

Валерия Мухина

РАННИЙ ВОЗРАСТ – РАЗВИТИЕ, ДОСТИЖЕНИЯ И ПРЕОБРАЗОВАНИЯ*

***Аннотация.** После младенчества начинается новый этап развития человека – 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

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

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

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; правильное 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 imitateness 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; self-discovery; 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, self-knowledge; 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 объятиях, 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 впередисядшего.



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

* 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

* 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, петишок 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, петишка.

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, кричит. 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 тройное происхождение. Во-первых, это язык мам и нянь, считающих, что придуманные ими слова более доступны детям. Из уст в уста, из поколения в поколение передаются такие слова, как «ам-ам» или «ням-ням», «тпруа», «нака», «бьяка», «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 одной из 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, тетяка, бабка, дядька, кофтка (кофта), култка (куртка)». Братишка тоже чувствует в этих «-ка» нечто запретное, «ругательное» и возражает: «Не буду. Мама не лазлесаёт (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.

* 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 *рефлектировать* 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 понял, 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 достижениях* (умение играть мячом, овладение тем или иным действием с предметом, езда на велосипеде и т. п.) *обуславливает 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.



Кiryusha и Andryusha
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 самообучающимися. 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 имеет 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 посудиною. 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. Прodelал 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 настенным 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 слишком 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 запомнили 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 «рисует»). 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 разнообразнейшие 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, смотри, 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: «Смотри, мама, цыпленочек!»

Нарочно брызгает молоком. На поверхности стола появилась новая капля, разлетевшаяся игольчатыми лучиками по всем направлениям от центра. Кирюша: «Смотри, тепель ежик! – Пальцем соединяет обе капли. – Смотри, 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 произвольно, 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 «требуется» 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 произвольна: 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, лежащие 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 все-таки 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 получают 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 орудью. 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 определены. Правила предлагаются таким образом, чтобы малыш всегда действовал однозначно: мылом намыливал руки, из чашки пил, носовым платком вытирал нос и т. д.

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

Экспериментатор последовательно показывал ребенку разные предметы и спрашивал: «Что можно сделать с этим предметом?»; «Можно ли делать еще что-нибудь? 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?»; «Можно ли вытирать платком туфельки? Почему можно? Почему нельзя?»

Дети раннего возраста чаще всего не могут аргументировать свой ответ, но в подавляющем большинстве случаев стремятся сохранить за платком его функцию. Взрослый спрашивает: «Можно ли вытирать туфельки платком?»; Дети отвечают: «Нельзя, потому что...»; «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 изготавливают для детей уменьшенные орудия (ножи, луки, пращи, удочки, арканы), которые являются точными копиями орудий взрослых. Эти своеобразные игрушки растут вместе с детьми, постепенно приобретая все свойства и размеры орудий труда взрослых людей.

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

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

На этой ступени развития общества возникает новый вид игры – *ролевая игра*. В ней дети удовлетворяют свою основную социальную потребность – стремление к совместной жизни со взрослыми. 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 произносит 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. Лидя сидит на ковре, держа в руках колесо от лошадки и гвоздь. Воспитатель протягивает ей куклу и говорит: «Покорми куклу». Лидя подносит гвоздь ко рту куклы, то есть использует как ложку. На вопрос: «Что это?» – Лидя 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 действия конкретных взрослых (мамы, воспитательницы, няни, врача, парикмахера).

2, 4, 0. Таня укладывает куклу спать, тщательно укрывает ее, подворачивает одеяло под куклу так, как обычно это делает воспитательница, и говорит, обращаясь 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 парикмахер (парикмахер)» и водит прутиком по голове и ушам зайца – стрижет его. (Из наблюдений Ф.И. Фрадкиной.)

Как правило, название 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, название 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 развиваться 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 равнодушного 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 попадает 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 плачь, Дюка, не плачь». Андрюша плачет еще громче. Уткнулся брату в плечо. Кирилка сам вот-вот заплачет: «Не надо, не плачь, 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, рефлексировав 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

* 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, наработывая 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». Требуя 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 ограничена. 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 вызывает 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:

* 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 меня. И снова 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 вырасту (вырасту) большой, я буду сам чистить зубы. Я буду привозить (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 объятия, 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 сигнализируют 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 объятиях, 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 противостоит естественному.

К 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»:

* 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, не улыбкающим, 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.

* *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 соглашались 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 podkhod. Innovatsionnye aspekty)*: 7th ed., rev. and add. Moscow, 2020.
2. Mukhina V.S. *Vozrastnaya psikhologiya: Fenomenologiya razvitiya*: 17th ed. Moscow, 2019.

* *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 shestiletneho vozrasta*. Petrograd, 1915.
 9. Sulli J. *Ocherki po psikhologii detstva*. Moscow, Saint-Petersburg, 1904.
 10. Sechenov I.M. Refleksy golovnogogo 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: Khrestomatiya: 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.
-