного детства, младшего школьного возраста, а также подростков и юношества.

Я предложила вниманию коллег обсуждение феноменов, реально сопряженных с развитием и бытием детей, отроков и юношей, значимых для их благополучной социализации и жизнеспособного развития личности. Эти феномены развивались в процессе исторического движения человечества к сегодняшнему дню и возможному более продуктивному позитивному будущему.

В рубрике «Практическая социология, психология и педагогика: Отчужденная педагогика как условие депривации развития личности» я в 2017 г. опубликовала рефлексивные суждения юного Алексея Ведьгунова – двадцатилетнего воспитанника детского дома № 1 (г. Иркутск), которого я узнала в его подростковом возрасте, когда мы вместе с В.С. Басюком и другими сотрудниками нашей кафедры приступили к работе с подростками с целью их психологического сопровождения для укрепления в их сознании *чувства личности* и формирования у них упроченной *внутренней позиции* по отношению к самому себе, к жизни, к своему будущему.

Алеша попытался обсудить на страницах журнала «Развитие личности» сущностно значимую для многих воспитанников детских домов проблему отчуждения старших: подростков и взрослых воспитателей от младших детей, так остро нуждающихся в понимании, любви и причастности к их доле одиноких детей – сирот раннего и дошкольного возраста.

Помимо прочих тонкостей влияния социальных условий, обращенных к детству заботой, которая осуществлялась и неизменно осуществляется сегодня государственной системой, определяющее значение для ребенка имеет исторически частично сложившееся у человечества чувство любви к появившемуся на свет младенцу – ребенку, которого человеческое сообщество должно научиться выращивать в любви\*. Человеческое дитя принадлежит всем нам – его современникам, обязанным выступать посредниками, ответственными не только за его выживание, но и за уверенность в том, что он любим обществом и отдельными его представителями.

Я, обсуждая проблему «Инновационные аспекты нововведений учебника "Возрастная психология: Феноменология развития"» в качестве примера обратилась к принципиально новым составляющим феноменов, содействующих и определяющих оптимальное развитие и бытие личности на всех этапах онтогенеза.

Для включения внимания коллег в проблему развития и бытия человеческого дитя на этапах онтогенеза мною обсуждались следующие феномены:

1. Феноменология энергетического потенциала (телесного, психического и духовного начал человеческой сущности) на всех этапах онтогенеза;

<sup>\*</sup> Увы! Не все представители человечества несут в себе готовность любить другого человека, в том числе готовность любить детей вообще (от мала до велика) как драгоценных представителей рода человеческого.

- 2. Особенности развития детей из семьи и детей, лишенных родительского попечительства, которые закономерно попадают в принципиально различные социальные условия развития и бытия, неукоснительно определяющие их дальнейшую судьбу.
- 3. Свойственный детству феномен инфантильной надситуативной активности может предопределить регрессивное, асоциальное поведение. Особенно эта потенциальная тенденция чревата для судьбы детей, лишенных любви и родительского попечительства.

# Валерия Мухина

# ДЕТСТВО. СТРЕМИТЕЛЬНЫЙ ПУТЬ РАЗВИТИЯ – ОТ БЕСПОМОЩНОСТИ МЛАДЕНЦА ДО ГОДОВАЛОГО МАЛЫША\*

**Аннотация.** Человек по своей сущности может рассматриваться через три ипостаси: 1 – как результат эволюции, биосистема; 2 – как социально-историческое существо; 3 – как уникальная личность. В онтогенезе каждый возрастной период характеризуется особенным сочетанием названных сущностно значимых составляющих.

В нормальных условиях рождение младенца – появление нового человека является результатом физиологической и психологической готовности матери к его рождению. Новорожденный изначально беспомощен. Едва появившись на свет, он вынужден приспособиться к условиям существования, которые резко отличаются от существования в чреве матери. Жизнь новорожденного и его благополучие зависят от того, как его организм и психика могут адаптироваться к изменившимся условиям. Для организма многих новорожденных сам процесс рождения — физическое испытание, которое истощает организм и создает особую ситуацию стресса. Родившись и оправившись от потрясений, связанных с рождением, новорожденный начинает жить в заданных условиях и развиваться в соответствии с врожденным энергетическим потенциалом к развитию и бытию.

Младенчество — период, когда от малоподвижного образа жизни и сонливого состояния ребенок развивается в подвижное, веселое дитя. Очень быстро он
научается устанавливать зрительный контакт со взрослым, зрительно открывает свои руки, научается хватать предмет, а затем и манипулировать им. Он
исследует, рассматривает окружающий мир в ближайшем пространстве; ощупывает предмет руками, тянет его в рот и знакомится с предметом таким младенческим способом; он прислушивается, ищет источник звука и фиксирует его
взором; он беспрестанно манипулирует всем, что попадет в руки. Он вступает в
эмоциональные отношения с матерью и другими близкими взрослыми, удивительным образом научаясь от них этому. Он начинает испытывать тревогу при
виде незнакомого человека. Фактически младенец быстро становится ребенком,
способным реагировать на окружающих людей человеческими способами:

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

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

улыбкой, плачем, радостью, испугом. При этом он начинает различать отдельные, часто повторяющиеся ситуации, он начинает различать слова, обозначающие предметы, и значимых людей.

Младенчество — период, когда ребенок развивается в физическом, психическом и социальном плане чрезвычайно быстро, проходя за короткое время колоссальный путь от беспомощного новорожденного с малым набором врожденных реакций до активного дитяти, способного смотреть, слушать, действовать, решать некоторые наглядно воспринимаемые ситуации, взывать о помощи, привлекать внимание, радоваться появлению близких.

Ключевые слова: новорожденный; младенчество; врожденный энергетический потенциал к развитию и бытию; безусловные рефлексы; феноменологическая особенность младенчества – возможности усвоения нового опыта, приобретение свойственных человеку форм поведения; дистантные рецепторы (зрение и слух) развиваются у новорожденных быстрее, чем движения; комплекс оживления; установление эмоционального общения — первая социальная потребность ребенка; настроение как форма эмоциональной жизни; совместная деятельность взрослого и младенца; подражание действиям взрослого; отношение младенца к действительности оказывается с самого начала социальным отношением; нужда младенца в уходе, заботе и любви; младенцы в семье физически и психически активны; взрослые, общаясь с младенцем с самого начала используют речь; младенец в первую очередь научается распознавать эмоциональный тон речи; к шести месяцам младенец научается распознавать отдельные слова и реплики в контексте ситуации общения с мамой и близкими; к концу первого года у ребенка возникает связь между словом и предметом; начальная форма понимания речи; развитие движений и действий; хватание; манипулирование; ползание; направленность манипулирования на предмет; направленность на результат действия с предметом; наглядно-действенное мышление; развитие способности ориентировки в окружающем мире; развитие способности к обследованию предметов и к результату обследования; предмет как постоянно существующий; годовалый младенец из семьи и без попечения родителей.

**Abstract.** According to its essence a human being can be viewed in three hypostases: 1 - as a result of evolution, as a biosystem; 2 - as a social-historical creature; 3 - as a unique personality. Each ontogenetic period is characterised by a particular combination of these essential components.

Under normal circumstances, the birth of an infant – the emergence of a new human being is the result of the mother's physiological and psychological readiness for its birth. The newborn is initially helpless. As soon as it is born, it is forced to adapt to conditions of existence that are drastically different from those of the mother's womb. The newborn's life and well-being depend on how its body and psyche can adapt to the changed conditions. For many newborns, the birth process itself is a physical ordeal that exhausts the body and creates a special situation of stress. Having been born and having recovered from the turmoil of birth, the newborn begins to live in a given environment and develop in accordance with the innate energy potential for development and being.

Infancy – is the period when the child develops from a sedentary lifestyle and a sleepy state into a mobile, cheerful child. He quickly learns to make eye contact with an adult, opens his hands visually, learns to grasp and then manipulate an object. He

explores, examines the world around him in the immediate area; feels the object with his hands, pulls it into his mouth and gets to know the object in this infantile way; he listens, searches for the source of sound and fixes it with his eyes; he manipulates incessantly everything that comes into his hands. He enters into an emotional relationship with his mother and other close adults, learning surprisingly from them. He becomes anxious at the sight of a stranger. In fact, the infant quickly becomes a child capable of reacting to the people around him in human ways: smiling, crying, by joy or fear. At the same time, he begins to distinguish between individual, frequently repeated situations, he begins to distinguish between words for objects and meaningful people.

Infancy is a period in which the child develops extremely quickly physically, mentally and socially, passing in a short time from a helpless newborn with a small set of innate reactions to an active child capable of looking, listening, acting, dealing with some visually perceived situations, crying out for help, drawing attention and rejoicing at the appearance of loved ones.

**Keywords:** newborn; infancy; innate energetic potential for development and being; unconditioned reflexes; phenomenological feature of infancy – opportunities to assimilate new experiences, to acquire human-specific forms of behaviour; distant receptors (sight and hearing) develop faster in newborns than movements; animation complex; establishing emotional communication, the infant's first social need; moods as a form of emotional life; adult-infant co-activity; imitating the adult's actions; the infant's relationship to reality is a social relationship from the start; the infant's need for care, care and love; infants in the family are physically and mentally active adults use speech to communicate with the infant from the very beginning; the infant first learns to recognize the emotional tone of speech; by six months of age the infant learns to recognize individual words and cues in the context of situations with mother and loved ones; by the end of the first year the infant has a word/ object relationship; an initial form of speech understanding; development of movement and action; grasping; manipulation; crawling; object manipulation orientation; object result orientation; visual-actual thinking; development of orientation in the surrounding world; development of ability to examine objects and the result of the examination; object as permanently existing; one-year-old infant from family and without parental care.

Счастливая, счастливая, невозвратимая пора детства!

Л. Толстой

Детство, детский возраст – период жизни человека от рождения до отрочества (до 11–12 лет). В этот период ребенок проходит величайший путь в своем индивидуальном развитии от беспомощного существа, не способного к самостоятельной жизни, до вполне адаптированной к природе и обществу детской личности, уже способной взять ответственность за себя, своих близких и сверстников.

В первое десятилетие жизни психика ребенка в своем развитии проходит такое «расстояние», с которым не сравнится ни один последующий возраст. Это движение обусловлено прежде всего онтогенетическими особенностями возраста — детство природными предпосылками ориентировано на интенсификацию развития.

Однако не следует думать, что саморазвитие определяет это движение. Природные предпосылки, лишь соединяясь с социальными условиями, продвигают каждого ребенка с одного возрастного этапа на другой.

В период детства интенсивно развивается организм ребенка: росту сопутствует созревание нервной системы и мозга, что предопределяет психическое развитие. В этот возрастной период ребенок заметно развивается со стороны психических функций, общения, воли и чувств. У него постепенно накапливается энергетический потенциал к жизни в обыденных и экстремальных условиях. Он начинает проявлять себя как детская личность в отдельные моменты жизни.

Пройдя путь достижений в предметной, игровой и учебной деятельности, освоив рефлексию на себя и других как способ идентификации с идеалом и реальными образцами, научившись принимать позицию ответственности, ребенок становится способным рефлексировать и на всю совокупность жизненных явлений. Конечно, он по-прежнему нуждается в содружестве взрослого, но он уже предпринимает попытки к самостоятельному проникновению в глубинную сущность человеческих отношений.

В детстве для ребенка нет ничего естественнее, чем ощущение любви и защищенности в своей семье. Для ребенка семья – источник трепетных, эмоциональных переживаний. Поэтому, что бы ни толковали специалисты-футурологи об институте семьи, пока семья существует, для проживших в ней детские годы нет ничего священнее и прекраснее. В ретроспективе жизни каждый человек, обладавший в детстве семейным очагом, бескорыстной любовью близких, с сердечной приязнью, благодарно вспоминает эту счастливую пору.

Вот как писал о своем детстве Лев Николаевич Толстой (1828–1910):

«Счастливая, счастливая, невозвратимая пора детства! Как не любить, не лелеять воспоминаний о ней? Воспоминания эти освежают, возвышают мою душу и служат для меня источником наслаждений <...>

Вернутся ли когда-нибудь та свежесть, беззаботность, потребность любви и силы веры, которыми обладаешь в детстве? Какое время может быть лучше того, когда две лучшие добродетели – невинная веселость и беспредельная потребность любви – были единственными побуждениями в жизни?» (курсив мой, – В.М.) [3, с. 59, 61].

Невинная веселость и беспредельная потребность в любви – удивительное сочетание дара Творца детству.

Именно в детстве начинают складываться те глубинные различия между детьми, которые во многом предопределяют будущие сущностные характеристики их индивидуальностей, а следовательно, и выбор жизненного пути.

Возрастные этапы психического развития нетождественны биологическому развитию. Возрастная периодизация имеет исторические основания. Каждое общество определяет границы детства, исходя из традиционно сложившихся возрастных периодов человека.

Общество предъявляет свои требования к детству как периоду развития ребенка в контексте особого внимания к нему самого общества и семьи. Хотя общественные институты ориентированы на нужды человека каждого возрастного периода, детство в современных цивилизованных странах выступает как период, требующий от общества особого внимания в сфере охраны здоровья, физического, умственного и духовного развития, а также обеспечения социальной защиты ребенку. Эта ответственная

позиция государства и общественности связана не только и не столько с культурой гуманистических ожиданий, но и с насущной необходимостью готовить смену поколений именно в сензитивный период детства. Отсюда задача охраны материнства и детства, обеспечение детей дошкольного возраста государственными детскими садами и частными заведениями, обеспечение условий для начального обучения.

В действительности в индивидуальной жизни каждого ребенка высвечивает своя особая социальная ситуация: одних она обволакивает чистой любовью, развивает душевные и умственные способности; для других выступает в виде отчужденных условий существования со всеми вытекающими из этого плачевными последствиями. Однако как бы ни складывались индивидуальные условия развития ребенка, он проходит путь, приближенный к некоторым общим тенденциям развития во все основные периоды детства. Обратимся к рассмотрению этапов наиважнейшего возраста, определяющего во многом строй души, умственную культуру и даже дальнейшую судьбу человека.

### **МЛАДЕНЧЕСТВО**

Хранит Господь простодушных...

 $\Pi c. 114:6$ 

Дитя, не смею над тобой Произносить благословенья. Ты взором, мирною душой, Небесный ангел утешенья.

А. Пушкин «Младенцу»

### 1. Новорожденность: врожденные особенности и тенденции развития

Человеческое дитя родится совсем беспомощным. Долгое время новорожденный лежит не двигаясь, почти непрерывно спит, а в короткие промежутки бодрствования слабо сучит ручками и ножками.

Человеческое дитя «вооружено» от рождения гораздо слабее, чем детеныши большинства животных. И это не случайно: главные действия и поведенческие реакции, необходимые каждому виду животных, «записаны» в их мозге и появляются сами собой сразу или по мере созревания организма (изменяясь под влиянием окружающих условий). Мозг новорожденного содержит ограниченное число «записей» готовых действий. Зато большая часть детского мозга свободна и предназначена для присвоения («записи») того, чему ребенок научится от взрослых. Человеческие действия ребенок усваивает (присваивает) уже при жизни.

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

# Мгновения счастливой поры перехода малыша Марка из младенчества в ранний возраст









На руках у дедушки Артура

Со своей мамой Соной

Маленький Марк в окружении любящих его родных (сл.направо: мама Сона, дед Артур с Марком на руках, бабушка Рузанна, тетя Ани). Фото Арама – папы Марка

Марк – счастливое, любимое семьей дитя

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

В первые дни можно также отметить следующее. Сильное раздражение кожи (укол, например) вызывает защитное отдергивание, мелькание какого-либо предмета перед лицом — зажмуривание, а резкое увеличение яркости света — сужение зрачка и т. д. Эти реакции — *защитные рефлексы*.

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

*рефлексы*. Прикосновение к углам губ, к щекам вызывает у голодного ребенка реакцию поиска: он поворачивает головку в сторону раздражителя, открывает рот.

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

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

Большинство врожденных реакций необходимы ребенку для жизни. Они помогают ему приспособиться к новым условиям существования. Благодаря этим рефлексам для новорожденного становится возможным новый тип дыхания и питания. Если до рождения плод развивается за счет организма матери (через стенки сосудов плаценты – детского места – из крови матери в кровь зародыша поступают питательные вещества и кислород), то после рождения организм ребенка переходит к легочному дыханию и так называемому оральному питанию (через рот и желудочно-кишечный тракт). Это приспосабливание происходит рефлекторно. После того как легкие наполняются воздухом, целая система мышц включается в ритмические дыхательные движения. Дыхание осуществляется легко и свободно. Питание происходит с помощью сосательного рефлекса. Американский психолог немецкого происхождения Э. Эриксон (1902-1994) совершенно справедливо писал: «Как только разрывается симбиоз новорожденного младенца с телом матери, происходит встреча врожденной и более или менее скоординированной способности ребенка сосать материнскую грудь с более или менее скоординированной способностью и желанием, интенцией, матери кормить младенца и радоваться ему» [4, с. 107]. Врожденные действия, включенные в сосательный рефлекс, на первых порах еще плохо согласованы между собой: ребенок при сосании захлебывается, задыхается, у него быстро иссякают силы. Вся его активность направлена на сосание ради насыщения. Очень большое значение имеет также установление рефлекторного автоматизма терморегуляции: организм ребенка все лучше приспосабливается к температурным перепадам.

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

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

Как показали исследования, в сравнительно небольшом наборе врожденных реакций ребенка на внешние раздражители есть много рефлексов, на основе которых ничего не развивается. Это *атавистические рефлексы*, наследство, полученное ребенком от

животных предков. Такими являются цеплятельный рефлекс и рефлекс ползания. Движения, связанные с этими рефлексами, в дальнейшем угасают. Цеплятельный рефлекс заключается в том, что ручка сжимается в кулак в ответ на раздражение ладони. Движения ребенка, необходимые для его психического развития, для развития способности взаимодействовать с внешним миром, формируются на основе хватания, которое возникает при раздражении пальцев, а не этого цеплятельного рефлекса. Цеплятельный рефлекс угасает раньше, чем начинает складываться хватание. Рефлекс ползания при упоре на подошвы также не является исходным для развития самостоятельного передвижения в пространстве. Как показали наблюдения, подлинное ползание начинается не с отталкивания ножками, а с движений рук: ребенок тянется к привлекшему его внимание предмету, «переступает» руками и продвигается вперед.

Хватание и ползание начинают формироваться значительно позже — при взаимодействии ребенка со взрослым, который побуждает и тренирует эти действия.

Ребенок гораздо меньше «вооружен» врожденными формами поведения, чем детеныш животного. У ребенка все человеческие формы поведения еще должны сложиться за счет эволюционно и исторически дарованного ему энергетического потенциала для развития и бытия.

**Особенности развития органов чувств. Значение упражнения органов.** Ребенок рождается более беспомощным, чем детеныши многих животных. Однако отсутствие значительного количества врожденных форм поведения составляет не слабость, а силу ребенка.

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

Потребность в получении впечатлений связана в своих истоках с ориентировочными рефлексами и развивается в зависимости от готовности органов чувств ребенка получать эти впечатления. Хотя зрительный и слуховой аппараты новорожденного начинают действовать с первого дня, их работа крайне несовершенна.

На протяжении первых недель и месяцев жизни зрение и слух быстро совершенствуются. Ребенок начинает следить глазами за движущимися предметами, а потом останавливает взор на неподвижных предметах. Он реагирует на нерезкие звуки, в частности на голос взрослого. В ответ на зрительные и слуховые раздражители возникает пока еще кратковременная задержка импульсивных движений ручек, ножек и головы; прекращение плача свидетельствует о *зрительном и слуховом сосредоточении*.

0, 1, 3\*. Ира 3. Находилась в состоянии эмоционально-отрицательного возбуждения, но зрительное сосредоточение на игрушке вызвало его торможение, которое продолжалось в течение всего времени (1 мин 44 с), пока Ира следила взором за медленно передвигаемой из стороны в сторону игрушкой.

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

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

Важная особенность новорожденного состоит в том, что зрение и слух развиваются у него быстрее, чем телесные движения. Эта особенность отличает ребенка от детеньшей животных, у которых в первую очередь совершенствуются движения.

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

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

Взрослый подносит к лицу ребенка предметы, наклоняет свое лицо, разговаривает с ребенком, тем самым активизируя его ориентировочные реакции.

Развитие эмоциональной сферы. Комплекс оживления. Новорожденный начинает свою жизнь с крика, который в первые дни носит безусловный рефлекторный характер. Первый крик – результат спазма голосовой щели. Спазм сопровождает первые дыхательные рефлексы. Некоторые ученые считают, что первый крик – это и первое проявление отрицательной эмоции: спазмы вызывают чувство стеснения. В данном случае действительно невозможно различить мышечную реакцию и эмоциональное отношение – у новорожденного еще нет никакого

жизненного опыта. Однако можно утверждать, что уже в первые дни жизни ребенок криком отвечает на неприятные ощущения, связанные с потребностью в пище, сне, тепле: основанием для крика служат голод, мокрые пеленки и т. д.

При нормальном воспитании оглушительное «уа» новорожденного переходит в менее бурное выражение отрицательной эмоции – плач.

*Плач* становится естественным выражением всякого рода страдания, идет ли речь о физической боли или (конечно, намного позднее) о душевном горе.

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

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

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

### 2. Собственно младенчество

**Роль общения со взрослым в развитии ребенка**. Жизнь и развитие младенца целиком зависит от взрослого. Взрослый удовлетворяет органические потребности ребенка – кормит, купает, переворачивает его с одной стороны на другую. Взрослый удовлетворяет и растущую потребность в разнообразных впечатлениях: младенец заметно оживляется, когда его берут на руки. Перемещаясь в пространстве благодаря взрослому, ребенок имеет возможность видеть большее число предметов, дотрагиваться до них, а затем и схватывать. От взрослого исходят также основные слуховые и осязательные впечатления.

Уже в комплексе оживления обнаруживается положительное эмоциональное отношение ребенка ко взрослому, явное удовольствие от общения с ним. Такое отношение продолжает нарастать на протяжении всего периода младенчества. Эмоциональное общение со взрослым безусловно сказывается на хорошем настроении



Сын радости! Дюка с мамой (0, 6, 0)\*\*

ребенка. Если малыш капризничает и не хочет оставаться в одиночестве, то подошедший к нему взрослый одним своим появлением поднимает настроение\* ребенка, и младенец может вновь остаться один и развлекаться теми игрушками, которые перестали было его интересовать. К четырем-пяти месяцам общение со взрослыми приобретает избирательный характер. Малыш начинает отличать своих от чужих, знакомому взрослому он радуется, незнакомый может вызвать у него неудовольствие или даже испуг. В этот период жизни у здорового младенца спокойное настроение и постоянно улыбчивое личико, если оно обращено к расположенному ему человеку. Здоровый, ухоженный младенец действительно может быть воспринят как ангел утешения, который при своей малости может даровать взрослому человеку прилив сил и вдохновение.

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

При правильных методах воспитания непосредственное общение (общение ради общения), характерное для начала младенчества, скоро уступает место общению по поводу предметов, игрушек, перерастающему в совместную деятельность взрослого и ребенка. Взрослый как бы вводит ребенка в предметный мир, привлекает его внимание к предметам, наглядно демонстрирует всевозможные способы действия с ними, часто непосредственно помогает ребенку выполнить действие, направляя его движения. Совместная деятельность взрослого и ребенка состоит в том, что взрослый руководит действиями младенца, а также в том, что младенец, будучи не в состоянии сам выполнить какое-либо действие, обращается к помощи и содействию взрослого.

- 0, 8, 0. Жаклин наблюдает, как ее мать плавно размахивает матерчатой оборкой. Когда это зрелище кончается, Жаклин кладет руку матери на оборку и подталкивает, чтобы заставить мать повторить действие.
- 0, 10, 0. Жаклин берет отца за руку, кладет руку на подвешенную куклу, которую она сама не может заставить двигаться, и давит на его указательный палец, чтобы заставить отца сделать то, что ей требуется. (Из наблюдений Ж. Пиаже.)

<sup>\*</sup> Настроение – одна из форм эмоциональной жизни человека (как взрослого, так и младенца). Душевное состояние: приподнятое настроение; настроение душевного спокойствия, тишины; унылое настроение и др. Настроение определяет эмоциональный тонус – психофизиологические комплексы процессов и состояний человека.

<sup>\*\*</sup> Из архива В.С. Мухиной.

Большое значение в совместной деятельности ребенка и взрослого имеет развивающаяся на протяжении младенчества способность подражать действиям взрослого. Она открывает всерасширяющиеся возможности обучения. В семьдевять месяцев ребенок внимательно следит за движениями и речью взрослого. Чаще всего он воспроизводит показанное ему действие не сразу, а спустя некоторое время, иногда даже несколько часов. Нередко подражание возникает после многократного показа.

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

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

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

Младенец обычно очень рано вводится в ситуацию общения со взрослыми. В общении проявляется направленность одного человека на другого, происходит взаимодействие участников коммуникации, когда действие одного предполагает ответное действие другого и внутренне на него рассчитано. Исследование поведения детей с первых недель жизни показало, что в первое время после рождения потребность в общении с окружающими людьми у младенца отсутствует. Позднее она возникает не сама по себе, а под воздействием определенных условий. Таких условий два.

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

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

Эмоциональные контакты с детьми в возрасте двух, трех, четырех месяцев показывают, какой глубокий восторг вызывает у них ласковый разговор взрослого человека, который никогда никого из них не кормил и не пеленал, но теперь, нагнувшись, улыбается и нежно гладит. Долгих 7 мин (столько, сколько продолжалась встреча) младенец не сводил сияющих глаз с лица взрослого, гулил, перебирал ножками и не уставал радоваться. (По материалам наблюдений М.И. Лисиной в условиях дома малютки.)

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

Взрослый не только удовлетворяет растущие потребности ребенка и учит его действовать с предметами, но и определенным образом оценивает поведение ребенка, поощряет его улыбкой, хмурит брови и грозит пальцем, если малыш поступает не так, как от него ожидают.

Благодаря этому младенец постепенно усваивает положительные привычки, учится правильно действовать с предметом. Нарастающая потребность в общении со взрослым вступает в противоречие с возможностями общения. Это противоречие находит свое разрешение в понимании человеческой речи, а затем и в овладении ею. Младенцы в семье физически и энергетически активны. В возрасте к семи месяцам они, цепляясь за перильца кровати могут самостоятельно встать, но они еще не умеют самостоятельно сесть. Устав, они призывно плачут,



Сыны радости! Андрюша и Кирюша: «Мы уже стоим!» (0, 7, 5)\*

взывая о спасении. Случается: держась за перильца, они повисают на руках, а затем падают – тем самым решая свою проблему.

Формирование предпосылок усвоения речи. Потребность общения создает основу для возникновения подражания звукам человеческой речи. Ребенок рано начинает затихать, прислушиваться, если взрослый с ним заговаривает. После трех месяцев, когда ребенок в хорошем расположении духа, он постоянно издает звуки, гулит. Часто гуление становится интенсивнее, если взрослый наклоняется над кроваткой. Издавая звуки, младенец прислушивается к ним. Случается, что он подражает себе: подолгу воспроизводит звуки, которые первоначально произнес случайно. Несколько позже (в возрасте около четырех месяцев) ребенок может довольно выразительно подражать ритму произносимых звуков. Например, когда его укачивают и при этом

<sup>\*</sup> См.: *Мухина В.С.* Таинство детства: в 2-х т. Т. 1. 3-е изд. Екатеринбург, 2005. С. 47. Здесь и далее ссылки на Т. 1 данного издания.

напевают: «А-а-а! А-а-а!», младенец воспроизводит необязательно сам звук, но ритм (звук может быть различным: «Ы-ы-ы!» или «О-о-о!»).

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

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

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

- 0, 5, 9 0, 5, 15. Андрюша и Кирюша верно реагируют на слова: «Иди ко мне» (конечно, они не всегда произносятся с одной и той же интонацией). Сразу тянут ручки. Однажды малышу нарочно сказали сердитым голосом: «Иди ко мне». Ребенок начал кривить рот, готовый вот-вот расплакаться. Тут же сменили интонацию. Приветливо сказанные слова «Иди ко мне» вызвали обычную реакцию: заулыбался и протянул ручки.
- 0, 10, 0-0, 11, 0. Близнецы хорошо узнают и показывают по требованию многие предметы домашнего обихода, одежду.

Показываю детям книжку с яркими картинками. После того как назову один-два раза предметы на картинке, дети легко их узнают. На странице, например, нарисовано четыре картинки – кошка, курица, дом, девочка. Спрашиваю: «Где киса?» – показывают. «Где курочка?» – не ошибаются тоже. И далее все показали верно.

Но вот другая картинка: волк и козлик. Нарочно грубым голосом говорю: «Это волк». Елейным голосом: «Козлик». Спрашиваю тем же тоном: «Где волк?» – показывают верно. «Где козлик?» – тоже верно. Меняю интонацию. Вопрос о волке задаю тем же тоном, каким говорила прежде о козлике. Дети показывают на

козлика. Теперь тем же тоном спрашиваю о козлике. Показывают на козлика. Грубым голосом спрашиваю о козлике. Показывают на волка. Дети реагируют прежде всего на интонацию. (Из дневника В.С. Мухиной.)

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

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

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

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

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

В это время младенец из дома малютки (позже – Центра содействия семейному воспитанию) не имеет счастливой возможности так близко и так для его развития значимо общаться с любящим его взрослым и особым интонированием, удерживающим его глубоким вниманием взрослого, и особой интонацией, обучающей его тонкому зрительному и слуховому восприятию.

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

К концу первого года в ответ на слово взрослого у младенца может возникнуть и речевая реакция. При этом чаще всего на вопрос: «Где папа?» – малыш поворачивает голову к отцу и радостно сообщает: «Па-па»; «Где дети?» – малыш оживляется, смотрит на детей и вторит: «Де-ти»; «Где часы?» – ребенок весело прыгает, находит часы глазами и повторяет: «Тси» или «Ти-си». Обычно к концу года младенцы могут произносить от 4 до 10-15 слов. Более «немыми» чаще оказываются мальчики.

Пассивный запас слов гораздо богаче. Это названия большинства игрушек, посуды, одежды; это приказы типа «Дай!», «Закрой!», «Нельзя!», «Иди сюда!», «На!», «Найди!»; это слова, определенным образом классифицирующие людей: «мама», «папа», «баба», «дети», «тетя», «дядя».

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

*Лицо младенца*. В строении лица новорожденного помимо общечеловеческих признаков выражены родовые (прежде всего родительские) и индивидуальные отличия. Строение лица имеет свою возрастную специфику: мозговая часть черепа доминирует над лицевой. По объему лицевой отдел у новорожденного составляет  $^{1}/_{8}$  от всей поверхности головы; сама голова  $^{-1}/_{4}$  от всей длины тела (у взрослого голова занимает  $^{1}/_{8}$  от всей длины тела).

Высота лицевой части увеличивается с каждым месяцем, хотя до конца младенчества подбородок еще не определяется.

Постепенно на протяжении младенчества меняется подвижность лица. При рождении лицо младенца представляет собой своеобразный экран, на который проецируются (иррадиируют) реакции его организма. Первые три месяца доминирует мимика неудовольствия, плача и сытого благополучия. На третьем месяце появляется улыбка. Постепенно мимика обогащается и ее элементы закрепляются. Экспрессия лица устанавливается у ребенка весьма своеобразно — мимика выразительная, но ограничена оттенками [5]. Выразительность лица младенца постепенно становится более разнообразной. Появляются не только фиксированные выражения удовольствия в виде улыбки и смеха, но и упреждающие выразительные мины: настороженность, готовность к испугу, к капризу и много других новых младенческих выражений. Младенец из полноценной семьи обретает большую выразительность в мимических и пантомимических действиях, которые носят как врожденный, так и приобретенный социальный характер.

Особое выражение обретает лицо младенца, когда ребенок пристально наблюдает за действиями взрослого и вдруг вперяет пронизывающий взгляд в глаза смотрящего на него человека. Возникает впечатление неожиданно мудрого, глубокого проникновения, превосходящего духовные возможности самого младенца\*. Это впечатление тут же снимает непосредственная беззубая младенческая улыбка.

Лицо младенца, обладая притягательной силой этологической сигналистики детеньша, обнаруживает колоссальные возможности социализации и предстоящего душевного роста дитяти человеческого.

Лицо младенца из семьи уже куда выразительнее, чем у младенца, лишенного материнского попечительства.

<sup>\*</sup> Этот взгляд появляется в младенчестве в возрасте от 9 до 11-12 мес. Выражение проникающей мудрости младенческого взгляда было подмечено художниками. Вспомним, например, взгляд младенца Христа у Рафаэля («Мадонна с младенцем»).

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

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

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

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

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

**Хватание**. Развитие хватания начинается на третьем-четвертом месяце жизни. Ребенок, лежа в кроватке или манеже, поднимает руки над грудью, как бы ощупывает одной рукой другую, захватывает и перебирает пальчиками попавший в руку угол пеленки. Кажется, что ребенок ощупывает то, на что натыкается его рука. (Но эти движения только внешне похожи на ощупывание. Подлинное ощупывание, то есть выяснение свойств предмета путем осязания, как показывают исследования, становится возможным к концу младенческого возраста.)

Если взрослый вкладывает в руку ребенка предмет, возникает попытка его удержать. Вскоре ребенок начинает сам тянуться к висящей игрушке, хотя в течение некоторого времени он часто промахивается, а если и достает игрушку, то лишь задевает ее, а захватить не может. Только в четыре с половиной-пять месяцев дети начинают обычно свободно доставать, захватывать и удерживать висящую игрушку, а вскоре (к шести месяцам) уже могут достать ее одной рукой. Но эти достижения еще не значат, что ребенок полностью овладел хватанием. Оно еще очень несовершенно. Рука, протягиваемая к предмету, движется не по прямой линии, а петлеобразно, по дуге, часто отклоняясь в сторону от нужного направления. Все предметы ребенок пытается хватать одинаково, прижимая пальцами к ладони.

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

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

Но вскоре манипуляции с предметом усложняются. Даже простейшие действия (размахивание, толкание, сжимание предмета) вызывают тот или иной результат — перемещение игрушки в пространстве, ее приближение и удаление, бренчание погремушкой, поиск резиновой куколки. Ребенок начинает замечать этот результат и активно его воспроизводить. Здесь уже можно говорить о наглядно-действенном мышлении.

- 0, 3, 29. Лоран схватил нож для разрезания бумаги. Мгновение смотрел, затем начал раскачивать, держа в левой руке. В ходе этих движений предмет случайно коснулся прутьев колыбели и возник звук. Лоран стал энергично махать рукой, ожидая воспроизведения звука.
  - 0, 4, 3. Лоран размахивает ножом и при этом смотрит на предмет.
- 0, 4, 6. Движения преднамеренные. Лоран проводит ножом по прутьям колыбели. (Из наблюдений Ж. Пиаже.)

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

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

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

К концу первого года жизни в манипуляциях ребенка с предметами появляется новая важная особенность. По внешнему виду действия в основном остаются такими же, как и раньше. Это укладывание, вкладывание, нанизывание, открывание и т. п., только выполняются они более точно. Если раньше ребенок производил действие одним (как правило, показанным ему взрослым) способом и с данными ему для этого предметами, то теперь он пытается повторить знакомое действие со всеми возможными предметами, иногда видоизменяя само действие в зависимости от особенностей этих предметов.

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

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

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

0, 10, 0 – 0, 11, 0. Андрюша и Кирюша пускают в тазу с водой игрушечных рыбок. От воды на стену падает яркий блик. Как только дети сунули ручки в воду,

блик разбился на десятки солнечных зайчиков. Малыши вдруг увидели на стене и потолке прыгающие световые пятна. Они недоуменно смотрят на движущиеся световые пятна, пока те не останавливаются. Дети возвращаются к игре, суют ручки в воду, и опять их внимание привлекает движение на стене и потолке. Они снова смотрят на движущиеся пятнышки. Как и в первый раз, пятнышки перестают двигаться, и ребята теряют к ним интерес.

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

Итак, развитие манипулирования состоит в переходе от направленности на предмет к направленности на результат действия с предметом и в дальнейшем усложнении достигаемых результатов. Вначале это перемещение или изменение, вызывающее проявление скрытого свойства (например, звучания) одного предмета, затем придание определенного взаимного положения другим предметам. Мы можем воочию наблюдать генезис наглядно-действенного мышления, в котором постепенно закладываются основы наглядно-образного мышления.

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

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

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

Итак: к началу младенчества происходит известное уточнение работы зрительного и слухового аппаратов, связанное с их упражнением, возникает зрительное и слуховое сосредоточение. В начальный период младенчества совершенствование зрения и слуха продолжается в том же направлении. Как показывают наблюдения, к

трем-четыреммесяцам, то есть до овладения ползанием, хватанием иманипулированием, это совершенствование в основном заканчивается. Ребенок вполне свободно следит за предметами, движущимися в любом направлении, с различной скоростью и на любом расстоянии. Он может сосредоточить взор на предмете практически на неограниченное время (до 25 мин и дольше). Возникают так называемые *инициативные движения глаз* – перевод взора с одного предмета на другой без всякой внешней причины.

Слуховое сосредоточение тоже становится длительным. Его вызывают любые негромкие звуки, чем-либо привлекающие младенца. Зрение и слух начинают координировать: ребенок поворачивает голову в ту сторону, откуда раздается звук, ищет глазами его источник.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

медленно его двигает, а затем уже применяет привычные формы манипулирования, причем не механически, а как будто выясняя, на что этот предмет пригоден.

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

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

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

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

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

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

0, 10, 16. Лоран открывает истинные отношения между подставкой и целевым объектом и вследствие этого — возможность использовать первую для того, чтобы подтянуть к себе последний. Я кладу свои часы на большую красную подушечку и помещаю ее прямо перед ребенком. Лоран пробует взять часы, но это ему не удается. Он хватает подушку и тащит ее к себе. (Из наблюдений Ж. Пиаже.)

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

В младенчестве можно наблюдать выраженные индивидуальные различия в психическом развитии.

## 3. Годовалый младенец – из семьи и без попечения родителей

Счастливая ли пора детства у лишенных родительского попечительства?

В. Мухина

Различия между младенцами из семьи и без попечения родителей разительны. Мы памятуем о том, что здесь и сейчас очень важно повторить: жизнь и развитие ребенка в младенческом возрасте целиком зависит от взрослого. В младенчестве, как это показал Э. Эриксон, получивший широкую известность благодаря работам в области социально психологической теории жизненного цикла [4, с. 106]. Ученый писал: «Фундаментальной предпосылкой ментальной витальности является чувство базисного доверия — формирующаяся на основании опыта первого года жизни установка по отношению к себе и к миру. Под "доверием" я подразумеваю собственную доверчивость и чувство неизменной расположенности к себе других людей» [4, с. 106]. При этом психолог писал, что у многих взрослых подчас радикально снижено базисное доверие и превалирует «базисное недоверие».

Ребенок в период младенчества остро нуждается в трех необходимых ему условиях попечительства: 1- в надлежащем его возрасту питании и контроле за внешними условиями его активности и сна; 2- в безопасности; 3- в любви матери и других близких — во всех тех условиях, которые содействуют успеху в физическом и психическом развитии.

Ребенок, лишенный любви и попечительства со стороны матери, дитя, которого не пестует любящая его кровная мамочка, матушка, попадает в отчужденные для него социальные условия, в глухую изоляцию от теплой, нежной любви, в условия одинокого существования в этом чуждом для него мире.

Еще в первые годы возникновения СССР были сделаны первые попытки оказания помощи в развитии детей, потерявших родителей и содержащихся в домах ребенка.

Среди энтузиастов и профессионалов в области изучения нервно-психического развития детей первых лет жизни следует назвать советского физиолога, чл.-корр. АМН СССР, профессора Николая Матвеевича Щелованова (1892 – 1984), который совместно со своими сотрудниками разрабатывал руководство по воспитанию детей в домах ребенка и в яслях.

Н.В. Щелованов анализировал предпосылки для успешной организации воспитательной работы в домах ребенка [6]. Ученый указывал на значимость обсуждения вопроса о воспитании детей, утративших родителей и помещенных в дома младенца и другие закрытые учреждения. Н.В. Щелованов писал о бессистемности, неправильном или одностороннем подходе к воспитанию со стороны работников домов младенца, а также указывал на недоучет значения необходимых для развития детей оздоровительных и воспитательных мероприятий.

Н.В. Щелованову с небольшим числом сотрудников и товарищей по работе в течение ряда лет удалось организовать и вести изучение развития детей с момента

рождения до года. Полученный большой фактический материал и некоторые его теоретические обобщения позволили коллективу спроектировать систему мероприятий по воспитанию младенцев в возрасте от рождения до года. Результаты анализа итогов своих исследований и ряда других учреждений дали ученому основание писать о том, что существует ряд помех, которые затрудняют и задерживают усовершенствование постановки дела в домах младенца [6].

Ученый указал на основные помехи, существующие в органах здравоохранения. Во-первых, в органах здравоохранения существует неправильный взгляд на дома младенца как на временную организацию, которая скоро, за ненадобностью, перестанет существовать, над усовершенствованием которой поэтому не стоит особенно много работать, не стоит тем более производить значительных капитальных затрат на мероприятия, улучшающие перспективу этих учреждений... Этот взгляд остался у работников еще со времени первых лет после революции: «Взгляд на дома младенца как на временную организацию упорно сохраняется и сейчас. Необходимо отрешиться от этого неправильного взгляда» [6, с. 19]. Ученый утверждал, что дома младенца нужны для детей навсегда утративших родителей.

Исследователь предлагал органам здравоохранения усилить работу по оборудованию гигиеническими и воспитательными пособиями по подбору и квалификации их работников, по методическому руководству и контролю за их работой.

Во-вторых, основным обстоятельством, мешающим получению положительных результатов в рассматриваемой области, является бессистемность организации работы: «... специализированные учреждения для обслуживания возрастных категорий детей до сего времени оказываются разрозненными и административно подчиненными различным инстанциям» [6, с. 19].

Н.В. Щелованов совершенно справедливо отмечал: «Отсутствие своевременного перевода детей из одного учреждения в другое – условия, совершенно обязательного и элементарного для принятой организации, обслуживание детей в форме дифференцированных по возрастам и специализированных закрытых учреждений вызывает наиболее отрицательные последствия» [6, с. 20].

Кроме того, Н.В. Щелованов указывал на нарушение установленных решений ответственных организаций: «За предшествующие годы почти обычным стало такое положение, что дети иногда на многие месяцы задерживаются в приемных пунктах, где они должны выдерживать только трехнедельный карантин; в домах младенца, предназначенных для детей до года, дети живут до 3-х лет и дольше» [6, с. 20]. Этот факт можно наблюдать по сей день...

Н.В. Щелованов выражал чувство отчаяния от глубокого понимания реальности: «Бессистемность и неорганизованность, в частности, несогласованность в работе органов здравоохранения и просвещения порождают эти факты, так как чаще всего длительная задержка образуется при переводе детей из домов ребенка в дошкольные детские дома...» [6, с. 20]. При этом сеть приемно-карантинных пунктов, домов младенца и домов ребенка, сама по себе достаточная для обслуживания детей раннего возраста, часто оказывается переполненной [6, с. 20].

Далее Н.В. Щелованов предупреждал, что задержка детей до 3-х и более лет в домах младенца, специализированных для работы с детьми до года, приводит к тому, что дети в возрасте второго и третьего года оказываются в условиях, для них не

соответствующих. Одежда, оборудование, помещение и вся воспитательная работа, рассчитанные для детей первого года, оказываются для них неподходящими, что неизбежно неблагоприятно отражается на жизни и развитии этих детей. В этом случае врачи и сестры не подготовлены к тому, чтобы вести довольно сложную и разнообразную работу с детьми дошкольного возраста. Специалистов, подготовленных к работе с детьми следующего возрастного этапа, как правило, еще нет. В неблагоприятных условиях для жизни и развития дети начинают заметно отставать в физическом и психическом развитии: они становятся энергетически вяльми, акинетичными гипотрофиками, что затрудняет их воспитание. Эти отрицательные явления исчезают коль скоро начинается правильно организованная работа специалиста с ребенком.

Если с момента приема детей создать необходимые условия для их развития, то дети развиваются хорошо: нормально растут и прибавляют в весе, своевременно оформляют общие движения — около 4-5 месяцев начинают самостоятельно хватать предметы в руки и играть с ними\*; переворачиваться со спинки на живот и обратно; около 7 месяцев сидеть и ползать; в 8-9 месяцев подниматься на ножки, цепляясь за что-нибудь; ходить с опорой; к 11-13 месяцам начинают самостоятельно ходить; чувствуют себя хорошо, активны; часто «гулят» и «лепечут».

Обсуждая проблемы «младенцы в доме малютки», я постаралась обратить внимание моих студентов — будущих профессиональных психологов на то обстоятельство, что ребенок, начиная с первых дней младенчества, обнаруживает зависимость от присутствия рядом с ним заинтересованного в нем взрослого. Н.М. Щелованов вполне правомерно был организатором всех предметных условий, определяющих развитие и бытие младенца. Однако он имел в виду (предмет: форму, цвет, функциональное назначение и возможности их замещений) прежде всего предметное оснащение среды, но о сопутствующем малышам профессионально подготовленным взрослом он (увы!) специально не писал.

Однако все возрастные достижения и, особенно, *активность* и энергичность – качества психики, которые развиваются благодаря специальному вниманию взрослого к младенцу. Естественнее всего, если рядом с младенцем заботливая и любящая его мама.

В связи с обсуждением значения взрослого для развития физического и психического потенциала младенца, считаю поучительным обратиться к материалам американских врачей-педиатров: доктора медицины Салли Прованс (1916–1974) и доктора медицины Розы Липтон.

Исследовательницы представили материал о двух младенцах – одного из приюта и одного из семьи [7].

Врачи-педиатры отмечали: «Тедди, приютский младенец, изучался нами с середины третьей недели жизни в течение продолжительного времени. Ларри, младенец из семьи, был одним из объектов нашего лонгитюдного изучения детского развития, его мы знаем с самого рождения.

<sup>\*</sup> Сегодня психологи говорят: «манипулировать» предметами.

Представляемые данные позволяют сравнивать и проводить различия в их поведении и развитии. Мы выбрали Тедди, поскольку он был лучшим в своей группе и отставание в его развитии в первый год было не таким значительным, как у всей продолжительно наблюдавшейся группы. Ларри, младенец из семьи, ни в каком отношении не был развит лучше группы «семейных» младенцев, а был средним, обычным ребенком. Выбором лучшего из приютской группы и среднего из семейной: мы надеемся показать без опасения преувеличения различия в развитии младенцев, имеющих должный материнский уход и лишенных его.

Оба младенца при рождении весили по 4 фунта [1,814 кг] и могли считаться здоровыми и крепкими...

Тедди, которого в десятидневном возрасте доставили из госпиталя в приют, был впервые нами осмотрен в возрасте двадцати дней. Тогда это был хорошо упитанный, крепкий ребенок, съедавший положенное ему количество пищи. Чувствовалось его преимущество в развитии нервной и мышечной систем; впечатление об особенно хорошем развитии создавали в первую очередь схемы организации рефлексов, начало замещения некоторых неонатальных рефлексов\* на более зрелые формы поведения, его визуальная живость. Более того, он был сильным и крепким, громко кричал, и его физический рост протекал нормально.

В течение нескольких месяцев, в которых его развитие так же характеризовалось задержкой, как и у остальных младенцев его окружения, результаты тестирования Тедди, его поведение и активность были не так сильно нарушены, как у других. Никогда до конца не было ясно, почему Тедди оказывался относительно лучше других приютских младенцев. Однако мы можем допустить две возможности: 1. Его врожденное биологическое наследие могло быть весьма хорошим, что можно предположить из признаков быстрого созревания в первые месяцы. 2. Он представлял собой проблему в отношении своего питания тем, что часто упускал соску бутылки и начинал кричать. Поскольку он был наделен громким голосом, нарушающим обычный покой, он получал больше внимания от прислуги. Хотя прислуга была не всегда довольна им и считала хлопотными его протесты, результатом все же были его более частые контакты со взрослыми в первые семь-восемь месяцев.

На время осмотра, приходящегося на возраст в двадцать шесть недель [6,5 мес.], дела у Тедди шли относительно хорошо. Это был крепкий, привлекательный младенец с умеренно сильным стремлением к двигательной активности. Он был способен интересоваться тестовыми материалами так долго, сколько «экзаменатор» мог не отвлекать его внимания игрушками. Его интерес к тестовым материалам был сильнее, чем у остальных приютских детей, развитие его функций также было на высоком уровне. Не было признаков беспокойства при виде незнакомца. Он приветствовал исследователей дружеской, милой улыбкой, временами активно начинал контакт улыбкой или касаясь одного из нас. Прислуга говорила, что не может же она удерживать его бутылку, а он стремился выпустить ее изо рта, а после этого визжал так пронзительно, что сиделке приходилось подходить к нему и держать несколько минут. Его часто усаживали на маленькое парусиновое кресло-качалку, чтобы он не был таким шумным.

<sup>\*</sup> Неонатальные рефлексы – врожденные рефлексы новорожденного.

Коэффициент его развития по тесту Гезелла был равен 108, по шкале Бине – 122. Высокая оценка по шкале Бине была обусловлена главным образом его активностью в поиске социальных контактов и хорошим двигательным развитием. Однако по тестам он был несколько хуже среднего уровня своего возраста: он не протестовал, когда у него отбирали игрушку, и не пытался вернуть ее; он, по всей видимости, не различал знакомых и незнакомых ему людей, не отличал бутылку от куклы. Самым слабым его местом было общение, в возрасте шести недель [1,5 мес.] он был ниже среднего уровня. В двадцать четыре недели [6 мес.] у него было несколько развитых схем общения в виде ворчания и мычания и спонтанных звуков, но он минимально использовал голос в социальных контактах. Задержка была и в имитационной активности, как в мимике, так и в звуках. Хватание было развито согласно возрастному нормативу, однако он не был так умел в использовании своих рук, как это предполагается схемой развития. Он качался, когда его держали на руках, а также лежа и сидя на коленях [взрослого]. Можно сказать, что он был каким-то негнущимся и совсем не прижимался к тому, кто его держал. Он проявлял интерес к двигательной активности и, вертясь, мог изменять положение. Поведение в лежачем положении было более развито, чем в сидячем. Очевидно, было и уменьшение количества контактов рук со ртом по сравнению с предыдущими наблюдениями. И совсем не было сосания пальцев.

Таким образом, в возрасте двадцать шесть недель (шесть месяцев) Тедди производил впечатление более благополучного, чем остальная группа. Однако наряду с признаками хорошего развития можно было заметить и начинающееся отставание некоторых функций, которое стало еще большим в последнюю половину первого года. Диагностика его развития в возрасте 32 недель [8 мес.], 38 недель [9,5 мес.], 45 недель [11 мес. 1 нед.], 55 недель [13 мес. 3 нед.] показала еще большее отставание. Отклонение было постепенным, но прогрессивным. Он стал менее активен по отношению к людям и уже не так отвечал им. Заметно уменьшился его интерес к игрушкам, он проявлял минимальный интерес, если вообще проявлял, к решению проблем, соответствующих его возрасту. Ему недоставало игривости\*, а обеднение его проявлений чувств было все более очевидно. Он выглядел менее крепким, здоровым и активным, хотя и нормально набирал вес. <...>

Для иллюстрации этих изменений приводим описание Тедди в 45 недель (0; 10-11). Коэффициент его развития по тесту Гезелла был 87, по шкале Бине — 99. Однако спад в оценках теста был не так заметен, как изменения в облике, настроении, реакции на людей. Более того, многого из того, что он мог сделать, можно было добиться лишь иногда, и то с большими усилиями со стороны экспериментатора.

У него было мрачное, неулыбчивое лицо и жалкий взгляд. При появлении исследователя ему вытирали нос, при этом он жалобно плакал, не делая, однако, никаких попыток уклониться или отпихнуть руку сиделки. Персонал все еще считал его "шустрым маленьким мальчиком" по сравнению с другими детьми в комнате, но он поразительно отличался от младенцев в семье» [7, с. 154–156].

Еще позже у Тедди обнаруживался все более заброшенный вид потерянного ребенка. «Он часто выглядел очень заторможенным, как будто был неспособен энергично двигаться или что-нибудь изучать» [7, с. 157].

<sup>\*</sup> Игривость – склонность к резвости, шаловливости и др.

Исследователи собрали достаточно убедительный материал результатов тестирования Тедди и Ларри (ребенка из семьи). За время наблюдения Тедди значительно отстал от Ларри...

Здесь я хочу выразить мое человеческое изумление американскими врачамипедиатрами, докторами медицины, двумя женщинами с высшим образованием. Я не хочу здесь произносить резкие слова, тем более что одной из них уже нет...

Я хочу задать вопрос своим ученикам – будущим психологам: «Если вы проводите некое исследование развития психики маленьких беззащитных детей, разве для вас не будет органичным желание порадовать их своей улыбкой, теплой интонацией вашего голоса, нежным обращением, прикосновением к внешней стороне маленькой ладошки, легким объятьем и многим другим, тем, что подскажет вам сердце и его способность к сопереживанию и любви?». Психолог – профессия, которая обязывает специалиста, во-первых, ориентироваться в закономерностях этапов развития человека в онтогенезе, во-вторых, обязывает его быть способным на рефлексию физических и психических состояний человека и оказать ему психологическую помощь в случае надобности.

Я в своей жизни не один раз посещала дома малютки в Москве и ряде других городов России. Обычно на меня накатывало ощущение вины перед всеми теми малютками, которые обычно тихо, безропотно лежали на спинках или уткнувшись носиками в постеленные под них простынки. Обычно все происходит в безмолвии, пока какоелибо одно дитя не возымет подустать и подать сигнал бедствия. Другие младенцы могут проявить готовность включиться в песнопение неясных печали и огорчения.

Бывала я и в нескольких домах малютки в Европе.

В целом та же картина и те же песнопения младенцев.

При виде осиротевших малюток у меня всегда болезненно сжимается сердце и возникает мучительное чувство вины за нас, за взрослых людей.

Алеша Мухин. Чудный Алеша — мальчик-подросток, которого я увидела зимой под Иркутском в санатории для детей из детских домов, когда ему исполнилось гдето 15–16 лет... В то время я и мой докторант Виктор Стефанович Басюк работали с трудными подростками с целью оказать им психологическую поддержку и помощь в осознании ими значения для их будущего своей внутренней позиции.

Как и многих младенцев, родители которых вели асоциальный образ жизни, Алешу ожидали тяжелые испытания с первых дней его появления на свет 17.07.1997. Мама и отец не были нормальной семьей. Они были со-жи-те-ли. Казалось бы, совсем не плохое слово «сожители». Но его значения и смыслы обрели в обыденном общении людей неприятный, негативный душок. Например, совсем невинное значение: 1. Сожитель – тот, кто живет с кем-либо вместе, в одной квартире, в одном доме, в одной комнате; сожительство – совместная жизнь, совместное существование. 2. Разг. устар. Сожитель – тот мужчина, который находится в половой связи с представительницей противоположного пола. Эта тема и эти слова не вдохновляют на возвышенные чувства.

Обозначенные мужчина и женщина уже имели за собой некую недобрую историю – они были лишены родительских прав: двух их детей государство уже забрало на свое попечение.

Через два месяца после рождения Алеши его мама была убита пьяным сожителем (отцом). После чего осиротевший новорожденный попал в дом малютки.

В 18-19 лет Алеша стал для нас обоих моим настоящим внуком.

Прежде мы с В.С. Басюком пригласили студента первого курса Иркутского технического университета в гости на зимние студенческие каникулы. В.С. Басюк предложил мне делить поровну все траты на Алешу. Я согласилась с тем, что мой ученик, доктор психологических наук возымел желание участвовать в обеспечении каникулярного периода иркутского студента, а прежде нашего общего подопечного юного человека, бывшего до этого воспитанником детского дома № 1 г. Иркутска, затем учащегося училища газоэлектросварки и, наконец, студента технического ВУЗа.

В Москве, когда мы уже жили под одной крышей, в октябре 2019 г. Алеша настоял на том, чтобы я взяла его с собой в «дом малютки» к малышам, оставшимся без попечения родителей – в один из московских Центров содействия семейному воспитанию.

Алеша в качестве бывшего воспитанника дома малютки в г. Иркутске был очень хорошо принят сотрудниками этого учреждения.

Младенцы разных возрастов были выложены в манежи: те, кто уже хорошо держали свои головушки, тут же принялись смотреть на игрушки, которые были заранее расположены перед их взором на доступном расстоянии; те, кто едва удерживали необходимые позы, вскоре бессильно опускали свои личики в простыни и безмолвно, уткнувшись носиками, тихо предавались ощущениям от столь необычных впечатлений.

Далее я очень хочу показать свидетельства общения Алеши с младенцамимальчиками. Главный герой на фото – шестимесячный Илюша.



Фото 1. Младенцы в манеже. Слева воспитательница звучащей погремушкой побуждает малыша к тому, чтобы он приподнял свою головушку.

Справа Алеша помогает другому малышу, который лежал, уткнувшись носиком в матрац, найти более удобную позу.



Фото 2. Алеша помогает малышу найти более оптимальную для обзора игрушек позу.



Фото 3. Алеша с соизволения воспитателей взял «на ручки» малыша Илюшу и осторожно с нежными обращениями к нему понес от манежа. Воспитатели уже начали из бутылочек кормить других младенцев.



Фото 4. Неся дорогого малыша «на ручках», Алеша нежно заговорил с ним.



Фото 5. Малыш оживился – задвигал ручками и ножками.



Фото 6. Расположившись на диванчике, Алеша начал играть пальчиками Илюши и обращаться к нему, нежно интонируя словами.



Фото 7. Алеша удерживает резвые ножки и ручки Илюши и нежно говорит ему что-то. Малыш внимательно смотрит прямо в лицо и на губы своего новоявленного опекуна...

Печальная идиллия: два ребенка, с первых месяцев жизни лишенных родительского попечительства, двое сирот разных возрастов в некий знаменательный момент текущего времени с разными переживаниями этого мгновения...

Не надо быть особенно наблюдательным, чтобы увидеть различия во внешних обликах и поведении младенцев, имеющих семью и, главное, маму, и младенцев, лишенных родительского попечительства. Улыбчивые, с веселым взглядом, оживленные и энергетичные малыши, живущие среди любящих их близких по крови и эмоциональному родству явно разительно отличаются от неулыбчивых, с потухшим взглядом, заторможенных их ровесников, лишенных родительского попечительства и помещенных в казенные учреждения.

Из младенчества годовалый ребенок из семьи буквально встает и выходит на собственных ножках. Он овладевает своим телом настолько, что специально ищет препятствия для преодоления трудностей при ходьбе, лазании, манипулировании предметами. Малыш активно, упорно овладевает реальным предметным миром через манипулирование, соотносящие и орудийные действия.

Он овладевает не только произнесением некоторого количества слов, но и – поразительно быстро! – их многими функциональными значениями. Кроме того они бессознательно обретают потаенные знания того, что слова могут менять значения и смыслы, в зависимости от контекста общения. Несмотря на малый возраст младенец может достаточно адекватно рефлексировать не только на знакомую, но и на новую ситуацию.

Он овладевает умением замещать одно действие другим — в это время *на бессознательном уровне начинают* проявляться элементы символических действий. Удивительно: в это время он начинает предвосхищать и открывать, что картинка в книжке — это изображение реального предмета — во всяком случае подобные успехи можно наблюдать у младенцев из семьи, где ими занимаются с любовью и терпением. Он сам начинает увлеченно что-либо изображать на любом материальном объекте, на котором *можно оставить след* (бумага, влажный песок, снег, камень, водная гладь и др.). В то же время он уже может символически изобразить действия взрослого человека в труде: «пилит», «колет», «ведет машину», «стирает», «пишет», «читает» и мн. др. Он по-своему умеет мыслить (у него есть начальные элементы наглядно-действенного и наглядно-образного мышления).

Особо следует отметить, что дети из семьи знают свои имена. Это обстоятельство имеет принципиальное значение для развития личности ребенка. Малыш может показать свое отражение в зеркале, может показать на себя самого, когда называют его имя, может показать на своего брата или его отражение в зеркале.

*Имя* – первое звено структурных звеньев самосознания человека, можно сказать: имя – первый кристалл личности [8, с. 68–69].

Специального внимания требует мысль А.Ф. Лосева о значении для человека имени: «Человек, для которого нет имени, для которого имя только простой звук, а не сами предметы в их смысловой явленности, этот человек глух и нем, и живет он в глухонемой действительности» [9, с. 617]. Совершенно справедливо, что если имя не есть сама социальная действительность, тогда существует только тьма.

Реально малыш требует отношения к своему имени, он уже жаждет признания. Он только «молодец» и «хороший» и ни в коем случае «не плохой», он нуждается в индивидуальной любви, в понимании его душевных движений, в признании за ним права быть таким каков он есть. И это все: сущностные особенности годовалого ребенка. Он тонко ловит интонации речи его близких.

Не буду здесь и сейчас давать подробный психологический портрет годовалого малыша, изъятого от родителей, или сироты. Прошедший год был для этих годовалых детей весьма неоднозначным: у кого-то из детей достойные родители только что погибли в катастрофе. Это для ребенка значит, что он прожил год в любви и заботе, а теперь лишился этих бесценных чувств. Кого-то изъяли в первые месяцы жизни из рук асоциальных, пьющих и необузданных взрослых. Рожденные и брошенные тут же своими матерями новорожденные и младенцы – все явно не энергетичны и вообще безжизненны. Они вяло развиваются физически и психически.

Первый год жизни младенца как и протяжение всей жизни взрослого человека чреваты большой вариативностью печальных историй и неопределенностью их дальнейшей судьбы.

Полагаю, что будущим психологам было бы правильно ознакомиться с хрестоматией «Лишенные родительского попечительства» [10] или с другими подобными материалами. Здесь можно найти специальные знания об амбивалентных судьбах безответственно рожденных младенцев.

Все младенцы, рожденные своими матерями, имеют, как все живое на Земле, дарованный им природой потенциал к предстоящему развитию и бытию. Ведь любое *зернышко*, любое *семечко*, попав в благоприятные для них природные условия, начинают активно цепко прорастать к новому типу присутствия в этой жизни.

Природно задаваемый энергетический потенциал к развитию имеет безусловное значение, но это — еще не все. Такое же значение для развития и бытия человека как и для всего живого имеют условия, в которые попадают любое зернышко, семечко, рожденный звереныш или дитя человеческое.

Предлагаю всем обратить особое внимание на «Притчу о сеятеле и семени». Здесь приведу лишь малую толику, но уверена, что мои ученики прочтут всю главу 8:

- «5. Вышел сеятель сеять семя свое, и когда он сеял, иное упало при дороге и было потоптано, и птицы небесные поклевали его;
  - **6.** А иное упало на камень и, взойдя, засохло, потому что не имело влаги;
- 7. А иное упало между тернием, и выросло терние и заглушило его;
  - 8. А иное упало на добрую землю и, взойдя, принесло плод сторичный. Сказав сие, возгласил: Кто имеет уши слышать, да слышит!»\*

Реально наследованный от кровных близких потенциал физической и психической энергии определяет его рост и развитие. Однако лишение младенца родительского попечительства лишает его дарованного эволюцией и неиссякаемой материнской любовью этого энергетического потенциала.

<sup>\*</sup> Евангелие от Луки. Книги Нового Завета.

- 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. Толстой Л.Н. Детство. Отрочество. Юность. Л., 1966.
- 4. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис: пер. с англ. / общ. ред. и предисл. А.В. Толстых. М., 1996.
  - 5. Бехтерев В.М. Биологическое развитие мимики. СПб., 1910.
- 6. *Щелованов Н.М.* Основные предпосылки для организации воспитательной работы в доме ребенка // Вопросы материнства и младенчества. 1938. №3. С. 16 24.
- 7. *Прованс С.*, *Липтон Р.* Младенцы в приюте // Лишенные родительского попечительства: Хрестоматия: Учеб. пособие для студентов пед. университетов и ин-тов. / Ред.-составитель В.С. Мухина. М., 1991. С. 154 161.
  - 8. *Мухина В.С.* Таинство детства: в 2-х т. Т. 1. 3-е изд. Екатеринбург, 2005.
  - 9. Лосев А.Ф. Философия имени // Бытие имя космос. М., 1993.
- 10. *Мухина В.С.* Лишенные родительского попечительства: Хрестоматия: Учеб. пособие для студентов пед. университетов и ин-тов. / Ред.-составитель В.С. Мухина. М., 1991.

### References

- 1. Mukhina V.S. *Lichnost': Mify i Real'nost' (Al'ternativnyj vzglyad. Sistemnyj podkhod. Innovatsionnye aspekty):* 7<sup>th</sup> ed., rev. and add. Moscow, 2020.
- 2. Mukhina V.S. *Vozrastnaya psikhologiya: Fenomenologiya razvitiya*: 17<sup>th</sup> ed. Moscow, 2019.
  - 3. Tolstoj L.N. Detstvo. Otrochestvo. Yunost'. Leningrad, 1966.
- 4. Erikson E. *Identichnost': yunost'i krizis*: transl. from Eng. Gen. ed. and foreword by A.V. Tolstykh. Moscow, 1996.
  - 5. Bekhterev V.M. Biologicheskoe razvitie mimiki. Saint-Petersburg, 1910.
- 6. Shchelovanov N.M. Osnovnye predposylki dlya organizatsii vospitatel'noj raboty v dome rebenka. In: *Voprosy materinstva i mladenchestva*. 1938. No. 3. Pp. 16 24.
- 7. Provance S., Lipton R. Mladentsy v priyute. In: *Lishennye roditel'skogo popechitel'stva: Khrestomatiya: Ucheb. posobie dlya studentov ped. universitetov i in-tov.* Ed.-coll. V.S. Mukhina. Moscow, 1991. Pp. 154 161.
  - 8. Mukhina V.S. *Tainstvo detstva*: in 2 vols. Vol. 1. 3<sup>rd</sup> ed. Ekaterinburg, 2005.
  - 9. Losev A.F. Filosofiya imeni. In: *Bytie imya kosmos*. M., 1993.
- 10. Mukhina V.S. Lishennye roditel'skogo popechitel'stva: Khrestomatiya: Ucheb. posobie dlya studentov ped. universitetov i in-tov. Ed.-coll. V.S. Mukhina. Moscow, 1991.

# Валерия Мухина

# РАННИЙ ВОЗРАСТ – РАЗВИТИЕ, ДОСТИЖЕНИЯ И ПРЕОБРАЗОВАНИЯ\*

Аннотация. После младенчества начинается новый этап развития челове-ка – раннее детство (от 1 года до 3 лет). Младенчество вооружило ребенка готовностью развивать способность смотреть и слушать. При этом ребенок начинает овладевать телом, управлять движениями рук. В раннем возрасте ребенок уже не абсолютно беспомощное существо, он чрезвычайно активен в своих действиях и в стремлении к общению со взрослыми. На первом году жизни у младенца сформировались начальные формы психических действий, свойственных человеку. Предыстория психического развития теперь уступила место его подлинной истории. Следующие два года – период раннего детства – приносят ребенку принципиальные достижения в сфере развития восприятия и др. психических функций.

Качественные преобразования, которые претерпевает ребенок за первые три года, столь значительны, что некоторые психологи (Р. Заззо, например), размышляя о том, где же середина пути психического развития человека от момента рождения до зрелого возраста, относят ее к трем годам. Действительно, в этом утверждении есть здравый смысл.

Трехлетний ребенок психологически входит в мир постоянных вещей, умеет употреблять многие предметы обихода и испытывает ценностное отношение к предметному миру. Он способен к самообслуживанию, умеет достаточно успешно вступать во взаимоотношения с окружающими людьми. Он общается со взрослыми и другими детьми при помощи речи, выполняет элементарные правила поведения.

В отношениях со взрослыми ребенок проявляет выраженную подражательность, что является простейшей формой идентификации. Идентификационные отношения ребенка со взрослым и взрослого с ребенком готовят малыша к эмоциональной причастности к другому, к людям. На фоне идентификации у ребенка появляется так называемое чувство доверия к людям (чувство базисного доверия, Э. Эриксон).

Основными достижениями раннего детства, которые определяют развитие психики ребенка, являются: овладение телом, овладение речью, развитие

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

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

предметной деятельности. Эти достижения проявляются: в телесной активности, координированности движений и действий, прямохождении; в развитии соотносящих и орудийных действий; в бурном развитии речи; в развитии способности к замещению, символическим действиям и использованию знаков; в развитии наглядно-действенного, наглядно-образного и знакового мышления; в развитии воображения и памяти; в чувствовании себя источником воображения и воли; в выделении своего «Я» и в появлении так называемого чувства личности.

Общая сензитивность к развитию осуществляется за счет неудержимости онтогенетического потенциала к развитию, а также психологического вхождения ребенка в социальное пространство человеческих отношений, где происходят развитие и становление потребности в положительных эмоциях и потребности быть признанным.

В этом возрасте в норме у детей из семьи наблюдается выраженное наращивание энергетического потенциала тела, психических функций и душевных побуждений. Различия между детьми из семьи и без попечения родителей видны сразу в их внешнем облике, физическом и психическом развитии, в разнице энергетического потенциала тела, психики и духа.

**Ключевые слова:** способность смотреть и слушать; середина психического развития человека от рождения до зрелого возраста – три года (Р. Заззо); подражательность; идентификация; выраженное наращивание энергетического потенциала: тела, психических функций и душевных побуждений; особенности общения; непосредственное телесное общение: обмен эмоциями и нежными объятиями; ограничения телесного общения приводят к отставанию в физическом и психическом развитии; развитие речи; специфика общения в раннем возрасте; умственное развитие; новые виды действий восприятия и мыслительных действий; предметная деятельность; соотносящие и орудийные действия; внешние ориентировочные действия; зрительное соотнесение наблюдаемых свойств предметов; особенности развития слухового восприятия; особенности восприятия звуков родного языка; развитие мышления; переход от использования готовых связей, показанных взрослыми, к их самостоятельному установлению; обобщения предметов по их функциональному назначению; возникновение знаковой функции; замещения предметов; развитие памяти и воображения; сензитивный период развития речи; память как ведущая функция; усвоение принципа употребления орудий; усвоение общественных способов употребления вещей; полифункциональные предметы выступают для ребенка как средство овладения замещениями; зарождение новых видов деятельности: предметная игра; игры-соревнования; ролевая игра; осознание назначений предметов в игре; развитие изобразительной деятельности; начало изобразительной деятельности – формулирование намерения изобразить предмет; овладение графическими образами; психологическое погружение в предметную, игровую и изобразительную деятельность; феномен сгущения; сгущение и паузы в развитии; предпосылки развития личности; открытие ребенком себя как отдельной персоны; интерес к своему лицу (взирание через зеркало на себя: глаза в глаза; открытие «Я»); овладение телом; развитие общей телесной координации; прямохождение и бег; телесные упражнения и удовольствия; телесные контакты с близкими и значимыми взрослыми; энергетическая подпитка от мамы, папы и др. членов семьи; уверенность в себе и неизменное чувство радости бытия; притязание на признание; усвоение правил взаимоотношений людей друг с другом и через взаимодействие ребенка с предметом в мире постоянных вещей; имя и его значение в раннем возрасте; самопознание; осознание себя в единстве и тождественности своего «Я» через телесные чувствования, визуальный образ своего отражения в зеркале, через переживание своего волеизъявления и свою способность выделять себя как источник своих воли, эмоций и воображения; ребенок начинает говорить о себе в первом лице, через свое «Я»: «Я хочу» и др.; кризис трех лет; упрямство и негативизм; ощущение себя как источника своей воли — важный момент в развитии самопостижения, самопознания; отчуждение; социально ориентирующие слова-понятия: «можно», «нельзя»; развитие рефлексивных способностей; ребенок раннего возраста — из семьи и без попечения родителей, их различия во внешнем облике, в разнице энергетического потенциала; правильнее всего оставлять ребенку возможность иметь маму на все времена жизни.

**Abstract.** After infancy a new stage of human development begins - early childhood (from 1 to 3 years). Infancy equips the child with the readiness to develop the ability to look and listen. At the same time, the child begins to master the body and control the movements of the arms and hands. The child is no longer a helpless being at this early age but is extremely active in its actions and its desire to communicate with adults. In the first year of life, the infant develops the initial forms of psychic activity that are characteristic of the human being. The prehistory of mental development has now given way to its true history. The next two years, the period of early childhood, bring fundamental developmental gains in perception and other mental functions to the child.

The qualitative changes which the child goes through during the first three years are so great that some psychologists (R. Zazzo, for example), when wondering where the middle point is of a person's mental development from birth to adulthood, put it at the age of three. Indeed, there is common sense in this statement.

The three-year-old enters psychologically into a world of fixed objects, can use many household items, and has a valued relationship to the world of objects. He is able to look after himself and is quite successful in his interactions with the people around him. He communicates with adults and other children by means of speech and fulfils the elementary rules of behaviour.

The child shows a pronounced imitativeness in his relations with adults, which is the simplest form of identification. The child's identification relationship with the adult and the adult with the child prepares the child for emotional involvement with the other, with people. Against the backdrop of identification, the child develops a so-called sense of trust in people (a sense of basic trust, E. Erikson).

The main achievements of early childhood that determine the development of the child's psyche are: mastery of the body, mastery of speech, and the development of object activity. These achievements are manifested: in bodily activity, coordination of movements and actions, upright posture; in the development of correlative and instrumental activities; in rapid development of speech; in the development of ability to substitution, symbolic activities and use of signs; in development of visual functional, visual imagery and sign-based thinking; in imagination and memory; in feeling oneself as the source of imagination and will; in allocation of own «Self» and the emergence of the so-called sense of personality.

The overall sensitivity to development is a result of ontogenetic potential for development and the child's psychological entry into social space of human relationships where the need for positive emotions and the need to be recognized develops and matures.

At this age there is a marked increase in the body's energy potential, mental functions and need for self-expression in play, communication and attachment to others. The differences between children from the family and without parental care are immediately visible in their appearance, physical and mental development, in the difference of the energy potential of the body, psyche and spirit.

**Keywords**: ability to look and listen; mid-point of human mental development from birth to adulthood - three years (R. Zazzo); imitation; identification; marked increase in energy potential: body, mental functions and mental urges; features of communication; direct bodily communication: exchange of emotions and affectionate hugs; limitations of bodily communication lead to delayed physical and mental development; speech development; specifics of communication in early life; mental development; new types of perceptual and thinking actions; object activities; relational and instrumental actions; external orienting actions; visual correlation of observational properties of objects; features of development of auditory perception; features of perception of native language sounds; development of thinking; transition from use of ready connections shown by adults to their independent establishment; generalisation of objects by their functional purpose; emergence of sign function; substitution of objects; development of memory and imagination; sensitive period of speech development; memory as a leading function; acquisition of the principle of tool use; acquisition of social ways of using things; multifunctional objects act for the child as a means of mastering substitution; the emergence of new activities; object play; competitive games; role play; awareness of the purpose of objects in play; development of visual activity; beginning of visual activity formulation of intention to depict an object; mastery of graphic images; psychological immersion into subject, play and visual activity; the phenomenon of thickening; thickening and pauses in development; preconditions for personal development; discovery of the child as a separate person; interest in his face (looking at himself through a mirror: eye to eye; discovery of the Self); mastery of the body; development of general bodily coordination; uprightness and running; bodily exercises and pleasures; bodily contact with loved ones and significant adults; energy boost from mum, dad, etc. family members; self-confidence and an abiding sense of the joy of being; a claim to recognition; learning the rules of human interaction with each other and through the child's interaction with the object in the world of permanent things; the name and its meaning at an early age; selfdiscovery; the recognition of self in the unity and identity of the Self through bodily sensations, the visual image of own reflection in the mirror, through the experience of own volition and ability to distinguish oneself as the source of own will, emotions and imagination. The child begins to talk about himself in the first person, through his "Me", "I want", etc. Crisis of three years; stubbornness and negativism; feeling of Aelf as the source of one's will - an important moment in the development of self-discovery, selfknowledge; alienation; socially oriented word-concepts: «can», «can't"; development of reflexive abilities; early childhood – from family and without parental care, their differences in appearance, in energy potential; the right thing to do is to leave the child to have mother for the rest of life.

Дети – благодать Божья.

Вл. Даль. Пословицы русского народа

Крошка сын к отцу пришел, и спросила кроха:

– Что такое хорошо

и что такое плохо?

В. Маяковский

### 1. Особенности общения

В раннем возрасте, особенно в первой его половине, ребенок только начинает входить в мир социальных отношений. Через общение с мамой, папой и бабушкой он постепенно овладевает нормативным поведением. Но в этот период мотивы его поведения, как правило, неосознанны и не выстроены в систему по степени их значимости. Лишь постепенно внутренний мир ребенка приобретает определенность и устойчивость. И хотя этот мир формируется под влиянием общения со взрослыми, прежде всего ребенок бессознательно ищет общения.

Особое значение приобретает непосредственное телесное общение — обмен эмоциями и нежные объятия. Проявление готовности одарить другого своей лаской, приветливыми нежными отношениями и прикосновениями — все это прекрасные проявления малых детей, сложившиеся в процессе исторического развития человечества, с восторгом, благодарностью и неиссякаемой нежностью тут же неизменно возвращаются малышам родными и близкими.

Совсем другое дело, когда дети воспитываются в условиях ужасающей для них изоляции, когда в группе много детей раннего возраста и малое число взрослых. Я не раз наблюдала в домах малюток малышей, которые нуждаясь в объятьях, в нежности со стороны взрослых, в конце концов искали и находили эту нежность друг в друге.

Не раз я видела как малые дети, лишенные родительского попечительства, вдруг



приунывшие от одиночества среди друг друга, особым образом усаживались на ковер, расстеленный в игровой комнате. Каждый малыш садился за спинкой другого, обнимал его своими ручками и ножками, плотно прикасаясь своим личиком и животом к впереди сидящему. В это время остальные малыши как по команде усаживались плотно друг за другом – крепко и нежно обнимая впередисидящего.

Когда я впервые увидела эту драгоценную цепочку из объятий малюток и слитых в одно целое тел, я испытала

Мать и дитя (1, 8, 10)\* Телесное выражение душевного единства

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

чувство крайнего изумления и сострадания, остро переживая сочувствие и щемящую жалость к этим одиноким малышам. Я сочувствовала малышам отчаянно: нутром понимая, что эти одинокие дети инстинктивно открывали для себя возможность освободиться от своих тяжелых состояний, находя способ облегчить свое одиночество в этом страшном мире.

В этот день меня обожгло одно воспоминание: в мои 15 лет благодаря заботам Н.Н. Ладыгиной-Котс Общество испытателей природы (г. Москва) командировало меня в Сухумский обезьяний питомник\*. Среди многих прочих значимых для меня мест в Сухумском питомнике меня привлекал крупный, шатрового абриса вольер: в нем проживали детеныши павианов и одна взрослая самка-павиан. За этой компанией мне всегда было интересно наблюдать. Однажды, когда начало вечереть, я увидела всех детенышей, отнятых от своих матерей, сидящими плотно друг за другом, прижавшись животами и всеми четырьмя лапами и уткнувшись носами в холку или плечо впереди сидящего собрата. Позже, когда уже вечерело, я уходила к своим близким в город и, проходя мимо обезьяньего детского сада, я не раз видела их сидящими цепочкой друг за другом в тесных объятьях. Я тогда даже не могла предположить, что однажды в будущем увижу те же цепочки, воссозданные человеческими малышами, детьми, лишенными родительского попечительства.

Далее. Решающее значение для развития ребенка в раннем возрасте имеет изменение форм его общения со взрослыми, происходящее в связи с вхождением в мир постоянных предметов, с овладением предметной деятельностью. Именно в предметной деятельности через общение со взрослыми создается основа для усвоения значений слов и связывания их с образами предметов и явлений окружающего мира. «Немые» формы руководства (показ действий, управление движениями, выражение одобрения при помощи жестов и мимики) становятся уже недостаточными для обучения ребенка приемам и правилам употребления предметов. Возрастающий интерес ребенка к предметам, их свойствам и действиям с ними побуждает его постоянно обращаться к взрослым. Но и обратиться, и получить необходимую помощь он может, только овладевая речевым общением.

Многое здесь зависит от того, как взрослые организуют общение с ребенком, какие требования предъявляют к этому общению. Если с детьми общаются мало, ограничиваясь лишь необходимым физическим уходом за ними, то дети резко отстают в физическом, психическом развитии и в развитии речи. Так происходило с детьми в условиях дома малютки (сегодня — Центры содействия семейному воспитанию). Другое дело, когда взрослые побуждают ребенка говорить внятно, по возможности ясно оформлять действиями и словами свои спонтанные желания.

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

Умение относить слова к обозначаемым предметам и действиям приходит к ребенку далеко не сразу. Сначала понимается ситуация, а не конкретный предмет

<sup>\*</sup> В Сухумском обезьяньем питомнике я не один раз проводила наблюдения и исследования поведения павианов, капуцинов и макак.

или действие. Ребенок может по слову вполне четко выполнять определенные действия при общении с одним человеком и вовсе не реагировать на те же слова, произносимые другим взрослым. Так, годовалый малыш в общении с матерью показывает на головку, нос, глазки, ножки и некоторые другие части тела, но на просьбу других людей показать эти же части тела он может не реагировать. Ребенок и мать находятся в столь тесном интимном контакте, что не только слова, но и жесты, мимика, интонация и ситуация общения — все вместе служит сигналом к действию.

В общении со взрослым ребенок правильно реагирует на его слова, если эти слова многократно повторяются в сочетании с определенными жестами. Например, взрослый говорит ребенку: «Дай ручку» – и сам делает соответствующий жест. Ребенок очень быстро научается ответному действию. При этом он реагирует не только на слова, но и на всю ситуацию в целом.

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

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

После полутора лет подчинение действий ребенка словесным указаниям взрослых становится более прочным, но все же еще может нарушаться, если между указанием и исполнением вводится отсрочка во времени или если указание вступает в противоречие с привычным, закрепившимся действием. На глазах ребенка рыбку, с которой он только что играл, помещают под перевернутую чашечку. Затем говорят ему: «Рыбка под чашечкой, достань рыбку!», но при этом задерживают ручку ребенка на 20 — 30 с. После задержки ребенок затрудняется выполнить указание, отвлекаясь на посторонние предметы.

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

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

Другое дело – остановка действия. Хотя обычно уже к началу раннего детства ребенок начинает понимать значение слова «нельзя», запрет еще не действует так магически, как хотелось бы взрослым.

Лишь на третьем году речевые указания взрослых начинают по-настоящему регулировать поведение ребенка в разных условиях, вызывать и прекращать его действия, оказывать не только непосредственное, но и отсроченное влияние. Понимание речи взрослых в этот период качественно изменяется. Ребенок не только понимает отдельные слова, но и способен выполнять предметные действия по инструкции взрослого. Он начинает с интересом слушать любые разговоры взрослых, стремясь понять, о чем они говорят. В это время дети активно слушают сказки, рассказы, стихи — и не только детские, но и труднодоступные по смыслу.

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

Развитие активной речи ребенка до полутора лет происходит медленно. В этот период он усваивает от 30-40 до 100 слов и употребляет их очень редко.

После полутора лет ребенок делается инициативным. Он начинает не только постоянно требовать названия предметов, но и делает попытки произносить слова, обозначающие эти предметы. Вначале у него не хватает речевых возможностей, он тянется, кряхтит. Но вскоре вопрос «Это что?» становится постоянным требованием, обращенным ко взрослому. Темп развития речи сразу же возрастает. К концу второго года ребенок употребляет до 300, а к концу третьего года — от 500 до 1 500 слов.

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

В общении со взрослыми при правильном речевом воспитании автономная речь быстро исчезает. Обычно, общаясь с малышом, взрослые требуют от него четкого произнесения слов, что влияет на развитие фонематического слуха и

артикуляции. Но если окружающие ребенка взрослые поддерживают автономную речь, она может сохраниться надолго.

В психологии известен факт неправильного речевого развития однояйцовых близнецов Юры и Леши. Из-за недостаточного общения со взрослыми и другими детьми эти близнецы общались между собой почти исключительно с помощью сложившейся у них автономной речи. Они пользовались малодифференцированными звуками вплоть до пяти лет, когда их разъединили и стали направленно обучать нормальной речи.

Наряду с расширением словаря и уточнением произношения слов в раннем детстве происходит усвоение грамматического строя родного языка. Вначале – примерно до одного года десяти месяцев — дети ограничиваются предложениями, состоящими из одного, позднее двух слов, не изменяющихся по родам и падежам. Причем каждое такое слово-предложение может иметь несколько разных значений. Когда малыш произносит «мама», это может значить и «мама, возьми меня на руки», и «мама, я хочу гулять», и многое другое. Позже речь ребенка начинает приобретать связный характер и выражать простейшие отношения между предметами. Овладевая в ходе предметной деятельности способами употребления предметов, дети начинают и в речевом общении улавливать и употреблять грамматические формы, при помощи которых эти способы можно обозначить.

Усвоив употребление выражений «забил молотком», «взял совочком», ребенок улавливает, что окончание -ом имеет орудийный смысл, и начинает сам применять его (иногда слишком широко) к новым предметам-орудиям: «ножом», «ложком», «лопатком» и т. д. [3]. Под влиянием взрослых такие неправомерные переносы исчезают. К трем годам ребенок овладевает употреблением многих падежных окончаний.

Сосредоточение на том, как взрослые произносят слова, и усвоение грамматических форм родного языка развивают у ребенка чутье языка. К концу раннего возраста дети довольно хорошо согласовывают слова в предложении. Часто они сами, играя, пробуют подбирать слова с определенным оттенком значения.

2, 7, 8 – 2, 7, 9. Маленький Андрюша уловил в слоге -ка какой-то особый смысл. Толька, Вовка — запретные для него слова. Боясь порицания, он провоцирует брата: «Скажи, тетька, бабка, дядька, кофтка (кофта), култка (куртка)». Братишка тоже чувствует в этих «-ка» нечто запретное, «ругательное» и возражает: «Не буду. Мама не лазлесает (не разрешает)». Тогда Андрюша сам занялся подбором слов, оканчивающихся на -ка: «Дядька, Аленка, талелка». В некоторых случаях он задумывается, так как чувствует, что слова хотя и кончаются на -ка, но не несут оттенка того значения, которое он ожидает. Поэтому Андрюша временами заявляет: «Ложка, талелка — не так. Надо дядька, Аленка»\*.

Общение со взрослым имеет определяющее значение для развития речи. В то же время развитие речи раскрывает для ребенка возможности развития общения.

<sup>\*</sup> См.: *Мухина В.С.* Таинство детства: в 2-х т. Т. 1. 3-е изд. Екатеринбург, 2005. Здесь и далее ссылки на Т. 1 данного издания.

**Идентификация отношений взрослого и ребенка**. Уже к концу младенческого, началу раннего возраста у ребенка вырабатывается пралингвистическая знаковая система (мимика, особенно улыбки, жесты, восклицания и т. д.). Такие значимые для общения образования формируются на врожденной основе через подражание взрослому, которое является первой формой идентификации.

Элементарная знаковая система, которой овладевает ребенок, превращается в стимул для ответной реакции взрослого, прежде всего матери. Именно мать, психологически настроенная на идентификацию с малышом, использует освоенные ребенком средства установления непосредственной эмоциональной связи и достигает вместе с ним определенного уровня идентификации. При этом для установления идентификационных отношений мать бессознательно использует разнообразные приемы телесного контакта с малышом (гладит, похлопывает, тормошит, тянет за ручки и ножки, целует, «тузит» и др.).

Ребенок сам побуждает мать на общение и идентификацию с его состояниями — от детской бурной радости до детского горя. Ему так важно чувствовать глубокую эмоциональную заинтересованность в нем! Конечно, его чувства эгоистичны, но именно через них он осваивает первые этапы идентификации взаимодействий людей, вступает на путь развития эмоциональной причастности к человеческому роду.

Особое значение для развития способности к идентификации приобретает освоение ребенком речи, умение использовать замещения и разнообразные знаки. Отрешаясь от своей персоны и входя в мир замещаемых предметов, малыш, идентифицируя их с отсутствующими предметами, погружается в условия, требующие от него овладения идентификацией как способностью приписывать предмету-заместителю свойства отсутствующего предмета. Это могут быть физические свойства, способы действия (функциональное назначение предмета), чувства и др. Взрослый, играя с ребенком, вводит его в мир возможных трансформаций предметов и эмоций, а ребенок естественно и с радостью принимает все свойственные человеческой психике возможности к идентификации.

Установлено, что в условиях выраженной готовности к идентификации со стороны взрослого повышаются настроение и связанная с этим общая активность ребенка. Именно в этом случае воспитывается готовность к послушанию и самоконтролю.

Специфика общения в раннем возрасте. Ребенок в возрасте от полутора до трех лет чрезвычайно быстро овладевает речью благодаря психологической включенности в общение со взрослыми. Он внимательно слушает разговоры взрослых, когда, казалось бы, к нему не обращаются, а сам он занят игрой. Это пристальное внимание к речи взрослых просматривается всякий раз, когда ребенок вдруг включается в контекст взрослого общения, давая свои эмоциональные оценки услышанному, комментируя или задавая вопросы. Удовольствие, которое получает ребенок от слушания, побуждает его всякий раз приближаться к общающимся взрослым и настораживать свой слух. В то же время ребенок в этом возрасте активизирует свое речевое общение, постоянно обращаясь к взрослому, прежде всего к матери. Ребенок «льнет» к взрослому, задает ему вопросы, пытается понять ответы.

Общение в раннем возрасте состоит и в постоянном обращении ребенка за помощью, и в оказании сопротивления предложениям со стороны взрослого.

Ребенок открывает для себя, что он является источником своей воли, и начинает опробовать свою волю в общении со своими близкими, со взрослыми и сверстниками. Все эти виды социальной активности занимают ребенка достаточно глубоко и являются значимыми для него, но не следует забывать, что все-таки большую часть времени он проводит в предметной деятельности за изучением предметного мира и освоением орудийных и соотносящих действий.

Ребенок именно в раннем возрасте осваивает приемы привлечения и удержания внимания взрослых. Эти приемы являются в целом социально приемлемыми, так как ребенок умеет хорошо рефлексировать на реакции взрослых и тут же сам исправляет свои неудачные промахи. Ребенок умеет выражать чувство привязанности и симпатии; он умеет также выразить чувство неудовольствия и предложить при этом некоторый выход из неприятной ситуации. Правда, все эти возможности приемлемого общения могут не использоваться, когда малыш утомился, когда он не понят, когда его проигнорировали и выказали невнимание. Умея быть достаточно терпеливым для своего возраста и умея подождать, ребенок все-таки не может переносить сильных испытаний временем ожидания внимания со стороны значимого взрослого, не может пережить некорректного к себе отношения. Он может разом дать регрессивную реакцию, и тут уж мы не увидим малыша в ареоле его достижений.

Особое место в развитии социальной активности занимает специфика общения со сверстниками. В раннем возрасте дети начинают пристально интересоваться друг другом: они наблюдают друг друга, обмениваются игрушками, пытаются демонстрировать друг другу свои достижения и даже соревноваться. Соревнование в достижении (умение играть мячом, овладение тем или иным действием с предметом, езда на велосипеде и т. п.) обусловливает мотивацию к достижению, что определяет успешность реализации стремления к признанию. При этом у ребенка развивается рефлексия на свои достижения и достижения другого. Ребенок до трех лет обладает достаточной степенью умственного развития, чтобы быть успешным или вполне приемлемым в социальных ситуациях общения, он уже может уметь контролировать свои эмоции и свою волю.

### 2. Умственное развитие

В раннем детстве ребенок начинает выделять свойства окружающих предметов, улавливать простейшие связи между ними и использовать эти связи в своих манипуляциях. Это создает предпосылки для дальнейшего умственного развития, которое происходит в связи с овладением предметной деятельностью (а позднее – элементарными формами игры и рисования) и речью.

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

Развитие восприятия и образование представлений о свойствах предметов. Хотя уже в младенчестве ребенок в связи с хватанием и манипулированием овладевает зрительными действиями, которые дают ему возможность определить некоторые свойства предметов и регулировать практическое поведение, восприятие в начале раннего детства еще крайне несовершенно. На первый взгляд это незаметно: ребенок как будто хорошо ориентируется в окружающей обстановке,

узнает знакомых людей, предметы. Но узнавание может быть разным, оно может опираться на выделение в предметах разных свойств и признаков. Годовалый ребенок не способен последовательно, систематически осмотреть предмет. Как правило, он выхватывает какой-то один бросающийся в глаза признак и реагирует только на него, по нему опознает предметы. Нередко это бывает небольшой участок очертаний предмета, с которым ребенок сталкивается в процессе манипулирования.

Так, давно усвоив слово «пти» (птичка), трехлетний Андрюша называет так все предметы, имеющие выступ, похожий на клюв. Птичкой для него может быть, например, пластиковый шарик с острым выступом. (Из дневника В.С. Мухиной.)

С этим связана удивительная особенность восприятия детьми второго года жизни — узнавание близких людей на фотографиях и предметов на рисунках, в том числе на контурных изображениях, передающих только некоторые характерные детали предмета (например, морду лошади или собаки). Подобное узнавание легко принять за доказательство того, что ребенок реально узнает и понимает, что такое рисунок или фотография. Дети второго года не воспринимают рисунки или фотографии как изображения предметов и людей — как это происходит у взрослых. Для них изображенные предметы — это вполне самостоятельные реальные предметы. И если ребенок называет предмет и его изображение одним и тем же словом, то, это значит, что он каким-то образом отождествляет некий элемент предмета или рисунка — не более того.

Отождествление становится возможным потому, что и в предмете, и в изображении выделяется какая-либо одна деталь, которая привлекла внимание ребенка: все остальное как бы не существует, не учитывается.

Такая особенность воспринимать предметы проявляется и в безразличии ребенка к пространственному положению воспринимаемого предмета или его изображения.

1, 7, 15. Гюнтер с большим удовольствием рассматривает картинки, лежа на животе и перелистывая книгу. При этом он легко узнает рисунки, оказавшиеся вверх ногами: перевернутую в рисунке лошадь он так же называет «брбр», как и находящуюся в правильном положении по отношению к нему. (Из наблюдений В. Штерна.)

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



Кирюша и Андрюша сделали открытие: рисунки изображают реальные предметы! (1, 7, 0)

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

Когда ребенок учится выполнять соотносящее действие, он подбирает и соединяет предметы или их части в соответствии с формой, величиной, цветом, придает им определенное взаимное положение в пространстве. Соотносящие действия могут быть выполнены разными способами в зависимости от особенностей обучения. Бывает, что ребенок, подражая взрослому, запоминает порядок выполнения действия (например, разборки и сборки пирамидок) и повторяет его, не учитывая свойств предметов

(величины колец). Но это может приводить к успеху только при совершенно неизменных условиях. Если кольца пирамидки сместятся или одно из них упадет, ребенок не сумеет получить нужного результата. Поэтому раньше или позже взрослые начинают требовать от ребенка, чтобы он сам подбирал и соединял части в нужном порядке. Первоначально ребенок может выполнить подобное требование только при помощи проб, так как имеющиеся у него действия восприятия не позволяют зрительно сравнивать различные предметы по их свойствам.

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

Овладение внешними ориентировочными действиями происходит далеко не сразу и зависит от того, с какими именно предметами действует ребенок и в какой мере помогают ему взрослые. Значительная часть игрушек для детей этого возраста создана так, что в их устройство как бы уже вложена необходимость примеривать части друг к другу и без правильного их подбора результат получить нельзя. Матрешки, коробки с вырезами определенной формы, куда опускаются соответствующие фигурки, домики с отверстиями для вставляющихся окон и дверей и многие другие игрушки как бы сами учат ребенка внешним ориентировочным действиям. И если ребенок вначале пытается добиться результата силой (втиснуть, вколотить неподходящие части), то скоро сам или при небольшой помощи взрослых переходит к примериванию. Поэтому такие игрушки называются автодидактическими, то есть самообучающими. Другие игрушки в меньшей степени определяют способ действия ребенка. Например, пирамидку можно собрать в любом

порядке, не считаясь с величиной колец. В этих случаях помощь взрослого должна быть более значительной.

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

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

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

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

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

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

Если ребенок, вступивший в пору раннего детства, при сравнении предметов любой из них использует в качестве образца, то позднее – на третьем году жизни – хорошо знакомые ему предметы становятся постоянными образцами, с которыми он сравнивает свойства любых других предметов. Такими образцами могут служить не только реальные предметы, но и представления о них, сложившиеся у ребенка и закрепившиеся в его памяти.

Определяя предметы треугольной формы, ребенок говорит: «как домик», «как крыша»; определяя круглые предметы – «как мячик»; овальные – «как огурчик»,

«как яичко». О предметах красного цвета он говорит: «как вишенка», зеленого – «как травка».

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

В других же случаях восприятие может оказываться весьма расплывчатым и неточным. Более того, ребенок может вовсе не замечать тех или иных свойств, если их учет требуется для выполнения сложного для него нового действия.

Так, овладев восприятием цвета в условиях выбора по образцу, ребенок вовсе не учитывает цвет, когда ему предлагают простейшее конструктивное задание. Только что из двух кубиков – красного и очень близкого по цвету розового – ребенок безошибочно протягивал взрослому кубик требуемого цвета. Но вот взрослый на глазах у ребенка положил красный кубик на синий (различие цветов гораздо большее!) и попросил: «Сделай так же». И малыш совершенно спокойно кладет синий кубик на красный.

Точно так же, начиная рисовать, ребенок вовсе не учитывает цвет изображаемых предметов или предлагаемых образцов, а пользуется карандашами, цвет которых ему больше нравится.

Знакомясь со свойствами разнообразных предметов — различными формами, цветами, отношениями величин, пространственными отношениями — ребенок накапливает запас представлений об этих свойствах, что очень важно для его дальнейшего умственного развития. Однако если предметы находятся перед глазами ребенка, даже рассматриваются им, но ему не надо специально выяснять их форму, цвет, отношения по величине или другие свойства, то формирования сколько-нибудь четких представлений не происходит. Представления о свойствах предметов, как мы видим, связаны с характерными для ребенка видами практической деятельности, прежде всего с предметной деятельностью. Поэтому накопление представлений о свойствах предметов зависит от того, в какой мере ребенок в своих предметных действиях овладевает зрительной ориентировкой, выполняя действия восприятия.

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

Как же связано развитие восприятий и образование представлений о свойствах предметов в раннем возрасте с развитием речи ребенка? Большая часть слов, которые усваивают дети до трехлетнего возраста, обозначает предметы и действия. Названиями цветов и форм (красный, желтый, круглый) дети овладевают с большим трудом, только при упорном обучении со стороны взрослых. Эти трудности

имеют свои психологические причины. Слово – название предмета – выражает прежде всего его функцию, назначение, которое остается неизменным при изменении внешних свойств. Так, лопатка – это орудие, которым копают, каковы бы ни были ее форма, цвет, величина. Усваивая названия предметов, дети учатся узнавать и применять эти предметы независимо от изменения их внешних свойств. Совсем другое дело – слова, обозначающие свойства. Здесь необходимо отвлечься от предмета, его назначения и объединить самые разные предметы по признаку, который в большинстве случаев не имеет значения для их употребления. Возникает противоречие, которое маленькому ребенку очень трудно преодолеть.

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

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

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

Значительно медленнее развивается у детей звуковысотный слух – восприятие соотношения звуков по высоте. Но специальные опыты показывают, что и здесь могут быть большие достижения.

Возрастная психология принимает положение Л.С. Выготского о восприятии в раннем возрасте как ведущей функции. Он полагал, «что все сознание ребенка [до трехлетнего] возраста имеется лишь постольку, поскольку оно определяется деятельностью восприятия. Всякий знающий детей этого возраста согласится, что ребенок преддошкольного возраста вспоминает большей частью в форме узнавания, то есть в форме восприятия, к которому присоединяется акт памяти. Ребенок воспринимает вещь как знакомую и очень редко вспоминает то, что отсутствует перед его глазами; он может быть внимателен только к тому, что находится в поле его восприятия. Точно так же мышление ребенка до трех лет носит преимущественно непосредственный характер. Ребенок разбирается и устанавливает мыслительные связи между наглядно воспринимаемыми элементами. Можно было бы показать, что все функции этого возраста идут вокруг восприятия, через восприятие, с помощью восприятия. Это ставит самое восприятие в благоприятные условия развития в данном возрасте. Восприятие как будто бы обслуживается всеми сторонами деятельности ребенка и поэтому ни одна функция не переживает такого

пышного расцвета в раннем возрасте, как функция восприятия» [4, с. 25–26]. Безусловно в раннем возрасте восприятие становится высшей психической функцией.

Восприятие становится ведущей функцией, заняв центральное место в развитии познавательной сферы ребенка.

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

Гораздо важнее, что он учится выполнять те действия, где необходимо каждый раз заново связывать между собой разъединенные предметы, — это соотносящие и орудийные действия. Само по себе усвоение этих действий еще не требует работы мышления: ребенку не приходится самостоятельно решать задачу, это за него делают взрослые, которые дают образцы действий, показывают способы употребления орудий. Но, выполняя эти действия, ребенок учится ориентироваться на связь между предметами, в частности на связь орудия с предметом, и в дальнейшем переходит к установлению таких связей в новых условиях, при решении новых задач.

Переход от использования готовых связей или связей, показанных взрослыми, к их самостоятельному установлению ребенком — важная ступень в развитии детского мышления. На первых порах установление новых связей происходит путем практических проб, причем на помощь ребенку нередко приходит случайность.

Вот двухлетний малыш сидит за столиком. На столике привлекающая его игрушка. Она достаточно далеко, так что достать ее рукой невозможно. Рядом палка. Сначала ребенок изо всех сил тянется к игрушке рукой, но вскоре, убедившись в бесплодности попыток, отвлекается от игрушки и замечает лежащую в пределах досягаемости палку. Он берет палку и начинает вертеть ее в руках. Но вот конец палки задел игрушку. Она сдвинулась. Ребенок сейчас же замечает это. Его внимание снова устремляется к игрушке, и он начинает теперь уже специально двигать ее, следя за перемещением. После ряда проб выделяются те движения, которые приближают игрушку. Но этим дело не кончается. Очень часто интерес ребенка переносится на само действие с орудием, на его связь с перемещением предмета. И ребенок продолжает исследовать эту связь, специально отодвигая игрушку и снова приближая ее палкой.

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

Мышление ребенка, осуществляемое при помощи внешних ориентировочных действий, носит название *наглядно-действенного*. Дети используют наглядно-

действенное мышление для исследования самых разнообразных связей, обнаруживаемых в окружающем мире.

1, 5, 27. Андрюша и Кирюша играют с водой. Черпают воду из корыта и носят ее в песочницу. У Андрюши в руках кружка, у Кирилки – дырявая банка. Андрюша носит и выливает много воды. Кирилка успевает донести несколько капель. Кирилка недоумевает – у него удивленная физиономия. Я жду: вдруг придет на террасу за целой посудиной. Но нет. Кирилл черпает воду, идет к песочнице и доносит капли. В следующий раз случайно взялся за банку так, что зажал отверстие. Вода перестала течь, и мальчик обратил на это внимание. Остановился. Смотрит на банку. Отнял от банки ручку. Вода потекла. Схватил банку, как прежде, – течь прекратилась. Отнял ручку – вода потекла. Схватил банку... И так действовал, пока вся вода не вытекла. Зачерпнул воду вновь. Проделал те же действия. Спешащий по воду Андрюша обратил внимание на сосредоточенные операции Кирюши. Остановился, смотрит. Когда банка в Кирилкиных руках «исчерпала свои водные возможности», Кирилл некоторое время продолжал совершать те же действия – схватывал банку и отнимал руку. Андрей смотрел-смотрел, потом развернулся и продолжил путь к воде. Кирилл направился следом. Андрей набрал воды и потрусил к песочнице. Кирилл набрал тоже и двинулся следом за братом. Руками он обхватил банку так, что все дырочки оказались зажатыми. На этот раз Кирилка принес много воды, и много воды лилось из его банки на песок. Радостный, мальчишка заторопился к воде... (Из дневника В.С. Мухиной.)

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

Большое место в развитии мышления детей раннего возраста занимает формирование *обобщений* — мысленного объединения предметов или действий, обладающих общими признаками. Основу для обобщений создает усвоение речи, поскольку значения слов, пониманию и употреблению которых учат ребенка взрослые, всегда содержат в себе обобщения. Например, слово «часы» ребенка учат относить и к маленьким ручным часам, и к будильнику, и к большим стенным часам, а слово «пуговица» — и к черной пластмассовой пуговице на пиджаке отца, и к белой бельевой пуговице, и к художественно выполненной многоугольной деревянной пуговице на костюме матери. Но общепринятым значением слов дети овладевают далеко

не сразу. Употребление первых простых усваиваемых слов говорит о том, что их значение крайне расплывчато и изменчиво. Ребенок часто называет одним и тем же словом совершенно разные предметы, перенося его с одного предмета на другой на основании сходства по случайным признакам, причем эти признаки могут все время изменяться.

Малыш называет кошку словом «кх». Затем он начинает применять это же слово к меховой горжетке (так как она пушистая), к различным мелким блестящим предметам (очевидно, из-за их сходства с глазами кошки), к вилке (после того как познакомился с кошачьими коготками) и даже. к портретам дедушки и бабушки (здесь, по-видимому, тоже сыграло роль наличие глаз). Но подобный перенос слов не встречает поддержки со стороны взрослых, и ребенок под их влиянием усваивает более определенную связь слова с предметом. При этом нередко название предмета превращается как бы в его собственное имя: ребенок называет словом «мя» (мяч) только свой красно-синий мяч, другие мячи этого названия не получают.

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

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

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

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

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

У детей раннего возраста название предмета иногда очень прочно связывается с его функцией. Поэтому, сталкиваясь с новым предметом, который взрослые называют знакомым словом, ребенок может пытаться употребить этот предмет знакомым ему способом.

Двухлетний Саша подошел к матери, держа в руке крохотный игрушечный стульчик. На вопрос ребенка: «Что это?» – мать ответила: «Стул, Сашенька». К ее величайшему удивлению, мальчик немедленно поставил стульчик на пол, повернулся к нему спиной и начал присаживаться, явно собираясь использовать предмет по его функциональному назначению. (По воспоминаниям Л.А. Венгера.)

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

В раннем детстве ребенок не только замечает уже имеющиеся связи между предметами, но начинает самостоятельно устанавливать новые связи и отношения, учитывать их в своих действиях.

1, 8, 9. Жаклин подходит к закрытой двери, держа в каждой руке травинки. Она протягивает правую руку к ручке дверного замка, но тут видит, что, для того чтобы открыть дверь, ей придется выпустить из рук траву. Она кладет траву на пол, открывает дверь, снова поднимает траву и входит в комнату. Но когда ей захотелось выйти из комнаты, ситуация осложнилась. Она кладет траву и берется за ручку. Но тут она замечает, что, открывая дверь на себя, она при этом сметет прочь траву, которую положила между дверью и порогом. Тогда она поднимает ее и кладет за пределы зоны движения двери. (Из наблюдений Ж. Пиаже.)

**Возникновение** знаковой функции. В раннем возрасте ребенок активно начинает пользоваться не только предметами, но и их заместителями. На этой основе он постепенно улавливает связь между обозначением и тем, что оно обозначает. Так, в игре ребенок действует с палочкой, как с ложкой или как с карандашом («помешивает еду», «ест» с нее или водит по поверхности стола, якобы «рисуя»). Через эти действия он начинает придавать этой палочке значение ложки или карандаша.

Знаковая функция, безусловно, усваивается ребенком через общение со взрослым [5], однако она же субъективно открывается им через собственную активность и включенность в действие замещения [6; 7]. Усвоение знаковой функции происходит только в случае, если оно подготовлено развитием собственной деятельности ребенка.

Знаковая функция органично включается в познание окружающего мира: ребенок начинает чувствовать себя источником, творящим мир замещающих

предметов, изображений, знаков и образов. Он сам отличает и связывает реальные и символические предметы по своему усмотрению.

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

Наиболее важной и всеобъемлющей системой знаков является язык. В развитых формах мышления словесные рассуждения дают человеку возможность решать разнообразные задачи, заменяя действия с реальными предметами действиями с их образами. Такими формами мышления дети раннего возраста еще не владеют. Когда они приступают к решению какой-либо задачи (например, задачи, требующей применения орудия), то не могут сформулировать словесно, что будут делать. На вопрос: «Что ты будешь делать?» – ребенок либо не отвечает вовсе, либо отвечает: «Вот сделаю – увидишь». В ходе решения задачи словесные высказывания могут выражать эмоции ребенка («Ну что же это такое! Что это за безобразие!») или вовсе не относиться к делу, но никогда не содержат рассуждений, касающихся самого процесса решения. Дело в том, что слово для двухлетнего ребенка еще не стало знаком, заместителем предмета или действия. Слово выступает в качестве одного из свойств, присущих предмету (или группе сходных предметов) и от него неотделимых.

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

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

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

Усвоение того, что один предмет можно использовать в качестве заместителя другого, – важный поворотный пункт в овладении ребенком окружающим миром. Он обнаруживается не только в игре, но и в других видах деятельности.

Знаковая функция дает толчок к превращению каракуль в изобразительную деятельность; именно благодаря ей ребенок начинает видеть в нанесенных

каракулях изображения предметов. Рисование и игра при этом тесно связаны между собой: ребенок часто дополняет изображения игровыми действиями, придающими им то или иное значение.

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

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

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

2, 10, 25. Ребята полдничают. Кирилка случайно капнул молоком на стол. Удивленно рассматривает белую каплю молока на красной поверхности стола: «Смотли, мама, цыпленочек!»

Нарочно брызгает молоком. На поверхности стола появилась новая капля, разлетевшаяся игольчатыми лучиками по всем направлениям от центра. Кирюша: «Смотли, тепель ежик! — Пальцем соединяет обе капли. — Смотли, змея». (Из дневника В.С. Мухиной.)

Знаковая функция, даже в ее простейших формах, начинает влиять на мышление ребенка. Вместе с представлениями о реальных действиях с реальными вещами он начинает использовать в наглядно-образном мышлении и образы, обозначающие эти действия, и вещи, выделяющие в них именно те стороны, которые важны для решения конкретной задачи. Конечно, эти действия лишь намечаются и являются предпосылкой обобщенности мышления.

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

**Развитие воображения и памяти.** Зарождение знаковой функции есть одновременно и зарождение воображения ребенка, а также новое условие развития памяти. Начав устанавливать связь между заместителем и обозначаемым предметом, ребенок впервые приобретает возможность представлять себе то, о чем ему рассказывает взрослый, или то, что изображено на рисунке. В этот момент начинает работать воображение.

Воображение в раннем возрасте работает прежде всего на воссоздание того, что предлагается в словесном описании или в рисунке. Воображение в этот период работает скорее как процесс, а не как активная деятельность: оно обычно возникает непроизвольно, без специального намерения, под влиянием интереса и эмоций. В своих играх ребенок обычно воспроизводит действия и ситуации, заимствованные от взрослых, не строя собственного замысла. Типичное проявление ребенка: рисуя или конструируя, он исходит из усвоенных прежде действий, и только

полученный результат «требует» от него соответствующего образа. Так, рассматривая нанесенные на бумагу каракули, ребенок спрашивает самого себя: «Это те?» Затем, сосредоточившись на конфигурации каракулей, вдруг «узнает»: «Это птички набегали тут».

Слушая сказки, ребенок пытается представить себе их персонажи, события, ситуации. Однако в связи с тем, что запас его жизненных впечатлений ограничен, он не умеет переработать их в соответствии с описанием. Ребенок раннего возраста склонен устанавливать «прямое замыкание» между тем, о чем он слышит от взрослого, и образами реальных предметов, сформированными в личном опыте. Слушая сказку про деда и бабу, он тут же вспоминает собственных дедушку и бабушку, а слушая про волка, представляет конкретное изображение на картинке.

К концу раннего возраста ребенок нередко стремится «сочинять» собственные сказки, рассказы. Это, однако, не более чем мозаичное варьирование собственным опытом.

2, 11, 3. Кирюша очень любит сочинять разные истории. Спрашивает: «Лассказать тебе пло мишку?» – «Расскажи». Кирилл: «Мой мишка убежал из дома. Сел без лазлешения в автобус. Я бежал, бежал. Догнал только в метло. Ему там электличка отлезала ножки. Я его плинес домой. И позвал доктола. Сейчас мой мишка больной. Плиходит сестла и делает ему уколы.

Лассказать пло зайку? Зайка живет в лесу. Я его плинес домой. Ему дома у нас плохо — он любит на снегу. В лесу волки. Они могут съесть зайку. Я волков блошу в помойку. Дядя увезет помойку далеко-далеко. В яму глубокую. Там их съест Балмалей». (Из дневника В.С. Мухиной.)

Воображение при всей его первоначальной ограниченности имеет неоспоримое значение для умственного развития. В то же время сама возможность «сочинять», «воображать» по собственному хотению, по собственному велению создает особую ситуацию выделения себя как источника воображения и поднимает в ребенке восхитительное чувство своей самости, своего волеизъявления. Произвольность решения начать воображение как деятельность, в которой создается особая новая реальность, поднимает в ребенке чувства, влияющие и на развитие его как личности.

Особенности памяти. В раннем возрасте память ребенка развивается чрезвычайно интенсивно. За первые три года ребенок осваивает действия, которые ориентируют его в собственной телесной активности в отношении к самому себе и к окружающему миру. За это время ребенок проходит путь от бессловесного новорожденного до говорящего, общающегося человека: достаточно вспомнить так называемый сензитивный период развития речи [8] (с 1 года 6 мес. до 3 лет), когда дети овладевают родным языком.

В усвоении первоначального опыта принимают участие двигательная, эмоциональная и образная память. Преобладают в этот период двигательная и эмоциональная память. Ребенок лучше запоминает собственные движения, действия, переживания.

1, 10, 2. Ярослав идет, держа за руку бабушку. Вдруг из-за угла с шумом и криками выскакивают велосипедисты. Ярослав испуганно вздрогнул, заплакал и потянулся на ручки. Конечно же, бабушка его успокоила и отвлекла от происшествия.

- 1, 11, 4. Ярослав идет, держа за руку бабушку, в том же месте, где месяц назад он был неожиданно напуган. Спонтанно он потянулся на ручки и заплакал. Бабушка его утешила.
- 2, 9, 15. Ярослав идет с бабушкой по той части дороги, где около года назад он был неожиданно напуган. Протягивает руки и просится на ручки. Не плачет и не вспоминает прошлогоднее событие.

Все следующее лето именно на этом месте просится на ручки. (Из материалов В.С. Мухиной.)

Здесь можно говорить о формировании шлейфа памяти как предтечи бессознательного развития долговременной памяти.

Память в раннем возрасте тяготеет быть ведущей функцией, она принимает участие в развитии всех других видов познания. Представления о действиях, свойствах предметов, их назначении и т. п., возникающие в результате практической деятельности ребенка, его восприятия, внимания, мышления и воображения, закрепляются в памяти и только поэтому могут служить средствами дальнейшего познания.

Память в раннем возрасте в основном непроизвольна: никаких специальных действий с целью запомнить или припомнить что-либо ребенок не выполняет. Дети раннего возраста, которым много читают, нередко поражают взрослых тем, что запоминают наизусть длинные стихи и сказки. Если при рассказывании сказки изменить порядок изложения, то ребенок с возмущением поправляет неточность. Такое запоминание, однако, ничего не говорит ни об общем умственном развитии ребенка, ни об индивидуальных особенностях его памяти. Это – результат общей пластичности нервной системы, мозга, свойственной всем детям раннего возраста.

Для запоминания имеет значение частота повторения действий. Только повторяющиеся действия, слова, способы общения, реализуемые в социальной среде, в которую погружен ребенок, формируют и поддерживают запечатления, ложащиеся в основу долговременной памяти ребенка. Социальная жизнь трансформирует познание через воздействие таких значимых посредников, как язык (знаки), содержание взаимодействий субъекта с объектами (интеллектуальные ценности) и правила, предписанные мышлению и нравственным нормам, обеспечивающим систему отношений [6, с. 210].

Все богатство трансформаций, происходящих в природной, предметной и социальной среде, определяет развитие памяти. На базе овладения человеческими действиями и овладения языком и через социальные отношения появляются основания, которые обогащают и очеловечивают память. Именно в раннем возрасте ребенок вступает на путь развития собственно человеческой памяти.

Долговременная память как отражение прежнего опыта, сохраненного не в зеркальном, а в измененном виде благодаря возникающей личной позиции и эмоциональной оценке того, что происходило, развивается именно в тот период, когда ребенок начинает строить образы воображения и чувствовать себя источником воображения.

До трех лет воспоминания о самом себе и об окружающем обычно не сохраняются, так как до этих пор ребенок не может рассматривать последовательность событий в контексте движущегося времени жизни, в единстве и

тождественности «Я». Только тогда, когда у ребенка «складывается первый абрис детского мировоззрения» [4, с. 28], у него закладывается первое, пока весьма синкретическое представление о самом себе, о мире, о природе, об обществе. И всетаки мы можем говорить об онтогенетических предтечах человеческого сознания.

## 3. Предметная и другие виды деятельности

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

Переход от младенчества к раннему детству связан с развитием нового отношения к миру предметов – они начинают выступать для ребенка не просто как объекты, удобные для манипулирования, а как вещи, имеющие определенное назначение и определенный способ употребления, то есть в той функции, которая закреплена за ними в общественном опыте. Основные интересы ребенка переносятся в область овладения все новыми и новыми действиями с предметами, а взрослый приобретает роль наставника, посредника и помощника. На протяжении всего периода раннего детства осуществляется переход к предметной деятельности. Специфика предметной деятельности заключается в том, что здесь ребенку впервые открываются функции предметов: назначение вещей являются их скрытыми свойствами. Функции предметов не могут быть выявлены путем простого манипулирования. Так, ребенок может бесконечное число раз открывать и закрывать дверцу шкафа, сколь угодно стучать ложкой об пол — этим он ни на шаг не продвинется в познании функций предметов. Только взрослый способен в той или иной форме раскрыть ребенку, для чего служит тот или иной предмет, каково его функциональное предназначение.

Усвоение назначения предметов ребенком является специфически человеческим, оно принципиально отличается от тех форм подражаний, которые наблюдаются, например, у обезьян.

Обезьяна может научиться пить из кружки, но кружка не приобретает для нее постоянного значения предмета, из которого пьют. Если животному хочется пить и оно видит воду в кружке, то пьет из нее. Но с таким же успехом оно будет пить из ведра или с пола, если вода в этот момент окажется там. Точно так же и саму кружку в другое время, при отсутствии жажды, обезьяна будет употреблять для самых разнообразных манипуляций — бросать ее, стучать ею и т. п.

Ребенок благодаря взрослому сразу входит в мир постоянных предметов. Он усваивает постоянное назначение предметов, закрепленное за ними обществом и в целом не изменяющееся в зависимости от данного момента. Это, конечно, вовсе не означает, что, усвоив то или иное предметное действие, ребенок всегда употребляет предмет только по назначению. Так, научившись черкать карандашом по бумаге, он сможет вместе с тем катать карандаши или строить из них колодец. Но важно то, что ребенок при этом знает истинное назначение предмета. Когда двухлетний

шалун, например, надевает на голову свой ботиночек, он смеется, так как понимает несоответствие выполняемого действия назначению ботинка.

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

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

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

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

Не все действия, усваиваемые ребенком в этот период, однотипны, и не все они имеют одинаковое значение для психического развития. Особенности действий зависят прежде всего от особенностей самих предметов. Одни предметы имеют совершенно определенный, однозначный способ употребления. Это одежда, посуда, мебель. Нарушение способа их употребления может рассматриваться и как нарушение правил поведения. С другими предметами можно обращаться гораздо свободнее. К ним относятся игрушки. Но и между ними разница очень велика. Некоторые игрушки созданы специально для выполнения определенных действий, в самом своем строении несут способ употребления (пирамидки, матрешки), а есть и такие игрушки, которые можно употреблять по-разному (кубики, мячи). Наиболее важно для психического развития овладение действиями с теми предметами, способ употребления которых достаточно однозначен.

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

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

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

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

Эти действия должны регулироваться тем результатом, который нужно получить (готовую пирамидку, матрешку), но ребенок не в состоянии самостоятельно достичь его, да на первых порах и не стремится к нему. В случае складывания пирамидки он вполне удовлетворяется тем, что нанизывает кольца на стержень в любой последовательности и прикрывает их сверху колпачком. На помощь приходит взрослый. Он дает ребенку образец действия, обращает его внимание на ошибки, учит добиваться правильного результата.

В конечном счете ребенок овладевает действием. Но оно может выполняться разными способами. В одних случаях ребенок, разбирая пирамидку, просто запоминает, куда он положил каждое кольцо, и старается нанизать их снова точно так же. В других он идет путем проб, замечая допущенные ошибки и исправляя их, в третьих – подбирает на глаз нужные кольца и надевает их на стержень по порядку.

Способы выполнения соотносящих действий, которые формируются у ребенка, зависят от особенностей обучения. Если взрослые дают только образец действия, многократно разбирая и складывая пирамидку на глазах у ребенка, он скорее всего запомнит место, на которое попадает каждое кольцо при разборе. Если взрослые фиксируют внимание ребенка на ошибках и их исправлении, наиболее вероятно, что он начнет действовать путем проб. Наконец, обучая предварительно

примеривать кольца, выбирать самое большое из них, можно выработать умение подбирать их на глаз. Только последний способ соответствует цели действия, позволяет выполнять действие в самых разнообразных условиях (дети, обученные первыми двумя способами, не могут собрать пирамидку, если, например, вместо привычных пяти колец получат десять –двенадцать).

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

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

Орудие выступает в качестве посредника между рукой ребенка и предметами, на которые нужно воздействовать, и то, как происходит это воздействие, зависит от устройства орудия. Копать песок совочком или набирать кашу ложкой нужно совсем не так, как рукой. Поэтому овладение орудийными действиями требует полной перестройки движений руки ребенка, их подчинения устройству орудия. Разберем это на примере использования ложки. Ее устройство требует, чтобы после того как зачерпнута еда, ребенок держал ложку так, чтобы пища из нее не выпадала. Но еду, захваченную рукой, несут вовсе не так — рука направляется от тарелки прямо в рот. Следовательно, движение руки, вооруженной ложкой, должно перестроиться. Но перестройка движения руки может произойти только при условии, что ребенок научится учитывать связь между орудием и теми предметами, на которые направлено действие: между ложкой и пищей, совочком и песком, карандашом и бумагой. Это очень непростая задача. Весь опыт манипулятивных действий учит ребенка связывать результат действий с воздействием на предметы при помощи собственной руки, а не при помощи другого предмета.

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

действие (ложка с пищей), но выполняет его успешно только от случая к случаю, пытаясь повторять движения, приводящие к успеху. И только в конечном итоге происходит достаточное приспособление руки к свойствам орудия – возникает орудийное действие.

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

Начиная выполнять правила пользования предметами, ребенок психологически входит в мир постоянных вещей: предметы выступают для него как вещи, имеющие определенное назначение и определенный способ употребления. Малыша обучают тому, что предмет в обыденной жизни имеет определенное функциональное значение — постоянное значение, закрепленное за ним обществом. Маленькому человеку еще не дают понять, что значение предмета в экстремальной ситуации может меняться.

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

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

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

Дети раннего возраста чаще всего не могут аргументировать свой ответ, но в подавляющем большинстве случаев стремятся сохранить за платком его функцию. Взрослый спрашивает: «Можно ли вытирать туфельки платком?» Дети отвечают: «Нельзя, потому что...»; «Можно только носик вытирать и больше ничего».

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

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

Для ребенка раннего возраста становится важным использовать предмет по его функциональному назначению. Результаты исследования, полученные в реальных ситуациях, показали, что дети раннего возраста прочно усваивают общественные способы употребления вещей и нарушать правила пользования предметом явно не хотят.

Социальное развитие ребенка зависит от его места в системе общественных отношений, от объективных условий, определяющих характер его поведения и особенности развития его личности. В раннем возрасте ребенок психологически входит в мир постоянных вещей – предметные действия становятся объектом его пристального внимания. Отношение взрослого к ребенку и характер ведущей деятельности создают отчетливо проявляющуюся положительную самооценку «Я хороший», притязание на признание со стороны взрослого, тенденцию к максимализму в суждениях относительно правил поведения и устойчивое стремление использовать предметы соответственно их назначению [9, с. 312–325]; из неведения он переходит в мир постоянных вещей и в мир согласованных в его культурном окружении отношений.

В то же время использование полифункционального предмета дает позитивные новообразования в психическом развитии ребенка.

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

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

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

На самых ранних ступенях развития общества основным способом добывания пищи являлось собирательство с применением примитивных орудий (палок) для выкапывания съедобных корней. Дети с первых лет жизни включались в деятельность взрослых, практически усваивая способы добывания пищи и употребления примитивных орудий. Игры, отделенной от труда, не существовало.

При переходе к охоте, скотоводству и мотыжному земледелию возникают такие орудия труда и такие способы производства, которые недоступны для детей и требуют специальной подготовки. Появляется общественная потребность в подготовке будущего охотника, скотовода и т. п. Взрослые изготовляют для детей уменьшенные орудия (ножи, луки, пращи, удочки, арканы), которые являются точными копиями орудий взрослых. Эти своеобразные игрушки растут вместе с детьми, постепенно приобретая все свойства и размеры орудий труда взрослых людей.

Общество чрезвычайно заинтересовано в подготовке детей к участию в самых важных областях труда, и взрослые всячески содействуют *играм-упражнениям* детей. В таком обществе еще нет школы как специального учреждения. Дети в процессе упражнений под руководством взрослых овладевают способами употребления орудий. Общественным смотром достижений детей в овладении орудиями труда являются *игры-соревнования*.

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

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

В ролевой игре воспроизведение предметных действий отходит на второй план, а на первый план выдвигается воспроизведение общественных отношений и трудовых функций. Тем самым удовлетворяется основная потребность ребенка как общественного существа в общении и совместной жизни со взрослыми.

Предпосылки ролевой игры возникают на протяжении раннего детства внутри предметной деятельности. Они состоят в овладении действиями с предметами особого рода – игрушками. Уже в самом начале раннего детства дети в совместной деятельности со взрослыми усваивают некоторые действия с игрушками и потом

самостоятельно их воспроизводят. Такие действия обычно называют игрой, но подобное название может быть применено в данной ситуации только условно.

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

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

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

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

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

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

В дополнение к сюжетным игрушкам дети начинают широко использовать всевозможные предметы в качестве заместителей отсутствующих предметов. Так, кубик, брусок, катушка, камень используются ребенком в качестве мыла при мытье

куклы; камнем, костяным колечком, цилиндром из строительного материала он может кормить куклу; палочкой, ложкой, карандашом он измеряет кукле температуру; шпилькой, кеглей, палочкой стрижет когти или волосы и т. п. Замещая один предмет другим, ребенок на первых порах еще не дает предмету-заместителю игрового названия. Он продолжает называть предметы-заместители их обычным названием независимо от использования в данной игре, реально превращая эти предметы в орудия.

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

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

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

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

- 2, 4, 0. Таня укладывает куклу спать, тщательно укрывает ее, подворачивает одеяло под куклу так, как обычно это делает воспитательница, и говорит, обращаясь к кукле: «Вот, спатеньки нужно». В том же возрасте она наливает из ведерка в чашку и говорит: «Не трогать кисель». Приносит куклу, сажает ее и говорит: «Ты сиди, дам кисель», снова переливает из сосуда в сосуд и говорит: «Кушай! Нет, нет, второго не получишь!» (Так говорит воспитательница детям, если они не съедают первого.)
- 2, 6, 0. Боря усаживает плюшевого зайца на газету, прикрывает ему грудь другим куском газеты, как салфеткой, и берет в руки прутик от метелки. На вопрос воспитательницы: «Что ты делаешь?» Боря отвечает: «Боя пиикмахер (парикмахер)» и водит прутиком по голове и ушам зайца стрижет его. (Из наблюдений Ф.И. Фрадкиной.)

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

Предпосылки к ролевой игре – переименование предметов, отождествление ребенком своих действий с действиями взрослого, называние себя именем другого

человека, формирование действий, воспроизводящих действия других людей, – усваиваются ребенком под руководством старших.

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

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

Чаще всего ребенок предпочитает воспроизводить четко выраженные каракули. Сюда относятся прямые короткие линии (горизонтальные или вертикальные), точки, галочки, спиралеобразные линии. На этой стадии линии, проводимые ребенком, – образные линии – еще ничего не изображают, поэтому они называются доизобразительными. Переход ребенка от доизобразительной стадии к изображению включает две фазы: вначале возникает узнавание предмета в случайном сочетании линий, затем – намеренное изображение.

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

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

Когда ребенок раннего возраста высказывает намерение что-нибудь изобразить («Нарисую дядю... солнышко... зайчика»), он имеет в виду знакомый ему графический образ – сочетание линий, которое в его прошлом опыте обозначалось как тот или

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

В этот период резко ограничивается круг изображаемых предметов. Ребенок начинает рисовать один или несколько объектов, так что само рисование становится для него деятельностью по изображению этих объектов и соответственно иногда приобретает даже особое название, например «делать человечка».

Происхождение графических образов, которые употребляет ребенок, может быть разным. Некоторые из них он находит сам в процессе черкания, другие являются результатом подражания, копирования рисунков, предлагаемых в виде образцов взрослыми, но значительно упрощенных. К последним относится типичное для детей изображение человечка в виде «головонога» — кружочка с точками и черточками внутри, изображающего голову, и отходящих от него линий, изображающих ноги. Пока запас графических образов у ребенка очень мал, в его рисовании выступает сочетание намеренного изображения предмета, для которого уже имеется такой образ (например, человек в виде «головонога»), и узнавания в случайно нанесенных штрихах знакомых предметов, графические образы которых еще отсутствуют.

Ранний возраст – период, когда ребенок, психологически погружаясь в предметную и изобразительную деятельность, осваивает разнообразные виды замещений: в его действиях любой предмет может взять на себя функцию другого предмета, обретая при этом значение изображения или знака отсутствующего предмета. Именно упражнения замещения формируют основы для развития знаковой функции сознания и для развития особой психической реальности, помогающей человеку встать над миром постоянных природных и рукотворных предметов. Эта реальность – воображение. Конечно же, в раннем возрасте все эти удивительные, свойственные человеку формы психической жизни представлены в качестве предтечи того, что может развиться в последующие возрастные периоды.

Умственное развитие в контексте предметной и других видов деятельности в раннем возрасте осуществляется путем двух непосредственно связанных феноменов: *сгущения и паузы*.

Сгущение — феномен раннего онтогенеза, когда однородные движения и действия воспроизводятся с большой частотой и концентрацией психической активности ребенка. Сгущение связано со сосредоточением, усилением психической активности на осваиваемых психических действиях в момент конкретного этапа развития.

Сгущение не следует связывать с навязчивыми состояниями, которые наблюдаются в случае психической патологии. Сгущение — проявление особой интенсификации развития в раннем и дошкольном возрасте — именно благодаря интенсификации и множественности повторений разнообразных психических действий в контексте предметных и орудийных действий в реальном мире рукотворных и природных объектов. Именно благодаря сгущению ребенок проходит большое расстояние в развитии за относительно короткое время раннего возраста.

Сгущение ярко выражено во внешнем поведении ребенка. В период раннего онтогенеза сгущение неразрывно соединено с закономерно проявляющейся внешне выраженной *паузой*.

Пауза — феномен раннего онтогенеза, когда происходит перерыв в концентрации и частом воспроизведении осваиваемых ребенком психических функций. Пауза знаменует собой перерыв во внешней активности, подвластной наблюдению натуралиста-психолога. Пауза — не прекращение развития, а погружение этого развития вовнутрь, на глубинный психофизиологический уровень. Пауза — особая форма внешнего обособления при внутренней интенсивной психической перестройке.

В психическом развитии пауза – упорядоченный перерыв после сгущения, когда происходит *насыщение* новизной ориентировочного действия. Внешне пауза может восприниматься как остановка интенсивного развития. В действительности в этот период происходит внутренняя переработка опыта, воплощенного в потоке ассоциаций, возникающих в период сгущения, формируются новые связи.

Пауза – особая внутренняя интенсификация развития. Благодаря паузе происходит перестройка, переработка накопившегося опыта *«темных мышечных чувств»*, сенсорных действий, образов восприятия и других сложных интеграционных связей [10]. Пауза внешне выглядит как остановка в развитии, однако возвращение внешней психической активности знаменует разительное изменение в развитии психики, которое произошло в период паузы.

В раннем возрасте можно наблюдать выраженные индивидуальные различия в психическом развитии. Однако дети, лишенные родительского попечительства, проявляют задержку развития, так как в этом возрасте ребенок в высшей степени нуждается в попечении, любви и психологическом сопровождении со стороны неравнодушного взрослого.

## 4. Предпосылки развития личности

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

Взрослый человек руководствуется в поведении преимущественно осознанными мотивами: он отдает себе отчет в том, почему в данном случае он хочет или ему следует поступить именно так, а не иначе. Мотивы поведения взрослого представляют собой определенную систему, зависящую от того, что для него более и что менее значимо. Он может, например, отказаться от привлекательной финансовой

операции, если предвидит достаточную степень риска, а он не готов поступить авантюрно, или он может заставить себя работать, хотя он устал и, казалось бы, заслужил право на отдых.

Ребенку предстоит овладеть способностью рефлексировать на все привходящие обстоятельства и свои цели. Мотивы его поведения, как правило, неосознанны и не выстроены в систему по степени значимости. Внутренний мир ребенка лишь начинает приобретать определенность и устойчивость. И хотя образование этого внутреннего мира происходит под решающим влиянием взрослых, они не могут вложить в ребенка свое отношение к людям, к вещам, передать ему свои способы поведения.

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

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

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

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

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

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

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

Ребенок легко заражается чувствами других. Так, в группе, когда один-два ребенка начинают плакать, этот плач подхватывают и другие, и он нередко распространяется на всех малышей.

**Внешний образ.** В раннем возрасте ребенок открывает себя как отдельную персону. Он начинает произвольно овладевать своим телом, совершая целенаправленные движения и действия: он ползет, идет, бежит, принимает разнообразные позы, свойственные взрослым, и совершает преобразования со своим телом, свойственные исключительно пластике малолетнего ребенка. Он повисает на стуле вниз головой, смотрит на мир сквозь свои ноги, согнувшись пополам, радостно ощущая гибкость своего тела и произведенную им перевернутость мира. Ребенок пристально наблюдает все статические изменения своего тела и чувственно переживает мышечные чувства, которые воз-



Сыны радости. «Не плачь, Кика!» (1, 10, 15)

никают при всяком новом движении или замирании. Прислушиваясь к себе внутреннему, ребенок изучает и себя внешнего. Он играет со своей тенью; наблюдает за тем, «как шалят» и как действуют его ручки и ножки; он рассматривает себя в зеркале, пристально глядя себе в глаза и весело наблюдая свои гримаски и движения.

**Лицо**. В раннем возрасте лицо ребенка интенсивно развивается конституционно и мимически. Лицо заметно меняет свои пропорции – круглая форма лица начинает постепенно переходить в овальную, что связано с изменением лицевого черепа, с преобразованием челюстей, когда появляется два ряда мелких зубиков, которыми ребенок с удовольствием грызет жесткую и хрустящую пищу. В течение первых двух лет высота лица от корня носа до нижнего края подбородка увеличивается с 39 до 81 мм.

По мере развития ребенка выразительность его мимики становится все более разнообразной и более

определенной. В раннем возрасте намечаются новые тенденции в развитии мимики. Появляется большое разнообразие выразительных мин, которыми ребенок может уже достаточно успешно управлять, рефлексируя при этом на реакции близких взрослых.

Умилительными физиономиями и сопряженными с ними позами ребенок достаточно успешно пользуется при взаимодействии со взрослыми. Просящие взгляды и лукавые полуулыбки, заглядывание снизу вверх в глаза из-под склоненной головки и другие действующие на взрослых мины говорят о том, что ребенок раннего возраста начинает рефлексировать на свои мимические и пантомимические возможности и достаточно успешно пользоваться этим в лучшие моменты общения. В то же время подавляющее число мимических выражений ускользает от внимания, не контролируется ребенком, и поэтому его чувства хорошо читаются взрослыми.

Овладение телом. Тело – прежде всего организм человека в его внешних физических формах и проявлениях. Телесное развитие ребенка сопряжено с его психическим развитием\*. «Я» человека помимо духовного еще и телесно, в частности оно является проекцией некоторой поверхности: образ «Я» включает особенности всего внешнего облика. Телесные переживания ребенка занимают одно из главных мест в процессе развития. Несмотря на наличие дифференцированной кинестезии уже в младенческом возрасте, ребенок именно в раннем возрасте начинает осваивать свое телесное, физическое «Я». В это время ребенок глубоко прочувствует наличие у себя частей тела, участвующих в его действиях и деятельности. Самоощущение ребенка, его «образ самого себя» возникает еще в младенчестве. Но этот первичный образ еще синкретичен и неустойчив. Лишь в раннем возрасте опыт движений и действий, опыт телесного и практического общения с другими людьми продвигает ребенка в самопознании и в формировании отношения к своему телу.

Особое место в телесном развитии занимает *телесная дифференциация*. В процессе двигательного развития у ребенка происходит значимая для телесного и психического развития дифференциация функций левой и правой руки. Одна из рук начинает выполнять преимущественно главные действия в разных видах деятельности. В это время преимущественное использование правой или левой руки дает основание причислить ребенка к право- или леворуким. Обычно в этом случае вырабатывается одностороннее доминирование, и связано это не только с ведущей рукой, но и со всеми симметричными частями тела (нога, глаз, ухо). В раннем возрасте дифференциация правой и левой руки только начинает себя обнаруживать. Однако важно продвигать ребенка в этом отношении, так как есть указания на то, что у детей, продвинутых в телесном развитии, быстрее определяется право- или леворукость и они обретают общую гармоничность в движениях и действиях.

Наряду с дифференциацией ручных действий у ребенка раннего возраста происходит развитие общей телесной координации. Особое значение для психического развития обретает прямохождение.

**Прямохождение**. В конце младенческого возраста ребенок начинает делать первые шаги. Перемещение в вертикальном положении – трудное дело. Маленькие

<sup>\*</sup> Бюлер К. Духовное развитие ребенка. М., 1924; Заззо Р. Стадии психического развития ребенка. М., 1968; Фрейд З. Введение в психоанализ: лекции. М., 1989.

ножки ступают с большим напряжением. Управление движениями ходьбы еще не сложилось, и поэтому ребенок постоянно теряет равновесие. Малейшее препятствие в виде стула, который надо обойти, или мелкого предмета, который попал под ступню, затрудняет ребенка, и он после одного-двух шагов падает на руки взрослых или на пол. Что же все- таки заставляет его преодолевать страх перед падением и вновь и вновь прилагать усилия для того, чтобы совершать первые шаги? На первых порах это участие и одобрение взрослых.

Ребенок испытывает удовольствие от самого процесса овладения собственным телом и стремится как бы увеличить эту власть над собой, преодолевая препятствия. Ходьба, вытесняя ползание, становится основным средством перемещения, приближения к желаемым предметам. Ходьба изменяет позы и жесты ребенка.

Постоянные добровольные упражнения в ходьбе быстро приводят к большей телесной устойчивости и доставляют ребенку истинную радость от чувства овладения своим телом. Чувство овладения придает малышу уверенность при перемещении к цели, что позитивно влияет на его настроение, но объективно сами движения еще долго остаются недостаточно координированными.

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

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

Изо дня в день ребенок с охотой и упорством совершает двигательные упражнения. Скоро он начинает передвигаться гораздо свободнее. Движения совершаются уже без того огромного напряжения, которое было прежде. В это время дети при передвижении явно ищут дополнительные трудности – идут туда, где горки, ступеньки, всяческие неровности. В полтора года дети живут упражнениями в движении. Просто бег и просто ходьба их уже не устраивают. Дети сами нарочно осложняют свою ходьбу: ходят по всяческим мелким предметам, ходят вперед спиной, кружатся, бегают сквозь заросли, хотя рядом может быть свободный проход, передвигаются с закрытыми глазами. (По материалам Н.Н. Ладыгиной-Котс, В.С. Мухиной.)

Таким образом, на первых ступенях овладение ходьбой является для ребенка особой задачей, связанной с сильными переживаниями и периодом интенсивного формирования образа тела. Постепенно достигается автоматизация передвижения, и оно перестает представлять для ребенка самостоятельный интерес.

Овладение телом и способность передвижения человеческим способом подводят ребенка к тому, что он вступает в период более свободного и самостоятельного

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

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

Ребенок узнает на личном опыте, что до того дерева от крыльца надо идти мимо куста, который колет острыми иглами, что на пути глубокая яма, в которую лучше не падать, что у скамейки грубая поверхность и она может наградить болезненными занозами, что цыплята очень мягонькие, но зато у курицы очень крепкий клюв, что трехколесный велосипед можно катить, взявшись за руль, а большую тачку невозможно сдвинуть с места и т. п. Увеличивая самостоятельность ребенка, ходьба расширяет вместе с тем его возможности в ознакомлении с предметами и их свойствами.

**Телесные упражнения и удовольствия.** Общее овладение телом, прямохождение, достаточно дифференцированные ручные действия — достижения в физическом и психическом развитии, которым сопутствует чувство удовлетворения достижениями, удовлетворенности собой и доставляют малышу телесные удовольствия. Ребенок до изнеможения действует, наслаждаясь ощущениями, нарабатывая телесный и психический опыт, одновременно реализуя тем самым онтогенетический потенциал к развитию и вхождение в мир человеческих условий психического развития.

Одновременно, телесно общаясь с близким взрослым (прикасаясь к нему, получая от него телесную ласку в виде поцелуев, поглаживания, дружеских шлепков и толчков), ребенок начинает осознавать ценность и значимость для себя телесного соприкосновения. Он уже сознательно хочет этих прикосновений и ласк, ищет способы их получения. Просит: «Смотри, как я это делаю», «Смотри, как я прыгаю». Требует или нежно умоляет: «Обними меня», «Давай поборемся».

Телесные контакты, особенно с близкими и значимыми взрослыми, помимо субъективного удовольствия, благодаря энергетической подпитке прежде всего от мамы, папы и других членов семьи придают малышу уверенность в себе и неизменное чувство радости бытия. Телесная поддержка ребенка субъективно для него выступает как признание его ценности.

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

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

сильным, что перевешивает другие побуждения и заставляет ребенка отказаться от привлекательной игрушки или совершить какой-либо другой, трудный для него поступок.

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

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

Предлагаю пойти и отдать Толе бабочку. Кирилл: «Нет!» — «Ну тогда ты жадина. Толя тебе дал поиграть игрушечного цыпленка». — «Я отдам Толе цыпленка». — Хватает цыпленка, бежит к двери. Надо сказать, что с этим цыпленком Кирюша играет все лето и всегда кладет его с собой спать. — «Это тебе не поможет. Ты все равно будешь жадиной». Кирилл берет одну красавицу и, говоря: «Я не жадина», идет в сад к Толе, протягивает ему бабочку: «На, я не жадина». Как только Толя взял бабочку, Кирюша разрыдался, протянул руку к бабочке, снова отдернул ее. Сквозь рев приговаривал: «Красавица... Я не жадина...» Долго-долго всхлипывал. О красавице вспоминал весь день. (Из дневника В.С. Мухиной.)

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

Возможность сознательно управлять своим поведением у ребенка раннего возраста крайне ограниченна. Ему очень трудно удержаться от немедленного удовлетворения возникшего желания и еще труднее выполнить непривлекательное действие по предложению взрослого.

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

Социальное развитие ребенка идет по двум направлениям: через усвоение правил взаимоотношений людей друг с другом и через взаимодействие ребенка с предметом в мире постоянных вещей. Этот процесс осуществляется через посредника (старшего) и соучастника усвоения социальных норм (ровесника). Таким образом, социальное развитие выступает как ситуация овладения отношениями с посредником (старшим), с соучастником усвоения норм (ровесником), с миром постоянных вещей. Тем самым выделяются три вида зависимостей, каждая из которых, с одной стороны, имеет свою специфику, а с другой – опосредована остальными.

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

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

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

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

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

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

«Как тебя зовут?» — один из первых вопросов к ребенку, когда взрослый или сверстник вступает в общение с ним.

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

2, 6, 10. Андрюша в озорном настроении. Дюка придумал веселящую его новую забаву. Поддразнивает братишку, заявляя, что он не Андрюша, а Кирюша.

Андрюша: Я – Кика!

Кирилл (протестует): Я – Кика! Ты – Дюка.

Андрюша: Я – Кика, а ты – Дюка. Кирилл ревет от возмущения. (Из дневника В.С. Мухиной.)

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

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

Самопознание. Притязание на признание и идентификация с именем теснейшим образом связаны с другими параметрами самопознания. Важнейшей особенностью развития самопознания является познание себя как субъекта действия. Ребенок раннего возраста непременно проходит период, когда он по многу раз совершает одно и то же действие, при этом неукоснительно контролируя это действие в стереотипном его исполнении и в небольших вариациях (классический пример: открывает и закрывает дверь, ящик в шкафу или толкает предмет с края стола, чтобы он упал, и др.). Именно в этих действиях ребенок начинает чувствовать свою волю, себя как источник изменения предметного мира и тем самым выделяет самого себя из всего окружающего\*.

В раннем возрасте ребенок переживает качественное преобразование себя как субъекта, наконец осознающего себя в единстве и тождественности своего «Я».

Постепенно входя в предметный мир и в мир людей, ребенок пытается освоить эти миры, усваивая названия предметов и слова, раскрывающие функции этих предметов, а также человеческие роли и идентификации. Именно в этот период сензитивного развития речи и, следовательно, усвоения значений и смыслов, конструирующих социальные факторы развития, ребенок начинает заинтересованно соотносить свое имя с самим собой. Соотнесение имени и своего «Я» имеет достаточную временную протяженность.

Уже в год близнецы Кирюша и Андрюша реагировали именно каждый на свое имя: когда называлось имя «Кирюша», Кирюша радостно улыбался и пружиняще приседал, когда называлось имя «Андрюша», Андрюша давал точно такую же реакцию.

Позже дети стали соотносить себя со своим отражением в зеркале, «сделав новое открытие».

1, 9, 2. Андрюша в который раз как бы делает заново открытие. Смотрит в зеркало и радостно сообщает: «Вотин Я!» Затем указывает на себя пальцем:

<sup>\*</sup> Многочисленные факты, подтверждающие сказанное, можно найти в кн.: Сёлли Дж. Очерки по психологии детства. М., 1904; Штерн В. Психология раннего детства до шести лет. Петроград, 1915; Менчинская Н.А. Дневник о развитии ребенка (от рождения до 8 лет). М., 1948; Мухина В.С. Таинство детства: в 2-х т. 3-е изд. Екатеринбург, 2005; Божович Л.И. Проблемы формирования личности / под ред. Д.И. Фельдштейна. М., 1997.

«Вотин Я!» Указывает на меня: «Мама вот!» Тянет меня за собой. Подводит к зеркалу: «Вот мама!» – указывает на отражение в зеркале. «Вот мама!» – указывает на отражение: «Вот мама!» И так много раз.

1, 9, 7. Вот уже неделю дети с увлечением играют с зеркалом. «Вотин Я!» – указывают на свое отражение в зеркале. «Вотин Я!» – тычут себе в грудь. Уступая желанию ребят, перед зеркалом побывали все взрослые. Игрушки тоже были не забыты. Дети с многозначительным видом поочередно тычут пальцем то на предмет, то на его отражение. (Из дневника В.С. Мухиной.)

Осознание себя как отдельного субъекта, как уникального «Я» происходит через телесные чувствования, «образ» тела, визуальный образ своего отражения в зеркале, через переживание своего волеизъявления и свою способность выделять себя как источник своих воли, эмоций и воображения.

**Возникновение стремления к самостоятельности**. Общение взрослого с ребенком дает ему возможность начать осознавать себя как отдельного человека. Это происходит в период с двух с половиной до трех лет. Разумеется, это случается не в «один прекрасный момент», а постепенно.

Выделения своего «Я» можно наблюдать в раннем возрасте. Благодаря особенностям общения со взрослыми, малыш учится говорить о себе в третьем лице: «Дай Пете!»; «Петя хочет!» Однако очень скоро он открывает, что «Я» может относиться к нему самому. Здесь наступает тот момент в осознании себя самого, который определяет начало формирования самосознания: «Я» начинает употребляться для обозначения самого себя среди других. Осознание себя как «Я» может произойти раньше или позже. Здесь много зависит от того, как общаются с ребенком близкие.

Ребенок раннего возраста отношение к самому себе заимствует у взрослых. Поэтому он нередко беседует с собой, как с посторонним: уговаривает, ругает, благодарит. Слитность с другими людьми, которую испытывает ребенок, можно наблюдать именно в раннем возрасте. Однако эмоционально переживаемое отторжение от других, обособление, выражаемое подчас в агрессии, также можно наблюдать в раннем возрасте, когда уникальное «Я» начинает «прорастать» сквозь синкретичное восприятие мира предметов и человеческих отношений.

К концу третьего года и под влиянием возрастающей практической самостоятельности происходит осознание себя как источника разнообразных желаний и действий, отделенного от других людей. Внешне это понимание выражается в том, что ребенок начинает говорить о себе не в третьем, а в первом лице: «Я хочу», «Дай мне», «Возьми меня с собой». В общении со взрослыми он научается отделять себя от других людей.

Именно в общении с другими людьми ребенок начинает осознавать, что он обладает волей, которой может пользоваться. Он в потрясении чувствует себя источником воли. У него появляется стремление к волеизъявлению: он стремится к самостоятельности, к противопоставлению своих желаний желаниям взрослых. Он чувствует, что способен изменить мир предметов и человеческих отношений, он чувствует себя способным управлять своими действиями и своим воображением.

*Кризис трех лет*. Отделение себя от других людей, сознание собственных возможностей через чувство овладения телом, ощущение себя источником воли

приводят к появлению нового типа отношения ребенка к взрослому. Он начинает сравнивать себя со взрослыми и хочет пользоваться теми же правами, что и взрослые: выполнять такие же действия, быть таким же независимым и самостоятельным. Трехлетний Андрюша заявляет: «Когда я выясту (вырасту) большой, я буду сам чистить зубы. Я буду пливозить (привозить) вам тойт (торт). Я буду сажать Киюшу на шкаф. Я буду писать и читать большие книжки». Ребенок говорит о будущем. Но в действительности это вовсе не означает, что он собирается ждать, когда он вырастет.

Желание быть самостоятельным выражается не только в предлагаемых взрослым формах («Сделай это сам. Ты уже большой и можешь это сделать»), но и в упорном стремлении поступить так, а не иначе, ощутив прелесть и возбуждающую тревогу от волеизъявления. Эти чувства столь захватывающи, что ребенок открыто противопоставляет свои желания ожиданиям взрослых.

К концу раннего возраста мой внук Ярослав вдруг открыл для себя сладость от противостояния близким взрослым. Ничего не говоря, не возражая, вдруг в самых неожиданных местах стал останавливаться как вкопанный. Если его брали за руку и просили идти дальше или стремились взять на руки, он начинал безудержно сопротивляться и громко рыдать. Если его оставляли в покое, спокойно смотрел по сторонам, наблюдал за происходящим вокруг. Мог даже перекусить, если ему предлагали, а он проголодался. Но не сходил с места. Взрослый мог уйти. Ярослав оставался стоять. Однажды это противостояние продолжалось 1 час 40 мин. Крупные капли надвигавшегося ливня в этот раз позволили стать аргументом к тому, что пора уходить. (По материалам В.С. Мухиной.)

Считается, что проявление упорства есть упрямство и негативизм, направленные главным образом против близких взрослых. Действительно, негативная форма поведения редко адресуется к другим взрослым и не касается сверстников. Ребенок бессознательно рассчитывает на то, что проявление упорства и испытание близких не принесет ему серьезного ущерба.

Испытание собственной воли и открытый негативизм и упрямство имеют разные нюансы в поведении. В первом случае ребенку можно помочь испытывать самого себя, предложив ему возможные варианты трудных для него ситуаций, которые он должен сам для себя определить.

Ощущать себя источником своей воли – важный момент в развитии самопостижения, самопознания.

Негативизм и упрямство развиваются внутри отношений взрослый — ребенок. Когда ребенок начинает чувствовать себя способным действовать самостоятельно достаточно успешно, он стремится сделать «сам». Л.С. Выготский справедливо писал: «Негативизм — такая реакция, такая тенденция, где мотив находится вне данной ситуации» [11, с. 370].

Именно взрослый, как более социализированный человек, должен в каждом отдельном случае найти выход из детского противостояния, ведущего к чувству глубокого переживания ребенком своего обособления от других. Ведь настаивая на своем, ребенок не только реализует свою самостоятельность, но и впервые

испытывает отчуждение от других, которое провоцирует он сам, своей волей или дурным поведением.

Кризис трех лет возникает в результате определенных достижений в личностном развитии ребенка и невозможности его действовать по освоенным прежде способам общения с другими людьми. Но именно переживания кризиса обостряют сензитивность ребенка к чувствам других людей, учат не только навыкам позитивного общения, но и навыкам приемлемых форм обособления себя от окружающих. Учат рефлексии на себя и других людей, умению сравнивать себя с другими людьми, выражаемыми для детского сознания через значимые слова: «можно» и «нельзя».

Возникающие в процессе развития и особым образом прочувствованные в условиях кризиса новообразования (развивающаяся и осознаваемая собственная воля; способность к обособлению; рефлексивные способности и др.) готовят ребенка к тому, чтобы стать личностью.

## 5. Ребенок раннего возраста – 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 видны сразу в их внешнем облике, в физическом и психическом развитии. Постепенно различия заметно нарастают и усугубляются. Чем ближе младенец к годовалому возрасту, тем разительнее различия ребенка из семьи и ребенка, лишенного родительского попечительства.

Есть семьи, где новорожденные по разным причинам часто разлучаются со своей матерью. А. Фрейд (1895–1982) в свое время указывала на так называемый феномен разлуки с матерью [12]. Она писала о протесте младенца против затянувшегося материнского отсутствия. Реально младенец, конечно, не может протестовать, но авторский образ покинутого малыша производит сильное впечатление. Однако депривация разлукой с матерью является особо сильным стрессом.

Телесная близость с матерью, запах матери, ее нежное «воркование» со своим дитятей, ее теплые поцелуи и объятья, и все подобное сему другое – безусловно исцеляет тело и душу малыша и все идет к выздоровлению и к восхождению к лучшему результату в развитии. Нельзя забывать о значении телесной и душевной связи матери и ее ребенка. Отлучение от матери приводит к серьезным последствиям для эмоционального и личностного развития ребенка.

Реально ребенок способен сам постепенно отделяться от матери, но это всякий раз лишь конечный результат той линии развития, в которой психологи (в том числе и А. Фрейд) считают правильным выделить три стадии.

*Первая стадия* – от рождения до первых месяцев после рождения, когда младенец остается частью материнского существа. А. Фрейд полагала: «Ни один

младенец не может выжить без постоянной близости и внимания матери...». Это, однако, чрезвычайно эмоциональное, но не безусловное заявление. В этом случае можно говорить о выраженной депривации, о явном замедлении в естественном для возраста развитии. Первую стадию А. Фрейд совершенно обоснованно назвала периодом биологического единства матери и ребенка. Этот период чреват стрессами для развития младенца, если его часто оставляют без мамы [12, с. 142].

Близкий и неразрывный контакт с матерью требуется и на следующей стадии, которая обычно соответствует второму году жизни.

Малый ребенок очень зависит от присутствия матери, в удовлетворении своих телесных и психических потребностей. Как правило чужой (незнакомый) «заместитель» матери не в состоянии удовлетворить потребности ребенка, потому что у малыша уже сложились определенные привычки в общении, потому как его берет на руки его мама и как она выстраивает общение.

Так называемые *темные мышечные чувства* [10, с. 42, 72 и мн. др.], уже сигналят малышу SOS — незнакомый человек нарушает границы дозволенного и ребенок криком требует присутствия матери\*. Малый ребенок остро нуждается в присутствии матери, к которой он привязан чрезвычайно доминирующим, эмоционально присущим образом. Нельзя при этом говорить о том, что малыш уже любит свою мать.

Да, конечно – любовь это чувство глубокой привязанности к другому человеку. В этом случае мы можем говорить лишь о материнской любви к ребенку, но не о любви малого ребенка к матери. Ребенок несет в себе эволюционно заложенную в нем потребность быть привязанным прежде всего к человеку, который родил его и держит в своих объятьях, реализуя его физические потребности в тепле, в нежности и в питании. Это, конечно, его мама. Но жизнь преподносит и взрослым, и малым детям разные испытания и провокации, с которыми они должны справиться, чтобы продолжать быть.

А. Фрейд писала, что малый ребенок незаметно переходит от требовательности до назойливости [12, с. 143], когда он проявляет утомляющие его мать приставания и навязчивость. Молодые взрослые, не имеющие опыта воспитания маленьких детей, обычно полагают, что подобные отношения ненормальны и являются виной самой матери, что она «испортила» ребенка, научив его упорно цепляться за нее.

Однако и психологи, и педагоги, а также матери малых детей хорошо знают, что для ребенка 2-3 лет телесный контакт матери с ним продолжает быть нормой, что дети яростно протестуют против разлуки, поскольку это для малышей противоестественно.

K трем-четырем годам меняется качественное отношение ребенка к матери: он учится быть и без ее непосредственного присутствия; он научается расставаться с ней на некоторое время.

Особого обсуждения требуют младенцы в домах малютки (ныне – в Центрах содействия семейному воспитанию), которых обслуживают «специалисты»:

<sup>\*</sup> Этот незнакомый человек не так как мама берет его на руки, говорит не в той интонации как мама: вообще от него идут к младенческой сензитивности не те – чужие сигналы.

воспитатели, медицинские сестры и няни. Даже если на двух детей приходится один взрослый, то младенец по самой ситуации учреждения остается покинутым и одиноким. Поражает современный диссонанс обслуживающего персонала и материальных вложений в организацию внешней среды обитания новорожденных. Большие сомнения вызывают обслуживающий персонал: чаще всего это немолодые женщины, их отличает пассивность по отношению к малышам, они почти не обращаются к младенцам с приветливым словом, почти не играют с ними и еще много-много этих почти.

Воочию становится понятно, что даже «врожденное биологическое наследие» и другие достоинства, которые помогали малым детям привлекать к себе внимание взрослых, быстро угасают без него.

Особенно заметны изменения во внешнем облике, настроении, психическом статусе ребенка, начиная с конца первого года до двух-трех лет. Лицо постепенно становится мрачным, неулыбчивым, с жалким взглядом, что поразительно отличает сироту в приюте от ребенка из семьи.

Проблемами детей, оставшихся без попечения родителей, занимаются не только педиатры, психологи и педагоги, но и врачи-психиатры.

Джон Боулби (1907–1990) – английский врач-психиатр, доктор медицины, специалист по детской психиатрии в своей работе «Детям – любовь и заботу» поставил прямой вопрос: «Как оценить нанесенный ущерб?» [13].

Как и многие специалисты из разных сфер науки, заинтересованные в решении проблем депривации детей, Дж. Боулби писал о том, что многие источники свидетельствуют, что лишение ребенка материнской любви в раннем возрасте имеет далеко идущие последствия для умственного и личностного развития: «Эти источники можно разделить на три основных класса: 1. Прямые исследования: непосредственные наблюдения психического здоровья и развития детей в приютах, больницах, домах ребенка. 2. Ретроспективные исследования: изучение истории детства тех юношей и взрослых, которые в настоящее время страдают психологическими недугами. 3. Лонгитюдные исследования: продолжительные исследования детей, в ранние годы страдавших от депривации, направленные на диагностику состояния их психики» [13, с. 144].

Дж. Боулби писал, что его поразило то, что все исследования, к которым он обращался, во многом подтверждали и дополняли друг друга. Разногласий мало. При этом психиатр, доктор медицины подтвердил, что в его материалах были наиболее многочисленные прямые исследования. Они ясно показали, что лишение материнской заботы почти всегда ведет к задержке развития ребенка — физического, интеллектуального, социального, при этом могут появиться симптомы физических и психических болезней. Эти выводы врача-психиатра следует иметь в виду и психологам, которые работают с детьми младенческого и раннего возраста.

Отдельно следует указать на так называемые ретроспективные исследования (младенцев и детей раннего возраста), которые реально являются результатом заблуждений или недобросовестности и необразованности специалистов, притязающих на успехи в работе с детьми младших возрастов ретроспективными\* методами.

<sup>\*</sup> *Ретроспективный* [лат. retro обратно, назад + spectare смотреть] – обращенный к прошлому, посвященный рассмотрению прошлого.

Для детей раннего возраста (от 1 года до 3-х лет) по прошествии некоторого времени ретрорефлексия невозможна: обычно кроме отдельных случайных воспоминаний их память не удерживает событий ушедшего времени. Со всей ответственностью из XXI в. я посылаю психиатрам, психологам и педагогам из начала — середины XX столетия, которые неправильно понимали ретроспективные исследования, уточняющее новое знание: трехлетние дети как правило имеют лишь малую толику отдельных воспоминаний. По сути, можно говорить о том, что память трехлетних не удерживает событий прожитого ребенком времени до трех лет.

Главная идея Дж. Боулби: детям младенческого и раннего возраста необходимы любовь и забота. Помимо анализа бесчисленных источников врач-психиатр опирался и на опыт своих наблюдений. Были получены данные о видимых изменениях в состоянии ребенка после его воссоединения с матерью или об улучшении психических состояний и достижении в развитии в случае удачного усыновления (удочерения) младенца или 2–3-летнего малыша.

Дж. Боулби не единожды повторял описание вида и психического статуса ребенка, лишенного материнской любви — апатичного, равнодушного к улыбке или к речи взрослого [13, с. 150]. Для состояния ребенка, лишенного попечительства матери, характерна форма депрессии, аналогичная многим характеристикам типично взрослой депрессии, наблюдаемой в психиатрических клиниках. Эмоциональный тон речи характеризуется тревогой и печалью. Ребенок отстранен от всего внешнего окружения, не проявляет попыток войти в контакт с незнакомым взрослым, активность подавлена, ребенок обычно инертно сидит или лежит в поразительном ступоре. Многие дети от 2-3 лет плохо спят, аппетит страдает у всех. Большинство весят меньше нормы, часто болеют простудными заболеваниями. Общее развитие явно нарушено.

На втором и третьем годах жизни эмоциональные отклонения, связанные разлукой с матерью, явно выражены. Ребенок сильно безутешно горюет изо дня в день. Он находится в состоянии «возбужденного» отчаяния, кричит или стонет. Пища, как и помощь, отвергаются. Облегчение приносит лишь сон. Ребенок может впасть в апатию, когда так естественна бурная реакция на внешние раздражители. Известно: гиподинамия и покорность – типичные реакции на внешние раздражители.

А. Фрейд, имевшая опыт работы в пансионате для детей в английском городе Хэмпстеде, во время Второй мировой войны вместе со своими соратниками прилагала все силы для безболезненного перехода детей из семьи в пансионат. Психологи отмечали, что они ни в каком отношении не добились успеха. В одном из своих ежемесячных докладов они писали, что очень мало можно сделать для предотвращения регрессии (то есть возврата к более инфантильному поведению) у детей от полутора до двух с половиной лет — возраст детей, бывших под опекой психологов.

В этом возрасте в норме у детей из семьи наблюдается выраженное наращивание энергетического потенциала тела, психических функций и душевных побуждений.

Различия между детьми из семьи и без попечения родителей видны сразу в их внешнем облике, в физическом и психическом развитии, в разнице энергетического потенциала тела, психики и духа.

Можно задаться вопросом: «В каком возрасте ребенку уже не наносит вреда недостаток материнской ласки и заботы?». Большинство специалистов соглашаются с тем, что в возрасте к 4-5 годам степень риска еще высока, однако намного меньше, чем в более младшем возрасте.

Но правильнее всего оставлять ребенку его родную маму (маменьку, мамоньку, мамочку, матушку и еще много других знаковых обозначений, идущих из глубины сердца ее ребенка на все времена жизни $^*$ ) до того дня, пока жизненная энергия не покинет ее тело.

- 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. Рыбников Н. Язык ребенка. М.; Л., 1926.
- 4. Выготский Л.С. Умственное развитие детей в процессе обучения. М.; Л., 1935.
- 5. Выготский Л.С. История развития высших психических функций // Собр. соч.: в 6 т. Т. 3. М., 1983.
- 6. *Пиаже Ж*. Психология интеллекта // Избранные психологические труды. М., 1969.
  - 7. Арнхейм Р. Искусство и визуальное восприятие. М., 1974.
- 8. *Штерн В.* Психология раннего детства до шестилетнего возраста. Петроград, 1915.
  - 9. Сёлли Дж. Очерки по психологии детства. М., СПб., 1904.
- 10. Сеченов И.М. Рефлексы головного мозга // Избранные произведения: в 2-х т. Т. 1. Физиология и психология. М., 1952. С. 7-127.
- 11. *Выготский Л.С.* Кризис трех лет // Вопросы детской психологии. Собр. соч.: в 6-и т. Т. 4. М., 1984. С. 368 375.
- 12. Фрейд А. Разлука с матерью // Лишенные родительского попечительства: Хрестоматия: Учеб. пособие для студентов пед. университетов и ин-тов. / Ред.-составитель В.С. Мухина. М., 1991. С. 142–143.
- 13. *Боулби Дж.* Детям любовь и заботу // Лишенные родительского попечительства: Хрестоматия: Учеб. пособие для студентов пед. университетов и ин-тов. / Ред.-составитель В.С. Мухина. М., 1991. С. 144–154.

#### References

- 1. Mukhina V.S. *Lichnost': Mify i Real'nost' (Al'ternativnyj vzglyad. Sistemnyj pod-khod. Innovatsionnye aspekty):* 7<sup>th</sup> ed., rev. and add. Moscow, 2020.
- 2. Mukhina V.S. *Vozrastnaya psikhologiya: Fenomenologiya razvitiya*: 17<sup>th</sup> ed. Moscow, 2019.

<sup>\*</sup> Даль Вл. Мама, маменька, мамочка // Толковый словарь живого великорусского языка: в 4-х т. Т. II. И – О. М., 1981. (См.: мама. С. 296.)

- 3. Rybnikov N. Yazyk rebenka. Moscow; Leningrad, 1926.
- 4. Vygotsky L.S. *Umstvennoe razvitie detej v protsesse obucheniya*. Moscow; Leningrad, 1935.
- 5. Vygotsky L.S. Istoriya razvitiya vysshikh psikhicheskikh funktsij. In: *Coll. of works in 6 vols*. Vol. 3. Moscow, 1983.
- 6. Piajet J. Psikhologiya intellekta. In: *Izbrannye psikhologicheskie trudy*. Moscow, 1969.
  - 7. Arnkheim R. Iskusstvo i vizual'noe vospriyatie. Moscow, 1974.
- 8. Shtern V. *Psikhologiya rannego detstva do shestiletnego vozrasta*. Petrograd, 1915.
  - 9. Sulli J. Ocherki po psikhologii detstva. Moscow, Saint-Petersburg, 1904.
- 10. Sechenov I.M. Refleksy golovnogo mozga. In: *Selected works*: in 2 vols. Vol. 1. Fiziologiya i psikhologiya. Moscow, 1952. Pp. 7 127.
- 11. Vygotsky L.S. Krizis trekh let. In: *Voprosy detskoj psikhologii*. Coll. of works in 6 vols. Vol. 4. Moscow, 1984. Pp. 368 375.
- 12. Freud A. Razluka s mater'yu. In: *Lishennye roditel'skogo popechitel'stva*: Kkrestomatiya: Ucheb. posobie dlya studentov ped. universitetov i in-tov. Ed.-coll. V.S. Mukhina. M., 1991. S. 142–143.
- 13. Bowlby J. Detyam lyubov' i zabotu. In: *Lishennye roditel'skogo popechitel'stva*: Khrestomatiya: Ucheb. posobie dlya studentov ped. universitetov i in-tov. Ed.-coll. V.S. Mukhina. Moscow, 1991. Pp. 144–154.

# Валерия Мухина

# ДОШКОЛЬНЫЙ ВОЗРАСТ – РАЗВИТИЕ ДЕТСКОЙ ЛИЧНОСТИ\*

**Аннотация.** Дошкольный возраст (с 3 до 6-7 лет) является прямым продолжением раннего возраста в плане общей сензитивности, осуществляемой неудержимостью онтогенетического потенциала к развитию. Это период овладения социальным пространством человеческих отношений через общение с близкими взрослыми, а также через индивидуальную игру, через развитие сюжета и содержания по законам собственного пожелания, а также через игровые и реальные отношения со сверстниками.

Дошкольный возраст приносит ребенку новые принципиальные достижения.

В дошкольном возрасте ребенок, осваивая мир постоянных вещей, овладевая употреблением все большего числа предметов по их функциональному назначению и испытывая ценностное отношение к окружающему предметному миру, с изумлением открывает для себя некоторую относительность постоянства вещей. При этом он уясняет создаваемую человеческой культурой двойственную природу рукотворного мира: постоянство функционального назначения вещи и относительность этого постоянства.

В перипетиях отношений со взрослыми и со сверстниками ребенок постепенно обучается тонкой рефлексии на другого человека. В этот период через отношение со взрослым интенсивно развивается способность к идентификации с людьми, а также со сказочными и воображаемыми персонажами, с природными объектами, игрушками, изображениями и т. п. Одновременно ребенок открывает для себя позитивную и негативную силы обособления, которым ему предстоит овладеть в более позднем возрасте.

Испытывая потребность в любви и одобрении, осознавая эту потребность и зависимость от нее, ребенок учится принятым позитивным формам общения, уместным во взаимоотношениях с окружающими людьми. Он продвигается в развитии речевого общения и общения посредством выразительных движений, действий, отражающих эмоциональное расположение и готовность строить позитивные отношения.

В дошкольном возрасте продолжается активное овладение собственным телом (координацией движений и действий, формированием образа тела и ценностного отношения к нему). В этот период ребенок начинает приобретать

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

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

интерес к телесной конструкции человека, в том числе к половым различиям, что содействует развитию половой идентификации. Телесная активность, координированность движений и действий помимо общей двигательной активности посвящается ребенком и освоению специфических движений и действий, связанных с половой идентификацией.

В этот период продолжают бурно развиваться речь, способность к замещению, к символическим действиям и использованию знаков, наглядно-действенное и наглядно-образное мышление, воображение и память. Появляются элементы знаковой функции сознания.

Возникающее неудержимое, естественное для этого периода онтогенеза стремление к овладению телом, психическими функциями и социальными способами взаимодействия с другими людьми. В то же время ребенок испытывает потребность к удержанию освоенных действий через их неустанное воспроизведение. В эти периоды ребенок может категорически отказываться присваивать новое (слушать новые сказки, овладевать новыми способами действий и др.), он с упоением воспроизводит известное. Весь период детства с трех до семи лет просматривается эта тенденция раннего онтогенеза человека: неудержимое, стремительное развитие психических свойств, прерывающееся выраженными остановками — периодами стереотипного воспроизведения достигнутого. В это время энергетический потенциал тела и психики продолжает заметно нарастать.

Самосознание ребенка уже развивается настолько, что это дает основание говорить о детской личности.

Различия между детьми из семьи и без попечения родителей еще более усугубляются.

Ребенок в возрасте от трех лет открывает, что он не является центром мироздания, что он не является центром своей семьи. Прежде он бессознательно ощущал себя центром семьи, но он жаждет любви и привязанности своих близких, прежде всего мамы и папы, деда и бабушки. Дети, лишенные родительского попечительства, остро чувствуют себя обделенными любовью своих мамы и папы.

Ключевые слова: место ребенка в системе отношений в семье; ребенок из семьи и ребенок, лишенный родительского попечительства; потребность ребенка в материнской любви и в любви отца; неполная семья как проблема ребенка; подражание родителям и близким — бессознательное заимствование стиля поведения с другими; стили общения, предлагаемые взрослыми; потребность в любви и одобрении; развитие механизмов идентификации и обособления; научение сочувствию; виды отчуждения; общение детей в контексте своего и другого пола; готовность ребенка к школе; умственное развитие; практическое овладение языком; осмысленность речи; развитие фонематического слуха; осознание словесного состава речи; развитие функций речи; коммуникативная функция; объяснительная речь; планирующая функция речи; знаковая функция речи; экспрессивная функция речи; сенсорное развитие; сенсорные эталоны и их усвоение; восприятие и развитие действий восприятия; ориентировка в пространстве; ориентировка во времени; восприятие рисунка; понимание связи рисунка с действительностью; восприятие рисунка и его интерпретация; развитие мышления; выявление проблемных

ситуаций; установление причинно-следственных связей; развитие мыслительных действий; развитие образного мышления; овладение моделями; усвоение логических форм мышления; логическое мышление; образное мышление; развитие внимание, памяти и воображения; потребность в сочинении сказок, историй; игра: игровая деятельность, игровые отношения; сюжет и содержание игры; реальные взаимоотношения детей в ситуации игры; влияние игры на общее психическое развитие; взаимовлияния игровых и реальных взаимоотношений; влияние игры на развитие детской личности; развитие рефлексий; игрушка как средство психического и нравственного развития; изобразительная деятельность; развитие содержания детского рисунка; индивидуальная приверженность в рисовании; детская личность; структурные звенья самосознания; имя и его значение для ребенка; лицо: развитие его выразительности; формирование образа тела; потенциал телесного развития; образ тела; притязание на признание: со стороны взрослых, со стороны сверстников; негативные личностные образования; детская ложь; детская зависть; половая идентификация; психологическое время личности; социальнонормативное пространство; роль этических эталонов в формировании личности; мотивы поведения; самооценка; динамика развития чувств; развитие воли как способности к управлению поведением; возрастание регулирующей роли речи в выполнении действий; дошкольник – из семьи и без попечения родителей; различия между детьми из семьи и без попечения родителей еще более усугубляются: драматизм переживаний; аффективно-волютивное содержание детских слов (Л. Выготский); доминантные переживания, управляющие всей эмоциональной сферой ребенка.

**Abstract.** Pre-school age (from 3 to 6-7 years) is a direct continuation of early childhood in terms of general sensitivity exercised by the irrepressible ontogenetic potential for development. This is the period of mastering the social space of human relationships through communication with close adults as well as through individual play, through the development of story and content according to the laws of one's own desire and through playful and real-life relationships with peers.

The pre-school age brings new and fundamental achievements for the child.

In the preschool age a child learns the world of permanent things, using more and more items for their functional purpose and experiencing a valued relationship to the surrounding world, with astonishment he or she discovers a certain relativity of things. In this case, he/she understands the dual nature of the man-made world created by human culture: the constancy of the functional purpose of things and the relativity of this constancy.

In the twists and turns of relationships with adults and peers, a child gradually learns to have a subtle reflection on the other person. During this period, the ability to identify with people, as well as with fairy tale and imaginary characters, with natural objects, toys, images, etc. is intensively developed through the relationship with the adult.

At the same time, a child discovers the positive and negative forces of isolation, which he or she will have to master later in life.

By experiencing the need for love and affirmation and by becoming aware of this need and its dependence on it, a child learns positive forms of communication that are appropriate in interactions with the people around him. A child progresses in the

development of verbal communication and communication through expressive movements, actions that reflect emotional disposition and willingness to build positive relationships.

At the preschool age, active mastery of own body continues (co-ordination of movements and actions, formation of body image and valued relationship to it). During this period a child becomes interested in human body including gender differences, which contributes to gender identity development. In addition to general motor activity child's bodily activity and coordination of movements and actions is also devoted to learning specific movements and actions related to gender identity.

During this period language, ability to substitution, symbolic actions and use of signs, visual and pictorial thinking, imagination and memory continue to develop vigorously. Elements of consciousness's sign function emerge.

There is an irrepressible desire, natural to this period of ontogenesis, for mastery of the body, mental functions and social ways of interacting with others.

At the same time a child has the need to retain learned activities through relentless repetition. During these periods a child may categorically refuse to learn something new (listening to new stories, learning new ways of doing things, etc.), but rather enthusiastically reproduce what is known. During the whole period of childhood, from three to seven years, we can look at this tendency of early human ontogenesis: irrepressible, fast development of mental properties, interrupted by evident stops - periods of stereotypical reproduction of what has been achieved. At this time, the energy potential of the body and mind continues to grow markedly.

A child's self-awareness is already developing to the point where it gives rise to a child's personality.

The differences between children in the family and those without parental care become even more pronounced.

At the age of three, the child discovers that he or she is not the centre of the Universe, that he or she is not the centre of his or her family. He or she unconsciously feels the centre of the family before, but he or she longs for the love and affection of his or her loved ones, especially mother and father and grandfather and grandmother. Children deprived of parental care feel acutely deprived of the love of their mum and dad.

**Keywords**: child's place in the system of family relations; child from family and child without parental care; child's need for mother's love and father's love; incomplete family as a child's problem; imitation of parents and relatives – unconscious borrowing of behaviour style with others; communication styles suggested by adults; need for love and approval; development of identification and separation mechanisms; learning empathy; types of exclusion; children's communication in the context of their own and the other sex; child readiness for school; intellectual development; practical language acquisition; meaningful speech; development of phonemic hearing; awareness of word composition of speech; speech function development; communicative function; explanatory speech; planning function of speech; sign function of speech; expressive function of speech; sensory development; sensory benchmarks and their acquisition; perception and development of perception activities; spatial orientation; temporal orientation; perception of drawing; understanding the relationship of drawing to reality; perception of drawing and its interpretation; thinking development; identifying problem situations; establishing cause-effect relationships; development of thought activities; development of imaginative thinking;

mastery of models; acquisition of logical forms of thinking; logical thinking; imaginative thinking; development of attention, memory and imagination; the need to compose fairy tales, stories; play: play activity, play relationships; plot and content of play; real relationships of children in play situations; impact of play on general mental development; mutual influence of play and real relationships; impact of play on child personality development; development of reflections; toy as a tool for mental and moral development; visual activity; development of child drawing content; individual commitment in drawing; child personality; self-consciousness building blocks; name and its meaning; child's lies; child's envy; gender identification; individual's psychological time; socio-normative space; role of ethical standards in personality formation; motives for behaviour; self-esteem; dynamics of feeling development; development of the will as an ability to control behaviour; increasing regulatory role of speech in actions; preschooler – from family and without care; differences between children from family and without care are further exacerbated: dramatic experiences; affective-evocative content of child's words (L. Vygotsky); dominant experiences that govern a child's entire emotional sphere.

Дитя степей, дитя свободы, В пустыне рос я сиротой.

И. Никитин. Воспоминания о детстве

Я ребенком любил большие, Медом пахнущие луга, Перелески, травы сухие И меж трав бычачьи рога.

Н. Гумилев. Детство

В детстве мне встретился как-то кузнечик в дебрях колечек трав

и осок.

Б. Окуджава

Воспитания без участия в нем самого ребенка не существует.

Я. Корчак

### 1. Особенности общения

**Место ребенка в системе отношений в семье**. Ребенок в возрасте от трех лет переживает сильное потрясение от своего открытия: он не является центром мироздания. Ребенок открывает также, что он не является центром своей семьи. Особенно его потрясает открытие, что папа любит маму, а мама — папу. До этого он бессознательно ощущал себя центром семьи, ощущал, что именно вокруг него, по его поводу происходили эмоциональные всплески в семье. А теперь он видит и слышит, что родители могут общаться друг с другом и без его участия.

Разочарованный малыш может начать капризничать, проявлять агрессию. Ему кажется, что родители его «провели» – ведь им вполне хорошо и без него.

В действительности малыш стал более самостоятельным, и мама почувствовала, что может меньше им заниматься. Самостоятельность радует малыша. Но его не устраивает, что мама не принадлежит только ему. То же относится и к папе. Уходят формы общения, которые были естественными в младенческом и раннем возрасте: мама-малыш и папа-малыш. Теперь ребенку дают понять, что общение будет строиться иначе, как взаимодействие в контексте значений равнобедренного треугольника: мама-папа-малыш.



Такие отношения не совсем устраивают ребенка. Он возмущается, ревнует, однако вынужден принять эти новые формы общения. Но он бдительно следит за родителями. И здесь разгораются новые страсти: то он предпочитает одного из родителей, то через некоторое время другого и с такой же силой. Наконец эти ревнивые формы общения проходят. Успокоившийся ребенок восстанавливает душевное равновесие, он любит и маму, и папу, а мама и папа любят его и друг друга.

Здесь следует обсудить ситуацию, когда в семье нет одного из родителей. Это неполная семья. По сложившейся традиции у нас при разводе ребенок остается с мамой. Пока ребенок был совсем маленьким, ему не приходило в голову, что у него нет папы. Но, став постарше, малыш вдруг обнаруживает, что у него только одна мама. Это открытие чрезвычайно волнует малыша, он становится обеспокоенным, легковозбудимым. Теперь мама должна думать, кто же из ее родных и близких мужчин поможет малышу справиться с нереализованной потребностью в отце. Взрослый мужчина может дать ребенку многое, если сумеет стать его другом. Но самый лучший выход из создавшегося положения, если воспитанием ребенка будет заниматься родной отец.

Как бы то ни было, родители должны нести ответственность за своего ребенка. Хорошие родители, создав или не создав новые семьи, не должны снимать с себя ответственности за своего общего малыша, ведь он ничем не провинился перед ними.

Хорошие родители дают пример своему ребенку, не давят на него, стараются воспитать у него чувство личности. Для этого надо уважать своего ребенка, любить его, давать ему возможность исполнять допустимые желания, воспитывать у него сознательное отношение к своим поступкам.

Если ребенок здоров и достаточно развит по своим годам, если возникает в этом необходимость, его отдают в частную группу или отправляют в детский сад. Там ему предстоит учиться новым формам общения с новыми взрослыми и детьми.

Какой бы замечательной ни была воспитательница, как бы интересно ни было малышу среди детей, обычно он с облегчением вздыхает, когда его забирают

домой. Он не может обойтись без родительской ласки и нежности. Он ищет родительского внимания.

Речевое и эмоциональное общение. В дошкольном возрасте ребенок интенсивно овладевает речью как средством общения, с помощью речи он учится: рассказывать о значимых для него событиях, делиться своими впечатлениями; он учится строить с людьми адекватные лояльные отношения, узнавая от близких, что к человеку нужно обращаться по имени, приветливо глядя ему в глаза; он учится приветствовать людей в принятой форме, говоря им «Здравствуйте!», «Добрый день!»; он учится благодарить за оказанное ему внимание и испытывать за это не игровую, а реальную признательность. Речь как средство общения несет в себе не только функцию обмена информацией, но и экспрессивную функцию. Эмоционально интонируется не только окрас слов, которые люди произносят в общении, но и сопровождающие речь мимика, позы и жесты. Подражая родителям и близким людям (идентифицируясь с ними), ребенок бессознательно перенимает стиль общения, который становится его натурой. Обладающая речевой культурой и сдержанная в своих эмоциональных проявлениях семья формирует у ребенка тот же тип общения. Недисциплинированная с точки зрения речевой культуры и эмоциональных проявлений семья получит в своем ребенке слепок своих недостатков в общении.

*Стили общения, предлагаемые взрослыми*. В практике родительского воспитания просматриваются следующие стили воздействия на своего ребенка.

**Авторитарный стиль** – жесткий стиль руководства с опорой на наказания, подавление инициативы, принуждение. Несмотря на малый возраст ребенка, ему предъявляют требования неукоснительного подчинения. Нередко такие родители ждут от своего малыша достижений, превосходящих его возможности. Здесь следует искать проблемы у самих родителей, которые превращают беззащитного малыша в козла отпущения. Такие родители нуждаются в социальном контроле, а ребенок – в специальной опеке.

**Либерально-попустительский стиль** исповедует принцип вседозволенности. Ребенок, лишаясь представлений о том, что можно и чего нельзя, не сможет вовремя и нормально войти в социальное пространство человеческих отношений. В этом случае любовь слепа: попустительство и излишние ласки – ребенок не может стать самостоятельным человеком, ориентирующимся в мире прав и обязанностей.

Ценностное отношение к ребенку и понимание необходимости его нормальной и своевременной социализации — наиболее эффективный стиль воспитания, опирающийся на потребности ребенка в положительных эмоциях и в реализации притязаний на признание. При доброжелательности и любви к ребенку родители учат его подражанию, используют внушение и убеждение.

Обычно ребенок пяти – семи лет более уравновешен, чем в возрасте, когда ему три, четыре года. Он нашел для себя место среди своих близких и вполне доволен ими и самим собой. Но даже в благополучной семье его поджидают всевозможные жизненные испытания.

Одна трудность возникает, когда ребенок перестает быть единственным в семье, когда у него появляются братик или сестренка. В этом случае малыш может чувствовать себя забытым или отвергнутым. Чтобы избежать травмы отчуждения, родители должны уделять внимание своему первенцу. Ребенок в принципе должен

чувствовать себя уверенно. В этом случае он не только не будет ревновать, но и почувствует себя старшим братом (сестрой).

Другая трудность связана с посещением учреждений типа детского сада. Если ребенок до сих пор не ходил в детский сад, а теперь его туда отправляют, он будет думать, что это из-за маленького. Учитывая возможные переживания ребенка, следует начать водить в детский сад задолго до появления в семье новорожденного. В это время можно более естественно помочь ребенку адаптироваться к своей группе: пораньше забирать его, выражать уверенность в том, что он справится со всеми своими обязанностями и сам будет себя обслуживать («Ты сможешь!», «Ты справишься!», «У тебя это получится!»).

У воспитателя с приходом в детский сад «домашнего» ребенка – особые заботы. Новенький чувствует себя скованно, он не умеет общаться с чужими взрослыми, и его пугает такое количество детей. Здесь нет рядом мамы. Малышу некомфортно и страшно.

Если воспитатель попросит, чтобы родители дали ребенку его любимую игрушку (мишку или другую зверюшку), если будет называть ребенка по имени, то он будет не так несчастен. При выраженной доброжелательности воспитатель должен постараться привлечь к новенькому наиболее отзывчивых, не склонных к агрессии детей. То, как ребенок войдет в группу сверстников, зависит от умения воспитателя правильно подобрать ему товарищей по играм. При этом воспитатель держит новенького в поле своего внимания. Дети, видя это, тоже стараются быть дружелюбными.

Самый эффективный стиль общения в группе, когда взрослый и дети стоят друг по отношению к другу в позиции дружеского понимания. Именно такой стиль общения вызывает у детей положительные эмоции, уверенность в себе, дает понимание значения сотрудничества в совместной деятельности и обеспечивает сорадость при выполнении той или иной деятельности. Этот стиль общения воспитателя с детьми объединяет детей: со временем у них появляется чувство «Мы», ощущение сопричастности друг к другу.

Потребность в любви и одобрении. Наиболее сильный и важный источник переживаний ребенка — его взаимоотношения с другими людьми — взрослыми и детьми. Когда окружающие относятся к ребенку ласково, признают его права, проявляют к нему внимание, он испытывает эмоциональное благополучие — чувство уверенности, защищенности. Обычно в этих условиях у ребенка преобладает бодрое, жизнерадостное настроение. Эмоциональное благополучие способствует нормальному развитию личности ребенка, выработке у него положительных качеств, доброжелательного отношения к другим людям.

В обыденной жизни отношение окружающих к ребенку имеет широкую палитру чувств, вызывая у него разнообразные ответные чувства — радость, гордость, обиду и т. д. Ребенок чрезвычайно зависит от отношения, которое ему демонстрируют взрослые. Можно сказать, что потребность в любви и эмоциональной защите делает его игрушкой эмоций взрослого.

Ребенок, будучи зависим от любви взрослого, сам испытывает чувство любви к близким людям, прежде всего к родителям, братьям, сестрам.

3, 0, 4\*. Мать споткнулась на ступеньках, ведущих из одной комнаты в другую. Гюнтер сначала пытается помочь ей встать, затем начинает дуть на ушибленное место, повторяя с тревогой: «Теперь лучше?» Чтобы не дать заметить детям своей сильной боли, мать ушла в другую комнату. Гюнтер подтаскивает к двери стул, вскарабкивается на него, нажимает ручку и снова спрашивает нежным тоном: «Теперь лучше?» Потом возвращается на место падения и уносит стоящее там ведро, которое считает причиной несчастья, говоря, что не хочет, чтобы оно повторилось. (Из дневника К. Штерн.)

Любовь и нежность по отношению к другим людям связаны с возмущением и гневом против тех, кто выступает в глазах ребенка обидчиком. Ребенок неосознанно ставит себя на место человека, к которому он привязан (происходит неосознаваемая идентификация), и переживает боль или несправедливость, испытанную этим человеком, как свою собственную.

Потребность в любви и одобрении вызывает чувство ревности к тем, кто пользуется, как кажется ревнивцу, большим вниманием (даже если это любимые им брат, сестра).

3, 2, 15. Читаю книжку. Показываю картинки Кириллу, потом Андрею (он болеет, лежит в кроватке). Кирюша через некоторое время слегка дергает меня за руку.

Кирилл, не смей!

А чего он долго смотрит?

Он же больной, я читаю ему. Ты можешь играть, если не хочешь слушать.

Я отниму у вас книжку! — Ревниво восклицает Кирюша. (Из дневника В.С. Мухиной.\*\*)

3, 6, 15. Когда Гюнтер не умел бегать на лыжах, Гильда однажды в воскресенье пошла кататься на лыжах с отцом. Гюнтер был взволнован до слез, что у Гильды есть нечто «хорошенькое», а у него нет. Я утешала его обещанием показать вечером большую книжку с картинками. Развеселившись, он с торжеством сообщил об этом сестре, прибавив, что она не будет смотреть картинки. Я объяснила ему, что он ничего не потеряет, если и Гильда будет смотреть, но он воскликнул с плачем: «Значит, Гильда получит два раза "хорошенькое", а я только один!» (Из дневника К. Штерн.)

Потребность в любви и одобрении, являясь условием обретения эмоциональной защиты и укрепления чувства привязанности к взрослому, в то же время эта потребность может обрести негативный оттенок, проявляясь в соперничестве и ревности.

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

<sup>\*\*</sup> *Мухина В.С.* Таинство детства: в 2-х т. Т. 1. 3-е изд. Екатеринбург, 2005. Здесь и далее до специального указания ссылки на Т. 1 данного издания.

Развитие механизмов идентификации и обособления. Именно в общении через подражание ребенок осваивает способы взаимодействия людей друг с другом. Это взаимодействие обусловлено исключительной зависимостью человека от других людей. Идентификация как отождествление, обычно неосознанное уподобление себя значимому другому позволяет ребенку эмоционально, символически (или иначе) «присваивать» чувства другого, а также переносить свои чувства, ценности и мотивы на другого. Здесь соединяются интериоризационные\* и экстраризационные\*\* механизмы идентификации [3, с. 144]. Именно во взаимодействии эти механизмы идентификации дают ребенку возможность развиваться, рефлексировать и соответствовать социальным ожиданиям. Идентификация с другими не нивелирует ребенка в социуме, так как она существует в неразрывном единстве с обособлением.

В дошкольном возрасте ребенок, стремясь к реализации своего «Я», в общении с другими людьми широко и бессознательно пользуется идентификацией и обособлением. Стремясь получить похвалу, усвоить привлекательные для него способы действия, слушая захватывающую историю о близком человеке или любимую сказку, он с детской горячностью погружается в общение, в переживание за другого, проецируя себя на место этого другого. Стремясь подтвердить свою самостоятельность, свою смелость, ребенок весьма недвусмысленно обособляется, демонстрируя свое стремление настоять на своем: «Я так сказал!», «Я буду это делать!» и пр. Включенность механизма идентификации-обособления в детскую активность в общении открыта наблюдению, она не замаскирована никакими внешними приемами. В детстве ребенок еще не может достаточно искусно управлять своими эмоциями, толкающими его то отождествить себя с другим человеком или персонажем сказки (истории, рассказа), то отринуться от него в негодовании.

Постепенно на протяжении детства, упражняясь непрестанно изо дня в день, идентификация и обособление становятся не только более тонкими механизмами, но могут стать для ребенка и неосознаваемо используемой техникой общения. Ребенок может научиться использовать внешние проявления идентификации и обособления, начать эксплуатировать их в общении в корыстных целях. Однако, конечно, эти механизмы служат прежде всего открытому социальному взаимодействию.

**Идентификация в форме сочувствия**. Чувства, возникающие у ребенка по отношению к другим людям, переносятся им и на персонажей художественных произведений — сказок, рассказов. Он сочувствует несчастью Красной Шапочки нисколько не меньше, чем реальному несчастью. Он может вновь и вновь слушать одну и ту же историю, его чувства к персонажам от этого не только не ослабевают, но и становятся сильнее: ребенок вживается в сказку, начинает воспринимать ее персонажей как знакомых и близких. Он идентифицируется с любимыми персонажами, сочувствует тем, кто попал в беду.

<sup>\*</sup> *Интериоризация* [от *лат.* interior внутренний] – перенесение внешней социальной функции внутрь.

<sup>\*\*</sup> *Экстериоризация* – вынесение вовне результатов умственных процессов, осуществляемых во внутреннем плане.

4, 6. Таня, рассматривая иллюстрацию, изображающую, как волк врывается к козлятам, сочувственно замечает: «И зачем только козлята открыли волку? Они бы открыли немножко дверь, и посмотрели бы в щелочку, и узнали бы, что это не ихняя мама». (По материалам Т.А. Репиной.)

Особое сочувствие ребенка вызывают положительные герои, но он может пожалеть и злодея, если тому приходится уж очень плохо. Чаще, однако, дети возмущаются поступками отрицательных персонажей, стремятся защитить от них любимого героя.

Чувства, испытываемые ребенком при слушании сказок, превращают его из пассивного слушателя в активного участника событий. Ужасаясь предстоящим событиям, он в испуге начинает требовать, чтобы закрыли книгу и не читали ее дальше, или сам придумывает более приемлемый, с его точки зрения, вариант той части, которая его пугает. При этом нередко ребенок берет на себя роль героя.

Наблюдая ребенка в его естественных формах проявлений, мы видим, что взаимоотношения с другими людьми — важнейший, но, конечно, не единственный источник его чувств. Радость, нежность, сочувствие, удивление, гнев и другие переживания могут возникать у ребенка по отношению к животным, растениям, игрушкам, предметам и явлениям природы. Знакомясь с человеческими действиями и переживаниями, ребенок склонен приписывать их предметам, растениям, животным — всему природному и рукотворному миру. Он сочувствует сломанному цветку или дереву, мишке, который попал под дождь, камню, что лежит у дороги и ему, наверное, очень скучно.

Идентификация в форме сочувствия – самая типичная для ребенка форма отождествления другого с собой и себя с другим.

**Отиуждение в форме страха.** Если ребенку недостает любви, он теряет уверенность в себе, к нему приходит чувство насильственной отчужденности других от него, он чувствует себя покинутым и одиноким. Отчужденное отношение близких к ребенку порождает у него чувство отчужденности от других и связанный с этим страх — состояние сильной тревоги, беспокойства, душевного смятения.

Некоторые взрослые считают для себя позволительным запугивать детей, лишь бы добиться от них послушания («Иди сюда, а то тебя заберет ...», «Не будешь слушаться, вон тот дядя в портфель посадит!»). В запугивании ребенка таится не только отчужденная позиция взрослого, но явная агрессия и человеческая глупость.

Если взрослый не оказывает ребенку поддержки в необычной для него ситуации, предоставляет его самому себе, малыш чувствует себя покинутым, испытывает страх. В необычной ситуации неопределенности ребенка может охватить сильное волнение. Типичен в этом отношении страх темноты. Укладывая ребенка спать, взрослые обычно гасят свет и оставляют его в темноте наедине с самим собой. Темнота скрывает все знакомые предметы, каждый незначительный шорох кажется необычным и опасным. Ребенок чувствует себя покинутым. Если ребенок хоть раз испугался в темноте, то потом темнота сама по себе будет пугать его.

Частое переживание страха влияет на общее физическое и психическое самочувствие ребенка.

От этих форм страха принципиально отличается страх за других, когда самому ребенку ничто не угрожает, но он переживает от страха за тех, кого любит. Такого

рода страх есть особая форма сочувствия, и его появление у ребенка свидетельствует о развивающейся способности к сопереживанию.

Эмоциональное самочувствие ребенка в группе сверстников. Общение в группе сверстников существенно отражается на развитии личности ребенка. От стиля общения, от положения среди сверстников зависит, насколько ребенок чувствует себя спокойным, удовлетворенным, в какой мере он усваивает нормы отношений со сверстниками.

В общении детей весьма быстро складываются отношения, в которых появляются предпочитаемые и отвергаемые сверстники.

Общение со сверстниками – жесткая школа социальных отношений. Именно общение со сверстниками требует высокого эмоционального напряжения. «За радость общения» ребенок тратит много энергии на чувства, связанные с успехом идентификации и страданиями отчуждения.

Взаимодействие ребенка со сверстниками – это не только прекрасная возможность совместно познавать окружающий мир, но и возможность общения с детьми своего возраста, возможность общения с мальчиками и девочками. Дети дошкольного возраста активно интересуются друг другом, у них появляется выраженная потребность в общении со сверстниками.

В условиях специального дошкольного воспитания, когда ребенок постоянно находится с другими детьми, вступает с ними в разнообразные контакты, складывается детское сообщество, где ребенок приобретает первые навыки поведения среди равных участников общения.

На развитие личности ребенка влияет группа сверстников. Именно в условиях общения со сверстниками ребенок постоянно сталкивается с необходимостью применять на практике усваиваемые нормы поведения.

Общение мальчиков и девочек. Особое место в общении детей начинают занимать отношения мальчиков и девочек. Еще в конце раннего возраста ребенок усваивает некое эфемерное знание о своей половой принадлежности, но малыш еще недостаточно узнал, каким содержанием должны быть наполнены слова «мальчик» и «девочка».

В период дошкольного возраста взрослые начинают сознательно или бессознательно обучать ребенка половой роли в соответствии с общепринятыми стереотипами, ориентируя его в том, что значит быть мальчиком или девочкой. Мальчикам обычно разрешают больше проявлять агрессивность, поощряют физическую активность, инициативность. От девочек ожидают душевности, чувствительности и эмоциональности.

В семье ребенка изо дня в день ориентируют на ценности его пола. Ему сообщают, как должны вести себя мальчик или девочка. В каждой культуре существуют закрепившиеся шаблоны воспитания детей как будущих мужчин и женщин. Мальчику, даже самому маленькому, обычно заявляют: «Не плачь. Ты не девочка. Ты – мужчина». И тот учится сдерживать свои слезы. Девочку наставляют: «Не дерись, не лазай по заборам и деревьям. Ты – девочка!». И шалунье приходится обуздывать себя, ведь она – девочка. Такие и подобные установки взрослых ложатся в основу поляризации поведения. Кроме того, стереотипы мужского и женского поведения входят в психологию ребенка через непосредственное наблюдение поведения

мужчин и женщин. Каждый из родителей несет ценностные ориентации своего пола: такие признаки, как душевность, чувствительность, эмоциональность, больше присущи женщине; смелость, решительность, самообладание – признаки мужественности.

Взрослый поступит неверно, если будет слепо следовать этим сложившимся стереотипам. Необходимо искать способы разностороннего развития мальчиков и девочек как будущих взрослых.

В дошкольном возрасте ребенок обнаруживает внешние различия мужчин и женщин в одежде и манере поведения. Дети подражают всему: формам поведения, которые являются приемлемыми для окружающих, а также стереотипными формами поведения взрослых, становящихся неприемлемыми социальными привычками (брань, курение и др.). Так, мальчики хотя и не используют эти «символы мужественности» в своей практике, но уже вносят их в сюжетные игры.

Осознание своего «Я» непременно включает и осознание собственной половой принадлежности. Чувство собственной половой принадлежности в норме становится устойчивым у ребенка, что определяет особенности его телесных проявлений – поз и жестов.

В соответствии с восприятием самого себя как мальчика или девочки ребенок начинает выбирать игровые роли. При этом дети часто группируются в игры по признаку пола.

В этом возрасте обнаруживается открытая доброжелательная пристрастность к детям своего пола и эмоционально окрашенная, затаенная пристрастность к детям противоположного пола. Это определяет развитие самосознания в контексте половой идентификации.

Общение детей в период дошкольного возраста показывает их пристрастную причастность к социальным ролям мужчин и женщин. В играх и в практике реального общения дети усваивают не только социальные роли, связанные с половой идентификацией взрослых, но и способы общения мужчин и женщин, мальчиков и девочек.

Общение и готовность ребенка к школе. Ребенок к концу дошкольного возраста учится таким эмоциям и чувствам, которые помогают ему устанавливать продуктивные отношения со своими сверстниками и со взрослыми. К концу дошкольного возраста у ребенка формируются основы ответственного отношения к результатам своих действий и поступков. Ответственность пробуждает чувство сопричастности общему делу, чувство долга.

По мере развития ответственности у ребенка появляется возможность оценивать свои отдельные поступки и поведение в целом как хорошие или плохие. Ребенок уже становится способным достигать успехов в самоконтроле, особенно к пятишести годам.

Ребенок шести лет уже способен понимать нравственный смысл ответственности. В игре и в обыденной жизни, в отношениях со знакомыми взрослыми и сверстниками ребенок получает достаточный опыт ответственного поведения. В зависимости от развитости чувства ответственности до школы он будет относиться к своим новым обязанностям в школе.

Эмоционально положительное отношение к самому себе, лежащее в основе структуры самосознания личности каждого нормально развивающегося ребенка,

ориентирует его на притязания соответствовать положительному этическому эталону. Индивидуальная эмоциональная заинтересованность в том, чтобы быть достойным уважения окружающих, приводит к пониманию необходимости и потребности соответствовать положительному нравственному эталону. Когда потребность соответствовать положительному эталону поведения приобретает личностный смысл, у ребенка появляется ответственность как черта личности.

Установлено, что шестилетний ребенок в ситуации взаимоотношений с хорошо знакомыми сверстниками может самостоятельно выбирать способы правильного поведения, отстаивать свое мнение, брать на себя ответственность за свою позицию и проявлять независимость при провоцирующем воздействии сверстников. Однако это возможность, проявляющаяся в исключительных случаях, но не постоянная линия поведения шестилетнего ребенка.

Ребенок нуждается в доброжелательном контроле и в положительной оценке взрослого. Правильное поведение в присутствии взрослого – первый этап морального развития поведения ребенка. И хотя потребность вести себя по правилам и приобретает личностный смысл для ребенка, его чувство ответственности наилучшим образом раскрывается в присутствии взрослого.

Взрослый при этом должен общаться с ребенком в доверительном и доброжелательном тоне, выражая уверенность в том, что этот ребенок не может не вести себя правильно. Психологический смысл происходящего в поведении ребенка состоит в том, что хотя и с помощью взрослого, но психологически самостоятельно он обретает чувство ответственности за свое поведение.

Потребность в признании проявляется в стремлении ребенка утвердиться в своих моральных качествах. Ребенок рефлексирует, пытается проанализировать собственное психическое состояние, проецировать свой поступок на возможные реакции других людей, при этом он хочет, чтобы люди испытывали к нему благосклонность, благодарность, признавали и ценили его за хорошие поступки. Ребенок обычно испытывает ненасыщаемую потребность обращаться к взрослым за оценкой результатов своей деятельности и достижений. В этом случае очень важно поддержать ребенка, поскольку невнимание, пренебрежение, неуважительное отношение взрослого могут привести его к потере уверенности в своих возможностях.

Общение со взрослыми и сверстниками дает возможность ребенку усваивать эталоны социальных норм поведения. Ребенок в определенных жизненных ситуациях сталкивается с необходимостью подчинить свое поведение моральным нормам и требованиям. Поэтому важными моментами в нравственном развитии ребенка становятся знание норм общения и понимание их ценности и необходимости. Если ребенок до школы имеет развитое чувство ответственности за самого себя, за свое поведение, то с этим чувством ответственности он придет и в свой класс.

Постепенно ребенок научается отождествлять (идентифицировать) себя со сверстниками, с которыми он был объединен в дошкольном учреждении, но вновь соединяется в школе. Отождествление детей друг с другом не только как мальчиков и девочек, но и как сверстников постепенно создает чувство ответственности: сначала «за нашу группу», затем «за весь наш класс».

За период дошкольного детства ребенок проходит большой путь в овладении социальным пространством с его системой нормативного поведения в межличностных отношениях со взрослыми и детьми. Ребенок осваивает правила адекватного лояльного взаимодействия с людьми и в благоприятных для себя условиях может действовать в соответствии с этими правилами.

Учитель начальных классов осведомлен о потенциале достижений ребенка в умственном отношении и об особенностях личностей детей, приходящих в школу, в свой первый класс [4]. Эти же знания не помешают и детскому психологу.

## 2. Умственное развитие

**Практическое овладение языком и осмысленность речи**. Становясь более самостоятельными, дети дошкольного возраста выходят за рамки узкосемейных связей и начинают общаться с более широким кругом людей, особенно со сверстниками. Расширение круга общения требует от ребенка полноценного овладения средствами общения, основным из которых является речь. Высокие требования к развитию речи предъявляет и усложняющаяся деятельность ребенка.

Развитие речи идет в нескольких направлениях: совершенствуется ее практическое употребление в общении с другими людьми, вместе с тем речь становится основой перестройки психических процессов, орудием мышления. При определенных условиях воспитания ребенок начинает не только пользоваться речью, но и осознавать ее строение, что имеет важное значение для последующего овладения грамотой.

Развитие словаря и грамматического строя речи. На протяжении дошкольного периода продолжает расти словарный запас ребенка. По сравнению с ранним детством словарь ребенка-дошкольника увеличивается, как правило, в три раза. При этом рост словарного запаса непосредственно зависит от условий жизни и воспитания; индивидуальные особенности здесь наиболее заметны, чем в любой другой области психического развития.

Словарь ребенка-дошкольника быстро увеличивается не только за счет существительных, но и за счет глаголов, местоимений, прилагательных, числительных и соединительных слов. Само по себе увеличение словарного состава не имело бы большого значения, если бы ребенок параллельно не овладевал умением сочетать слова в предложении по законам грамматики. В период дошкольного детства усваивается морфологическая система родного языка, ребенок практически осваивает в основных чертах типы склонений и спряжений. В то же время дети овладевают сложными предложениями, соединительными союзами, а также большинством распространенных суффиксов (суффиксами для обозначения пола детеньшей животных и т. д.).

В дошкольном возрасте дети начинают необычайно легко образовывать слова, менять их смысл, добавляя различные суффиксы.

3, 5, 20. Женя: Я мишульчик, а ты медведь.

Отец: А если я лев, то ты кто?

Женя: Левунчик.

В дальнейшем игра шла так: отец ставил вопросы, а сын отвечал. Вот несколько словообразований: «Тигр – тигричик маленький; слон – я был слонишка;

крокодил — я крокодильчик; олень, а я оленьчик; лошадь — жеребеночек маленький; корова — я был телка, я был маленькая корова; свинья — поросеночек; собака — я был маленькая собачка; зебра — я был маленький зеберчик; лось — лосик маленький; жирафа — жираф- чик; кролик — кроличек; змея — змейка; таракан — тараканчик; муха — тоже муха; жук — я был бы комар». (По материалам А.Н. Гвоздева.)

Языковое поведение ребенка в данном случае показывает, что за словом он видит реальный предмет. Так, если взрослая особь – большое животное (лось), то его детеныш меньше, поэтому «лосик», но если взрослая особь – небольшое животное (муха), то его детеныш «тоже муха», то есть такое же маленькое животное, поэтому нужда в уменьшительном суффиксе пропадает.

Усвоение языка определяется активностью самого ребенка по отношению к языку. Эта активность проявляется при словообразовании и словоизменении. Именно в дошкольном возрасте обнаруживается чуткость к языковым явлениям.

Наряду с ориентировкой на смысл слов, на обозначаемую словами действительность дошкольники обнаруживают большой интерес к звуковой форме слова независимо от его значения. Они с увлечением упражняются в сочинении рифм.

Пятилетний мальчик с восторгом подбирает рифмы, подобные вот этой: «Урок, курок, карак, барак, карам, барам, кулям, малям». Содержание сочиняемых «виршей» отодвигается на второй план, ребенка интересуют сами рифмы. Он рифмует, играя:

Повар жил один далекий, Повариху он кормил. Там, та-там, та-там, калекий, Ри-ри-ри-ха он поил.

Чрезвычайная активность ребенка по отношению к языку лишь выливается в форму рифмы, однако это далеко еще не поэтическое творчество.

Ориентировка на звуковую форму слов выражается не только в стихосложении. Уже младшие дошкольники начинают изменять слова, учитывая их исходную форму. В зависимости от того, как ребенок произносит слово в именительном падеже, он будет изменять это слово и по остальным падежам. Произнося слово «ограда», например, ребенок изменяет его по первому склонению, а произнося это слово как «оград» – по второму.

У старших дошкольников уже не встречается случаев двойного склонения. Появление у детей ориентировки на звуковую форму слов способствует усвоению морфологической системы родного языка.

К началу школьного возраста ребенок уже в такой мере овладевает сложной системой грамматики, включая самые тонкие действующие в языке закономерности синтаксического и морфологического порядка, что усваиваемый язык становится для него действительно родным.

Ориентировка как на смысловую, так и на звуковую сторону языка осуществляется в процессе его практического применения, и до известного момента нельзя говорить об осознанности речи, что предполагает усвоение соотношения между

звучанием слова и его значением. Однако постепенно развивается языковое чутье и происходит связанная с ним умственная работа.

Достаточная осмысленность речи появляется у дошкольников только в процессе специального обучения.

Развитие фонематического слуха. Фонематический слух формируется у ребенка на основе непосредственного речевого общения. Уже к концу раннего детства дети хорошо дифференцируют слова, отличающиеся друг от друга хотя бы только одним звонким или глухим, твердым или мягким звуком. Таким образом, первичный фонематический слух оказывается достаточно развитым очень рано. Однако производить звуковой анализ слова, расчленять слово на составляющие его звуки и устанавливать порядок звуков в слове ребенок не умеет и к концу дошкольного возраста. Речевое общение не ставит перед ним такие задачи. Поэтому ребенок пяти-шести лет затрудняется дать анализ простейших слов, содержащих, например, три звука (мак, сыр, дом, кит). Обучение детей звуковому анализу слова показало, что при определенных условиях даже младшие дошкольники могут выделять первый и последний звуки в слове, а для детей 5-6 лет эта задача не представляет сколько-нибудь значительных трудностей. При анализе звукового состава слова ребенок начинает произносить его особым образом – с интонационным выделением того звука, который затем должен быть назван отдельно. Например, слово «морж» дети произносят «м-м-морж», если им нужно выделить первый звук, и «морж-ж-ж», если стоит задача выделить последний звук. Начиная с 5-6 лет, дети могут производить полный звуковой анализ слова, если они овладевают приемом подчеркнутого произношения отдельных звуков. Такой прием позволяет детям свободно ориентироваться в звуковом составе слова. Так, например, на занятиях в группе детского сада Шура разбирает у доски слово «слон». Интонируя, он правильно называет первый и второй звуки, но, когда доходит до третьего звука, кто-то подсказывает: «а». Мальчик поворачивается к группе и говорит: «Нет, не a, a o. Если бы a, то было бы слан, a тут слон». Таким образом, ребенок дошкольного возраста может научиться произносить слова с целью выявления звукового состава, отказываясь при этом от сложившихся в общении привычных форм произнесения слов. Умение производить звуковой анализ слова способствует успешному овладению чтением и письмом.

Осознание словесного состава речи. В отличие от практического овладения речью, которое в дошкольном детстве идет весьма успешно, осознание самой речевой действительности (как действительности, самостоятельно существующей) и осознание словесного состава речи значительно отстает. Долгое время в процессе общения ребенок ориентируется не на словесный состав речи, а на предметную ситуацию, которая и определяет для него понимание слов. Но для овладения грамотой ребенку необходимо научиться осознавать словесный состав речи. Без специального обучения дети относятся к предложению как к единому смысловому целому, единому словесному комплексу, который обозначает собой реальную ситуацию.

В том случае, если ребенок начинает читать, он начинает осознавать и словесный состав речи. Однако при стихийном формировании способность к осознанию словесного состава речи складывается чрезвычайно медленно. Значительно ускоряет формирование этой способности специальное обучение, благодаря которому к концу дошкольного возраста дети начинают четко вычленять слова в предложении.

Развитие функций речи. Коммуникативная функция. Одна из основных функций речи, развивающихся в дошкольном возрасте, — коммуникативная функция, или функция общения. Уже в раннем детстве ребенок пользуется речью как средством общения. Однако он общается лишь с близкими или хорошо знакомыми людьми. Общение в этом случае возникает по поводу конкретной ситуации, в которую включены взрослые и сам ребенок. Общение в конкретной ситуации по поводу тех или иных действий и предметов осуществляется с помощью ситуативной речи. Эта речь представляет собой вопросы, возникающие в связи с деятельностью или при знакомстве с новыми предметами или явлениями, ответы на вопросы, наконец, определенные требования.

Ситуативная речь вполне ясна собеседникам, но обычно непонятна постороннему лицу, не знающему ситуации. Ситуативность может быть представлена в речи ребенка многообразными формами. Так, например, типичным для ситуативной речи является выпадение подразумеваемого подлежащего. Оно по большей части заменяется местоимением. Речь так и пестрит словами «он», «она», «они», причем по контексту невозможно установить, к кому (или к чему) эти местоимения относятся. Точно так же речь изобилует наречиями и словесными шаблонами, которые, однако, вовсе не уточняют ее содержания. Указание «там» выступает, например, как указание по форме, но не по существу.

Партнер ребенка по диалогу ждет от него ясной, выразительной речи, требует построения речевого контекста, более независимого от речевой ситуации. Под влиянием окружающих ребенок начинает перестраивать ситуативную речь на речь, более понятную слушателю. Постепенно он вводит вместо бесконечно повторяющихся местоимений существительные, которые вносят определенную ясность. У старших дошкольников, когда они пытаются что-то рассказать, появляется типичная для их возраста речевая конструкция: ребенок сначала вводит местоимение («она», «он»), а затем, как бы чувствуя неясность своего изложения, поясняет местоимение существительным: «Она (девочка) пошла»; «Она (корова) забодала»; «Он (волк) напал»; «Он (шар) покатился» и т. д. Это существенный этап в речевом развитии ребенка. Ситуативный способ изложения как бы прерывается пояснениями, ориентированными на собеседника. Вопросы по поводу содержания рассказа вызывают на этом этапе речевого развития желание ответить более подробно и понятно.

По мере расширения круга общения и по мере роста познавательных интересов ребенок овладевает контекстной речью. Контекстная речь достаточно полно описывает ситуацию, с тем чтобы она была понятной без ее непосредственного восприятия. Пересказ книг, рассказ об интересном факте или описание предмета не могут быть поняты слушателем без вразумительного изложения. Ребенок начинает предъявлять требования к самому себе и пытается следовать им при построении речи.

Овладевая законами построения контекстной речи, ребенок не перестает пользоваться ситуативной речью. Ситуативная речь не является речью низшего ранга. В условиях непосредственного общения ею пользуется и взрослый. Со временем ребенок начинает все более совершенно и к месту пользоваться то ситуативной, то контекстной речью в зависимости от условий и характера общения.

Контекстной речью ребенок овладевает под влиянием систематического обучения. На занятиях в детском саду детям приходится излагать более отвлеченное

содержание, чем в ситуативной речи, у них появляется потребность в новых речевых средствах и формах, которые дети усваивают из речи взрослых. Ребенок дошкольного возраста в этом направлении делает лишь самые первые шаги. Дальнейшее развитие контекстной речи происходит в школьном возрасте.

Особым типом речи ребенка является объяснительная речь. В старшем дошкольном возрасте у ребенка возникает потребность объяснить сверстнику содержание предстоящей игры, устройство игрушки и многое другое. Часто даже незначительное недопонимание приводит к взаимному неудовольствию говорящего и слушателя, к конфликтам и недоразумениям. Объяснительная речь требует определенной последовательности изложения, выделения и указания главных связей и отношений в ситуации, которую собеседник должен понять.

Планирующая функция. Мы уже знаем, что на протяжении дошкольного возраста речь ребенка превращается в средство планирования и регуляции его практического поведения. В этом заключается вторая функция речи. Выполнять эту функцию речь начинает в связи с тем, что она сливается с мышлением ребенка.

Мышление ребенка в раннем детстве включено в его практическую предметную деятельность. Что касается речи, то она в процессе решения задач выступает в виде обращений к взрослому за помощью. К концу раннего детства в речи детей, взявшихся за разрешение какой-либо задачи, появляется много слов, которые как будто никому не адресованы. Частично это восклицания, выражающие отношение ребенка к происходящему, частично – слова, обозначающие действия и их результаты (например, ребенок берет молоток, стучит и комментирует свои действия следующим образом: «Тук-тук... забил. Вова забил!»).

Речь ребенка, возникающая во время деятельности и обращенная к себе самому, называется эгоцентрической речью. На протяжении дошкольного возраста эгоцентрическая речь изменяется. В ней появляются высказывания, не просто констатирующие то, что делает ребенок, а предваряющие и направляющие его практическую деятельность. Такие высказывания выражают образную мысль ребенка, опережающую практическое поведение. Ближе к старшему дошкольному возрасту эгоцентрическая речь встречается реже. Если ребенок в это время ни с кем не общается, чаще всего он выполняет работу молча. Это не значит, однако, что его мышление перестает протекать в речевой форме. Эгоцентрическая речь подвергается интериоризации, превращается во внутреннюю речь и в этой форме сохраняет свою планирующую функцию. Эгоцентрическая речь является, таким образом, промежуточной ступенью между внешней и внутренней речью ребенка.

Знаковая функция речи. Как уже было показано выше, в игре, рисовании и других видах продуктивной деятельности ребенок открывает для себя возможность использовать предметы-знаки в качестве заместителей отсутствующих предметов.

Развитие речи, ее образно-знаковой функции, не может быть понято вне соотношения с развитием других знаковых форм. В игре ребенок открывает знаковый смысл предмета-заместителя, а в рисовании – знаковый смысл графических построений. Одновременное называние одним словом-наименованием отсутствующего предмета и его заместителя или предмета и графического построения насыщает значение слова знаковым смыслом. Знаковый смысл постигается в предметной деятельности (ребенок постепенно овладевает функциональным назначением

предметов), слово, оставаясь одним и тем же в своем наименовании, меняет свое психологическое содержание. Слово выступает как своеобразный знак, используемый для хранения и передачи некоторой идеальной информации о том, что лежит за пределами словесного обозначения.

На этапе развития знаковой функции в дошкольном возрасте ребенок интенсивно продвигается в пространство знаковых замещений объективных природных и собственно человеческих реалий. Знаковая функция речи – ключ для вхождения в мир человеческого социально-психологического пространства, средство для понимания людьми друг друга.

Через овладение знаками ребенок начинает соответствовать уровню знакового развития цивилизации, становится современником своего века.

Экспрессивная функция речи. Генетически самая древняя функция, свойственная всем высокоорганизованным животным, — экспрессивная функция. Вся эмоциональная сфера работает на экспрессивную функцию речи, окрашивая ее коммуникативную и все остальные стороны.

Экспрессивная функция сопутствует всем видам речи, начиная от автономной (речи для себя).

В дошкольном возрасте, особенно в возрасте трех-четырех лет, чувства господствуют над всеми сторонами жизни ребенка, придавая им особую окраску и выразительность. Маленький ребенок еще не умеет управлять своими переживаниями, он почти всегда оказывается в плену у захватившего его чувства.

4, 0, 0. Руди, действуя молотком, старательно пытался прибить гвоздем к палке флажок из материи. Гвоздь не вбивался, несмотря на многократные попытки ребенка. И вот Руди, всхлипывая и не переставая вбивать гвоздь, произносил следующие слова: «Да что ж это такое? Да что же это такое? Опять выпал! Да что же это за безобразие...» Слезы, всхлипывания и перерыв в работе. «Ведь это прямо безобразие!» — плаксиво восклицал он, опять начинал забивать, но так же неудачно. Тогда со страданием в голосе он восклицал: «Ведь это невозможно терпеть! Это прямо невозможно терпеть!» Ревел и вновь начинал стучать молотком. (По материалам Н.Н. Ладыгиной-Котс.)

Мы видим, как автономная речь ребенка пронизывается его эмоциями по поводу неудачных действий.

Общаясь с другими людьми, ребенок в речи проявляет свое эмоциональное отношение к тому, о чем он стремится рассказать, или к самим участникам общения. Экспрессивная функция пронизывает не только невербальные формы общения, но и влияет на построение речи ребенка. Эта особенность детской речи делает ее весьма выразительной.

Эмоциональная непосредственность детской речи с приязнью принимается окружающими ребенка взрослыми. Для хорошо рефлексирующего малыша это может стать средством воздействия на взрослых. Однако «детскость», нарочито демонстрируемая ребенком, не принимается большинством взрослых, поэтому ему приходится совершать над собой усилие – контролировать себя и быть естественным, а не демонстративным.

*Сенсорное развитие*. Период дошкольного детства является периодом интенсивного сенсорного развития ребенка, – когда совершенствуется его ориентировка во внешних свойствах и отношениях предметов и явлений, в пространстве и времени.

Воспринимая предметы и действуя с ними, ребенок начинает все более точно оценивать их цвет, форму, величину, вес, температуру, свойства поверхности и др. При восприятии музыки он учится следить за мелодией, выделять отношения звуков по высоте, улавливать ритмический рисунок, при восприятии речи — слышать тончайшие различия в произношении сходных звуков. Значительно совершенствуется у детей умение определять направление в пространстве, взаимное расположение предметов, последовательность событий и разделяющие их промежутки времени.

Сенсорное развитие дошкольника включает две взаимосвязанные стороны — усвоение представлений о разнообразных свойствах и отношениях предметов и явлений и овладение новыми действиями восприятия, позволяющими более полно и расчлененно воспринимать окружающий мир.

Сенсорные эталоны и их усвоение дошкольниками. Уже в раннем детстве у ребенка накапливается определенный запас представлений о разнообразных свойствах предметов. Отдельные представления начинают играть роль образцов, с которыми ребенок сравнивает свойства новых предметов в процессе их восприятия.

В дошкольном возрасте происходит переход от применения таких предметных образцов, являющихся результатом обобщения собственно сенсорного опыта ребенка, к использованию общепринятых сенсорных эталонов. Сенсорные эталоны – это выработанные человечеством представления об основных разновидностях свойств и отношений. Они возникли в ходе исторического развития человечества и используются людьми в качестве образцов, мерок, при помощи которых устанавливают и обозначают соответствующие свойства и отношения. Так, при восприятии формы эталонами служат представления о геометрических фигурах (круге, квадрате, треугольнике и др.), при восприятии цвета – представления о семи цветах спектра, белом и черном цветах. В природе существует бесконечное разнообразие красок и форм. Человечество сумело их упорядочить, свести к немногим типичным разновидностям, что дает возможность воспринимать окружающий мир как бы сквозь призму общественного опыта. Любой цвет можно определить либо как оттенок одного из цветов спектра (темно-красный), либо как результат их сочетания (желто-зеленый), либо, наконец, как промежуточный между черным и белым (серый). Точно так же форму любого предмета можно либо свести к определенной геометрической фигуре (овал, прямоугольник), либо обозначить как сочетание нескольких таких фигур, определенным образом расположенных в пространстве (например, снеговика можно изобразить с помощью окружностей, расположенных одна над другой). И дело тут не только в словесных обозначениях: мы именно воспринимаем свойства предметов как разновидности и сочетания знакомых нам образцов.

Каждый вид эталонов представляет собой не просто набор отдельных образцов, а систему, в которой разновидности данного свойства расположены в той или иной последовательности, так или иначе сгруппированы и различаются по строго определенным признакам.

Усвоение дошкольниками сенсорных эталонов начинается с ознакомления с отдельными геометрическими фигурами и цветами (в соответствии с программой

детского сада или в домашних условиях). Такое ознакомление происходит главным образом в процессе овладения разными видами продуктивной деятельности. Даже в тех случаях, когда ребенка специально не обучают выделять разновидности свойств, соответствующие общепринятым эталонам, рисуя, конструируя, выкладывая мозаику, занимаясь аппликацией, дошкольник имеет дело с материалами, содержащими необходимые образцы. Так, рисуя, ребенок пользуется красками разных цветов; конструируя, он пользуется треугольными, прямоугольными, квадратными элементами разной величины; в мозаиках, материалах для аппликации представлены разноцветные кружки, треугольники, квадратики и т. д. Когда взрослые помогают ребенку в выполнении рисунков, построек, они называют основные формы и цвета.

Усвоение сенсорных эталонов, так же как и формирование любых представлений о свойствах предметов, происходит в результате действий восприятия, направленных на обследование формы, цвета, величины и других свойств и отношений, которые должны приобрести значение образцов. Однако этого недостаточно. Необходимо еще, чтобы ребенок выделил основные разновидности свойств, применяющиеся в качестве эталонов, из всех остальных, начал сравнивать с ними свойства разнообразных предметов.

Усложнение продуктивных видов деятельности ведет к тому, что ребенок постепенно усваивает все новые эталоны. Примерно к четырем-пяти годам он овладевает сравнительно полным набором эталонов формы и цвета. Однако представления о величине предметов дети усваивают с большим трудом. Общепринятые эталоны величины в отличие от эталонов формы и цвета имеют условный характер. Это меры, сознательно устанавливаемые людьми (сантиметр, метр). Система мер и способы их использования, как правило, не усваиваются в дошкольном детстве. Восприятие величины развивается у дошкольников на основе представлений об отношениях по величине между предметами. Эти отношения обозначают словами, которые указывают, какое место занимает предмет в ряду других (большой, маленький, самый большой и др.). Обычно к началу дошкольного возраста дети имеют представление об отношениях по величине только между двумя одновременно воспринимаемыми предметами (больше – меньше). Определить величину изолированного предмета ребенок не может, так как для этого нужно восстановить в памяти его место среди других. В младшем и среднем дошкольном возрасте у детей складываются представления о соотношениях по величине между предметами (большой – меньше – самый маленький). Они начинают определять как большие или маленькие некоторые знакомые им предметы независимо от того, сравниваются ли эти предметы с другими («слон большой», «муха маленькая»).

От усвоения отдельных эталонов формы, цвета ребенок пятишестилетнего возраста переходит к усвоению связей и отношений между ними, представлений о признаках, по которым свойства предметов могут изменяться. При помощи взрослых, в специально организованной деятельности, дети усваивают, что одна и та же форма может варьировать по величине углов, соотношению осей или сторон, что формы можно сгруппировать, отделив прямолинейные от криволинейных. При этом система сенсорных эталонов формы отличается от научной классификации геометрических фигур, которую дает математика. Так, если в геометрии круг

выступает как частный случай овала, а квадрат — прямоугольника, то в качестве сенсорных эталонов все эти фигуры равноправны, так как в равной мере дают представление о форме определенной группы предметов.

Совершенствование представлений о цвете приводит к усвоению цветовых тонов спектра. Ребенок узнает об изменяемости каждого цвета по насыщенности, о том, что цвета разделяются на теплые и холодные, знакомится с мягкими, пастельными, и резкими, контрастными, сочетаниями цветов.

Представления о величине обогащаются, когда ребенок сопоставляет предмет с другими предметами. Кроме общих эталонов величины у детей складываются представления об отдельных ее измерениях – длине, ширине, высоте.

Все это дети усваивают в процессе практической, предметной деятельности, повседневной ориентировки в окружающем и далеко не всегда могут выразить словесно.

Последовательное ознакомление детей с разными видами сенсорных эталонов и их систематизация — одна из основных задач сенсорного воспитания дошкольников. В основе такого ознакомления лежит организация действий детей по обследованию и запоминанию основных разновидностей каждого свойства. Эти разновидности должны приобрести значение эталонов. Выработка представлений об эталонных разновидностях свойств происходит в тесной связи с обучением детей рисованию, лепке, конструированию, музыке, то есть с теми видами деятельности, которые выдвигают перед восприятием ребенка все более сложные задачи и создают условия, способствующие усвоению сенсорных эталонов.

**Развитие действий восприятия.** Усвоение сенсорных эталонов – только одна из сторон развития ориентировки ребенка в свойствах предметов. Вторая сторона, которая неразрывно связана с первой, – это совершенствование действия восприятия.

Ребенок вступает в дошкольный возраст, владея действиями восприятия, сложившимися в раннем детстве. Но эти действия еще несовершенны. Они не дают возможности расчлененно воспринимать сложные свойства предметов, строить ясные и точные их образы, которые могли бы направлять и регулировать новые виды деятельности ребенка, прежде всего выполнение продуктивных заданий. Ребенок уже освоил хватательные и орудийные действия. Здесь следует указать на описанные И.М. Сеченовым характеристики механизмов зрения, которые постепенно превращаются, согласно этому ученому, в «щупало мозга», когда «осязающие и хватающие щупалы рук во всех их передвижениях в пространстве совпадают со зрительными щупалами глаз» [5, с. 522, 523 и др.].

Младшему дошкольнику предлагают срисовать несложную фигуру. Он срисовывает либо контур, либо детали. В процессе стройки из кубиков по образцу ребенку не хватает кубика определенной формы и размера. Если рядом лежит беспорядочная кучка кубиков, ребенок сравнительно легко находит в ней нужный, однако, если этот нужный кубик включен в другую постройку (которую ребенку разрешают разобрать), он не видит его, оказывается не в состоянии выделить из целого. Оба эти примера говорят о том, что действия восприятия, сложившиеся у ребенка в связи с предметной деятельностью, приводя к созданию слишком общих образцов, не дают возможности последовательно и полно обследовать предмет, выделить его части и признаки.

Об изменении действий восприятия на протяжении дошкольного возраста можно судить, наблюдая за тем, как дети разных возрастных групп знакомятся с новыми для

них предметами. Трехлетние дошкольники, когда им дают новый предмет и просят рассказать, какой он, определить, для чего он может служить, сразу же начинают действовать с предметом, манипулировать им. Попыток рассмотреть или ощупать предмет у них не наблюдается; на вопросы о том, каков предмет, дети не отвечают. Дети четырех лет уже начинают рассматривать предмет, но делают это непоследовательно, несистематически, часто переходя к манипулированию. При словесном описании они называют только отдельные части и признаки, не связывая их между собой.

У детей пяти и шести лет появляется стремление более планомерно и последовательно обследовать и описать предмет. Рассматривая предмет, они вертят его в руках, ощупывают, обращая внимание на наиболее заметные особенности. Только к семи годам дети (причем далеко не все) могут систематически планомерно рассматривать предметы. Этим детям уже не нужно держать предмет в руках, они вполне успешно описывают его свойства, пользуясь чисто зрительным восприятием.

Из наблюдений видно, что на первых порах ребенок пытается извлечь сведения о свойствах предметов не столько из восприятия, сколько из практических действий с этим предметом. Восприятие сочетается с практическими действиями, они как бы помогают друг другу. И только в конце дошкольного возраста действия восприятия становятся достаточно организованными и эффективными, чтобы дать сравнительно полное представление о предмете.

Совершенствование действий восприятия ребенка-дошкольника имеет в своей основе известную закономерность — преобразование внешних ориентировочных действий в действия восприятия. Внешние ориентировочные действия (ими ребенок овладевает в течение всего дошкольного периода) служат для того, чтобы путем проб решать задачи, которые дети еще не могут решить при помощи восприятия. Сами задачи теперь становятся гораздо сложнее: сопоставить, сравнить свойства разнообразных предметов с сенсорными эталонами, которые усваивает ребенок.

На протяжении дошкольного периода складываются три основных вида действий восприятия: действия идентификации, действия отнесения к эталону и моделирующие действия. Различия между этими действиями определяются различиями в соотношении между свойствами воспринимаемых предметов и теми эталонами, при помощи которых эти свойства определяются.

Действия идентификации выполняются в случае, когда свойство воспринимаемого предмета полностью совпадает с эталоном, идентично ему. Они состоят в выборе соответствующего эталона и установлении идентичности (мяч круглый). Действия отнесения к эталону выполняются при частичном совпадении свойства предмета с эталоном, когда наряду с чертами сходства существуют некоторые черты различия. Так, яблоко, подобно мячу, круглое, то есть должно быть соотнесено по форме с эталоном шара. Но форма яблока имеет и свои особенности: это, как правило, несколько приплюснутый шар с ямкой и выступом. Для того чтобы воспринять яблоко как круглое, необходимо при соотнесении его с эталоном отвлечься от этих дополнительных моментов. Наконец, моделирующие действия выполняются при восприятии объектов со сложными свойствами, которые не могут быть определены при помощи одного эталона, а требуют одновременного использования двух или более эталонов. Простейшим примером может служить форма одноэтажного деревенского домика, включающая прямоугольный фасад и трапециевидную крышу. Чтобы правильно

воспринять такую форму, необходимо не только подобрать два эталона, но и установить их взаимное положение в пространстве.

На протяжении дошкольного периода внешние ориентировочные действия, необходимые для применения сенсорных эталонов, интериоризируются. Эталоны начинают применяться без перемещения, совмещения, обведения контура предметов и других внешних приемов. Их заменяют движения рассматривающего предмет глаза или ощупывающей руки, выступающей теперь как инструмент восприятия.

Развитие ориентировки в пространстве и времени. Ориентировка в пространстве. Уже в раннем детстве ребенок достаточно хорошо овладевает умением учитывать пространственное расположение предметов. Однако он не отделяет направлений пространства и пространственных отношений между предметами от самих предметов. Представления о предметах и их свойствах образуются раньше, чем представления о пространстве, и служат их основой.

Первоначальные представления о направлениях пространства, которые усваивает трехлетний ребенок, связаны с его собственным телом. Оно является для него центром, точкой отсчета, по отношению к которой ребенок только и может определять направление. Под руководством взрослых дети начинают выделять и правильно называть свою правую руку. Она выступает как рука, выполняющая основные действия: «Этой рукой я кушаю, рисую, здороваюсь. Значит, она правая». Определить положение других частей тела в качестве правых или левых ребенку удается только по отношению к положению правой руки. Например, на предложение показать правый глаз младший дошкольник вначале отыскивает правую руку (сжимает ее, отводит в сторону и т. п.) и только после этого указывает на глаз. «Правое» и «левое» кажутся ребенку чем-то постоянным, и он не может понять, каким образом то, что для него находится справа, для другого может находиться слева.

Другие направления пространства (спереди, сзади) ребенок тоже относит только к себе. Дальнейшее развитие ориентировки в пространстве заключается в том, что дети начинают выделять отношения между предметами (один предмет за другим, перед другим, слева, справа от него, между другими и т. д.).

4, 0, 20. Утро. Андрей и Кирилл пришли ко мне в постель.

Андрей: Хочу в серединку.

Кирилл: Нет, пускай мамочка будет в селединке, я тоже хочу лежать около мамочки.

(Андрей пытается лечь в середину. Кирилл его не пускает. Андрей все-таки втиснулся.)

Кирилл: А вообще все в селединке. Ты, Андлюша, если лежишь с той стороны, тоже будешь в селединке: там стенка, там шкаф, а ты в селединке. Шкаф тоже в селединке: там кловать, а там двель – шкаф в селединке. И двель в селединке: там шкаф, там зелкало – двель в селединке. В нашей комнате все в селединке. И дом наш тоже в селединке: там дом Эдика, а там классный дом. И улица в селединке. (Из дневника В.С. Мухиной.)

Большое значение в образовании представлений о пространственных отношениях между предметами и овладении умением их определять имеет продуктивная

деятельность. Строя из кубиков, ребенок моделирует не только формы, но и пространственные отношения. Он учится передавать их в рисунке, определенным образом располагая изображения людей и предметов на листе бумаги.

Образование представлений о пространственных отношениях тесно связано с усвоением их словесных обозначений, которые помогают ребенку выделять и фиксировать тот или иной вид отношений. При этом в каждом отношении («над-под», «за-перед») ребенок сначала усваивает представление об одном члене пары (например, «над», «перед»), а затем, опираясь на это представление, усваивает второе. Но, усваивая представления об отношениях между предметами, ребенок долго может оценивать эти отношения только со своей позиции, он оказывается не в состоянии изменить точку отсчета, понять, что отношения изменяются, если смотреть на предмет с другой стороны: то, что было спереди, окажется сзади, то, что было слева, будет справа и т. п.

Только к концу дошкольного возраста у детей (да и то далеко не у всех) появляется ориентировка в пространстве, независимая от собственной позиции, умение менять точки отсчета.

Ориентировка во времени. Ориентировка во времени создает для ребенка большие трудности, чем ориентировка в пространстве. Ребенок живет, его организм определенным образом реагирует на течение времени: в известное время суток ему хочется есть, спать и т. д., но сам ребенок долго не воспринимает время. Даже тогда, когда настает пора садиться за стол, он не осознает, что его беспокойство, легкие капризы («Хочу пить!»; «Хочу мороженого!») и даже заявление: «Я не хочу есть!» – не что иное, как реакция организма на время обеда.

Время текуче, оно не имеет наглядной формы, с ним невозможно совершать действия – любые действия происходят во времени, а не со временем. У ребенка знакомство со временем может начаться только с усвоением обозначений и мер времени, выработанных людьми. А эти обозначения и меры усвоить не так-то легко, поскольку они имеют условный и относительный характер. То, что накануне называлось «завтра», становится «сегодня», а на следующий день – «вчера».

Усваивая представления о времени суток, дети прежде всего ориентируются на собственные действия: утром умываются, завтракают; днем играют, занимаются, обедают; вечером ложатся спать. Представления о временах года усваиваются по мере знакомства с сезонными явлениями природы.

Особые трудности связаны с усвоением представлений о том, что такое «вчера», «сегодня», «завтра» и т. д. Дети долго не могут освоиться с их относительностью, не могут понять, как то, что было «вчера», превратилось в «сегодня». Четырехлетняя девочка спрашивает у матери: «Мама, а можно сделать "потом" – "сейчас", а "сегодня" можно сделать "вчера"?» Во второй половине дошкольного возраста ребенок, как правило, усваивает эти временные обозначения, начинает правильно их употреблять.

Что касается представлений о больших исторических периодах, последовательности событий во времени, длительности жизни людей, существования вещей и т. п., то они на всем протяжении дошкольного возраста обычно остаются недостаточно определенными – у ребенка нет для них подходящей мерки, нет опоры на личный опыт.

**Восприятие рисунка**. Развитие восприятия рисунка в дошкольном возрасте происходит по трем направлениям: во-первых, формируется отношение к рисунку как к отображению действительности; во-вторых, развивается умение правильно соотносить рисунок с действительностью, видеть именно то, что на нем изображено; наконец, совершенствуется интерпретация рисунка, то есть понимание его содержания.

Развитие понимания связи рисунка с действительностью. Дети хорошо узнают изображения знакомых предметов, людей, ситуаций, но относятся к картинке не так, как взрослые. Для младшего дошкольника картинка скорее повторение действительности, особый ее вид, чем изображение. Дети часто предполагают, что нарисованные люди, предметы могут иметь те же свойства, что и настоящие. Когда ребенку показывают картинку, на которой изображен стоящий спиной человек, и спрашивают, где у него лицо, ребенок переворачивает картинку, рассчитывая обнаружить лицо на обратной стороне листа бумаги. Ребенок загораживает нарисованного козленка от нарисованного волка, удивляется тому, что изображения остаются неизменными и неподвижными.

Однажды мальчик четырех лет зашел к знакомой, которая только что получила картину, изображавшую зимний пейзаж и людей, направляющихся к большому дому. На следующий день он снова пришел, рассматривал картину и затем сказал: «Почему же эти люди все еще не пришли туда?»

Постепенно дети усваивают, какие свойства предметов могут быть изображены, а какие – нет. На собственном опыте они убеждаются в том, что с нарисованными предметами нельзя действовать так, как с настоящими. И хотя дошкольники часто затевают своеобразную игру – едят нарисованные яблоки, нежно дотрагиваются до изображения бабочек, с опаской посматривают на нарисованную осу, они прекрасно понимают, что это только игра, что яблоко, изображенное на бумаге, нельзя съесть. Если взрослый с серьезным видом предлагает младшим дошкольникам поиграть в нарисованный мячик, прогнать нарисованную собаку и т. п., они отказываются это делать, упорно повторяя: «Это же картинка», «Нарисовано», «Это не то».

Переставая путать свойства реальных предметов со свойствами изображений, дети не сразу переходят к пониманию их именно как изображений. Младшие дошкольники относятся к нарисованному предмету как к самостоятельно существующему, хотя и не обладающему особенностями настоящего. Когда детям трех лет показывают перспективный рисунок, на переднем плане которого изображен одноэтажный домик сельского типа, а на заднем — многоэтажный городской дом, и спрашивают, какой дом больше, дети всегда указывают на передний, так как площадь, занимаемая им на рисунке, больше. Не помогает и дополнительная беседа, в ходе которой ребенок, отвечая на вопросы взрослого, вспоминает, что одноэтажные домики он видел в деревне, что они маленькие, а многоэтажные дома стоят в городе, они большие. После беседы дети продолжают утверждать, что на картинке передний дом больше. Соотношения предметов на картинке воспринимаются сами по себе, независимо от их реальных соотношений.

В среднем дошкольном возрасте дети в достаточной мере усваивают связь рисунка и действительности. В частности, они правильно определяют сравнительную величину знакомых предметов на перспективных изображениях, говорят, что многоэтажный дом больше одноэтажного. Однако это относится только к

знакомым предметам. Одного понимания отношения рисунка к действительности недостаточно, чтобы правильно воспринимать свойства изображенных предметов и их соотношения. Дети еще не владеют нормами и правилами изобразительного искусства, в соответствии с которыми строится рисунок. Особенно сложно для них восприятие перспективы. Если на картинке изображены незнакомые ребенку предметы или предметы, которые могут иметь разную форму и величину (деревья, горы и др.), он воспринимает их в зависимости от абсолютной величины и формы самих изображений. Так, удаленная елочка оценивается им как маленькая, повернутая круглая тарелка — как овальная и т. п. Буквально воспринимают дети и другие особенности рисунков: светотень выступает как грязь, предметы, расположенные на заднем плане и заслоненные другими, оцениваются как поломанные.

Только к концу дошкольного возраста дети начинают более или менее правильно оценивать перспективное изображение, но и в этот период оценка чаще всего основывается на знании правил такого изображения, усвоенных с помощью взрослых («То, что далеко, выглядит на рисунке маленьким, то, что близко, – большим»), а не на непосредственном восприятии перспективных отношений. Удаленный предмет, изображенный на картинке, кажется ребенку маленьким, но ребенок догадывается, что на самом деле он большой.

Правильного восприятия без дополнительных рассуждений в дошкольном возрасте еще достичь невозможно.

Восприятие рисунка сопряжено с развитием способности к его интерпретации. Интерпретация сюжетных рисунков, понимание изображенных на них ситуаций, событий зависят как от правильности восприятия, так и от характера изображенного сюжета — его сложности, известности ребенку, доступности пониманию. Дети с выраженным интересом относятся к рисункам, пытаются осмыслить, что на них изображено. Это проявляется в рассуждениях по поводу нарисованного. Если сюжет рисунка близок ребенку, он может достаточно подробно о нем рассказать, если же недоступен — просто перечисляет отдельные фигуры, предметы. Иногда ребенок как бы «не видит» предмет и поэтому не называет и не объясняет его.

Интерпретация рисунка зависит от сложности композиции. Младший дошкольник не может охватить и осмыслить композицию, включающую много фигур, предметов. В подобном случае он отвлекается от содержания и начинает фантазировать, исходя из доминирования в его восприятии какой-либо отдельной детали.

Интерпретация сюжетных изображений совершенствуется под влиянием образцов рассказов по картинкам, которые дают взрослые, обучая детей рассматривать и объяснять рисунки. Ожидание со стороны взрослого подробного описания изображения мобилизует возможности ребенка, и он, надеясь на поощрение, старается увидеть в рисунке как можно больше, описать и проинтерпретировать увиденное.

**Общая характеристика развития мышления.** Мы видели, что в раннем детстве закладываются основы развития мышления ребенка: при решении задач, требующих установления связей и отношений между предметами и явлениями, ребенок постепенно переходит от внешних ориентировочных действий к мыслительным действиям, используя образы. Иными словами, на основе наглядно-действенной формы мышления начинает складываться наглядно-образная форма мышления.

Дети становятся способными к первым обобщениям, основанным на опыте их практической предметной деятельности и закрепляющимся в слове. К концу раннего детства, как мы уже говорили, относится и начало формирования знаковой функции сознания, когда ребенок овладевает употреблением предметов и изображений в качестве знаков — заместителей других предметов.

Проблемные ситуации. В дошкольном детстве ребенку приходится разрешать все более сложные и разнообразные задачи, требующие выделения и использования связей и отношений между предметами, явлениями, действиями. В игре, рисовании, конструировании, при выполнении учебных и трудовых заданий он не просто использует заученные действия, но постоянно видоизменяет их, получая новые результаты. Дети обнаруживают и используют зависимость между степенью влажности глины и ее податливостью при лепке, между формой конструкции и ее устойчивостью, между силой удара по мячу и высотой, на которую он подпрыгивает, ударяясь о пол, и т. д. Развивающееся мышление дает детям возможность заранее предусматривать результаты своих действий, планировать их.

По мере развития любознательности, познавательных интересов мышление все шире используется детьми для освоения окружающего мира, которое выходит за рамки задач, выдвигаемых их собственной практической деятельностью.

Ребенок начинает ставить перед собой познавательные задачи, ищет объяснения замеченным явлениям. Дошкольники прибегают к своего рода экспериментам для выяснения интересующих их вопросов, наблюдают явления, рассуждают о них и делают выводы.

4, 9, 22. Кирилл начал делать умозаключения очень рано. Сегодня свернул трубочкой бумагу и гудит. Бумага вибрирует под пальцами, он это ощущает: «Если гудеть во всякую бумагу, то всегда будет щекотно пальчикам. На, попробуй. А теперь вот из этой бумаги. Попробуй». (Из дневника В.С. Мухиной.)

Дети приобретают возможность рассуждать и о таких явлениях, которые не связаны с их личным опытом, но о которых они знают из рассказов взрослых, прочитанных им книжек.

4, 10, 22. Сегодня были на елке.

Дома Кирюша высказывается:

А это была не настоящая Баба Яга, а переодетая.

Почему ты так думаешь?

Если бы она была настоящая, она, конечно, всех бы съела и кругом валялись бы косточки. А так это просто переодетые люди играют в Бабу Ягу, и зайчика, и Снегурочку, и всех остальных. А ты думала, что они настоящие? Эх ты, а еще взрослая. Я и во взрослом театре все пойму... Там и огонь был ненастоящий. (Из дневника В.С. Мухиной.)

Конечно, далеко не всегда рассуждения детей бывают логичными. Для этого им не хватает знаний и опыта. Нередко дошкольники забавляют взрослых неожиданными сопоставлениями и выводами.

Установление причинно-следственных связей. От выяснения наиболее простых, прозрачных, лежащих на поверхности связей и отношений вещей дошкольники постепенно переходят к пониманию гораздо более сложных и скрытых зависимостей. Один из важнейших видов таких зависимостей — отношения причины и следствия. Исследования показали, что трехлетние дети могут обнаружить только причины, состоящие в каком-либо внешнем воздействии на предмет (столик толкнули — он упал). Но уже в четыре года дошкольники начинают понимать, что причины явлений могут заключаться и в свойствах самих предметов (столик упал, потому что у него одна ножка). В старшем дошкольном возрасте дети начинают указывать в качестве причин явлений не только сразу бросающиеся в глаза особенности предметов, но и менее заметные, но постоянные их свойства (столик упал, «потому что он был на одной ножке, потому что там еще много краев, потому что тяжелое и не подперто»).

Наблюдение тех или иных явлений, собственный опыт действий с предметами позволяют старшим дошкольникам уточнять представления о причинах явлений, приходить путем рассуждений к более правильному их пониманию.

В одном из экспериментов детям поочередно показывали разные предметы и предлагали сказать, будет предмет плавать или утонет, если его опустить в воду.

Экспериментатор показывает ребенку ключ.

Ребенок: Он потонет. Он железный и тяжелый.

Экспериментатор показывает обрубок дерева.

Ребенок: Он будет плавать. Он деревянный.

Экспериментатор: А ты раньше говорил, что тяжелые вещи тонут. Ведь этот брусок тяжелый.

Ребенок: Это я так сказал. Деревянное все время будет плавать, хотя и целое бревно.

Экспериментатор показывает ребенку жестяную коробочку.

Ребенок: Она потонет. Она железная.

Экспериментатор опускает коробочку в воду.

Ребенок (смущен, берет коробочку в руки, смотрит на нее): Она хотя и железная, но пустая внутри. Поэтому она и плавает. Вот пустое ведро тоже плавает. (По материалам А.В. Запорожца.)

К концу дошкольного возраста дети начинают решать довольно сложные задачи, требующие понимания некоторых физических и других связей и отношений, умения использовать знания об этих связях и отношениях в новых условиях.

Значение усвоения знаний для развития мышления. Расширение круга задач, доступных мышлению ребенка, связано с усвоением им все новых и новых знаний. В самом деле, невозможно решить, например, задачу о чае для охотников, не зная, что снег при нагревании превращается в воду, или задачу о расстоянии, на которое прокатился мяч, не зная, что по гладкой поверхности движение осуществляется легче, чем по шероховатой.

Получение знаний является обязательным условием развития мышления детей. Дело в том, что усвоение знаний происходит в результате мышления, представляет собой решение мыслительных задач. Ребенок попросту не поймет объяснений

взрослого, не извлечет никаких уроков из собственного опыта, если не сумеет выполнить мыслительных действий, направленных на выделение тех связей и отношений, на которые ему указывают взрослые и от которых зависит успех его деятельности. Когда новое знание усвоено, оно включается в дальнейшее развитие мышления и используется в мыслительных действиях ребенка для решения последующих задач.

Развитие мыслительных действий. Основу развития мышления составляют формирование и совершенствование мыслительных действий. От того, какими мыслительными действиями владеет ребенок, зависит, какие знания он может усвоить и как он их может использовать. Овладение мыслительными действиями в дошкольном возрасте происходит по общему закону усвоения и интериоризации внешних ориентировочных действий. В зависимости от того, каковы эти внешние действия и как происходит их интериоризация, формирующиеся мыслительные действия ребенка принимают либо форму действия с образами, либо форму действия со знаками – словами, числами и др.

Действуя в уме с образами, ребенок представляет себе реальное действие с предметом и его результат и таким путем решает стоящую перед ним задачу. Это уже знакомое нам наглядно-образное мышление. Выполнение действий со знаками требует отвлечения от реальных предметов. При этом используются слова и числа как заместители предметов. Мышление, осуществляемое при помощи действий со знаками, является отвлеченным мышлением. Отвлеченное мышление подчиняется правилам, изучаемым наукой логикой, и называется поэтому логическим мышлением.

Правильность решения практической или познавательной задачи, требующей участия мышления, зависит от того, сможет ли ребенок выделить и связать те стороны ситуации, свойства предметов и явлений, которые важны, существенны для ее решения. Если ребенок пытается предсказать, поплывет предмет или утонет, связывая плавучесть, например, с величиной предмета, он только случайно может угадать решение, так как выделенное им свойство в действительности несущественно для плавания. Ребенок, который в этой же ситуации связывает способность тела плавать с материалом, из которого оно сделано, выделяет значительно более существенное свойство; его предположения будут оправдываться намного чаще, но опять-таки не всегда. И только выделение удельного веса тела по отношению к удельному весу жидкости (этими знаниями ребенок овладевает при изучении физики в школе) даст безошибочное решение во всех случаях.

Различие между наглядно-образным и логическим мышлением состоит в том, что эти виды мышления дают возможность выделять существенные свойства предметов в разных ситуациях и тем самым находить правильное решение для разных задач. Образное мышление оказывается достаточно эффективным при решении таких задач, где существенными являются свойства, которые можно себе представить, как бы увидеть внутренним взором. Так, ребенок представляет себе превращение снега в воду, движение мяча по асфальтовой дорожке и по покрытой травой полянке и т. п. Но часто свойства предметов, существенные для решения задачи, оказываются скрытыми, их нельзя представить, но можно обозначить словами или другими знаками. В этом случае задача может быть решена с помощью отвлеченного, логического мышления. Только оно позволяет, например, определить подлинную причину плавания тел. Можно представить себе плавание деревянного бревна

или пустого ведра, но соотношение удельного веса плавающего тела и жидкости можно обозначить только словами или соответствующей формулой.

Развитие образного мышления. Образное мышление – основной вид мышления дошкольника. В простейших формах оно появляется уже в раннем детстве, обнаруживаясь в решении узкого круга практических задач, связанных с предметной деятельностью ребенка, с применением простейших орудий. К началу дошкольного возраста дети решают в уме только такие задачи, в которых действие, выполняемое рукой или орудием, прямо направлено на достижение практического результата – перемещение предмета, его использование или изменение.

Однако в усложняющейся деятельности ребенка появляются задачи нового типа, где результат действия будет не прямым, а косвенным и для его достижения необходимо будет учесть связи между двумя или несколькими явлениями, происходящими одновременно или последовательно. Простейшим примером может служить отскакивание мяча от стенки или пола: прямой результат действия здесь заключается в том, что мяч ударяется о стенку, косвенный – в том, что он возвращается к ребенку. Задачи, где необходимо учитывать косвенный результат, возникают в играх с механическими игрушками, в конструировании (от величины основания постройки зависит ее устойчивость) и во многих других случаях.

Младшие дошкольники решают подобные задачи при помощи внешних ориентировочных действий, то есть на уровне наглядно-действенного мышления. Так, если детям предлагают задачу на использование рычага, где прямой результат действия заключается в отодвигании от себя его ближнего плеча, а косвенный — в приближении дальнего, младшие дошкольники пробуют двигать рычаг в разных направлениях, пока не найдут нужного. В игре, где нужно установить шарик на наклонной плоскости так, чтобы он, разогнавшись, прокатился на определенное, заранее заданное расстояние, дети каждый раз добиваются этого путем проб: помещают шарик то в одном, то в другом месте, пока не наткнутся на правильное решение. Решение, найденное путем проб, дети могут запомнить. Но стоит видоизменить задачу — ввести рычаг другой формы или изменить расстояние, на которое должен прокатиться шарик, как пробы начинаются заново.

В среднем дошкольном возрасте при решении более простых, а потом и более сложных задач с косвенным результатом дети постепенно начинают переходить от внешних проб к пробам, совершаемым в уме. После того как ребенка познакомят с несколькими вариантами задачи, он может решить новый ее вариант, уже не прибегая к внешним действиям с предметами, а получив необходимый результат в уме.

Возможность переходить к решению задач в уме возникает благодаря тому, что образы, которыми пользуется ребенок, приобретают обобщенный характер, отображают не все особенности предмета, ситуации, а только те, которые существенны с точки зрения решения той или иной задачи.

Овладение моделями. В процессе игры, рисования, конструирования и других видов деятельности происходит развитие знаковой функции сознания ребенка, он начинает овладевать построением особого вида знаков – наглядных пространственных моделей, в которых отображаются связи и отношения вещей, существующие объективно, независимо от действий, желаний и намерений самого ребенка. Ребенок не создает эти связи сам, как, например, в орудийном действии, а выявляет и

учитывает их при решении стоящей перед ним задачи. Отображение объективных связей – необходимое условие усвоения знаний, выходящих за рамки ознакомления с отдельными предметами и их свойствами.

В деятельности взрослых людей наглядные пространственные модели выступают в виде различного рода схем, чертежей, карт, графиков, объемных моделей, передающих взаимосвязь частей тех или иных объектов. В детской деятельности такими моделями служат создаваемые детьми конструкции, аппликации, рисунки. Исследователи давно обратили внимание на то, что детский рисунок в большинстве случаев представляет собой схему, в которой передается главным образом связь основных частей изображаемого предмета и отсутствуют индивидуальные черты. Подобные рисунки характерны для детей, которых специально не обучают рисованию. Если же такое обучение проводится, ребенок скоро начинает понимать, что основная задача изображения — именно передача внешнего облика предмета, и переходит к рисованию, основанному на восприятии и на представлениях о внешних свойствах предметов.

Дети очень легко и быстро понимают разного рода схематические изображения и с успехом пользуются ими. Так, начиная с пяти лет дошкольники даже при однократном объяснении могут понять, что такое план помещения, и, пользуясь отметкой на плане, находят в комнате спрятанный предмет. Они узнают схематические изображения предметов, пользуются схемой типа географической карты, чтобы выбрать нужный путь в разветвленной системе дорожек, и т. п.

Многие виды знаний, которые ребенок не может усвоить на основе словесного объяснения взрослого или в процессе организованных взрослыми действий с предметами, он легко усваивает, если эти знания дают ему в виде действий с моделями, отображающими существенные черты изучаемых явлений. Так, в процессе обучения пятилетних дошкольников математике было обнаружено, что чрезвычайно трудно ознакомить детей с отношениями части и целого. Словесные объяснения дети не понимают, а действуя с составными предметами, усваивают названия «часть» и «целое» только применительно к данному конкретному материалу и не переносят их на другие случаи. Тогда детей познакомили с этими отношениями при помощи схематического изображения деления целого на части и его восстановления из частей. На этом материале дети начали понимать, что любой целый предмет может быть разделен на части и восстановлен из частей.

Чрезвычайно эффективным оказалось использование пространственных моделей и при обучении дошкольников анализу звукового состава слова.

Таким образом, при соответствующих условиях обучения образное мышление становится основой для усвоения старшими дошкольниками обобщенных знаний. К таким знаниям относятся представления о соотношении части и целого, о связи основных элементов конструкции, составляющих ее каркас, о зависимости строения тела животных от условий их жизни и др. Усвоение такого рода обобщенных знаний очень важно для развития познавательных интересов ребенка. Но оно имеет не меньшее значение и для развития самого мышления. Обеспечивая усвоение обобщенных знаний, образное мышление само совершенствуется в результате использования этих знаний при решении разнообразных познавательных и практических задач. Приобретенные представления о существенных закономерностях дают ребенку возможность самостоятельно разбираться в частных случаях проявления этих закономерностей. Например, ознакомившись с тем, из каких частей

состоит каркас постройки, как эти части взаимодействуют между собой, дети могут по строению каркаса представить себе особенности постройки в целом. Исходя из того, какая постройка должна быть возведена, они овладевают умением определить особенности ее каркаса. Усвоив представления о зависимости строения тела животных от условий их жизни, старшие дошкольники могут по внешним признакам нового для них животного установить, где оно живет, как добывает пищу.

Переход к построению модельных образов, дающих возможность усваивать и использовать обобщенные знания, — не единственное направление в развитии образного мышления дошкольников. Важное значение имеет то, что представления ребенка постепенно приобретают гибкость, подвижность, он овладевает умением оперировать наглядными образами: представлять себе предметы в разных пространственных положениях, мысленно изменять их взаимное расположение.

Модельно-образные формы мышления достигают высокого уровня обобщенности и могут приводить детей к пониманию существенных связей вещей. Но эти формы остаются образными и обнаруживают свою ограниченность, когда перед ребенком возникают задачи, требующие выделения таких свойств, связей и отношений, которые нельзя представить наглядно, в виде образа. Попытки решать такие задачи с помощью образного мышления приводят к типичным для дошкольника ошибкам. Примером может служить задача на сохранение количества вещества, в которой ребенку предлагают установить, меняется ли количество жидкости или объем сыпучих тел при перемещении из одного сосуда в другой, имеющий иную форму, меняется ли количество глины или пластилина при изменении формы вылепленного из них предмета и др.

Два небольших сосуда  $A_1$  и  $A_2$ , имеющие одинаковую форму и равные размеры, наполнены одним и тем же количеством бусинок. Причем эта эквивалентность (равнозначность) признается ребенком, который сам раскладывал бусинки: он мог, например, помещая одной рукой бусинку в сосуд  $A_1$ , одновременно другой рукой класть другую бусинку в сосуд  $A_2$ . После этого, оставив сосуд  $A_1$  в качестве контрольного образца, пересыпаем содержимое сосуда  $A_2$  в сосуд  $A_2$  имеющий другую форму. Дети в возрасте четырех-пяти лет делают в этом случае вывод, что количество бусинок изменилось, даже если они при этом уверены, что ничего не убавлялось и не прибавлялось. Если сосуд  $A_2$  в тоньше и выше, они скажут, что «там больше бусинок, чем раньше», потому что «это выше», или что их там меньше, потому что «это тоньше», но во всяком случае все они согласятся  $a_2$ 0 тем, что целое не осталось неизменным. (По материалам  $a_2$ 1 потоже.)

Подобным же образом отвечают дошкольники на вопрос, где больше пластилина – в шарике или в лепешке, которая была сделана из точно такого же шарика у них на глазах. Ребенок утверждает, что в лепешке пластилина стало больше.

Дело в том, что дошкольник не может отделить видимый им уровень вещества в сосуде от общего количества этого вещества (как было в опыте Ж. Пиаже), видимую площадь шарика и лепешки от количества пластилина, не может рассмотреть эти стороны независимо друг от друга. В наглядно-образном мышлении они оказываются слитными: количество нельзя увидеть, представить себе отдельным от

воспринимаемой величины. Правильное решение подобных задач требует перехода от суждений на основе образов к суждениям, использующим словесные понятия.

Усвоение логических форм мышления. Предпосылки развития логических форм мышления. Как было сказано, предпосылки для развития логического мышления, усвоения действий со словами, числами как со знаками, замечающими реальные предметы и ситуации, закладываются в конце раннего детства, когда у ребенка начинает формироваться знаковая функция сознания. В это время он начинает понимать, что предмет можно обозначить, заместить при помощи другого предмета, рисунка, слова. Однако слово может долго не применяться детьми для решения самостоятельных мыслительных задач. И наглядно-действенное, и особенно наглядно-образное мышление тесно связаны с речью. При помощи речи взрослые руководят действиями ребенка, ставят перед ним практические и познавательные задачи, учат способам их решения. Речевые высказывания самого ребенка, даже в тот период, когда они еще только сопровождают практическое действие, не предваряя его, способствуют осознанию ребенком хода и результата этого действия, помогают поискам путей решения задач. Еще более возрастает роль речи в тот период, когда она приобретает планирующую функцию. Здесь ребенок, казалось бы, думает вслух. Однако фактически ребенок и на этом этапе пользуется в своих мыслительных действиях не словами, а образами. Речь играет при этом очень важную, но пока только вспомогательную роль. Это проявляется в том, что дети нередко справляются с задачами, требующими выполнения мыслительных действий, и в условиях, когда не могут выразить мысль словами. Так, дошкольники четырех-пяти лет, когда им давали специально испорченные игрушки, во многих случаях правильно выделяли причину поломки и устраняли ее, но не могли рассказать, почему они так делали, ограничиваясь указанием на какие-либо второстепенные признаки игрушек. Такая же картина наблюдалась в игре, которая состояла в том, чтобы, нажимая на кнопки, передвигать куколку по улицам игрушечного города. Дети научились управлять передвижением куколки, приводили ее безошибочно в нужное место, но, как правило, не могли рассказать, как связаны отдельные кнопки с определенными движениями куклы.

Для того чтобы слово стало употребляться как самостоятельное средство мышления, позволяющее решать умственные задачи без использования образов, ребенок должен усвоить выработанные человечеством понятия, то есть знания об общих и существенных признаках предметов и явлений действительности, закрепленные в словах.

Понятия объединены между собой в стройные системы, позволяющие из одного знания выводить другое и тем самым решать мыслительные задачи, не обращаясь к предметам или образам. Так, например, зная общее правило, согласно которому все млекопитающие дышат легкими, и выяснив, что кит — млекопитающее, мы сразу же делаем заключение о наличии у него легких.

Мы уже знаем, что значение, которое приобретают для детей усваиваемые слова, лишь постепенно приближается к значению, вкладываемому в эти слова взрослыми. Пока мышление ребенка остается наглядно-образным, слова для него выражают представления о тех предметах, действиях, свойствах, отношениях, которые ими обозначаются. Взрослые, общаясь с детьми, часто ошибаются, предполагая, что слова имеют для них и для дошкольников один и тот же смысл.

В действительности, хотя дети сравнительно быстро овладевают умением правильно относить слова к определенным предметам, ситуациям, событиям, тщательное изучение показывает, что между словами-представлениями ребенка и словами-понятиями взрослого имеются очень существенные различия. Представления отображают действительность более живо, ярко, чем понятия, но не обладают четкостью, определенностью и систематизированностью, свойственными понятиям.

Имеющиеся у детей представления не могут стихийно превратиться в понятия. Их можно только использовать при формировании понятий. Сами же понятия и основанные на их применении логические формы мышления дети усваивают в ходе приобретения основ научных знаний.

Систематическое овладение понятиями начинается в процессе школьного обучения. Но исследования показывают, что некоторые понятия могут быть усвоены и детьми старшего дошкольного возраста в условиях специально организованного обучения. При таком обучении прежде всего организуют особые внешние ориентировочные действия детей с изучаемым материалом. Ребенок получает средство, орудие, необходимые для того, чтобы при помощи собственных действий выделить в предметах или их отношениях те существенные признаки, которые должны войти в содержание понятия. Дошкольника учат правильно применять такое средство и фиксировать результат.

Так, при формировании понятий о количественных характеристиках и отношениях вещей детей учат пользоваться таким средством, как мера. Оно дает возможность выделять, отделять друг от друга разные параметры (показатели) величины, которые слиты в восприятии и представлении: длина измеряется одним видом мер, площадь – другим, объем – третьим, вес – четвертым и т. д. При помощи меры количество определяется объективно, независимо от внешнего впечатления. Результаты измерения дети могут фиксировать, отмечая каждую отмеренную порцию какой-либо меткой, например выкладывая в ряд одинаковые фишки. Если предлагается сравнить путем измерения два предмета между собой по заданному параметру, дети выкладывают два ряда фишек таким образом, чтобы каждая фишка одного ряда находилась точно под соответствующей фишкой другого. Получается схематическое изображение отношения предметов по заданному параметру величины (длине, площади, объему, весу). Если один из рядов фишек длиннее, это неопровержимо свидетельствует о том, что предмет, которому соответствует этот ряд, больше; если ряды одинаковы, то одинаковы и сами предметы.

Следующий шаг формирования понятия состоит в том, чтобы организовать переход ребенка от внешних ориентировочных действий к действиям в уме. При этом внешние средства заменяются словесным обозначением.

Получая соответствующее задание, ребенок постепенно перестает использовать реальную меру, а вместо этого рассуждает о количествах, имея в виду возможность измерения.

В этих рассуждениях его уже не сбивает изменение внешнего вида предметов, знание оказывается сильнее непосредственного впечатления.

5, 6, 0. Перед Сережей на столе два стеклянных стаканчика одинаковой формы, в которые налито неодинаковое количество воды. Экспериментатор просит испытуемого выбрать себе стаканчик воды.

Экспериментатор: Вот это будет твоя вода, а это — моя. У кого больше воды? У тебя или у меня?

Сережа: У меня.

Экспериментатор (выбирает узкий высокий стакан и переливает свою воду в этот стакан. Уровень воды становится выше, чем в стакане испытуемого, хотя объем воды меньше): У кого больше воды?

Сережа: У меня. Этот стаканчик тоненький и большой, и вода поднялась. Воды больше у меня.

Экспериментатор: Почему ты так думаешь, что у тебя больше воды?

Сережа: Надо вашу воду перелить, где она была, и тогда будет видно, что у меня больше. (По материалам Л.Ф. Обуховой.)

При образовании понятий не только исходная форма внешнего ориентировочного действия, но и процесс интериоризации носит иной характер, чем при овладении наглядно-образным мышлением. Обязательным становится этап, на котором ребенок заменяет реальное действие развернутым словесным рассуждением, воспроизводя в словесной форме все основные моменты этого действия. В конечном счете рассуждение начинает вестись не вслух, а про себя, оно сокращается и превращается в действие отвлеченного логического мышления. Это действие выполняется при помощи внутренней речи. В дошкольном возрасте, однако, полной отработки усваиваемых ребенком действий с понятиями еще не происходит. Ребенок большей частью может применять их, только рассуждая вслух.

Особый вид действий отвлеченного логического мышления, которым начинают овладевать дети в дошкольном возрасте, – действия с числами и математическими знаками (+, -, =). Так же, как использование речи, употребление детьми чисел и математических знаков само по себе еще не свидетельствует о том, что усвоены соответствующие формы логического мышления. Ребенок может применять числа и математические знаки, связывая их с действиями, которые он выполняет с группами конкретных предметов, или с представлениями о таких группах предметов, их разъединении и объединении. Нередко один и тот же ребенок пользуется разными способами счета и решения элементарных арифметических задач.

## 5, 10, 25. Кирилл объясняет:

Я когда считаю, то часто мне приходится думать. Вот четыре прибавить три, ты сказала. Я считаю: один, два, три, четыре (делает ударение на «четыре»), а потом пять, шесть, семь. Правильно? Семь!

Не поняла все-таки, как же ты считаешь?

Ну вот. Слушай: один, два, три, четыре. Поняла? А теперь говорю дальше и знаю, что должен сказать еще три слова: пять, шесть, семь. Вот и прибавилось три! Это я сам придумал так считать. Я хитренький, да? Но я не всегда думаю. Вот, например, два прибавить два — это я не думаю. Это я знаю давно, когда мне еще и пяти не было. Еще я знаю: три и три — шесть. Это я тоже не думаю. Это я знаю. А еще по-другому умею считать. Когда ты сказала четыре и два, я не думал и не знал. Мне приснилось, нет, привиделось: четыре и два — и сразу шесть. Сразу четыре, а в стороночке — два, и все сразу — шесть. Вот видишь, какой я хитренький! (Из дневника В.С. Мухиной.)

В этом примере ребенок в одних случаях пользуется действием с числовым рядом, в другом – с образами.

Но усвоение первоначальных математических знаний с опорой на образы создает значительные трудности в дальнейшем, когда дети переходят к систематическому изучению математики в школе. Поэтому важная сторона умственного развития дошкольников — формирование у них отвлеченного понятия числа как характеристики количественных отношений любых предметов, действий с числами и математическими знаками без опоры на образы. Исследования показывают, что добиться этого в дошкольном возрасте вполне возможно при условии специальной отработки математических понятий и действий.

Непосредственная зависимость развития мышления ребенка от обучения позволяет управлять этим развитием, строить обучение таким образом, чтобы оно способствовало формированию определенного типа мыслительных действий.

Какое же направление развития мышления в дошкольном возрасте является наиболее желательным, имеет наибольшее значение для всей последующей жизни человека? В главе об общих закономерностях психического развития уже говорилось, что дошкольный возраст особо чувствителен, сензитивен к обучению, направленному на развитие образного мышления, что попытки чрезмерно ускорить овладение логическими формами мышления в этом возрасте нецелесообразны.

Логическое мышление и умственное развитие. Заметим, что на общей «лестнице» психического развития логическое мышление стоит выше образного в том смысле, что оно формируется позднее, на основе образного, и дает возможность решать более широкий круг задач, усваивать научные знания. Однако это вовсе не означает, что нужно стремиться как можно раньше сформировать у ребенка логическое мышление. Во-первых, усвоение логических форм мышления без достаточно прочного фундамента в виде развитых образных форм будет неполноценным. Развитое образное мышление подводит ребенка к порогу логики, позволяет ему создавать обобщенные модельные представления, на которых в значительной мере строится затем процесс формирования понятий. Во-вторых, и после овладения логическим мышлением образное нисколько не теряет своего значения. Даже в самых, казалось бы, отвлеченных видах деятельности человека, связанных с необходимостью последовательного, строго логического мышления (например, в работе ученого), огромную роль играет использование образов. Образное мышление – основа всякого творчества, оно является составной частью интуиции, без которой не обходится ни одно научное открытие.

Образное мышление в максимальной степени соответствует условиям жизни и деятельности дошкольника, тем задачам, которые возникают перед ним в игре, в рисовании, конструировании, в общении с окружающими. Именно поэтому дошкольный возраст наиболее сензитивен к обучению, опирающемуся на образы. Следует указать, что развитие перцептивных действий (примеривания, соотнесения, идентификации и др.), как и наглядно-действенного, наглядно-образного и логического мышления в этом возрасте, имеет большие индивидуальные различия, при этом индивидуальные различия доминируют как над возрастной типологией, так и над типологией половых различий.

**Развитие внимания, памяти и воображения.** Внимание, память и воображение в дошкольном возрасте имеют сходство в развитии.

Если уже в раннем детстве выделяются особые формы ориентировочных действий, которые можно определить как действия восприятия и мышления, а в дошкольном возрасте такие действия непрерывно усложняются и совершенствуются, то внимание, память и воображение долгое время не приобретают самостоятельности. Ребенок не владеет специальными действиями, которые дают возможность сосредоточиться на чем-либо, сохранить в памяти увиденное или услышанное, представить себе нечто, выходящее за рамки воспринятого раньше. Такие действия в дошкольном возрасте только начинают складываться.

Конечно, уже значительно раньше дети бывают сосредоточены при манипуляциях с предметами или при рассматривании картинок, накапливают разнообразный опыт, усматривают в собственных каракулях машину или дядю. Но все это – результаты общей ориентировки в окружающем, направленной на обследование предметов, их свойств и отношений, на регуляцию практических действий, а не на удержание внимания, запоминание или создание новых образцов. Поэтому внимание, память, воображение ребенка раннего возраста являются непроизвольными, непреднамеренными. Такими они остаются и после вступления ребенка в дошкольный возраст. Изучая эти стороны умственного развития дошкольника, мы можем до известного момента указать только на количественные изменения: возрастают сосредоточенность и устойчивость внимания, длительность сохранения материала в памяти, обогащается воображение.

Перелом наступает тогда, когда под влиянием новых видов деятельности, которыми овладевает дошкольник, новых требований, предъявляемых ему взрослыми, перед ребенком возникают особые задачи: сосредоточить и удержать на чем-то внимание, запомнить материал и потом его воспроизвести, построить замысел игры, рисунка и т. п. Чтобы иметь возможность разрешить эти задачи, ребенок пользуется теми или иными способами, которые он усваивает от взрослых. Тогда и начинают формироваться специальные действия внимания, памяти, воображения, благодаря которым последние приобретают произвольный, преднамеренный характер.

**Развитие внимания**. Внимание ребенка в начале дошкольного возраста отражает его интерес к окружающим предметам и выполняемым с ними действиям. Ребенок сосредоточен только до тех пор, пока интерес не угаснет. Появление нового предмета тотчас же вызывает переключение внимания на него. Поэтому дети редко длительное время занимаются одним и тем же делом.

На протяжении дошкольного возраста в связи с усложнением деятельности детей и их продвижением в общем умственном развитии внимание приобретает большие сосредоточенность и устойчивость. Так, если младшие дошкольники могут играть в одну и ту же игру 30-50 мин, то к пяти-шести годам длительность игры возрастает до двух часов. Это объясняется тем, что в игре шестилеток отражаются более сложные действия и взаимоотношения людей и интерес к ней поддерживается постоянным введением новых ситуаций. Возрастает устойчивость внимания детей и при рассматривании картинок, слушании рассказов и сказок. Так, длительность рассматривания картинки увеличивается к концу дошкольного возраста примерно в два

раза; ребенок шести лет лучше осознает картинку, чем младший дошкольник, выделяет в ней больше интересных для себя сторон и деталей.

Развитие произвольного внимания. Основное изменение внимания в дошкольном возрасте состоит в том, что дети впервые начинают управлять своим вниманием, сознательно направлять его на определенные предметы, явления, удерживаться на них, используя для этого некоторые средства. Истоки произвольного внимания лежат вне личности ребенка. Это значит, что само по себе развитие непроизвольного внимания не приводит к возникновению произвольного внимания. Последнее формируется благодаря тому, что взрослые включают ребенка в новые виды деятельности и при помощи определенных средств направляют и организуют его внимание. Руководя вниманием ребенка, взрослые дают ему те средства, с помощью которых он впоследствии начинает сам управлять своим вниманием.

В одном эксперименте с детьми проводили игру в вопросы и ответы по типу игры в фанты с запретами: «"Да" и "нет" не говорите, белого и черного не берите». По ходу игры ребенку задавали ряд вопросов. Ребенок должен был отвечать как можно быстрее и при этом выполнять инструкцию: 1. Не называть запрещенных цветов, например черного и белого; 2. Не называть дважды один и тот же цвет. Эксперимент был построен так, что ребенок мог выполнить все условия игры, но это требовало от него постоянного напряжения внимания, и в большинстве случаев дошкольники не справлялись с заданием.

Иной результат получался, когда взрослый предлагал ребенку в помощь набор цветных карточек, которые становились внешними вспомогательными средствами для успешного сосредоточения внимания на условиях игры. Наиболее догадливые дети самостоятельно начинали использовать эти вспомогательные средства. Они выделяли запрещенные цвета, скажем белый и черный, откладывали в сторону соответствующие карточки и в процессе игры пользовались теми карточками, которые лежали перед ними.

Помимо ситуативных средств, организующих внимание в связи с конкретной, частной задачей, существует универсальное средство организации внимания — речь. Первоначально взрослые организуют внимание ребенка при помощи словесных указаний. Ему напоминают о необходимости выполнять заданное действие, учитывая при этом те или иные обстоятельства («Когда складываешь башенку, выбирай самое большое колечко... Так, правильно. А где теперь самое большое? Поищи!» и т. д.). Позднее ребенок начинает сам обозначать словесно те предметы и явления, на которые необходимо обращать внимание, чтобы добиться нужного результата.

По мере развития планирующей функции речи ребенок обретает способность заранее организовать свое внимание на предстоящей деятельности, сформулировать словесно, на что он должен ориентироваться.

Значение словесной самоинструкции для организации внимания хорошо видно из следующего примера. Детям-дошкольникам предлагали из десяти карточек с изображениями животных отобрать те, на которых было хотя бы одно из указанных изображений (например, курицы или лошади), но ни в коем случае не брать карточки, на которых было запрещенное изображение (например, медведя).

Ребенок отбирал карточки несколько раз подряд. Первоначально ему не давали никаких указаний относительно способа действия. В этих условиях он с трудом выполнял задание, часто ошибался. Однако ситуация менялась, когда ребенку предлагали повторить вслух инструкцию (после внимательного рассматривания изображений на карточках он вспоминал, какие карточки можно брать, а какие — нельзя). Наблюдения показали, что после проговаривания инструкции практически все дети, начиная со старшего дошкольного возраста, дают правильные решения, даже если в последующие задания вводят новых животных. Дети активно использовали речь для организации своего внимания в процессе отбора карточек.

На протяжении дошкольного возраста использование речи для организации собственного внимания резко возрастает. Это проявляется, в частности, в том, что, выполняя задания по инструкции взрослого, дети старшего дошкольного возраста проговаривают инструкцию в десять-двенадцать раз чаще, чем младшие дошкольники. Таким образом, произвольное внимание формируется в дошкольном возрасте в связи с общим возрастанием роли речи в регуляции поведения ребенка.

Соотношение видов внимания. Хотя дети четырех-шести лет и начинают овладевать произвольным вниманием, непроизвольное внимание остается преобладающим на протяжении всего дошкольного детства. Детям трудно сосредоточиться на однообразной и малопривлекательной для них деятельности, в то время как в процессе игры или решения эмоционально окрашенной продуктивной задачи они могут достаточно долго оставаться внимательными. Эта особенность внимания является одним из оснований, по которым дошкольное обучение не может строиться на заданиях, требующих постоянного напряжения произвольного внимания. Используемые на занятиях элементы игры, продуктивные виды деятельности, частая смена форм деятельности позволяют поддерживать внимание детей на достаточно высоком уровне.

Следует отметить, что начиная со старшего дошкольного возраста дети становятся способными удерживать внимание на действиях, которые приобретают для них интеллектуально значимый интерес (игры-головоломки, загадки, задания учебного типа). Устойчивость внимания в интеллектуальной деятельности заметно возрастает к семи годам.

К концу дошкольного возраста у детей способность к произвольному вниманию начинает интенсивно развиваться. В дальнейшем произвольное внимание становится непременным условием организации учебной деятельности в школе.

**Развитие памяти**. Дошкольный возраст характеризуется интенсивным развитием способности к запоминанию и воспроизведению. В самом деле, если нам трудно или почти невозможно припомнить что-либо из событий раннего детства, то обсуждаемый возраст уже оставляет много ярких воспоминаний. Прежде всего это относится к старшему дошкольному возрасту.

Развитие непроизвольной памяти. Память дошкольника в основном носит непроизвольный характер. Это значит, что ребенок чаще всего не ставит перед собой осознанных целей что- либо запомнить. Запоминание и припоминание про- исходят независимо от его воли и сознания. Они осуществляются в деятельности и зависят от ее характера. Ребенок запоминает то, на что было обращено его внимание в деятельности, что произвело на него впечатление, что было интересно.

Качество непроизвольного запоминания предметов, картинок, слов зависит от того, насколько активно ребенок действует по отношению к ним, в какой мере происходят их детальное восприятие, обдумывание, группировка в процессе действия. Так, при простом рассматривании картинок ребенок запоминает гораздо хуже, чем в тех случаях, когда ему предлагают эти картинки разложить по своим местам, например отложить отдельно изображения предметов для сада, кухни, детской комнаты, двора. Непроизвольное запоминание является косвенным, дополнительным результатом выполняемых ребенком действий восприятия и мышления.

У младших дошкольников непроизвольное запоминание и непроизвольное воспроизведение — единственная форма работы памяти. Ребенок еще не может поставить перед собой цель запомнить или припомнить что-нибудь и тем более не применяет для этого специальных приемов.

Когда детям трех лет предъявляли серию картинок с просъбой их рассмотреть и другую серию с просъбой запомнить, подавляющее большинство детей вели себя совершенно одинаково. Бросив на картинку беглый взгляд, ребенок тут же отводил его в сторону, просил взрослого показать другую картинку. Некоторые дети пытались рассуждать по поводу изображенных предметов, вспоминали случаи из прошлого опыта, связанные с картинками («Очки – здесь на глазки накладывают»; «Это – бабочка, называется – червяк»; «Арбуз. Я вот с мамой и папой покупала арбуз большой, а сливы маленькие» и т. п.). Однако никаких действий, направленных на то, чтобы запомнить, у детей не наблюдалось.

Развитие произвольной памяти. Произвольные формы запоминания и воспроизведения начинают складываться в возрасте четырех-пяти лет. Наиболее благоприятные условия для овладения произвольным запоминанием и воспроизведением создаются в игре, когда запоминание является условием успешного выполнения ребенком взятой на себя роли. Количество слов, которые запоминает ребенок, выступая, например, в роли покупателя, исполняющего поручение купить в магазине определенные предметы, оказывается выше, чем количество слов, запоминаемых по прямому требованию взрослого.

В процессе коллективной игры ребенок, исполняя роль связного, должен был передавать в штаб сообщения, состоящие из одинаковой начальной фразы и нескольких надлежащим образом подобранных наименований отдельных предметов (каждый раз, разумеется, других).

Самые маленькие дети, исполняя роль связного, не принимали ее внутреннего содержания. Поэтому сплошь и рядом убегали выполнять поручение, даже не выслушав его до конца.

Другие дети принимали содержание роли. Они были озабочены тем, чтобы передать сообщение, но у них не было стремления запомнить его содержание. Поэтому они выслушивали поручение, но явно не прилагали усилий для того, чтобы его запомнить. Передавая же поручение, они не делали никаких попыток активно припомнить забытое. На вопрос, а что еще нужно было передать, они обычно просто отвечали: «Ничего, все».

Иначе вели себя старшие дети. Они не только выслушивали поручение, но и пытались запомнить его. Иногда это выражалось в том, что, выслушивая поручение, они шевелили губами и повторяли про себя сообщение на пути к штабу. В ответ на попытки заговорить с ним в этот момент ребенок отрицательно мотал головой и поспешно продолжал свой путь. Передавая поручение, эти дети не просто «выпаливали» его, но старались вспомнить забытое: «Сейчас скажу еще, сейчас…». Очевидно, что они при этом как-то внутренне напрягались, как-то пытались отыскать в памяти необходимое. Их внутренняя активность была и в этом случае направлена на определенную цель: вспомнить содержание сообщения. (По материалам А.Н. Леонтьева.)

Овладение произвольными формами памяти включает несколько этапов. Сначала ребенок начинает выделять только задачу запомнить и припомнить, еще не владея необходимыми приемами. При этом задача припомнить выделяется раньше, так как ребенок в первую очередь сталкивается с ситуациями, в которых от него ждут именно припоминания, воспроизведения того, что он раньше воспринимал или желал. Задача запомнить возникает в результате опыта припоминания, когда ребенок начинает осознавать, что если он не постарается запомнить, то потом не сможет и воспроизвести необходимое.

Приемы запоминания и припоминания ребенок обычно не изобретает сам. Их в той или иной форме подсказывают ему взрослые. Так, взрослый, давая ребенку поручение, тут же предлагает его повторить. Спрашивая ребенка о чем-нибудь, взрослый направляет припоминание вопросами: «А что было потом?», «А еще каких животных, похожих на лошадей, ты видел?» и т. п. Ребенок постепенно учится повторять, осмысливать, связывать материал в целях запоминания, использовать связи при припоминании. В конце концов дети осознают необходимость специальных действий запоминания, овладевают умением использовать для этого вспомогательные средства.

Соотношение непроизвольного и произвольного запоминания. Несмотря на существенные достижения в овладении произвольным запоминанием, господствующим видом памяти даже к концу дошкольного возраста остается память непроизвольная. К произвольному запоминанию и воспроизведению дети обращаются в сравнительно редких случаях, когда в их деятельности возникают соответствующие задачи или когда этого требуют взрослые.

Непроизвольное запоминание, связанное с активной умственной работой детей над определенным материалом, остается до конца дошкольного возраста значительно более продуктивным, чем произвольное запоминание того же материала. Вместе с тем непроизвольное запоминание, не связанное с выполнением достаточно активных действий восприятия и мышления (например, запоминание рассматриваемых картинок), оказывается менее успешным, чем произвольное.

У некоторых детей дошкольного возраста встречается особый вид зрительной памяти, который носит название эйдетической памяти. Образы эйдетической памяти по своей яркости и отчетливости приближаются к образам восприятия: вспоминая что-нибудь, воспринятое раньше, ребенок как бы снова видит это и может описать во всех подробностях. Эйдетическая память — возрастное явление. Дети, обладающие ею в дошкольном возрасте, в период школьного обучения обычно утрачивают эту способность.

Непроизвольное запоминание в дошкольном возрасте может быть точным и прочным. Если события этой поры детства имели эмоциональную значимость и произвели впечатление на ребенка, они могут сохраниться в памяти на всю оставшуюся жизнь. Дошкольный возраст является периодом, освобожденным от амнезии младенчества и раннего возраста.

Специально следует указать, что важнейшей особенностью в развитии познавательной сферы дошкольника «является то, что в ходе детского развития складывается совершенно новая система функций ребенка, которая характеризуется... в первую очередь тем, что в центре сознания становится память. Памяти в дошкольном возрасте принадлежит доминирующая роль» [6, с. 26]. Память обретает статус ведущей функции в дошкольном детстве.

Память сохраняет представления, которые в психологии интерпретируют как «обобщенное воспоминание» (Л.С. Выготский). Переход к мышлению из наглядно воспринимаемой ситуации к общим представлениям «есть первый отрыв ребенка от чисто наглядного мышления» (Л.С. Выготский). Таким образом, общее представление характеризуется тем, что оно способно «вырвать предмет мышления из конкретной временной и пространственной ситуации, в которую он включен, и, следовательно, может установить между общими представлениями связь такого порядка, которая в опыте ребенка еще дана не была» [6, с. 26].

Память дошкольника, несмотря на ее видимое внешнее несовершенство, в действительности становится ведущей функцией, заняв центральное место.

Развитие воображения. Воображение ребенка связано в своих истоках с зарождающейся к концу раннего детства знаковой функцией сознания. Одна линия развития знаковой функции ведет от замещения одних предметов другими предметами и их изображениями к использованию речевых, математических и других знаков, к овладению логическими формами мышления. Другая линия ведет к появлению и расширению возможности дополнять и замещать реальные вещи, ситуации, события воображаемыми, строить из материала накопленных представлений новые образы.

Воображение ребенка складывается в игре. На первых порах оно неотделимо от восприятия предметов и выполнения с ними игровых действий. Ребенок скачет верхом на палочке – в этот момент он всадник, а палка – лошадь. Но он не может вообразить лошадь при отсутствии предмета, пригодного для скакания, и не может мысленно преобразовать палку в лошадь в то время, когда не действует с ней.

В игре детей трех-четырехлетнего возраста существенное значение имеет сходство предмета-заместителя с предметом, который он замещает.

У детей более старшего возраста воображение может опираться и на такие предметы, которые вовсе не похожи на замещаемые.

4, 2, 12. Игра на полу. Игрушки: собачка, белка, барсук, две матрешки и ключик. Ключик – Оле-Лукойе. Две матрешки – Дюймовочки. Кирилл всех укладывает спать. Оле-Лукойе подходит ко всем и дует в затылочек. (Кирилл дует сам.) Звери проснулись и начали скакать с книжной полки на картину, с картины на книжную полку. И так восемнадцать раз. Потом звери пошли пить нектар, который приготовила Дюймовочка. Потом была свадьба Оле-Лукойе (ключика) и двух Дюймовочек. Потом все устали и пошли на свое обычное место – на полочку. (Из дневника В.С. Мухиной.)

В этом случае ключик послужил ребенку достаточной опорой, чтобы вообразить волшебника.

Постепенно необходимость во внешних опорах исчезает. Происходит интериоризация — переход к игровому действию с предметом, которого в действительности нет, к игровому преобразованию предмета, приданию ему нового смысла и представлению действий с ним в уме, без реального действия. Это и есть зарождение воображения как особого психического процесса.

5, 10, 0. Очень любимая Гюнтером игра в классики. На полу чертят план с пронумерованными клетками; затем нужно бросить в одну из клеток камешек и, прыгая на одной ножке, выбить его из клетки, не коснувшись при этом ногой черты. Гюнтер играет иногда в эту игру в комнате, без всяких приспособлений. Он воображает чертеж на полу, воображает бросание камешка, радуется, что попал в «100», осторожно прыгает, чтобы не задеть черты, и т. д. (По материалам К. Штерн.)

С другой стороны, игра может происходить без видимых действий, целиком в плане представления.

6, 0, 5. Кирилка расставляет на тахте вокруг себя игрушки. Ложится среди них. Тихо лежит около часа.

Что ты делаешь? Ты заболел?

Нет. Я играю.

Как же ты играешь?

Я на них смотрю и думаю, что с ними происходит. (Из дневника В.С. Мухиной.)

Формируясь в игре, воображение переходит и в другие виды деятельности дошкольника. Наиболее ярко оно проявляется в рисовании и в сочинении сказок, стишков. Здесь, так же как в игре, дети вначале опираются на непосредственно воспринимаемые предметы или возникающие под их рукой штрихи на бумаге.

4, 0, 0. Удалось послушать мальчика, пока он рисовал на доске. Сначала он хотел нарисовать верблюда, нарисовал, вероятно, голову, выдающуюся из туловища. Но верблюд уже был забыт; боковой выступ напомнил ему крыло бабочки. Он сказал: «Нарисовать бабочку?», стер выдававшиеся вверху и внизу части вертикальной линии и нарисовал второе крыло. Затем последовало: «Еще бабочка... Теперь нарисую еще птицу. Все, что может летать. Бабочки, птицы, а затем пойдет муха». Птицу изображает. «Теперь луна! Мухи, однако, умеют кусать». — И он поставил две точки (два укола) на доске. Вертикальная черта между ними тоже входит в изображение мухи, но, проведя ее, он воскликнул: «Ах, муха! Нарисую-ка я лучше солнце!» — и нарисовал.

Затем он вернулся к исходному пункту: «Теперь нарисую муху!» – снова поставил две точки и обвел их неправильным овалом: «Это муха».

Затем ему пришла в голову мысль срисовать висевшую в комнате картину, изображавшую птицу. Он начал с клюва. Но его представление тотчас снова перескочило на другую тему, он увидел в двух черточках начало звезды и сказал: «Нарисовать звезду?» – что и было исполнено. (По материалам К. и В. Штерн.)

Сочиняя сказки, стишки, дети воспроизводят знакомые образы и нередко просто повторяют запомнившиеся фразы, строки. При этом дошкольники трех-четырех лет обычно не осознают, что воспроизводят уже известное. Так, один мальчик заявил однажды: «Вот послушайте, как я сочинил: "Ласточка с весною в сени к нам летит"». Ему пытаются объяснить, что это не он сочинил. Но через некоторое время мальчик заявляет снова: «Я сочинил: "Ласточка с весною в сени к нам летит"». Другой ребенок также был уверен, что он автор следующих строк: «Не боюсь я никого, кроме мамы одного... Нравится, как я сочинил?» Его пытаются вывести из заблуждения: «Это не ты сочинил, а Пушкин: "Не боишься никого, кроме Бога одного"». Ребенок разочарован: «А я думал, что это я сочинил».

В подобных случаях детские сочинения целиком строятся на памяти, не включая работу воображения. Однако часто ребенок комбинирует образы, вводит новые, необычные их сочетания.

Образы воображения у детей могут носить своеобразный характер, так как они могут быть близки к эйдетическим образам, которые при всей яркости и отчетливости обладают особенностью процессуальных образов — они сами непроизвольно меняются в каждый новый момент. Эйдетические образы особенно интенсивно наступают на сознание ребенка, когда нет свободного восприятия, — ночью, например, при погашенном свете. Это может быть причиной детских страхов.

У многих детей дошкольного возраста заметно разнятся ощущения, которыми их одаривает индивидуальная природа функционирования высших психических функций.

Шестилетний Ярослав жалуется:

Мне так трудно засыпать. В темноте они возникают передо мной, толпятся и кривляются.

Ты их видишь перед собой в темной комнате?

Нет, я вижу их в глазах.

В голове?

Нет. Думаю, что это в глазах. Я знаю, что их нет на самом деле, но я вижу их, и они мне мешают. (По материалам В.С. Мухиной.)

В этом случае ребенок нуждается в квалифицированной помощи психолога или других специалистов.

В то же время у ребенка развивается произвольное воображение, когда он планирует свою деятельность, оригинальный замысел и ориентирует себя на результат. При этом ребенок научается пользоваться непроизвольно возникающими образами.

Сочиняемые детьми сказки и истории становятся достаточно последовательными и оригинальными. При этом часто ребенок доводит сюжет до логического конца.

5, 9, 12. Кирилл: «Мама, я расскажу тебе сказку о трех братьях. Жили на свете три брата-прожектора. Они жили на стройке. Им было там очень хорошо. Они смотрели, как там поднимали к дому груз. Они заглядывали в окна: что там такое делается? И наконец дом достроили и их увезли на другую стройку. На новом месте

они скучали по своему дому. Однажды их повезли еще на другую стройку. Машина проезжала мимо их любимого дома. Они так обрадовались, что даже зажглись без электричества. И посветили своему дому». (Из дневника В.С. Мухиной.)

Существует мнение, что воображение ребенка богаче, чем воображение взрослого человека. Это мнение основано на том, что дети фантазируют по самым различным поводам.

Трехлетний мальчик, рисуя угол, прибавил к нему маленький крючок и, пораженный сходством этой закорючки с сидящей человеческой фигурой, вдруг воскликнул: «Ах, он сидит!» Другой ребенок, в том же возрасте, однажды, играя в салочки и не догнав детей, дотронулся до земли. Через мгновение он уселся на лавочку и заплакал: «Теперь она меня всегда салить будет!» — «Кто?» — спрашивают. — «Сальная земля». Еще один мальчик искренне верил, что камни могут думать и чувствовать. Он считал, что булыжники очень несчастны, так как вынуждены изо дня в день видеть одно и то же. Из жалости ребенок переносил их с одного конца дороги на другой. (Из материалов В.С. Мухиной.)

Однако воображение ребенка на самом деле не богаче, а во многих отношениях беднее, чем воображение взрослого. Ребенок может вообразить себе гораздо меньше, чем взрослый человек, так как у детей более ограниченный жизненный опыт и, следовательно, меньше материала для воображения. Менее разнообразны и комбинации образов, которые строит ребенок. Вместе с тем воображение играет в жизни ребенка большую роль, чем в жизни взрослого, проявляется гораздо чаще и допускает значительно более легкое отступление от действительности, нарушение жизненной реальности. Неустанная работа воображения — это один из путей, ведущих к познанию и освоению детьми окружающего мира, выходу за пределы узкого личного опыта.

Описание последовательности развития воображения и памяти в дошкольном возрасте дает некоторую общую картину онтогенеза этих познавательных процессов. Вначале ребенок не пытается поставить перед собой задачу вообразить или запомнить. Лишь иногда совершенно неожиданно возникают отдельные побуждения к этому, как некое предчувствие возможного, но тут же угасают и исчезают. Образы воображения и памяти появляются в процессе игры, рисования, слушания сказок и рассказов как сопутствующий результат происходящего, а не в связи с деятельностью воображения и памяти.

В период с трех до четырех лет при выраженном стремлении к воссозданию ребенок еще не может удержать воспринятые прежде образы. Воссоздающиеся образы по большей части далеки от первоосновы и быстро покидают ребенка. Однако ребенка легко повести за собой в фантастический мир, где присутствуют сказочные персонажи. Если взрослый, играя с ребенком, берет на себя роль какого-либо фантастического персонажа и изображает действия, якобы свойственные этому персонажу, малыш переживает одновременно чувство восторга и ужаса — он рад происходящим метаморфозам и испытывает страх перед незнакомым фантастическим существом. Ребенок верит создаваемому образу до тех пор, пока взрослый не перестает действовать от его лица. Через взрослого ребенок научается создавать свои собственные

персонажи, которые могут быть преходящими, но могут и сопутствовать ребенку в течение дней, недель и даже месяцев. Эти персонажи еще достаточно незавершенны, их действия часто не имеют конечной цели, но в момент возникновения образов воображения ребенок чрезвычайно эмоционально переживает их появление.

Отследить субъективно происходящее в сознании ребенка возникновение образа и его восприятие внутренним взором ребенка очень сложно: ребенок еще затрудняется рассказать об этом и описать сам образ; нарисовать на бумаге или показать действием он тоже пока не может в силу неразвитой «техники» изображения. Тайна сия пока находится за семью печатями. Однако побуждения ребенка к сочинению историй и его рассказы показывают, что так называемое свободное фантазирование всякий раз сводится к воспроизведению знакомых образов, при этом, сочиняя, ребенок не заботится о стройности замысла, а опирается на возникающие по ходу рассказа ассоциации.

В старшем дошкольном возрасте воображение ребенка становится управляемым. Формируются действия воображения: замысел в форме наглядной модели; образ воображаемого предмета, существа; образ действия существа или образ действия с предметом. Воображение перестает сопутствовать рассматриваемым рисункам, прослушиваемым сказкам. Оно приобретает самостоятельность, отделяясь от практической деятельности. Воображение начинает предварять практическую деятельность, объединяясь с мышлением при решении познавательных задач. Воображение как целенаправленная деятельность развивается в процессе создания замысла, представления схемы воображаемого образа, явления, события. Ребенок начинает контролировать и определять характер своего воображения — воссоздающего или творческого. При этом он сам контролирует движение образов воображения. Конечно, детское воображение — это прежде всего творчество «для себя», хотя ребенок готов поделиться с близкими своими переживаниями, связанными с метаморфозами внутренней жизни.

При всей значимости развития активного воображения в общем психическом развитии ребенка с ним связана и известная опасность. У некоторых детей воображение начинает «подменять» действительность, создает особый мир, в котором ребенок без труда достигает удовлетворения любых желаний. Такие случаи требуют особого внимания, так как приводят к аутизму (погружению в мир внутренних переживаний с утратой интереса к реальности) и могут свидетельствовать об искажениях в развитии психики.

Возникшие в раннем возрасте феномены сгущения и пауз продолжают сопутствовать умственному развитию и на последующих возрастных этапах. При этом можно наблюдать выраженные индивидуальные различия в особенностях психического развития. Но, между тем, следует подтвердить проявление соответствующего возрасту опыта инфантильного сознания у детей дошкольного возраста.

#### 3. Игры и другие виды деятельности

**Общая характеристика игровой деятельности.** Мы помним о том, что в ролевой игре дети удовлетворяют свое стремление к совместной жизни со взрослыми и в особой, игровой форме воспроизводят взаимоотношения и трудовую деятельность взрослых людей.

В период дошкольного детства игра становится ведущим видом деятельности, но не потому, что ребенок, как правило, большую часть времени проводит в развлекающих его играх, – игра вызывает качественные изменения в психике ребенка.

Собственно игровое действие будет происходить тогда, когда ребенок под одним действием подразумевает другое, под одним предметом — другой. Игровое действие носит знаковый (символический) характер. Именно в игре наиболее ярко обнаруживается формирующаяся знаковая функция сознания ребенка. Ее проявление в игре имеет свои особенности: игровые заместители предметов могут иметь значительно меньшее сходство с самими предметами, чем, например, рисунок с изображаемой действительностью. Однако игровые заместители должны давать возможность действовать с ними так, как с замещаемым предметом. Поэтому, давая свое название избранному предмету-заместителю и приписывая ему определенные свойства, ребенок учитывает и некоторые особенности самого предмета-заместителя. При выборе предметов-заместителей дошкольник исходит из реальных отношений предметов. Он с готовностью соглашается, что полспички будет мишуткой, целая спичка — мишкой-мамой, коробок — постелькой для мишутки. Но он ни за что не примет такого варианта, где мишуткой будет коробок, а постелью — спичка. «Так не бывает», — обычная реакция ребенка.

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

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

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

Сюжет и содержание игры. В ролевой игре дети отражают окружающее их многообразие действительности. Они воспроизводят сцены из семейного быта, из трудовой деятельности и взаимоотношений взрослых, эпохальные события (космические полеты, арктические экспедиции) и т. д. Отражаемая в детских играх действительность становится сюжетом ролевой игры. Чем шире сфера действительности, с которой

<sup>\*</sup> Здесь и далее в названиях игровых ролей, действий и игр кавычки опускаются.

сталкиваются дети, тем шире и разнообразнее сюжеты игр. Поэтому, естественно, младший дошкольник имеет ограниченное число сюжетов, а у старшего они чрезвычайно разнообразны. Дети пяти-шести лет играют не только в гости, в дочки-матери, в детский сад, но и в строительство моста, в запуск космического корабля.

Наряду с увеличением разнообразия сюжетов увеличивается длительность игр.

Некоторые сюжеты детских игр встречаются как у младших, так и у старших дошкольников (дочки-матери, детский сад). Однако разыгрываются они по-разному. Для малышей в игре открывается прежде всего само действие; ступенькой выше на первый план выступают внешние социальные отношения и социальная иерархия («кто главнее?»), наконец, у старших дошкольников в центр ставятся внутренние социальные отношения — моральные соображения. Дети играют в сходные игры в любом возрасте, но по-разному.

Наличие сюжета еще не характеризует игру полностью. Наряду с сюжетом надо различать содержание ролевой игры. Содержанием игры является то, что ребенок выделяет как основной момент деятельности взрослых. Дети разных возрастных групп, играя в игру с одним и тем же сюжетом, вносят в нее разное содержание. Так, младшие дошкольники многократно повторяют одни и те же действия с одними и теми же предметами, воспроизводя реальные действия взрослых. Воспроизведение реальных действий взрослых людей с предметами становится основным содержанием игры младших школьников. Играя, например, в обед, режут хлеб, варят кашу, моют посуду, многократно воспроизводя одни и те же действия. Однако нарезанный хлеб к столу куклам не подается, сваренная каша не раскладывается по тарелкам, посуда моется, когда она еще чистая. Здесь содержание игры сводится исключительно к действиям с предметами.

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

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

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

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

Реальные взаимоотношения — это взаимоотношения детей как партнеров, товарищей, выполняющих общее дело. Дети договариваются о сюжете, распределяют роли, обсуждают возникающие в ходе игры вопросы и недоразумения.

В игровой деятельности складываются определенные формы общения детей. Игра требует от ребенка таких качеств, как инициативность, общительность, способность координировать свои действия с действиями группы сверстников, чтобы устанавливать и поддерживать общение.

Элементы общения появляются очень рано, когда дети еще не умеют строить развернутую сюжетную игру, а играют индивидуально — каждый сам по себе. Обычно в этот период ребенок сосредоточен на своих собственных действиях и мало обращает внимания на действия другого ребенка. Однако время от времени, пресытившись собственной игрой, малыш начинает посматривать на то, как играет другой ребенок. Интерес к игре сверстника как раз и приводит к попыткам установить определенные отношения. Первые формы взаимоотношений проявляются в стремлении ребенка приблизиться к другому ребенку, играть с ним рядом, в желании уступить часть места, занятого для своей игры, в несмелой улыбке, подаренной другому в момент, когда дети встретятся взглядом. Такие легкие контакты еще не изменяют самого существа игры — каждый ребенок играет сам по себе, по возможности соблюдая «дисциплину расстояния».

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

С развитием игровых умений и усложнением игровых замыслов дети начинают вступать в более длительное общение. Сама игра требует этого и способствует этому. Глубже проникая в жизнь взрослых людей, ребенок обнаруживает, что эта жизнь постоянно протекает в общении, во взаимодействии с другими людьми. Мама беседует с папой, подает семье обед, следит за поведением детей за столом. Папа ремонтирует электроприборы, чинит обувь. Продавец обслуживает покупателей. Доктор лечит больных, ему помогает медсестра и т. д.

Стремление воспроизвести в игре взаимоотношения взрослых приводит к тому, что ребенок начинает нуждаться в партнерах, которые играли бы вместе с ним. Отсюда возникает необходимость договориться с другими детьми, вместе организовать игру, включающую несколько ролей.

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

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

участников игры, но и к усложнению реальных взаимоотношений, к необходимости более четкого согласования действий.

Реальные взаимоотношения детей могут возникать перед игрой, когда дети только договариваются между собой, но могут протекать в скрытом виде и в ходе самой игры. Они могут совпадать с возможной логикой сюжетных отношений. Например, инициатор игры в самолеты и регулировщика, предлагая эту игру, становится регулировщиком. В этом случае он и в самой игре по праву роли получает возможность руководить другими детьми. Но реальные взаимоотношения между детьми могут не соответствовать логике сюжетных отношений. Например, инициатор игры берет на себя подчиненную роль (изображает один из самолетов эскадрильи) и подчиняется ребенку, выполняющему роль регулировщика.

Игровые взаимоотношения могут быть осложнены реальными, если инициатор игры берет на себя подчиненную роль, но реально продолжает руководить игрой. Здесь игра является поводом для состязания [7, с. 57–62].

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

Если дети не сумеют договориться между собой, игра распадается. Интерес к игре, желание участвовать в ней приводят к тому, что дети идут на взаимные уступки. В игровой деятельности наиболее интенсивно формируются психические качества и личностные особенности ребенка, складываются другие виды деятельности, которые потом приобретают самостоятельное значение.

Влияние игры на общее психическое развитие ребенка. Игровая деятельность влияет на формирование произвольности психических процессов. Так, в игре у детей начинают развиваться произвольное внимание и произвольная память. В условиях игры дети сосредоточиваются лучше и запоминают больше, чем в условиях лабораторных опытов. Сознательная цель (сосредоточить внимание, запомнить и припомнить) выделяется для ребенка раньше и легче всего в игре. Сами условия игры требуют от ребенка сосредоточения на предметах, включенных в игровую ситуацию, на содержании разыгрываемых действий и сюжета. Если ребенок невнимателен к тому, что требует от него игровая ситуация, если не запоминает условий игры, то он просто изгоняется сверстниками. Потребность в общении, в эмоциональном поощрении вынуждает ребенка к целенаправленному сосредоточению и запоминанию.

Игровая ситуация и действия в ней оказывают постоянное влияние на умственное развитие ребенка дошкольного возраста. В игре ребенок учится действовать с заместителем предмета – он дает заместителю новое игровое название и действует с ним в соответствии с названием. Предмет-заместитель становится опорой для

мышления. На основе действий с предметами-заместителями ребенок учится мыслить о реальном предмете. Постепенно игровые действия с предметами сокращаются, ребенок научается мыслить о предметах и действовать с ними в умственном плане. Таким образом, игра способствует тому, что ребенок постепенно становится готовым к учебной деятельности.

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

Ролевая игра имеет определяющее значение для развития воображения. В игровой деятельности ребенок учится замещать одни предметы другими, брать на себя различные роли. Все это способствует развитию воображения. В играх детей старшего дошкольного возраста уже необязательны предметы-заместители, так же как необязательны и многие игровые действия. Дети научаются отождествлять предметы и действия с ними, создавать новые ситуации в своем воображении. Игра может протекать во внутреннем плане.

Шестилетний Кирюша рассматривает фотографию, где изображена девочка, которая подперла пальчиком щечку и задумчиво смотрит на куклу. Кукла посажена возле игрушечной швейной машины. Кирюша говорит: «Девочка думает, как будто ее куколка шьет». Своим объяснением Кирюша обнаружил свойственный ему самому способ игры в плане воображения. (Из архива В.С. Мухиной.)

- 6, 0, 7. Кирилка расставляет на тахте вокруг себя игрушки (трех мишек, двух обезьянок и двух собачек). Тихо лежит среди них около часа. Я спрашиваю у Кирюши:
  - Что ты делаешь?
  - Я играю.
  - Как же ты играешь?
  - Я на них смотрю и думаю, что с ними происходит.

Это у нас уже было недавно. (Из дневника В.С. Мухиной.) \*

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

Продуктивные виды деятельности ребенка – рисование, конструирование – на разных этапах дошкольного детства тесно слиты с игрой. Так, рисуя, ребенок часто разыгрывает тот или иной сюжет. Нарисованные им звери сражаются между собой, догоняют друг друга, люди идут в гости и возвращаются домой, ветер сдувает висящие яблоки и т. д. Интерес к рисованию, конструированию первоначально

<sup>\*</sup> *Мухина В.С.* Таинство детства: в 2-х т. Т. 2. 3-е изд. Екатеринбург, 2005. С. 145. Здесь и далее всюду ссылки на Т. 2 данного издания.

возникает именно как игровой, направленный на процесс создания рисунка, конструкции в соответствии с игровым замыслом. И только в среднем и старшем дошкольном возрасте интерес переносится на результат деятельности (например, рисунок), и она освобождается от влияния игры.

Внутри игровой деятельности начинает складываться и учебная деятельность, которая позднее становится ведущей деятельностью. Элементы учения вводит взрослый, они не возникают непосредственно из игры. Дошкольник начинает учиться играя — к учению он относится как к своеобразной ролевой игре с определенными правилами. Однако, выполняя эти правила, ребенок незаметно для себя овладевает элементарными учебными действиями. Принципиально иное, чем к игре, отношение к учению взрослых постепенно, исподволь перестраивает и отношение ребенка к нему. У дошкольника появляется желание учиться и складываются первоначальные умения.

В игре ребенок постигает специфические знаки двоякого типа: индивидуальные условные знаки, имеющие мало общего по своей чувственной природе с обозначаемым предметом, и иконические знаки, чувственные свойства которых визуально приближены к замещаемому предмету.

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

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

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

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

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

*Игрушка как средство психического развития ребенка*. Игрушка возникает в истории человечества как средство подготовки ребенка к жизни в современной ему системе общественных отношений. Игрушка – предмет, служащий для забавы и развлечений, но одновременно являющийся средством психического развития ребенка.

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

В раннем возрасте ребенок получает так называемые автодидактические игрушки (матрешки, пирамидки и др.), в которых заложены возможности развития ручных и зрительных соотносящих действий. Развлекаясь, ребенок учится соотносить и различать формы, размеры, цвета.

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

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

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

Помимо игрушек, созданных специально для детской игры, в качестве игрушек часто используются различные бытовые предметы (пустые катушки, спичечные коробки, карандаши, лоскутки, веревочки и др.) и так называемый природный материал (шишки, веточки, щепочки, кора, сухие корни и др.). Взрослый подсказывает ребенку возможность использования подобных предметов в качестве заместителей реальных предметов.

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

предмет, он легко использует его в качестве множества других предметов, которые он замещает.

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

Кукла имеет особое значение для эмоционального и нравственного развития ребенка. Благодаря воле и воображению ребенка она «ведет себя» исключительно так, как это нужно в данный момент ее хозяину. Она умна и послушна. Она ласкова и весела. Она строптива и упряма. Она лгунья и неисправимая неряха. Ребенок переживает со своей куклой все события собственной и чужой жизни во всех эмоциональных и нравственных проявлениях, доступных его пониманию. Кукла или мягкая игрушка — заместитель идеального друга, который все понимает и не помнит зла. Поэтому потребность в такой игрушке возникает у каждого дошкольника — не только у девочек, но и у мальчиков. Кукла для ребенка не только дочка или сынок. Кукла или мягкая игрушка — партнер в общении во всех его проявлениях. У каждого ребенка устанавливаются особые отношения со своей куклой или зверюшкой, он по-своему привязывается к игрушке, переживая благодаря ей множество разнообразных чувств.

Куклы – копии человека, имеют разное предназначение в игре.

У традиционной «прекрасной» куклы большие глаза, обрамленные длинными ресницами, короткий носик, маленький яркий рот, обязательно роскошные (белые, золотые, рыжие, черные) волосы. «Прекрасная» кукла может быть дочкой, принцессой, мамой. В «прекрасную» куклу играют в основном девочки.

У характерной куклы (это кукла-мальчик или кукла-девочка) выражены определенные человеческие качества – наивность, глупость, озорство и т. д. Эти куклы несут в себе характерологическую заданность, которая часто определяет разыгрывание сюжета. Этих кукол любят все дети.

Куклы – герои народных и авторских сказок, мультфильмов и т. д. – также имеют характерную внешность (Буратино, Чебурашка, Белоснежка и др.), но помимо этого они несут в себе заданность образа поведения, стабильную нравственную характеристику, не зависящую от меняющихся сюжетных линий в игре. Такие куклы как бы требуют от ребенка определенного поведения. Например, Буратино, Карлсон, Чебурашка всегда хорошие, добрые, справедливые и честные, а Карабас Барабас, Бармалей – плохие, злые, несправедливые и лживые. Интересно, что в самих сказках положительные герои не несут в себе всего множества положительных черт, которые ребенок затем им приписывает, а отрицательные герои не имеют большого набора негативных черт. Благодаря тому что куклы – герои сказок – являются для ребенка

эталонами нравственного облика, он сосредоточивает на них весь свой моральный опыт и проигрывает сюжеты с проблемными ситуациями межличностных отношений. Характерные куклы, куклы – герои мультфильмов любимы не только девочками, но и мальчиками. Любимая игрушка учит ребенка доброте, способности идентифицироваться с куклой, с природой, с другими людьми.

**Изобразительная деятельность.** Игра — не единственная деятельность, которая влияет на психическое развитие ребенка. Ребенок рисует, лепит, строит, вырезает. Общим для всех этих видов деятельности является направленность на создание того или иного продукта — рисунка, конструкции, аппликации. Но каждый из этих видов деятельности имеет и свои особенности, требует владения особыми способами действия и оказывает свое специфическое влияние на развитие ребенка.

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

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

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

Едва намеченный рисунок ребенка показывает, что он не делает серьезной попытки точно и полно воспроизвести изображаемый предмет. Очень часто, когда ребенок рисует человека без волос, ушей, туловища и рук, его «искусство» остается далеко позади его познаний.

Динамика развития содержания детского рисунка. Рисунки детей пестрят «головоногами», домами, деревьями, цветочками и машинами. Это содержание

дети заимствуют у взрослых, которые предлагают некоторые графические образцы, когда ребенок начинает увлеченно рисовать каракули.

Рисование человека, безусловно, определяется не столько направленностью ребенка на себе подобных, сколько тем, что взрослые, как правило, в первую очередь знакомят его с изображением именно человека. Этот факт выступает как упрочившийся среди современных людей стереотип начала обучения рисованию в условиях семейного воспитания.

Что касается малышей, посещающих детские сады, то содержание их рисунков в большей мере соответствует принятой программе. Поэтому в основном содержание первых рисунков этих детей составляют ленточки, дорожки, заборы, солнышко, шарики, баранки, снеговики, цветы, елки и пр.

Примерно до пяти лет ребенок рисует малое число объектов, заимствованных у взрослых, и найденные в ориентировочном черкании графические формы, которыми он пытается изображать реальные предметы.

В возрасте от пяти до шести лет у ребенка появляется способность при поддержке взрослого преодолеть привычные шаблоны, и он начинает рисовать все, что вызывает интерес. Он готов не только рисовать отдельные предметы и сюжетные картинки, но и иллюстрировать книжки и события своей жизни. В это время дети рисуют во много раз больше, чем в предыдущие и в последующие годы. Содержанием рисунков становится все, что может происходить в воздухе, на суше и на море, не оставляя без внимания и фантастические персонажи.

После шести лет рисунков становится меньше, но изобразительный репертуар также очень разнообразен.

Однако нельзя сказать, что рисунки всех детей в возрасте от пяти до шести лет начинают изобиловать разнообразием тем и сюжетов. Дети, у которых не развивается познавательный интерес к окружающему, рисуют только людей, дома, цветы и деревья. Реально тематическая узость обусловлена как общим развитием ребенка (у него не развивается установка видеть все многообразие мира), так и стереотипными графическими построениями, рабом которых он становится.

Реальное и воображаемое в детском рисунке. Важным фактором, обусловливающим направленность содержания детских рисунков, является степень ориентации ребенка на реальную и воображаемую действительность. По содержательной направленности рисунков мы можем условно разделить детей на реалистов и мечтателей: первые изображают предметы и явления природы, реальные события обыденной жизни людей; вторые — свои неосуществленные желания, мечты и грезы. В этой связи надо специально отметить, что чем старше становятся дети, тем чаще в их рисунках отражаются мечты и желания. Кроме этого, можно указать на интерес детей к совершенно особому фантастическому миру. Черти, водяные, лешие, русалки, колдуны, феи, сказочные принцессы и многие другие персонажи детских рисунков отражают, так же как и реальные существа, работу души и внутреннее самочувствие ребенка.

Индивидуальная приверженность в рисовании. Содержание изображаемого обусловлено фактором половой сензитивности ребенка, ценностными ориентациями национальной культуры и семьи, степенью ориентации ребенка на реальную и воображаемую действительность. Наряду с этим необходимо отметить

индивидуальную приверженность ребенка в определенный промежуток времени к одному и тому же предмету рисования.

Пятилетний Кирилл с увлечением рисовал портреты женщин, мужчин, принцев, волшебников и т. д. Из-под его руки за день выходило до 20 – 25 подобных рисунков. При этом ему нравилось вводить в портреты элементы орнамента, украшающие, по его мнению, изображения и придающие им «волшебность» и необычность. Кроме того, Кирилл увлеченно рисовал и сами орнаменты. Составление узора было его излюбленным занятием.

Брат Кирилла Андрей предпочитал рисовать батальные сцены. Бесконечное число муравьеподобных воинов, налеты, окружения, взрывы, атаки, разведки, бомбежки и т.п. Андрей рисовал войну в воздухе, на суше и на море. Увлекаясь взрывами, грохотом и шумами, он давал своим рисункам соответствующие названия: «Всюду стреляют», «Война на небе и на земле», «Всюду гремит». Еще одна излюбленная тема Андрюши — черти. Эти персонажи постоянно гримасничают и совершают всевозможные каверзные поступки.

Другие братья – Андрюша и Сережа III. – в течение ряда лет увлекались рисованием машин. Их рисунки – это бесконечные «Волги», тягачи, самосвалы, троллейбусы и тому подобный транспорт, который можно увидеть воочию, рассмотреть на иллюстрации или на фотографии. (Из дневника В.С. Мухиной.)

Содержание детских работ определенно показывает, что ребенок чутко реагирует на события жизни взрослых: если взрослые помнят прошлое, то оно становится и достоянием ребенка; если взрослые взволнованы происходящим, то ребенок взволнован тоже. Анализ сотен рисунков детей позволяет утверждать: социальные реакции детей адекватны общественному настроению и интересам взрослых. Детские рисунки можно оценивать как подлинные документы эпохи.

В условиях систематического художественного воспитания количество тем, которые ребенок выбирает при рисовании, становится значительно большим. Однако мы отчетливо наблюдаем общую тенденцию – в дошкольном возрасте дети привязаны к содержанию, предложенному взрослыми.

Не следует думать, что ребенок находится в «оковах» влияния взрослого. Вне усвоения духовной культуры от посредников, стоящих между этой культурой и ребенком, нет развития личности ребенка. Лишь в рамках общей тенденции следования за взрослым ребенок проявляет свою индивидуальность, причем чем старше ребенок, тем отчетливее эти проявления.

Тематика детских рисунков обусловлена многими факторами. Один их них — принадлежность ребенка к определенному полу и степень его сензитивности к половым различиям. Общая направленность на идентификацию со своим полом придает определенное содержание и рисункам ребенка: мальчики, особенно сензитивные к мужским ролям, рисуют строительство домов и городов, дороги с мчащимися автомобилями, самолеты в небе, корабли в море, а также войны, драки, потасовки. Девочки, сензитивные к женским ролям, рисуют «хорошеньких девочек» и принцесс, цветы, сады, всевозможные орнаменты, а также мам, гуляющих с дочками.

В некоторых случаях в недрах продуктивной деятельности ребенка мы находим исключительную приверженность к ценностным ориентациям другого пола, когда вдруг мальчики начинают увлекаться рисованием принцесс и цветочков, а девочки рисуют батальные сцены. Такая идентификация с другими в норме обусловлена тем, что ребенок выбирает своего кумира среди представителей другого пола (чаще это старший брат или сестра) и бессознательно следует за всеми его проявлениями. Постепенно, однако, в условиях нормальных отношений в семье доминирующее влияние кумира уступает место сложившимся в культуре общественным ожиданиям.

Игра и рисование являются теми видами деятельности, которые способствуют практическому освоению реального социального пространства: в символических действиях и замещениях ребенок проигрывает коллизии отношений людей, символически идентифицируясь и обособляясь от персонажей, которых он по своей воле вводит в игровые и изобразительные сюжеты.

Овладевая действиями игры и изобразительной деятельности, ребенок одновременно осваивает произвольные стороны психических процессов, а также действия замещения. Также постепенно ребенок осваивает собственно человеческий знаково-символический мир — прежде всего вербально очерченное пространство, которое стандартизирует, социализирует его, а также особое знаково-символическое пространство, где доминируют образы воображения.

(продолжение	следует)

### МУХИНА Валерия Сергеевна

Действительный член РАО, доктор психологических наук, профессор, заслуженный деятель науки РФ, научный руководитель кафедры психологии развития личности МПГУ, главный редактор журнала «Развитие личности». Специалист в области возрастной психологии, этнопсихологии, психологии личности.

Область научных интересов: психологическое сопровождение ребенка, отрока, взрослого и пожилого человека; поведение человека в экстремальных условиях; человек на всех этапах возраста; этническое самосознание в контексте межэтнических отношений.

Автор около 650 печатных трудов, изданных в России и за рубежом. Имеет патенты. Более 50 изданий книг на языках мира. Среди них: Близнецы: дневник развития двух мальчиков. М., 1969: 2-е изд. 1997; Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта: монография. М., 1981; Рождение личности. М., 1984, 1987 на английском, бенгальском, маратхи и арабском; Детская психология: учебник. М.; Л., 1975, 1985, 1992; Психология детства и отрочества: учебник. М., 1997; Феноменология развития и бытия личности: избранные психологические труды. – (Психологи Отечества). М.; Воронеж, 1999; Таинство детства: в 2-х т. М., 1998; 2-е изд. СПб., 2000; 3-е изд. Екатеринбург, 2005; Отчужденные: Абсолют отчуждения. М., 2009; 2-е изд. Свято-Троицкая Сергиева Лавра, 2010; Отчуждение от себя: О саморазрушающих страстях человеческих. М., 2011 (в соавторстве с А.А. Хвостовым); Отчуждение от других: От прилогов и помыслов к поступку и преступлению. М., 2013 (в соавторстве с А.А. Хвостовым); Отчуждение человеков в обыденной

## Наши авторы

жизни: монография: в 2-х кн. / В.С. Мухина, А.А. Хвостов. 2-е изд., испр. и доп. М., 2014; Возрастная психология. Феноменология развития: учебник. 17-е изд. М., 2019; Личность: Мифы и Реальность (Альтернативный взгляд. Системный подход. Инновационные аспекты). 7-е изд., исправл. и дополн. М., 2020. Лауреат премии Президента Российской Федерации в области образования, почетный профессор МПГУ.

E-mail: rl-online@mail.ru

### Valeriya Mukhina

Full Member of RAE, Sc.D. (Psychology), professor, Honored Worker of Science of Russian Federation, Scientific leader of Psychology of Personality Development chair, Moscow State Pedagogical University, editor-in-chief of «Development of personality» journal. Specialist in aging psychology, ethnopsychology, psychology of personality.

The sphere of scientific interests is: psychological support of child, adolescent, adult and elderly person; human behavior in extreme situations; personality in all age stages; ethnical self-consciousness in the context of interethnic relations.

The author of about than 650 works, published in Russia and abroad. Holds various patents. More than 50 books were published in foreign languages, including: The Twins: Diary of Two Boys. Moscow, 1969: the second edition –1997; Graphic Activity of Child as a Form of Social Experience Appropriation: Monograph. Moscow, 1981; Birth of Personality. Moscow, 1984, 1987 - in English, Bengali, Marathi and Arabic; Child Psychology. Textbook. Moscow, Leningrad, 1975, 1985, 1992; Child and Adolescent Psychology: Textbook. Moscow, 1997; Phenomenology of Personality Development and Being: Selected Psychological Works (Psychologists of Russia). Moscow, Voronezh, 1999; The Mystery of Childhood: in 2 volumes. Mos-

# Наши авторы

cow, 1998; Saint-Petersburg, 2000; 2ndedition, Ekaterinburg, 2005; 3rdedition, Moscow, 2013; Alienated: the Absolute of Alienation. Moscow, 2009. Holy Trinity-St. Sergius Lavra, 2010; 2ndedition; Alienation from Self: on self-destructive human passions. Moscow, 2011 (co-authored with A.A. Khvostov); Alienation from Others: From penetration of sin and bad thoughts to action and crime. Moscow, 2013 (co-authored with A.A. Khvostov); Alienation

of Humans in Everyday Life. M., 2015; Age Psychology. Phenomenology of Development: Textbook. Moscow, 2019: 17th edition; Personality: Myths and Reality (An Alternative view. System approach. Innovational Aspects): 7thedition. Moscow, 2020. Valeria Mukhina is Laureate of President of the Russian Federation Prize in the Field of Education, Honored Worker of Science of Russian Federation and Honorary Professor of MSPU.

- Журнал «Развитие личности» публикует оригинальные теоретические работы и исследования, практические разработки, архивные материалы и переводы по проблемам развития, воспитания и бытия личности в различных социальных, культурных и этнических условиях.
- В редакцию принимаются материалы объемом для докторов и канд. н. до 1 п.л. и 0,5 п.л. для аспирантов, представленные по электронной почте rl-online@mail.ru. Автор статьи заявляет себя через имя и фамилию.
- Библиографические ссылки при цитировании приводятся в конце статьи по порядку упоминания в тексте. Библиографические ссылки оформляются в едином формате, установленном системой Российского индекса научного цитирования. Указываются: автор, название, место и год издания, страницы. В тексте после цитаты указываются порядковый номер ссылки и страницы в квадратных скобках.

Упоминание персоналий обязательно с инициалами.

- Текст сопровождается вынесенными на левые поля маргиналиями основными идеями и тезаурусом, поясняющим по ходу содержание статьи. В рукописи маргиналии оформляются жирным шрифтом перед абзацем основного текста.
- После заглавия статьи дается краткая аннотация и перечень ключевых слов статьи на русском и английском языках.
- К статье должны прилагаться следующие сведения об авторе: ФИО (полностью); ученая степень и звание; место работы и специальность; специалистом в каких областях является; область научных интересов; автор скольких публикаций и по каким проблемам с указанием монографий (название, место и год издания); контактный телефон и адрес электронной почты. Сведения об авторе, а также название статьи дается на русском и английском языках.
- Плата за публикацию и рецензирование рукописей не взимается. Рецензирование проходит в течение 1—3 месяцев. Решение о публикации принимается на основе результатов рецензирования редколлегией. В случае положительного решения публикация осуществляется в порядке очередности поступления материалов в редакцию.

Зарегистрирован Министерством РФ по делам печати, телерадиовещания и средств массовых коммуникаций. Свидетельство ПИ № 77-15340 от 30 апреля 2003 г.

**Редакция журнала «Развитие личности»** 127051, г. Москва, М. Сухаревский пер., д. 6 Тел.: +7 (495) 608-59-74. E-mail: rl-online@mail.ru, www.rl-online.ru

Подписано в печать 30.06.2020. Формат 70x100/16. Тираж 1000 экз.